

Å skrive seg inn i språket

Ein intervensjonsstudie av nynorsk
sidemålsopplæring for vidaregåande trinn

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Avhandling for ph.d.-graden
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo
2016

Til Hjalmar

Abstract

This thesis on the teaching of Nynorsk belongs to the field of Norwegian didactics. A monography, it examines and documents how regular use of Nynorsk in Norwegian classes can be an approach to the teaching of Nynorsk as a second language variety: What characterizes the writing strategies of a group of students who use Nynorsk as an everyday language in Norwegian classes? And in what ways do these strategies influence their work with Nynorsk?

The study is based on a formative intervention study in a VG3 class. Both the students and the teacher used Nynorsk frequently, in digital and non-digital writing, throughout their final school year. The aim of the thesis was to document students' reflection on their formal and informal Nynorsk writing, writing strategies used to support their writing, and their assessment of own learning outcomes. The empirical data is collected through qualitative methods.

The main findings of the study are that different strategies are used in different phases of the writing process. Using Nynorsk in both formal and informal texts seem to activate a wider range of writing strategies. Admittedly, the students' experience of these approaches varies significantly. In spite of this, there seems to be a potential in working with writing strategies adapted to different phases of the students' Nynorsk writing.

An important contribution from this study is to explore and document active and practical training in Nynorsk as a second language variety. The findings link the teaching of Nynorsk as a second language variety to general research on writing strategies and to language immersion-methods, and throws a light on possibilities in and challenges of working with Nynorsk as an every-day-language in Norwegian classes.

The thesis is submitted to the Institute of Teacher Education and School Research at the University of Oslo, and is funded by the National Center for Nynorsk in education under the Education Directorate.

Forord

På den tida då ideane til dette doktorgradsprosjektet begynte å ta form, stod eg med begge føtene godt planta i klasserommet. Eg var norsklærer i vidaregåande skole, og dagane mine var fulle av skriving og lesing og klassesamtalar og elevkontakt og språk og litteratur og nynorsk og bokmål og digitale tekstar, og alt anna som fyller kvardagen vår i skolen og i norskfaget. I lærarjobben fekk eg høve til å både feile og få til, og i dag kjenner eg meg heldig som har med meg alt eg har lært som lærar, både i jobben min som lærarutdannar, og som forskar.

Denne avhandlinga har sitt utspring i desse erfaringane, og av ei interesse for korleis ein kan utfordre tradisjonelle tilnærmingar til sidemålsundervisning på nynorsk. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet gjennom Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret), og tida som stipendiat ved Nynorsksenteret har vore særleg viktig i utdanninga mi som forskar innan nynorskdidaktikk. Takk til Anne Steinsvik Nordal som tilsette meg, og som har hatt trua på at eg har eit viktig bidrag å kome med til feltet.

Heilt frå start har eg hatt to fantastisk kunnskapsrike, kloke og rause personar på laget. Alle burde i grunnen ha retteliarar som professor Frøydis Hertzberg og professor Synnøve Matre. Gjennom alle desse åra, frå starten av feltarbeid til innspurt på monografien, har de vore tydeleg til stades med nyttige råd, utfordrande spørsmål og innsiktsfulle tilbakemeldingar. Eg har hatt stor glede av at de både er så samkøyrde, men også at de har bidrege med ulike faglege innsikter. Eg er audmjuk og svært takksam for all den tida og det tålmodet de har stilt opp med, og samtidig for at de har mint meg på at det å kombinere familieliv og forskingsliv, er fullt mogleg.

Denne studien hadde ikkje kome i stand om eg ikkje hadde eit godt samarbeid med ein dyktig lærar og klassen hans. I eit heilt skoleår fekk eg følge med på all norskundervisninga deira, nokre gonger ved fysiske møte, og mykje gjennom digitale kommunikasjonsarenaer. Takk for at de var villige til å prøve ut ein heilt ny

praksis, og for alle refleksjonar og tilbakemeldingar på prosjektet. De utgjer sjølv grunnstammen i studien min.

Eit knippe gode lesarar har følgt meg undervegs i skriveprosessen. Takk til professor Lars Sigfred Evensen og professor Mari-Ann Igland for grundig lesing og konstruktive tilbakemeldingar midtvegs og mot slutten av avhandlingsarbeidet. Takk til skrivegruppa mi, Wenke Mork Rogne og Liv Ingrid Aske Håberg, for gode lesingar og respons undervegs i arbeidet. Vidare vil eg takke Randi Solheim for kloke innspel på teksten og inspirerande samtalar om nynorskopplæring - og mykje anna.

Gjennom åra har eg hatt glede av ein trufast og stor heiagjeng som har følgt meg i ulike fasar av arbeidet med avhandlinga. Takk til gjengen på Nynorsksenteret og elles på Lettbygget i den tida eg var stipendiat der. Friske frukostsamtalar og engasjerande kaffipausar gjorde stipendiattida mi ekstra meiningsfull. Faglege og utanomfaglege kontorsamtalar med Pernille Fiskerstrand og Randi Myklebust, har og vore god inspirasjon og skatta pausar i skrivearbeidet. Etter kvart som eg starta å jobbe i lærarutdanninga, har eg hatt glede av å dele kvardagen min med gode kollegaer, som har oppmuntra meg på vegen inn mot mål. Eg er også heldig som har ein vedunderleg venninnegjeng, som sit på brei kompetanse i alt frå essay-angst til leverings-lukke. Kva skulle eg ha gjort utan dykk?

Ein stor takk går også til storfamilien min, ein gjeng med store og små støttespelarar, som på ulike måtar har støtta meg i arbeidet med dette prosjektet. Takk særleg til Mamma og Pappa for oppmuntrande telefonar med jubel og trøyst når eg har trengt det, for omsorg og oppvarting i skrivestova i Spania, og for økonomisk støtte til permisjon i sluttfasen. Og ein ekstra takk til Mamma for gjennomlesing av teksten til slutt. Takk også til søskena mine, Line og Rune, for interesse og oppmuntring heile vegen, og ein spesiell takk til ektefellene deira, Kari og Didrik, som på kvar sin måte, og med kvar sin kunnskap om skriving, har hjelpt meg med å flytte arbeidet mitt framover.

I kvardagen er vi seks personar som fyller tida med alt det som gjer ein familie. I år er ein av dei heilt i starten av barneskolen, og ei er klar for å ta til på ungdomsskolen. Ein skal begynne på vidaregåande og ei førebur seg på studentliv. Takk til ungene mine, Sigurd, Idun, Eirik og Mathilde, for det meningsfulle kvardagslivet vi har i lag. De har aldri latt meg føle at livet stoppar opp medan ein tar doktorgrad.

Og Hjalmar, denne avhandlinga er tileigna deg. Ikkje berre fordi du alltid stiller opp som pappa, kjæraste og bestevenn. Det er for alt du har bidratt med i dette avhandlingsarbeidet, med innsikt i forskingsfeltet, godt lesarblikk, kritiske spørsmål, drøymande framovertankar og klokkartru på at eg skulle kome i mål. No er stafettpinnen hos deg, min kjære.

Volda, juni 2016

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Forskingsdesign og avgrensing	3
1.2	Bakgrunn for studien.....	4
1.2.1	Tospråkskompetanse i norskfaget	4
1.2.2	Ein digital innfallsvinkel til nynorskundervisninga	6
1.2.3	Erfaringar som norsklærer	7
1.3	Mål for studien og problemstilling	8
1.4	Oppbygginga av avhandlinga	10
2	Forskingsfeltet.....	12
2.1	Plassering i eit forskingsfelt.....	12
2.2	Eit behov for forskning på nynorsk som sidemål.....	12
2.3	Haldningsundersøkingar	14
2.3.1	Nynorsk og bokmål i same bok	14
2.3.2	Forsking på lærarhaldningar og elevhaldningar	16
2.3.3	Ei omdiskutert fritaksordning i Oslo-skolen	21
2.3.4	Grunnleggande ferdigheiter og vurderingsutfordringar i norskfaget	23
2.3.5	Forsøk med ein eller to karakterar i norsk	25
2.4	Forsøk og forskning på undervisningspraksis og metodar.....	27
2.4.1	Frå det kjente til det ukjente?	27
2.4.2	Forsøk med og utan nynorsk ordliste	29
2.5	Tilgrensande forskingsfelt	30
2.5.1	Ein fot i andrespråklæringa	30
2.5.2	Den digitale innfallsvinkelen til norskundervisninga	33

2.6	Kort oppsummering av kapitlet	35
3	Teoretisk og metodisk forankring.....	36
3.1	Teoretisk fundament	37
3.1.1	Vitskapsteoretisk ståstad	37
3.1.2	Læringsteoretisk ståstad.....	39
3.1.3	Literacy – eit grunnlag for språklæring	41
3.2	Teoretiske perspektiv på språklæring.....	49
3.2.1	Er nynorsk eit språk?	49
3.2.2	Ei tradisjonell tilnærming til nynorskundervisning	51
3.2.3	Nynorsk som bruksspråk og språkbadsteori.....	61
3.3	Skrivestrategiar – teoretiske og metodiske tilnærmingar	64
3.3.1	Skrivestrategiar som ulike kognitive fasar.....	65
3.3.2	Skilnader i bruken av strategiar	68
3.3.3	Skrivestrategiar og skriveforskning i ein norsk kontekst.....	71
3.3.4	Ein pedagogisk modell for bruk av skrivestrategiar.....	73
3.4	Formell og uformell skrivning.....	74
3.4.1	Tenkeskriving og presentasjonsskriving	75
3.4.2	Uformell skrivning og oppleving av relevans.....	77
4	Metodologisk drøfting	79
4.1.1	Kort presentasjon av studien.....	79
4.1.2	Utviklinga av ein formativ intervensjon.....	80
4.2	Deltakarar og utvalskriterium.....	82
4.2.1	Val av forskingsstad og lærarinformant	83
4.2.2	Klassen og elevinformantane	84
4.3	Oversyn over materiale	85

4.3.1	Tabelloversikt over elevar og tekstmateriale	86
4.3.2	Tekstar i «norskromme».....	88
4.3.3	Elevane skriv refleksjonstekstar.....	89
4.4	Bakgrunn for val av metode.....	90
4.4.1	Pilotundersøking.....	90
4.5	Val av metodar for datainnsamling	91
4.5.1	Eit utgangspunkt i kvalitative forskingsmetodar	91
4.5.2	Forskarrolla i kvalitative studiar	93
4.5.3	Ein nøytral forskar?.....	94
4.5.4	To måtar å observere på.....	96
4.5.5	Kvalitative forskingsintervju.....	98
4.5.6	Forskar og intervjuobjekt eller lærar og elev - eit asymmetrisk maktforhold.....	99
4.5.7	Intervju i fokusgrupper.....	100
4.5.8	Intervjuguide og opptak	102
4.5.9	Nettdiskusjonen - den digitale klassesamtalen.....	104
4.6	Kvalitet og etiske omsyn i studien.....	107
4.6.1	Kvalitet i studien.....	107
4.6.2	Reliabilitet i studien.....	111
4.6.3	Etiske tankar rundt transkribering.....	113
4.7	Val av analysemetodar for studien	114
4.7.1	Analysemetodar	114
4.7.2	Koding av materialet.....	116
5	Konteksten for intervensjonen.....	118
5.1	Startpunktet – eit utgangspunkt for analysen	118

5.1.1	Planlegging av intervensjonen	119
5.1.2	Eit første møte med «englandsklassen»	123
5.1.3	Oversyn over datakunnskapar hos elevane	124
5.1.4	Forforståing og forventningar i elevane si «språkhistorie»	125
5.1.5	Kort oppsummering	127
6	Analyse av elevane sine skrivestrategiar på nynorsk	128
6.1	Empiri for analysane	128
6.2	Skrivestrategiar og skrivestøtte i formelle kontekstar	129
6.2.1	Oversiktleg framstilling og kommentar til tabell 2.....	130
6.2.2	Dialektstrategiar – men kva dialekt?.....	132
6.2.3	Kategori A1: Eigen dialekt som sentral skrivestøtte.....	134
6.2.4	Kategori A2: Å finne støtte i «verbtsten»	136
6.2.5	Kategori A3: Med støtte i ein annan dialekt.....	138
6.2.6	Kategori B: Å finne støtte i ordbok eller grammatikkøvingar.....	142
6.2.7	Kategori B1: Ein aktiv bruk av ordboka.....	143
6.2.8	Kategori B2: Grammatikkøvingar som skrivestrategi	146
6.2.9	Kategori C: Å distansere seg frå bokmål	149
6.2.10	Kategori D: Nynorsk litteratur som strategisk skrivemodell.....	150
6.2.11	Kort oppsummering av analysen	155
6.3	Skrivestrategiar og skrivestøtte i uformelle skrivekontekstar.....	156
6.3.1	Kategori E: Å skrive uformelle tekstar på nynorsk utan ordbok og fokus på rettskrivingsreglar – ein fristad i skrivinga.....	159
6.3.2	Kategori F: Utfordringar med skriving utan ordbokstøtte	165
6.3.3	Kort oppsummering	169
7	Elevane si evaluering av læringsutbytte av intervensjonen	171

7.1	Refleksjonar rundt læringsutbytte.....	172
7.2	Produksjon av uformelle tekstar.....	174
7.3	Elevar med stort læringsutbytte av intervensjonen	176
7.4	Elevar som har hatt noko læringsutbytte av intervensjonen.....	179
7.4.1	«Eg skulle nok ha skrive meir».....	179
7.4.2	Å lære å skrive utan å få tilbakemelding	181
7.4.3	Nynorsk på tavla er ikkje nok!.....	182
7.5	Elevar med lite læringsutbytte av intervensjonen	184
7.6	Læraren si evaluering av elevane sitt læringsutbytte	186
8	Elevportrett	190
8.1.1	Val av portrettelevar	190
8.1.2	Materialet i analysen av elevportrett	191
8.2	Tiril kjenner at nynorsk er umogleg.....	192
8.2.1	Haldning til nynorsk: «For å vere ærleg hatar eg nynorsk».....	192
8.2.2	Få strategiar og ønske om meir grammatikk.....	194
8.2.3	Lågt læringsutbytte – ulike faktorar spelar inn.....	195
8.3	Sara gir nynorsk ein sjanse til.....	198
8.3.1	Haldning til nynorsk: Skeptisk, men motivert	198
8.3.2	Strategival – å skrive mykje nynorsk og pugge reglar	199
8.3.3	Godt læringsutbytte og endra haldning til nynorsk	201
8.4	Eivind vil bruke språket mykje	203
8.4.1	Haldning til nynorsk: «Nynorsk er eit vakkert språk!».....	203
8.4.2	Fleire strategiar på ein gong og støtte i eige språk	205
8.4.3	Stort læringsutbytte gjennom bruk av språket.....	206
8.5	Kort oppsummering.....	207

9	Drøfting	209
9.1	Drøfting av resultat frå forskingsspørsmål 1.: <i>Kva skrivehjelp og skrivestrategiar støttar elevane seg til når dei skal skrive på nynorsk?</i>	212
9.1.1	Strategiar for skriving på nynorsk i ein tredelt prosess.....	212
9.1.2	Førebuingsfase – å lese nynorske tekstar.....	213
9.1.3	Førebuingsfase – å nytte grammatikkøvingar.....	215
9.1.4	Skrivefasen – Å støtte seg til talespråket	218
9.1.5	Skrivefase og revideringsfase: Ordbokbruk som strategi i skrivinga – ei støtte eller ei hindring?.....	221
9.1.6	Skrivestrategiar og skrivefasar – eit potensial for nynorskopplæringa? 224	
9.2	Drøfting av resultat frå forskingsspørsmål 2: <i>Korleis reflekterer elevane rundt opplevd læringsutbytte frå det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget?</i>	228
9.2.1	Nynorsk som bruksspråk aktiverer fleire skrivestrategiar.....	228
9.2.2	Opplevingar av meistring og motivasjon i arbeid med formell og uformell skriving på nynorsk	230
9.2.3	Utfordringar med å nytte nynorsk som bruksspråk.....	234
9.3	Drøfting av didaktiske implikasjonar av intervensjonen	238
9.3.1	Nynorsk som bruksspråk – er språkbadet ein mogleg inngang?	239
9.3.2	Å skrive seg inn i språket	244
9.3.3	Ein nynorsk «språkdusj».....	246
10	Avslutning.....	247
10.1	Styrker og svakheiter ved studien.....	247
10.1.1	Intervensjonen	247
10.1.2	Metodar for innsamling av materiale.....	248
10.1.3	Analyse av materialet	248

10.2	Konklusjon og perspektiv for vidare forskning	250
10.2.1	Framovertankar	251
11	Litteratur	255
12	Vedlegg.....	269
	Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 269	
	Vedlegg 2: Informasjon om prosjektet til skolen.....	270
	Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema til elevane	272
	Vedlegg 4: Døme på Mi språkhistorie frå tre elevar i elevportretta.....	273
	1. Saras tekst - Mi språkhistorie	273
	2. Tirils tekst – Mi språkhistorie	273
	3. Eivinds tekst – Mi språkhistorie	274
	Vedlegg 5: Spørsmål til nettdiskusjon med elevane, februar 2008.....	275
	Vedlegg 6: Døme på diskusjonstråd i nettdiskusjonen (utdrag)	276
	Vedlegg 7: Intervjuguide for elevane, juni 2008.....	280
	Vedlegg 8: Spørsmål til refleksjonslogg, mai 2008.....	281
	Vedlegg 9: Spørsmål om bruk av datamaskin og læringsplattform.....	282
	Vedlegg 10: Intervjuguide for lærar, september 2008	283
	Vedlegg 11: Døme på timerapport.....	284
	Vedlegg 12: Errataliste	286

Tabelliste

Tabell 1:	Oversyn over ulike tekstar produsert av den enkelte eleven i klassen ...	87
Tabell 2:	Samla oversyn over skrivestrategiar og skrivestøtte i formelle kontekstar	130
Tabell 3:	Kategori A1-3. Dei som støttar seg til ein dialekt i skrivinga av nynorsk	133
Tabell 4:	Kategori B1 og B2. Dei som bruker ordbok eller grammatikkøvingar aktivt.....	142
Tabell 5:	Kategori C: Elevar som overdriv nynorskformer og skriv nynorsk med stor avstand til bokmål	149
Tabell 6:	Kategori D: Elevar som bruker aktivt nynorsk litteratur som skrivemodell	151
Tabell 7:	Skrivestrategiar i uformelle kontekstar.....	158
Tabell 8A:	Kategori 1 – 3 Oversyn over kva læringsutbytte elevane hadde av intervensjonen, og	
Tabell 8B:	Kategori a – c Oversyn over i kva grad elevane valte å skrive uformelle tekstar.....	176

Figurliste

Figur 1:	Den kognitive prosessmodellen (Flower & Hayes, 1981)	66
Figur 2:	Frå boka Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014)	73
Figur 3:	Mitt forslag til skrivemodell for ulike skrivefasar i arbeidet med tekstar på nynorsk som sidemål	226

1 Innleiing

«Eg skulle fortelle til ei venninne av meg i A-klassen om korleis prosjektet var. Og når eg begynte å forklare det til ho så sa ho sånn: «Herregud, kor mykje dokker held på med nynorsk!» Ho vart heilt sett ut. Og eg tenkte: Oj, det er kanskje det, men det har eg ikkje tenkt over i det heile. For meg var det liksom ikkje nynorskundervisning.»

Frå intervju med eleven Sara

Denne avhandlinga tar utgangspunkt i ei interesse for alternative måtar å arbeide med nynorsk som sidemål på. Som norsklærer for elevar med bokmål som opplæringsmål har eg erfart at nynorskundervisning kan vere utfordrande, og at dette kan ha mange grunnar. «Sidemålsarbeidet stel tid» er ein slik grunn, «nynorsk er vanskeleg å lære» er ein annan. Det kan òg vere utfordrande å få elevar til å tenke på sidemålet som noko anna enn eit framandspråk, viss opplæringa hovudsakleg inneheld grammatikkopplæring og fokus på framande ord og uttrykk. For bokmålselevar er nynorsk eit språk dei sjeldan møter utanfor ein norskfagleg samanheng, og for mange blir det eit skriftspråk dei berre nyttar i innleveringsoppgåver. Det at nynorsk òg stadig er tema for diskusjon i det politiske ordskiftet, og gjerne får eit negativt forteikn, gjer at ein som norsklærer stadig blir konfrontert med korleis og kvifor elevane skal lære seg å skrive nynorsk.

I den europeiske rapporten *Language Education Policy Profile for Norway*, skrive av Language Policy Division i Europarådet (2003), blir det hevda at norsk skole har ein rikdom når det kjem til fleirspråkleg erfaring og forståing. Rapporten peiker mellom anna på at barn i Noreg tidleg blir kjente med distinksjonen mellom bokmål og nynorsk og ulike dialektar, og indikerer at dette kan vere ein av grunnane til at norske elevar har eit særleg potensial for å kunne tileigne seg fleire språk. Samstundes seier rapporten at potensialet og den språklege rikdommen gjerne blir tatt for gitt av norske ungdommar:

Much of this linguistic wealth is taken for granted and underestimated. It is perhaps not even noticed by many young people, who may for example complain about their lack of a full mastery of their second foreign language learnt at school rather than celebrate their plurilingualism (Language Policy Division, Strasbourg; Ministry of Education and Research, Norway, 2003 - 2004, s. 15).

Rapporten drøftar først og fremst korleis norsk skole bør arbeide med innføringa av eit andre framandspråk, men den viser også, med eit utanfråblikk, at det ligg eit potensial i vidareutvikling av denne fleirspråklege kompetansen hos norske elevar, og at dette krev forskning på området. Stortingsmelding nr. 30 frå 2003, *Kultur for læring*, tar opp denne tråden i ein gjennomgang av situasjonen for sidemålsopplæringa i norsk skole (2003 – 2004), og slår fast at «det finnes lite systematisk forskning på sidemålsopplæring i Norge, men det synes å være enighet om at den ikke er god nok» (St.meld. nr. 30. Kultur for læring, 2003 - 2004). Dette blir vidare utdjupa i kapittel 2 der eg gjer greie for forskingsfeltet.

Min studie tar utgangspunkt i dette uttalte behovet for forskning på nye innfallsvinklar til sidemålsopplæring på nynorsk. Mitt bidrag er å gjennomføre ein formativ intervensjon der eg prøver ut og dokumenterer ulike strategiar og skrivehjelp bokmåselevar nyttar når dei skriv nynorsk som sidemål. Intervensjonen vart gjennomført i ein allmennfagleg VG3-klasse i Trøndelag skoleåret 2007/2008, og gjekk i korte trekk ut på at læraren og elevane nytta nynorsk som brukspråk i norskundervisninga gjennom heile året. Når eleven Sara i innleiingssitatet fortel om sine erfaringar med prosjektet, tydeleggjer ho noko av hovudintensjonen med intervensjonen. Det handla om å gjere nynorsk til ein integrert del av arbeidet med norskfaget utan at det alltid hadde merkelappen «nynorskundervisning». Eit viktig element i intervensjonen var å gjere nynorsk til eit levande språk som elevane kunne møte i kvardagen sin, mellom anna gjennom digitale kommunikasjonsmedium. Læraren skreiv også nynorsk på tavla og i alle dokument til elevane. Han brukte aktivt nynorsk litteratur gjennom året, og ga jamleg elevane både små og større skriveoppgåver på nynorsk. Elevane på si side vart oppmoda til å skrive mest mogleg på nynorsk i norskundervisninga, både i tekstar som vart vurderte av læraren, og i tekstar som ikkje vart vurderte. For ein del skriftlege arbeid kunne dei sjølv velje målform, medan andre var obligatoriske nynorsktekstar. Slik fikk dei til ei viss grad sjølv høve til å bestemme kor mykje nynorsk dei ville nytte gjennom året. Læringsplattforma Fronter¹ vart kommunikasjonssentral både for klassen, læraren og for meg som forskar, og her vart alle digitale dokument samla. Vi brukte også

¹ Fronter er eit norsk selskap som utelukkande fokuserer på læringsplattformer for ulike utdanningsinstitusjonar. Meir informasjon (lasta ned 13.06.2016): <https://nor.fronter.com/om-oss/om-læringsplattformen/>

diskusjonsforum og meldingsfunksjonane på læringsplattforma til å skrive nynorsk. Ein grunntanke i dette var å gi elevane høve til å skrive seg til betre kompetanse i det nynorske skriftspråket.

Læraren si praktiske gjennomføring av undervisninga i norskfaget, og elevane sine refleksjonar rundt sidemålsarbeid og eiga skriving, er begge objekt for studien, men vekta ligg på elevsida av prosjektet. **Ei viktig målsetting for studien har vore å la elevane diskutere og reflektere over kva dei sjølve meiner fungerer som god nynorskundervisning.** Ulike skrivarar fann også fram til ulike strategiar og støtte for skrivinga si, og for mange vart det aktuelt å tenke på nynorskundervisning på ein annan måte enn dei før hadde gjort. Samstundes vart det gjennom studien tydeleg at elevane omfamna prosjektet på ulike måtar og i ulik grad. I evalueringane sine peiker elevane både på utfordringar med prosjektet, og på gode løysingar for korleis dei skal jobbe med nynorsk.

1.1 Forskingsdesign og avgrensing

Forskningsdesignet som er nytta i denne studien, er basert på det Yrjö Engeström kallar ein *formativ intervensjon* (Engeström, 2011). Dette designet skil seg frå ein lineær intervensjon hovudsakleg ved at det ikkje følger eit ferdig konsept med klare mål som deltakarane skal rette seg etter. I den formative intervensjonen grip forskaren inn i forskingsfeltet med ein idé som kanskje både provoserer og krev endra praksis. Denne tar deltakarane vidare inn i kvardagen sin og analyserer, utvidar og tilpassar, slik at utgangen på prosjektet ikkje nødvendigvis er den same som forskaren initierte. Målet med ein formativ intervensjon er å generere nye konsept som kan brukast som ramme for nye, liknande løysingar (Engeström, 2011, s. 606). Designet er valt fordi det ga høve til å både prøve ut ein idé til ei alternativ undervisningsform, og samstundes ga det deltakarane eit eigarskap til prosjektet, med reell moglegheit til undervegs å finne ut kva som kunne fungere, kva som måtte forkastast, og kva nye idear i undervisningssituasjonen som kunne brukast. Dette har gitt meg rikeleg med materiale som speglar ei reell utvikling av arbeidsmåtane som vart brukte, og som fangar opp mange ulike sider ved desse.

Studien er basert på kvalitative undersøkingar der både skriftlege elevrefleksjonar, klassesdebattar, elevintervju og lærarintervju inngår i det innsamla materialet. I tillegg har eg observert klassen i enkelttimar og følgd arbeidet deira på avstand ved å vere deltakar i læringsplattforma. Her samla klassen alle planar, oppgåver og andre dokument, og alle norsktimar vart dokumenterte gjennom elevane sine jamlege timerapportar. Læraren sende meg også kopi av tekstar elevane skreiv på nynorsk gjennom året, slik at eg kunne få inntrykk av kva type tekstar dei skreiv. I tillegg kommuniserte eg med elevane både gjennom e-post og på diskusjonsforum. Tilgangen til dette materialet ga meg høve til å følge klassen sitt arbeid gjennom året, og samstundes fekk læraren og klassen høve til å utvikle prosjektet i den retninga som var riktig for dei.

Forskningsarbeidet undersøker ikkje effekten av intervensjonen. Det er problematisk, om ikkje umogleg, å vite nøyaktig kva som har verka inn på eventuell auka kompetanse i nynorsk hos elevane. Eg har derimot valt å lytte til korleis elevane opplever eige læringsutbytte etter dette året med alternativ sidemålsopplæring, og løfte fram kva dei sjølve opplever som avgjerande for eiga utvikling som nynorskskrivarar, eller kva som gjer utvikling vanskeleg. Eit aktuelt felt å trekke inn i studien kunne ha vore å studere dei lingvistiske sidene ved elevane sine tekstar for å sjå på kontrastive element i formelle og uformelle uttryksmåtar på nynorsk. Dette har eg valt å ikkje gjere på grunn av omfanget av analysen. Det er likevel grunn til å tru at ei slik samanlikning mellom elevane sine tekstar for ulike formål i ein skolesamanheng kan vere eit interessant spor å følge i vidare forskning på temaet.

1.2 Bakgrunn for studien

1.2.1 Tospråkskompetanse i norskfaget

I Kunnskapsløftet blir den todelte skriftspråksituasjonen i Noreg vektlagt, og i generell del om norskfaget blir det presisert at det skal undervisast slik at «barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk» (LK 06/13 Læreplan i norsk, 2013)². Jamstillinga mellom målformene i skriftlege

² Referansen viser til til Læreplan for Kunnskapsløftet som kom i 2006, og som vart revidert i 2013 (lasta ned 16.06.2016): <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

tekstar er gjennomgåande i læreplanen for norskfaget for vidaregåande trinn, og den krev at norsklærarar finn gode metodar for å gjere sidemålsopplæringa til ein integrert del av norskfaget. Samstundes blir det presisert i Kunnskapsløftet at elevane skal bli kompetente skribentarar på begge målformer. I den reviderte læreplanen i norsk frå 2013, er denne tospråkskompetansen som LK06 legg opp til, tatt på alvor ved at sidemålet skal introduserast heilt ned i dei lågaste barneskoletrinna. Det er likevel svært langt igjen til at tilgangen til nynorsk og bokmål blir den same for alle elevar. Dei grunnleggande ferdigheitene i lesing og skriving er ikkje særskilde for norskfaget, og om elevane skal ha lik kompetanse i nynorsk og bokmål, slik læreplanen legg opp til, må nynorsk som sidemål hentast fram ofte og brukast i mange samanhengar.

Granskingar som har drøfta korleis implementeringa av dei grunnleggande ferdigheitene i norsk har utvikla seg, viser at det er langt igjen før intensjonane er oppfylte (Aasen, et al., 2012). Det er såleis ikkje vanskeleg å forstå at målet om at bokmålslevar skal lære å skrive like godt på nynorsk som på hovudmålet, er svært vanskeleg å oppnå. Det mest openberre problemet er at nynorsk ikkje er eit synleg språk i elevane sin kvardag. Det er ikkje vanskeleg å finne god nynorsk skjønnlitteratur å arbeide med, men særleg i det digitale tekstlandskapet som elevane omgir seg med til dagleg, er nynorsk nærmast fråverande (Statistisk sentralbyrå, 2015). Ei undersøking frå 2010 av lesevanar hos norske tiandeklassingar, tyder på at lesing på Internett og skjerm dominerer, samanlikna med til dømes papiraviser og bøker. Undersøkinga syner samstundes at dei tekstane elevane les på skjerm, nesten aldri er på nynorsk, og at elevane manglar digitale nynorske tekstmodellar. Dette gjeld for elevar både i nynorsk- og i bokmålskommunar (Eiksund, 2011). Mangelen på nynorske tekstar gjer det vanskeleg å få elevane til å tenke på sidemålet som ei naturleg skriftform som kan vere i bruk utover tekstane dei leverer til læraren. Dette trass i at elevane kan ha ein dialekt som ligg nærmare nynorsk enn bokmål. Det er heller ikkje til hjelp at mange oppfattar nynorsk som noko gammaldags og «bondsk», eller at det er eit språk som passar best i lyriske tekstar (Solheim, 2009). For mange elevar er skriving på nynorsk også forbunde med eit annleis og ukjent vokabular og eit fokus på grammatiske former. Med ei slik tilnærming til skriving på nynorsk som sidemål, vil mange elevar sjå på nynorsk som eit

framandspråk dei skal lære seg i tillegg til andre framandspråk (Vibe & Borgen, 2007; Jansson, 2011).

Når sidemålsopplæring på nynorsk tradisjonelt blir handsama som eitt av mange emne i norskundervisninga, og gjerne i samband med grammatikkopplæring, er det kanskje ikkje så rart at ein opprettheld framandkjensla til nynorsk som sidemål. Fleire forskarar har tatt til orde for at nynorsk må integrerast i norskfaget om ein skal lukkast med ein tospråkskompetanse i norsk (Skjong & Vederhus, 2008; Askeland & Falck-Ytter, 2009; Jansson, 2011). Nynorsk må kunne nyttast som brukspråk på ulike arenaer, både i lesing og skriving, på lik linje med bokmål. Dei etterlyser samstundes studiar som spesielt ser på arbeidsmåtar knytt til nynorskopplæringa, og på korleis elevane responderer på desse.

1.2.2 Ein digital innfallsvinkel til nynorskundervisninga

Ei anna side av denne studien er den digitale dimensjonen i prosjektet. Etter at Kunnskapsløftet i 2006 definerte digital kompetanse som ei av dei grunnleggande ferdigheitene, har digitale kommunikasjonstekstar, multimodalitet og digital teksthandsaming fått sentral plass innanfor alle fag. Framveksten av digitale kommunikasjonsformer har fått store konsekvensar for korleis vi bruker språket i samspel med andre menneske. Med *digitale kommunikasjonstekstar* meiner eg e-post, nettpat (chat), diskusjonsforum, sosiale medium, mobile tekstmeldingar (SMS), og meldingar og kommentarar på læringsplattform (LMS)³ eller i nettsamfunn. Felles for desse tekstane er at dei er skrivne med forventning om eit svar hos mottakaren eller mottakarane, og at dei kan lesast på ein skjerm (Schwebs & Otnes, 2006). Norske elevar på alle trinn har ein kvardag der databruk er ein sentral og sjølvstekt ingrediens, særleg utanfor skoletida (Statistisk sentralbyrå, 2015). Dette stiller større krav til korleis lærarar møter den digitale kompetansen hos elevane, slik at vi både kan legge til rette for undervisning som utfordrar dei, og som tar omsyn til det dei kan frå før. Dette gjeld kanskje særleg i faget norsk, der elevane sine skriftlege tekstar spelar stor rolle. Når eg i

³ *Digital læringsplattform* (ofte omtala ved det engelske namnet *Learning Management System* eller forkortinga *LMS*). I norske skolar er *Fronter*, *It's learning*, *Ped it* og *Digital Campus* ifølge Wikipedia dei mest brukte læringsplattformene (lasta ned 13.06.2016): (<http://no.wikipedia.org/wiki/L%C3%A6ringsplattform>).

denne studien ønsker å trekke dei digitale kommunikasjonstekstane inn i sidemålsundervisninga på nynorsk, er det fordi dette er ein lite brukt og lite utforska innfallsvinkel til denne delen av norskfaget.

Det finst mange digitale skrivearenaer som kunne vore aktuelle å nytte som utgangspunkt for eit forskingsprosjekt der elevane skal kunne dra vekslar på den digitale skrivinga dei gjer i kvardagen. Mellom anna er det sosiale mediumet Facebook blitt ein arena som stadig fleire skolar trekker inn i undervisninga⁴. Skrivning i sosiale medium, spesielt i skolesamanheng, var ikkje like vanleg i perioden 2007/2008 då eg henta inn materialet mitt, og det var derfor ikkje aktuelt å trekke dette inn i undervisninga då eg planla intervensjonen. Det som derimot fungerte som ein felles arena for digital kommunikasjon, var den digitale læringsplattforma Fronter. Dei fleste norske ungdoms- og vidaregåande skolar har innført digital læringsplattform som eit system for å administrere og organisere brukarar, læringsstoff og digitale dokument. Den digitale læringsplattforma er ikkje i seg sjølv eit pedagogisk verktøy, men den legg til rette for at ein kan samle og dele digitale dokument innanfor eit lukka rom for klassen eller gruppa, som ikkje er synleg for andre enn medlemmer. Plattforma kan også fungere som ein sentral for kommunikasjon både i meldingar, nettprat, e-post og diskusjonsforum.

1.2.3 Erfaringar som norsklærer

Ein viktig motivasjon for å arbeide med denne avhandlinga har vore å kome desse utfordringane i møte med gode måtar å lære elevane nynorsk på. I fleire år har eg vore særleg interessert i den pedagogiske bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i norskfaget. Eg har prøvd ut og erfart mange sider ved innføringa og tilpassinga av IKT som ein stadig aukande del av skolekvardagen, både på ungdomstrinnet og på vidaregåande trinn. Det er særleg dei digitale kommunikasjonstekstane, og korleis ein kan dra nytte av denne typen skriving som ledd i norskundervisninga, eg har vore opptatt av. I 2005 jobba eg som norsklærer i ein VG2-allmennfagklasse ved ein vidaregåande skole i Trøndelag. Saman med elevane

⁴ Liv Marie Schou, norsklærer ved St. Halvard vidaregåande skole, har i fleire år brukt Facebook i samband med nynorskundervisning (Sjå t.d. artikkel i Nærnett: (lasta ned 13.06.2016) <http://nernet.no/article/24966>). Dette kjem eg også tilbake til i kapittelet som presenterer forskingsfeltet, kap. 2.

nytta vi den digitale læringsplattforma aktivt som ein felles arena for kommunikasjon og deling av tekstar. I jakta på gode metodar å bruke i nynorskundervisninga, kom eg i kontakt med ein vidaregåande skole i Hedmark som hadde gode erfaringar med å nytte nynorsk som bruksspråk i digitale kommunikasjonstekstar⁵. Ein hovudtanke på denne skolen var å prøve å gjere noko med meistringskjensla til elevane i nynorsk, og å bruke digitale tekstar som ei ramme for nynorskopplæringa. På den måten kunne dei spele på elevane sin digitale kompetanse og bruke nynorsk meir ved å trekke han inn i kvardagen til elevane.

Dette prøvde eg også ut i min eigen klasse, og som lærar opplevde eg at dette var ein spennande innfallsvinkel til nynorskundervisninga. Eg observerte at mange av elevane verka meir avslappa til det å nytte nynorsk, når det dei skreiv ikkje alltid hadde eit mål om karaktervurdering. Ein del elevar uttrykte at dei meinte det var morosamt å prøve ut nynorsk på arenaer dei aldri hadde nytta det før. Samstundes er det lett som lærar å oversjå dei elevane som *ikke* uttrykker si eiga oppleving høgt i klassen. Ikkje all type skriving passar alle, og for nokre vart det ei utfordring å ikkje få uttrykke seg på det språket dei var trygge på. Erfaringane frå utprøvinga gjorde meg nysgjerrig både på korleis ei slik tilnærming til nynorskundervisninga kunne fungere for heile spekteret av elevar i ein klasse, og på kva strategiar elevane nyttar når dei skal bruke nynorsk som bruksspråk i norskfaget.

1.3 Mål for studien og problemstilling

Min studie har altså utspring i ideen om at elevar med nynorsk som sidemål må møte og bruke nynorsk aktivt i kvardagen om dei skal kunne få eit godt utbytte av nynorskopplæringa. Gjennom den formative intervensjonen, har lærar og elevar i ein VG3-klasse prøvd ut ein undervisningsmåte som oppmodar elevane til å nytte nynorsk som bruksspråk. Målet med ein slik intervensjon har vore å finne ut korleis ulike elevar reflekterer rundt ei slik tilnærming til nynorskopplæring, og å løfte fram kva strategiar

⁵ Olav Veka i samarbeid med Tormod Stauri ved Høgskolen i Hedmark var ansvarlege for prosjektet ved Ringsaker skole. Eg gjorde ein pilotstudie her før eg gjekk i gang med min eigen studie, denne er omtalt i metodekapittelet. Delrapportar til prosjektet ligg på (lasta ned 13.06.2016): <http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=13371>.

og skrivehjelp dei tar i bruk når dei skriv både formelle og uformelle tekstar på nynorsk. Hovudproblemstillinga for denne studien er formulert slik:

Kva kjenneteiknar skrivestrategiane til eit utval bokmålelevar på vidaregåande trinn når dei nyttar nynorsk som brukspråk i norskfaget, og på kva måte får desse strategiane innverknad på arbeidet deira med nynorsk som sidemål?

Første del av problemstillinga rettar blikket mot bruken av skrivestrategiar når elevane skriv nynorsk. Gjennom intervensjonen får elevane prøve ut ei tilnærming til nynorskopplæring der skriving i ulike samanhengar står sentralt, og for å kunne undersøke korleis denne arbeidsmåten fungerer for den enkelte eleven, er det nødvendig å finne ut kva skrivestrategiar og skrivehjelp dei vel å bruke. I denne samanhengen må skrivestrategiar forståast som ulike mentale og fysiske verktøy elevane tek i bruk for å uttrykke seg på nynorsk, som er ein annan målform enn den dei nyttar til vanleg. Korleis tenker dei til dømes når dei skriv med og utan støtte i ordboka? Kva tekstlege forbilde støttar dei seg til, og kor viktige er forbilda for skrivinga deira? Korleis og i kva grad nyttar dei talespråk som støtte for skrivinga si? Kva er gode strategiar for elevane å bruke og kva fungerer mindre bra? Bruker dei dei same strategiane i tekstar som ikkje blir vurderte av lærar?

I andre del av hovudproblemstillinga er eg opptatt av samanhengen mellom elevane sine skrivestrategiar og opplevinga av eigen skrivekompetanse i nynorsk. Her vil det også vere interessant å trekke inn kva innsats dei vel å legge i arbeidet med nynorsk gjennom året.

For å presisere hovudproblemstillinga ytterlegare, har følgande forskingsspørsmål vore undersøkte:

- 1. Kva skrivestrategiar og skrivehjelp støttar elevane seg til når dei skal skrive på nynorsk i formelle og uformelle skrivekontekstar?*
- 2. Korleis reflekterer elevane rundt opplevd læringsutbytte frå det å nytte nynorsk som brukspråk i norskfaget?*

Med utgangspunkt i svara på desse spørsmåla drøftar eg også dei didaktiske implikasjonane som intervensjonen opnar for, og ser dette i lys av anna forskning på feltet. Ein eksplorerande studie av ein undervisningsmåte i norskfaget, der nynorsk vert

nytta som bruksspråk, kan gi innblikk i kva strategisk arbeid bokmålelevane nyttar når dei skal skrive nynorsk i både formelle og uformelle tekstar. Ei slik innsikt kan gi betre føresetnader for å legge til rette for å gjere nynorsk til ein meir aktiv og bruksorientert del av norskfaget. Ved å granske korleis ulike elevar opplever og reflekterer rundt arbeidsmåtene i prosjektet, og kva dei meiner dei sjøve har oppnådd av læringsutbytte, har eg synleggjort kva som skal til for at denne undervisningsforma skal fungere godt for ulike elevar og skrivarar. I intervensjonen er digitale kommunikasjonstekstar ein sentral del av dei skrivearenaene elevane nyttar når dei skriv nynorsk. Studien kan slik også synleggjere kva som skal til for at ein skal kunne utvikle ei meir fruktbar og framtidretta sidemålsopplæring i nynorsk.

1.4 Oppbygginga av avhandlinga

Avhandlinga er delt inn i ti kapittel og er organisert på følgande måte:

I kapittel 1 innleier eg studien og gir ein kort presentasjon av forskingsdesign og metode, av bakgrunnen for prosjektet, min eigen ståstad som forskar innanfor temaet, og problemstillingane studien tar utgangspunkt i.

I kapittel 2 presenterer eg *forskingfeltet* som arbeidet mitt kan plasserast inn i. Det er gjort lite forskning på sidemålsdidaktikk i nynorsk på vidaregåande trinn. Eg har derfor valt å også gi ei oversikt over noko av den metodiske utprøvinga som har vore gjort her til lands. I tillegg har eg inkludert det eg meiner er relevante undersøkingar frå tilgrensande forskingsfelt.

Kapittel 3 har eg kalla *teoretisk og metodisk forankring*. Her presenterer eg kort eit vitskapsteoretisk og læringsteoretisk fundament for avhandlinga og gjer greie for literacy-feltet, som fungerer som grunnlag for studien. Vidare trekker eg inn ulike perspektiv på språkforskning og på utvikling av skriftkunne, som er relevante å sjå mitt prosjekt i lys av.

Kapittel 4 består av den *metodologiske drøftinga* av intervensjonen og av metodeval i innsamlinga av materialet. Her drøftar eg forskarrolla og presenterer kriterium for utval

av data og informantar i materialet. Vidare presenterer eg analysemåttane som er brukte i arbeidet. Til slutt tar eg for meg validitet, reliabilitet og etiske omsyn i studien.

Kapittel 5 er det første kapittelet i analysedelen. Her presenterer eg *konteksten for intervensjonen*, med ei beskriving av planleggingsprosessen i lag med lærar, og møte med klassen eg gjennomførte intervensjonen i.

Kapittel 6 inneheld *analyse av elevane sine skrivestrategiar og skrivehjelp* i formelle tekstar. Vidare gjer eg ein tilsvarande analyse av skrivestrategiar og skrivehjelp som elevane nyttar når dei skriv uformelle tekstar.

I kapittel 7 tar eg for meg elevane sine vurderingar av, og refleksjonar rundt *læringsutbytte* av dei arbeidsmåttane som har vore nytta i intervensjonen. Kapittelet tar for seg elevar med ulik oppleving av utbytte og av si eiga utvikling av skrivekompetanse i nynorsk. Eg avsluttar med læraren sine vurderingar av intervensjonen, og av det han opplevde som elevane si skriveutvikling på nynorsk gjennom året.

I kapittel 8 går eg i djupna i materialet og presenterer *tre elevportrett* som viser meir av det kontekstuelle ved intervensjonen. Elevportretta tar utgangspunkt i elevane sine forventningar og haldningar til prosjektet i starten av året, og viser korleis dei sjølv opplevde at dei utvikla seg som nynorskskrivarar. Her nyttar eg analysane av elevane sine skrivestrategiar og skrivehjelp, og studerer desse i samanheng.

Kapittel 9 inneheld *drøfting av analysen*. Her blir resultatata frå analysedelen drøfta med utgangspunkt i dei to forskingsspørsmåla, og kopla til relevant teori. Eg drøftar også dei didaktiske implikasjonane som kjem til syne i denne studien.

I kapittel 10 rundar eg av avhandlinga med å sjå på studien med eit metodekritisk blikk. Til slutt kjem eg med ein kort konklusjon og nokre tankar framover om korleis erfaringar og resultat frå studien kan brukast vidare framover.

2 Forskingfeltet

2.1 Plassering i eit forskingsfelt

I den første delen av dette kapitlet gjer eg greie for forskning og tiltak som har vore gjennomførte i samband med nynorskopplæring i skolen. Eg har valt å sjå på forskning på nynorskopplæring i ein vid kontekst, mellom anna ved å inkludere metodisk utviklingsarbeid, for så å gradvis snevre inn framstillinga mot min eigen studie. Sidan dette er eit komplekst felt, gir den breie konteksten relevant forståingsbakgrunn for studien min. Eg har derimot ikkje lagt vekt på måldebatt gjennom tidene, som er dokumentert i fleire andre samanhengar (Nicolaysen, 2005; Skjong, 2011; Bjørhusdal, 2014). I ein del av arbeida eg viser til, er nynorsk som hovudmål tema for studiane, men det er først og fremst det som omhandlar nynorsk som sidemål, eg legg vekt på i denne samanhengen. Eg har avgrensa feltet til å gjelde forskning og utprøving som har vore gjort på ungdomskoletrinnet og vidaregåande trinn, og eg viser til dokumentasjon på både elevar og lærarar sitt arbeid knytt til denne delen av faget. Det kunne også ha vore relevant å sjå på forskning på nynorskundervisninga i lærarutdanninga, ettersom det er klare samanhengar mellom den utdanninga som blir gitt til lærarstudentar, og den kompetansen lærarar har (Stauri, 2001; Jansson, 2004b), men dette trekker eg ikkje inn her. Avgrensinga er valt fordi det er på ungdomstrinnet og vidaregåande trinn min studie først og fremst kan bidra med ny innsikt.

Til slutt tar eg for meg nokre av dei forskingsfelta som prosjektet mitt tangerer. Eg kjem inn på internasjonal forskning som er gjort på språkbud som pedagogisk metode for andrespråkopplæring, og avsluttar med å trekke inn nokre studiar som er gjort i samband med digital skriving i undervisningssamanheng.

2.2 Eit behov for forskning på nynorsk som sidemål

Nynorsk som sidemål har i ei årrekk representert ei utfordrande side ved norskopplæringa, og forskning på undervisningspraksisar og på elevane si læring i samband med denne delen av faget, har vore etterlyst ved fleire høve. St.meld. nr. 30 frå

2003, slo til dømes fast at sidemålet «representerer en stor utfordring for norskfaget og derved for grunnopplæringen» (St.meld. nr. 30. Kultur for læring, 2003 - 2004, s. 42).

Det vart også presisert at det er nynorsk som sidemål som representerer det største problemet. Vidare vart det, ut i frå den forskinga som fanst tilgjengeleg, konkludert med at elevane sine negative haldningar til nynorskopplæringa er ei stor utfordring, og at lærarane si handsaming av sidemål som eit «framandspråk», er mykje av grunnen til dette:

Lærernes metodiske tilnærming til skriveopplæring i nynorsk vil kunne ha en avgjørende rolle for elevenes holdninger til sidemålet. Dersom det legges til grunn at sidemål er et «fremmedspråk», vil negative holdninger og frustrasjon hos elevene i mange tilfeller kunne bli resultatet (Ibid.).

Kunnskapsdepartementet etterlyste forskings- og utviklingsarbeid særleg knytt til sidemålsopplæring, og dette behovet har vore klart uttrykt både før og etter St.meld. nr. 30. Eitt av initiativa var opprettinga av Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa i 2005, som fekk i oppgåve å leie og koordinere arbeidet med å utvikle innhald, arbeidsmåtar og vurderingsformer i samband med nynorsk både som hovudmål og sidemål, samt å bidra til kompetanseutvikling og rettleiing i arbeidet med motivasjon for, og læring av nynorsk (Ibid.). Senteret har i åra sidan oppstarten leia og knytt til seg ulike prosjekt i mindre og større skala, og arbeider med spørsmål knytt til nynorskdidaktikk for heile utdanningsløpet, både i nynorsk- og bokmålsområde⁶. Det er likevel stadig behov for forskning knytt til nynorskopplæring, og i Stortingsmelding nr. 23., *Språk bygger broer*, frå 2007/2008, heiter det mellom anna at «fordi det finnes lite kunnskap om opplæringen i nynorsk i skolen, er det behov for styrket forskningsinnsats på dette området» (St.meld. nr. 23. Språk bygger broer, 2007 - 2008, s. 41). Også i denne stortingsmeldinga blir det uttrykt politisk vilje til og behov for å betre nynorskopplæringa, både med forskning på området, og på utprøving og utvikling av metodar for god undervisning.

I dei seinare åra har det vore gjennomført ein del større forsøk og granskningar på feltet nynorsk som sidemål, initiert både av Kunnskapsdepartementet og av mindre og lokale

⁶ Nynorsksenteret har eigne nettsider som gir ei oversikt over ulike forskings- og utviklingsprosjekt som har vore knytt til senteret. Dei publiserer også rapportar og anna dokumentasjon på forskning på nettsidene (lasta ned 13.06.2016): <http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling> og: http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling/fou_rapportar-1

aktørar. Mellom anna er det gjort nokre mindre undersøkingar i samband med masterstudium i norskdidaktikk og i nynorsk skriftkultur. I ei kartlegging av dette feltet finn eg det relevant å trekke fram også desse mindre undersøkingane, for å synleggjere korleis ulike sider ved nynorskopplæringa har vore prøvd ut og granska, men også fordi det er gjort få større systematiske studiar på feltet. I det følgande viser eg til forskning som har vore gjort både før og etter St.meld. nr. 30, for slik å syne samanhengar i forskinga.

2.3 Haldningsundersøkingar

Haldningar i samband med nynorskundervisning er eit gjentakande tema i mykje av det som finst av systematisk forskning på sidemålsundervisning. Dette kjem ikkje fram berre som reine haldningsundersøkingar, men også som eit tema som går igjen i konklusjonane i ein del evalueringar av tiltak. Det er gjort fleire undersøkingar på samanhengen mellom elevar sine haldningar til nynorsk som sidemål og den undervisninga dei får i faget (Evensen, 1986; Torvatn, 1995; Berge & Skog, 1998; Råbu, 1997; Berge, Solheim, & Torvatn, 1998; TNS Gallup, 2006), men også haldningane til lærarar og deira og motivasjon til å undervise i nynorsk har vore granska (Nordal, 2004; Slettemark, 2006; Riise, 2007; Pran & Ukkelberg, 2011). Nokre av desse undersøkingane tar for seg haldningar hos elevane, andre er konsentrerte om lærarane sine haldningar og praksis, medan andre igjen ser på samanhengen mellom desse.

2.3.1 Nynorsk og bokmål i same bok

På starten av nittitalet vart det sett i gang forsøk med fellesspråklege lærebøker i vidaregåande skole. Dette var ei vidareføring av ei treårig prøveordning frå 1987 som innebar at lærebøker i fag med mindre enn 300 elevar på landsbasis (i praksis små yrkesfag), ikkje vart produserte i parallelle utgåver på bokmål og nynorsk, men i éi utgåve der om lag halvparten av teksten stod på kvar av målformene. Dette kunne såleis sjåast som ei alternativ gjennomføring av prinsippet om at alle elevane har rett til lærebøker på eiga målform (Solheim, 1995). Hausten 1995 vart ordninga utvida til også å gjelde alle bøker i fellesfaget samfunnslære på VK1 i allmennfagleg studieretning. I kvalitative nærstudiar (1995 – 1997), gjennomførte av forskarar knytt til Senter for

etterutdanning ved Allforsk i Trondheim, vart den vidareførte prøveordninga evaluert, med særleg fokus på korleis bøkene fungerte i denne elevgruppa (Berge & Skog, 1998; Berge, Solheim, & Torvatn, 1998). Prosjektet var inndelt i fleire djupnestudiar, mellom anna tre hovudfagsoppgåver. Eitt av resultatane som kom fram i Anne Charlotte Torvatns kvalitative studie i ein yrkesfagsklasse, var at hos elevane som i utgangspunktet hadde ei motvilje mot nynorsk som målform, forsterka motviljen seg når dei skulle lese tekstar på nynorsk i eit anna fag enn norsk. For nokre av elevane betydde dette at dei let vere å lese heile fagteksten. Det faglege ordtilfanget i lærebøkene, som kunne variere på bokmål og nynorsk, var også ei utfordring for fleire av desse elevane, særleg for dei som frå før hadde læreanskar, og dei som ikkje hadde norsk som morsmål (Torvatn, 1995). I rapport 7 blir desse negative haldningane undersøkt vidare, og forskarane fann at språkhaldningane i mange tilfelle var underlagde andre sider ved læresituasjonen, som til dømes motivasjonen for skolearbeid generelt, og at den negative innstillinga endra seg noko etter kvart (Berge, Solheim, & Torvatn, 1998, s. 368). Den samla konklusjonen viste at ordninga ikkje skapte større problem for læringsutbytte eller leseforståinga hos fleirtalet av elevane, og at den negative innstillinga endra seg noko for ein del elevane etter kvart som elevane vente seg til situasjonen. Likevel hadde eit stort fleirtal (82 %) negative haldningar til nynorsk (Berge & Skog, 1998).

I etterkant av desse prosjekta blomstra det opp ein debatt om korleis ein kunne betre haldningane til nynorsk som sidemål, og samstundes betre elevane sin kompetanse i hovudmålet. Innspel om korleis arbeidet med nynorsk som sidemål fortrenge plassen til arbeidet med å gjere elevane til gode hovudmålsbrukarar, vart møtt med både applaus og kritikk. Som døme slår Kjell Lars Berge (2001) fast at ein veit «oppsiktsvekkende lite» om tilhøva mellom sidemålsundervisning på den eine sida og skriveferdigheiter, haldningar og tidsforbruk på den andre sida. Han etterlyser meir forskning på omfanget av sidemålsundervisning i norske klasserom, og på kva slags undervisning det blir lagt opp til i samband med nynorsk som sidemål.

Dagens sidemålsopplæring er i liten grad knyttet opp mot arbeidet med å bygge opp en generell skrivekompetanse hos elevene. En generell skrivekompetanse på norsk innebærer å kunne bruke norsk språk – både nynorsk og bokmål – i mange forskjellige sammenhenger, rettet mot forskjellige mottakere og gjennom forskjellige sjangrer (Berge, 2001, s. 7).

Berge peiker på at sidemålsundervisninga ikkje har vore ein del av det morsmålsdidaktiske utviklingsarbeidet som kjenneteiknar anna norskfagleg arbeid i skolen. Den skjer gjerne i samband med grammatikkundervisninga og som rettingar og kommentarar frå læraren på innleverte tekstar. Berge hevdar at det manglar systematisk forskning og forsøk på korleis sidemålsundervisninga kan utviklast i takt med utviklinga av norskfaget generelt. Han oppmodar vidare til å sette i gang med forsøk med alternative former for sidemålsundervisning der målet må vere at elevane kan få auka den generelle skrivekompetansen sin slik at dei blir betre i å skrive både i hovudmål og sidemål, og at dei får betre innsikt i og forståing for den norske språksituasjonen (Ibid.).

2.3.2 *Forskning på lærarhaldningar og elevhaldningar*

I 2004 sette Høgskulen i Volda i samarbeid med Møreforskning, i gang forskingsprosjektet *Nynorsk som sidemål*. Føremålet var å kartlegge situasjonen i sidemålsopplæringa og å registrere eventuelle endringar av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk blant lærarane som deltok. Eit forprosjekt i tilknytning til dette var ei gransking av undervisningspraksis i sidemål blant ungdomsskolelærarar i Bærum kommune, eit prosjekt initiert av Bærum Mållag. Det overordna målet for prosjektet var å sette i gang tiltak som kunne hjelpe norsklærarar til å ha ei meir variert og betre sidemålsopplæring (Teigen, 2005). Prosjektet gjekk over to år og munna ut i rapporten *Nynorsk i bokmålsland* (Nordal, 2004). 88 norsklærarar frå ulike skolar deltok i ei spørjeundersøking, fleirtalet med høg utdanning i norsk. Undersøkinga viste at 73 % av lærarane meinte dei var godt kvalifiserte til å gi elevane ei god sidemålsundervisning på nynorsk, og 60 % prosent meinte dei var engasjerte i formidlinga av nynorsk. Eit gjennomgåande problem i nynorskopplæringa var elevane sine negative haldningar og låge motivasjon for å lære nynorsk, og eit fleirtal av lærarane meinte at desse haldningane først og fremst var påverka av foreldra, venner og media, og mindre av lærarane sjølve. Eit anna resultat var at 60 % av lærarane meinte at det ikkje var nokon fordel for elevane å lære nynorsk, og heile 90 % uttrykte at dei ikkje trudde elevane sjølve meinte dei hadde særleg utbytte av undervisninga. Rapporten konkluderer mellom anna med at det er nødvendig at nynorsk blir integrert i heile norskfaget, og at elevane må ta sidemålet i bruk gjennom alle tre åra på ungdomsskolen (Ibid.).

Det at lærarane i fleire undersøkingar fører opp elevane sine negative haldningar som den viktigaste grunnen til at elevane strever med nynorsk, er gjennomgåande i fleire granskingar. Det er derimot ikkje like tydeleg kva rolle læraren sjølv spelar for elevane sin motivasjon for undervisninga. I ei masteroppgåve frå 2007, undersøker Svein Erik Riise elev- og lærarhaldningar til nynorsk som sidemål, og i likskap med Anne Steinsvik Nordal si gransking, meiner lærarane at det er utanfor skolen dei negative haldningane til undervisninga blir skapte. Dette står i kontrast til elevane, som uttrykker at læraren sitt faglege engasjement og haldningar til faget påverkar elevane sin motivasjon for å lære nynorsk (Riise, 2007, s. 90). Norunn Askeland og Cecilie Falck-Ytter peiker i boka *Nynorsk på nytt* (2006) på at manglande motivasjon og negative haldningar også kan henge saman med lærarane si retting av skriftleg arbeid i nynorsk. I fleire mindre undersøkingar (Slettemark, 2006; Jansson, 2001) har ein funne at lærarane er strengare enn rettskrivingsnormalen når dei rettar elevane sine tekstar, og at dei er meir fokuserte på å rette feil i teksten enn på kva eleven har skrive om (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Dette er også ein undervisningspraksis som kan påverke motivasjonen til elevane i negativ retning.

Ein annan faktor som går igjen er samanhengen mellom negative haldningar og låg meistringskjensle hos elevane (Torvatn, 1995; Berge & Skog, 1998). Det er ikkje overraskande at dei som strever med andre delar av faget eller andre fag, også finn det utfordrande å lære nynorsk. I Sylvi Pennes avhandling frå 2006, der ho gjer ein kvalitativ studie av korleis Oslo-elevar konstruerer mening, sjølvkjensle og identitet gjennom språk og tekstar i norskfaget, finn ho også ein klar samheng mellom negative haldningar og låge faglege prestasjonar. Sjølv om fleire av informantane ikkje eksplisitt trekker fram nynorsk som problemområde, er det ikkje overraskande at det er krevjande og lite motiverande med nynorsk for dei svakaste elevane:

(...) nynorsk er tungt for de svakeste elevene. De elevene som sliter med andre aspekter i norskfaget, sliter selvsagt også med nynorsk. Leser de lite eller ingenting, blir nynorsk både tyngre og totalt uten mening (Penne, 2006, s. 372)

Samtidig finn Penne at dette ikkje nødvendigvis gjeld for alle elevar som strever med å lese og skrive. Ho viser til ein av informantane med dysleksi som meistrar nynorsk betre enn mange andre, og forklarar dette med at ho er van med å arbeide mykje med, og å

tenke reglar og bøyingar når ho skriv. Dette gjeld også for fleire informantane som er minoritetsspråklege. Over halvparten av desse har valt å ha vurdering i sidemål, og for nokre er det å ha nynorsk ei hjelp til å betre sjå grammatiske strukturar og til å vere medvitne om skilnader og likskapar i skriftsspråka (Ibid.).

Tilsvarende erfaringar finn vi også i eit forsøk som vart gjennomført på Holmlia skole i Oslo (2005 -2008), der over halvparten av elevane er minoritetsspråklege. Prosjektet fekk namnet «Sidemålsløftet - Holmlia skole», og forsøket var initiert av lærarar ved skolen. Målet var å utvikle ein god modell for sidemålsopplæring som kunne auke elevane sin kompetanse i, og betre både elevar og lærarar sine haldningar til nynorsk. Prosjektet gjekk ut på å nytte nynorsk i eit anna fag enn norsk. KRL/RLE vart valt som forsøksfag. Klassane (9. trinn) nytta nynorsk lærebok, og i tillegg vart nynorsk nytta som undervisningsspråk, både på tavla og lysark og i oppgåver og prøver. Det var ei utfordring for mange av dei minoritetsspråklege elevane å lese sakprosa på nynorsk, fordi dei stadig støtte på nye ord og uttrykk som dei måtte ha forklaring på (Tørjesen, 2007, s. 84). Likevel opplevde lærarane at mange av dei minoritetsspråklege elevane reagerte negativt på at dei hadde høve til å bli fritatte for vurderinga i nynorsk, og mange av desse elevane meinte det var interessant og spennande at Noreg har to skriftsspråk (Tørjesen, 2005, s. 40). I sluttrapporten frå prosjektet viser Torill Wüiger Tørjesen til at elevane etter kvart opplevde større språkkompetanse og meistring i faget og at det vart enklare og meir naturleg å lese nynorsk. Ho understreker også at det er ein tydeleg samanheng mellom lærarar som er kompetente og trygge sidemålslærarar og som uttrykker positive haldningar til nynorsk, og elevane sine positive haldningar til nynorsk⁷.

Det er gjort to store forsøk som eg vil nemne i samanheng med lærarane sine haldningar til nynorsk. Den første er ei nasjonal undersøking frå 2006 som omfatta både elevar, lærarar og rektorar. TNS Gallup fekk i oppdrag frå Utdanningsdirektoratet å gjennomføre ei systematisk og landsomfattande kartlegging av sidemålsundervisninga

⁷ Prosjektet er dokumentert gjennom fleire rapportar som finst på Nynorsksenteret sine nettsider (lasta ned 13.06.2016) : http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forskning-og-utvikling/fou_rapportar-1/sidem%C3%A5ls%C3%B8ftet--holmlia-skole

på 10. trinn og på VG1. Heile 900 skolar, både elevar og lærarar frå nynorsk- og bokmålskommunar, deltok i prosjektet. Undersøkinga var kvantitativ, og målet var å dokumentere ulike sider ved sidemålsopplæringa, som norsklærarane sitt kompetansenivå, organiseringa av sidemålsundervisninga, elevane sin motivasjon og karakterar og ulike arbeids- og vurderingsmetodar i norskfaget (TNS Gallup, 2006). Undersøkinga er slik eit svar på St.meld. nr. 30, som etterlyser systematiske forsøks- og utviklingsarbeid når det gjeld sidemålet. Også i denne undersøkinga kjem det fram at eit stort fleirtal (81 %) av lærarane meiner at dei har tilstrekkeleg sidemålskunnskap til å gi elevane god nok sidemålsundervisning. Eit tydeleg funn er samtidig at lærarar som underviser i nynorsk som sidemål, meiner elevane sin motivasjon for faget er eit hinder for undervisninga, medan berre 15 % meiner dette har med eigen manglande kompetanse å gjere. Manglande motivasjon for å arbeide med nynorsk kjem også fram i elevane sitt syn på lesing og skriving. Tala viser at både nynorsk- og bokmålelevar føretrekkjer å lese tekstar på bokmål i staden for nynorsk. Eit anna signifikant funn i TNS Gallup si undersøking, gjeld skriving. Sjølv om godt over halvparten av alle elevane seier at dei liker å skrive, er det berre 18 % som fører opp at dei liker å skrive nynorsk. Og sjølv om resultatane viser at nynorskelevane liker å skrive på nynorsk like godt som på bokmål, er det likevel ein tendens, særleg på 10. trinn, til at også dei føretrekkjer å skrive på bokmål. Det er også verdt å merke seg kva elevane meiner er viktigast for å lære å skrive nynorsk. Av dei 1894 elevane som svarte, var det flest (20,8 %) som ønskte seg «meir skrivetrening», medan 18,2 % meinte «eigen arbeidsinnsats» ville bety mykje for å meistre nynorsk. Dette kan tyde på at elevane har innsikt i kva som skal til for å lykkast, men det gir lite konkrete indikasjonar på korleis dette skal gå føre seg.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet frå 2006, var omgrepa *sidemål* og *hovudmål* brukte berre i samband med vurdering i norskfaget. Omgrepa var tekne inn igjen i kompetansemåla i den reviderte læreplanen i 2013, og her blir sidemål nemnt allereie frå femte trinn. Læreplanen skil no mellom *bokmål* og *nynorsk* når språket blir omtalt som litteratur, og *hovudmål* og *sidemål* der elevane skriv tekstar sjølve (LK 06/13 Læreplan i norsk, 2013). I samband med dette «nye blikket» på undervisninga i nynorsk og bokmål, kom den andre landsdekkande undersøkinga som er gjort dei siste tiåra på

lærarhaldningar knytt til norskfaget. Undersøkinga vart gjennomført av Synovate på oppdrag frå Språkrådet i 2011, og målgruppa var lærarar som underviste i norsk i ungdomsskolen og vidaregåande skole. Formålet med undersøkinga var «å belyse både hvordan lærere vurderer de ulike emnene i faget, og hvordan de vurderer det å undervise i faget»⁸ (Pran & Ukkelberg, 2011, s. 2). Kartlegginga vart samanfatta i ein rapport med tittelen *Norsklæreres holdning til eget fag*. Lærarane vart mellom anna spurde om kva haldning dei hadde til læreplanens likestilling av nynorsk og bokmål i norskfaget. Resultata frå undersøkinga viser at jo lengre erfaring og høgare kompetanse lærarane har, desto større sannsyn er det for at dei er einige i læreplanen, og at dei har positive haldningar til sidemålsundervisning på nynorsk (Ibid., s. 20). Lærarar som har hatt bokmål som hovudmål, som har låg utdanning og kort erfaring som norsklærarar, er også dei som vurderer nynorsk som mindre viktig for elevane å kunne (Ibid., s. 54).

Resultata frå undersøkinga stadfestar fleire av dei tidlegare undersøkingane eg har referert til. Den samsvarer til dømes godt med granskinga til Nordal (2004), som også viste at det er samsvar mellom kompetanse og haldning til kva plass nynorsk bør ha i norskfaget. Eit anna resultat som stemmer overeins med Nordal si undersøking, er at eit fleirtal av elevane får undervisning i nynorsk først i niande klasse. Undersøkinga frå TNS Gallup viste at bokmåselevar som fekk undervisning i nynorsk frå åttande klasse, var meir positive til nynorsk enn dei som begynte seinare. I oppsummeringa av undersøkinga blir det trekt fram tre område som viser kva som har mest å seie for elevane sitt forhold til nynorsk; tidspunktet for oppstart med sidemålsundervisning, kor vidt forholda ligg til rette for sidemålsundervisning, samt det å ha nære slektningar eller venner som skriv mest på nynorsk (TNS Gallup, 2006, s. 13).

Fleire forskarar og lærarar har tatt til orde for at ein må sjå forbi negative haldningar og heller fokusere på kva som må gjerast for å betre undervisninga. Benthe Kolberg Jansson (2001) seier til dømes at det finst mange argument for at nynorsk som sidemål kan oppfattast som problematisk. Eitt av dei er det faktum at nynorsk er nærmast usynleg i folks kvardag. Ho er likevel opptatt av at det ikkje må stå i vegen for at skolen

⁸ Omgrepet *vurdere* handlar her om lærarane sine erfaringar og haldningar å gjere, dette må ikkje forvekslast med tekstvurdering.

tilbyr god undervisning i nynorsk: «At ikkje massemedia støttar opp under den undervisninga vi gir i skolen, må ikkje bli eit argument mot å gi kreativ, oppfinnsam og engasjert undervisning» (Jansson, 2001, s. 14). Aller tydelegast er kanskje likevel problemet med *manglande* undervisning, fordi nynorsk blir nedprioritert og utsett som emne i norskfaget, særleg på ungdomstrinnet (Berge, 2001; Jansson, 2011).

Min studie tar ikkje eksplisitt opp verken elevane eller læraren sine haldningar til nynorsk. Ut i frå dei konklusjonane som eg viser til frå tidlegare forskning på feltet, er det heller ikkje dette som er det uttrykte behovet for forskning på nynorskopplæring. Samstundes er haldningar til nynorsk stadig tematisert og diskutert når det er snakk om norskdidaktikk, derfor gir haldningsundersøkingane eg har vist til, ein relevant forståingsbakgrunn for mitt eige arbeid. Det kjem også fram i min eigen studie at elevane er meir eller mindre motiverte for nynorskopplæringa, og studien min kastar lys over nokre av konsekvensane dei negative haldningane eller erfaringane får for motivasjonen for å arbeide med nynorsk.

2.3.3 Ei omdiskutert fritaksordning i Oslo-skolen

I perioden frå 2004 – 2007 vart det også gjennomført eit større forsøk med valfritt skriftleg sidemål i Oslo som omfatta halvparten av dei vidaregåande skolane i kommunen. Målet med å la elevane velje bort sidemålet, var mellom anna å betre elevane sine skriftlege ferdigheiter i hovudmålet, og å betre elevane sine haldningar til norskfaget generelt og sidemålet spesielt. Forsøket var omdiskutert i fleire år før det vart i gangsett, og vart ikkje legitimert av fagmiljøa ved høøgskolar og universitet. Det var fleire grunnar til dette, men det var særleg knytt skepsis til sjølve forsøksopplegget og evalueringa av dei ulike effektane av forsøket som ikkje tok høgde for kompleksiteten i utviklinga av lese- og skriveferdigheiter. Dessutan var granskinga styrt av politiske miljø, og den kvilte på eit lite forskingsbasert grunnlag for å påstå at elevar sin kompetanse i hovudmålet kunne bli styrka om ein fjerna sidemålet (Berge, 2001; Berge, 2005a). Til slutt vart forsøket evaluert av NIFU STEP på oppdrag frå Oslo kommune. Evalueringsrapporten med tittelen «Lese det, lære det, ja! Men skrive det? Nei det vil vi ikke» (Vibe & Borgen, 2007), vart mottatt både med kritikk og interesse (Askeland & Falck-Ytter, 2009).

NIFU STEP-rapporten konkluderte med at forsøket hadde ingen effekt på leseferdighetene til elevane og heller ikkje dei munnlege ferdighetene, medan det hadde svak positiv effekt på elevane sine haldningar til nynorsk. Eit omdiskutert punkt i rapporten er indikasjonen på at elevane vart betre til å skrive hovudmålet sitt etter forsøket, særleg gjeld det elevar som i utgangspunktet er svake i norsk. Rapporten tar likevel atterhald om at det er problematisk å måle kva som har gitt denne effekten, ettersom elevane samstundes arbeidde med prosessorientert mappevurdering og andre alternative innfallsvinklar til norskfaget som ikkje vart fanga opp av undersøkinga (Vibe & Borgen, 2007, s. 13). Dette gjorde at det vart vanskeleg å sjå kva ein faktisk målte effekten av, noko som var ei av innvendingane til prosjektet i forkant, og som det vart kritisert for i etterkant. Rapporten konkluderte også med at det er fleire etiske problem ved å sette i gang eit slikt forsøk på så kort varsel, ettersom det verkar å ha hatt negativ effekt på ein del av dei lærarane som var involverte. Mange av lærarane opplevde det som problematisk at forsøket var dårleg førebudd, og det vart også poengtert at elevar som valde å få sidemålsvurdering, fekk for dårleg oppfølging undervegs.

Rapporten kartlegg også tidlegare forskning som har vore gjort på nynorsk som sidemål, og konkluderer som fleire andre, med at det har vore fokusert mykje på haldningar, men alt for lite på fagdidaktikken:

Tidligere forskning i tilknytning til nynorsk som sidemål er rettet mot å forbedre opplæringen, med stor vekt på elevenes holdninger og forutsetninger, mens fagdidaktikk er forholdsvis lite tematisert. Språkopplæringsperspektivet dominerer, mens elevene som aktive språkbrukere kanskje ikke imøtekommes i sidemålsopplæringen. Det ser derfor ut til å være behov for utprøving av nye metoder og arbeidsmåter innenfor nynorsk sidemålsopplæring (Vibe & Borgen, 2007, s. 10).

NIFU-STEP-rapporten stiller, i likskap med St.meld. nr. 30, spørsmål ved det einsidige fokuset på haldningsundersøkingar i forskinga som har vore gjort, og etterlyser ei tematisering av elevane som aktive språkbrukarar. Sjølv om Oslo-forsøket la til rette for ei rekke ulike arbeidsmåtar i norskfaget, som forfattarbesøk og mappeskriving, uttrykker likevel rapporten eit klart behov for meir utprøving av metodar i samband med nynorskopplæring.

2.3.4 Grunnleggande ferdigheiter og vurderingsutfordringar i norskfaget

Oslo-forsøket vart ikkje vidareført i den forma det hadde i utprøvsperioden, men diskusjonen rundt lærarane sine arbeidsmåtar i undervisninga frå dette prosjektet, vart med i fleire forsøk. Med Kunnskapsløftet og introduksjonen av dei grunnleggande ferdigheitene, vart det lagt grunnlag for ei skriveopplæringsreform i norsk skole som slo fast at målet for elevane er at dei skal vere i stand til å lese, skrive, rekne, uttrykke seg munnleg og kunne bruke digitale verktøy i ulike faglege samanhengar. Dette burde også få konsekvensar for undervisninga i nynorsk, ettersom ansvaret for skriveopplæringa skal skje på tvers av fag. Berge (2005) uttrykker likevel skepsis til om Stortinget sitt vedtak om grunnleggande skriveferdigheiter vil få faktiske konsekvensar for nynorskopplæringa:

Med vedtaket er det – om ikkje anna – lagt opp til at sidemålet ikkje berre er noko som norsklærarane skal ta seg av. Elevane skal uttrykke seg skriftleg på sidemålet i andre fag òg. I kva grad representantane på Stortinget er klar over dei praktiske kvardagslege følgjene av desse vedtaka er usikkert (Berge, 2005a, s. 69).

Fleire av undersøkingane eg allereie har vist til, er gjort etter innføringa av ny læreplan, og spådomane til Berge viser, ikkje overraskande, at det tar tid å implementere og endre innarbeidde arbeidsmåtar og syn på kva ansvar den enkelte lærar har for faget sitt. Med dei utfordringane norskfaget har med opplæringa av to skriftsspråk, som gjennom mange år er identifisert både av lærarar og forskarar, er det vanskeleg å sjå for seg at implementeringa av dei grunnleggande ferdigheitene også skulle løyse «problemet med nynorsken». I ein av undervegsrapportane frå prosjektet «Evalueringen av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle» frå 2010, blir det mellom anna undersøkt korleis lærarane i både grunnskolar og vidaregåande skolar arbeider med grunnleggande ferdigheiter. Rapporten konkluderer med at arbeidet med å ta i bruk dei grunnleggande ferdigheitene går seint, og når det gjeld skriving, er dette framleis noko som stort sett blir assosiert med norsklærarane sitt arbeid (Ottesen & Møller, 2010, s. 81). Tverrfagleg arbeid med skriving skjer unntaksvis, og skriving på nynorsk blir ikkje tematisert i andre fag enn norsk.

I denne samanhengen er det også relevant å trekke inn revisjonen av læreplanen for som vart sett i gang i 2012. Departementet peikte særleg på den store interessa rundt

norskfaget, som viktig for dette revisjonsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2012)⁹. Diskusjonane har mellom anna handla om korleis ein kan ivareta sidemålet, og korleis sluttvurdering i faget skal gjennomførast på dei ulike trinna. Ein av konklusjonane i evalueringa av LK06 var at kompetansemåla knytt til norskfaget var vel ambisiøse. I evalueringa av Kunnskapsløftet og i resultatata frå haldningsundersøkinga i 2011, blir norsklærarar si store arbeidsmengd løfta fram (Pran & Ukkelberg, 2011). Den omfattande dokumenteringa gjennom sluttvurdering i to skriftlege og ein munnleg karakter, får noko av skulda for dette. Hjalmar Eiksund ved Nynorsksenteret problematiserer karaktersetjinga i norsk i ein artikkel i Norsklæreren 1/2016: «Ei deling av skriftlegkarakteren skal ideelt sett synleggjere kompetansen i nynorsk og bokmål, men korleis skilje kompetansen i dei to målformene når kompetansemåla er felles?» (Eiksund, 2016, s. 41). Dersom sidemålsopplæringa skal handle om meir enn rettskriving og formverk, slik det er presisert i læreplanen, er dette ei utfordring. I tillegg var det nødvendig å diskutere korleis kravet til lik kompetanse i både nynorsk og bokmål kunne realiserast når dei to skriftspråka har så ulike vilkår, særleg for elevar med nynorsk som sidemål. Samstundes er ivaretakinga av sidemål nedfelt både i jamstillingsvedtaket og språkmeldingane frå 2007 - 2008. Dei skal sikre det norske språket sin status gjennom ein heilskapleg språkpolitikk som spesielt skal styrke nynorsken som eit viktig bidrag til styrkinga av norsk språk generelt (St.meld. nr. 35. Mål og meining, s. 197). Større endringar i vurderingsordninga kunne slik resultere i eit brot med offentleg norsk språkpolitikk, og diskusjonen rundt vurderingsordninga i norskfaget var derfor også ganske betent både i skole- og språkdiskursen. Framlegga til endring på gjeldande praksis var mange, mellom anna å ha ulike kompetansemål for sidemål og hovudmål. Departementet enda til slutt med ei vidareføring av praksisen frå LK06 med felles kompetansemål i hovudmål og sidemål. I forlenginga av denne debatten vart det opna for ei prøveordning der vurdering av norskfaget stod i fokus.

⁹ Utdanningsdirektoratets forslag til høringsbrev og høringsutkast til reviderte læreplaner i norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag (lasta ned 13.06.2016): <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2012/revidering-av-lareplaner-i-fellesfagene-.html?id=704256>

2.3.5 Forsøk med ein eller to karakterar i norsk

Eitt av forsøka som vart initiert med utgangspunkt i debatten om vurderingsordninga i norskfaget, vart sett i gang på to vidaregåande skolar, Fana gymnas i Bergen og Kongsbakken vidaregåande i Tromsø. Begge søkte om å få gjennomføre forsøk med berre éin karakter på halvårsvurdering i norsk på VG1 og VG2. Grunngevinga for forsøket låg først og fremst i argumentasjonen rundt skriving som grunnleggande ferdigheit og utstrekt forskning og dokumentasjon på verdien av *undervegs*vurdering på skriving (Hattie & Timperley, 2007; Evensen, Hertzberg, & Otnes, 2009; Smidt, Solheim, & Aasen, 2011). Lærarane hadde mål om å få betre tid til skriveopplæring, og betre undervegsvurdering generelt sett. Med reduserte krav til dokumentasjon på semesterkarakterane, kunne dei få meir tid til variert undervisning og til å styrke læringsmiljøet rundt elevane. Forsøket vart evaluert av Nordlandsforskning etter to år og resulterte i rapporten med tittelen «Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener» (Rønning, 2012), som viser til resultat frå desse to skolane. Også i dette forsøket var ei av problemstillingane å finne ut korleis forsøket hadde medverka til å endre elevar og lærarar sine haldningar til norskfaget. Utdanningsdirektoratet ønskte også å finne ut om elevar og lærarar følte seg rusta til eit tre-karaktersystem i VG3, og om forsøket gjekk ut over prestasjonane til elevane i norsk.

Konklusjonane i rapporten frå Nordlandsforskning er positive, både med omsyn til betra og meir systematisk skriveopplæring og økt elevmedverknad. Resultata viser også at det ikkje er grunnlag for å seie at det har skjedd ei svekking av skriftleg sidemål, slik mange kritikarar spådde kunne skje. Lærarane ved skolane meiner at dei med periodisering av undervisninga, har fått meir tid til å jobbe systematisk med nynorsk. Elevgruppa som er undersøkt, er noko meir delt i erfaringane sine, utan at det kjem tydeleg fram kva som ligg til grunn for dette (Rønning, 2012, s. 28). Sjølv om materialet i dette forsøket er relativt lite, er det interessant å merke seg at evalueringa ikkje viser ei svekking av sidemålsopplæringa, og heller ikkje karakternivået til elevane til eksamen verkar å vere svekka. Lærarane som deltok i desse forsøka, var samstemte i at dei ønskte å gå vidare med ei slik vurderingsordning, noko som også vart ein realitet etter at Departementet opna for eit utvida forsøk med alternativ karaktersettjing for skoleåret 2014/2015 og 2015/2016.

Departementet inviterte i utgangspunktet eit utval på 7 ungdomsskolar og alle vidaregåande skolane i landet til forsøket. Oppdragsbrevet frå Departementet opna for at skolane som deltok, kunne velje mellom å ha ei felles skriftlegvurdering for nynorsk og bokmål og ei vurdering i munnleg, eller om dei vil ha ein enkelt karakter i norsk for elevane i 8. og 9. trinn og for VG1 og VG2. Karaktersystemet på 10. årstrinn og VG3 blir som før¹⁰. Formålet med forsøket er å få meir erfaring og kunnskap om korleis endringar i undervegsvurderinga i norskfaget kan påverke opplæringa. I oppstartsåret 2014-2015 tok heile 156 vidaregåandeskolar del i forsøket. Forsøket skulle i utgangspunktet avsluttast og evaluerast etter to kull, men har i åra etterpå blitt forlenga, og har i dag føreslått sluttdato i 2019¹¹. Ein føresetnad for å ta del i forsøket har vore ei vilje til å endre vurderingspraksis. Fleire har likevel ytra skepsis til motivasjonen blant enkelte av deltakarskolane, spesielt til dei som ser på sidemålskarakteren som ei forsikring for at begge målformene er med i undervisninga¹². Eit utval av skolane hadde 2014-2015 fagleg oppfølging av Nynorsksenteret og Skrivesenteret, og evalueringa i etterkant vil kunne gi viktige indikasjonar på korleis vurderingsarbeidet blir ivarettat når det ikkje er sluttproduktet ein skal fokusere på.

Dei kritiske merknadane til forsøket frå Noregs Mållag handlar om at mangelen på prøving i sidemålet kan svekke statusen og gjere det endå meir usynleg i norskundervisninga enn det allereie er. På den andre sida er det frå Utdanningsdirektoratet presisert at det framleis skal vere ei vurdering i sidemål etter både tiande trinn og VG3, og skolen skal framleis ha ansvar for opplæring i dei to likestilte målformene. Med tanke på all forskinga som peiker på at opplæringa i nynorsk som sidemål heng igjen i ein tradisjonell undervisningspraksis med skoleskrivingstekstar og einseitig vekt på rettskriving, kan denne prøveordninga opne for nye erfaringar og ny tenking rundt god sidemålsundervisning (Eiksund & Fiskerstrand, 2015).

¹⁰ Oppdragsbrev nr 22-13. Forsøk på halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk (lasta ned 13.06.2016): http://www.udir.no/PageFiles/76431/oppdragsbrev_forsok_en-to_karakterer_norsk.pdf

¹¹ Informasjon frå Utdanningsdirektoratet 10.06.2016: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Forsoksordning-med-en-eller-to-karakterer-i-norsk/>

¹² Høyringsvar frå Noregs Mållag til Forum for norskfaget 24.01.2012: <http://www.nm.no/tekst.cfm?id=3415>

2.4 Forsøk og forskning på undervisningspraksis og metodar

Som gjennomgangen over syner, er gjerne *balddningar til nynorsk som sidemål* gjennomgangstema, enten som utgangspunkt for granskingane, eller som viktige konklusjonar. Det er likevel få større granskingar som har undersøkt kva for arbeidsmåtar som gir gode resultat i nynorsk som sidemål. I det følgande vel eg derfor å vise til nokre mindre prosjekt og utprøvingar som kan vere relevante å sjå prosjektet mitt i lys av.

Ei masteroppgåve frå 2005, som omfatta spørjeundersøkingar blant 43 lærarar og 1064 elevar i vidaregåande skoler frå heile landet, undersøkte kvantitativt korleis undervisninga i nynorsk som sidemål var organisert, og kva tid som var brukt på nynorsk. I tillegg vart mellom anna eksamensresultata haldne opp mot som korleis undervisninga var lagt opp. Det vart ikkje funne signifikante skilnader ut i frå arbeidsmåtane som vart brukte, men det var noko samsvar mellom svake resultat og klassar som brukte «svært lite» tid på nynorsk (Hellerud, 2005). Jansson (2011) kommenterer dette resultatet i ein artikkel der ho tilrår ei viss varsemd rundt slike granskingar, fordi det i ein undervisningssituasjon kan vere mange forhold som betyr noko for korleis resultatet blir. Ein opplagt konklusjon er likevel at sjølv om det finst lite forskning som gir svar på kva slags undervisningspraksis som fungerer best for nynorskopplæring, «er det i alle fall belegg for å seie at å neglisjere sidemålsopplæringa gir dårleg resultat» (Jansson, 2011, s. 186) .

2.4.1 Frå det kjente til det ukjente?

Ei metodisk tilnærming som kan vere relevant å sjå min studie i lys av, er Geir Lorentsen sitt prosjekt med dialekt som innfallsvinkel til nynorskundervisninga. I 1981 utarbeidde han eit metodisk opplegg for nynorsk som sidemål der kjernen i undervisninga var dialekten til elevane. I dette omfattande opplegget, som vart utprøvd på fleire stader i Trøndelag, var ideen at elevane skulle gå frå det kjente til det ukjente. Elevane vart kjente med morfologi, syntaks og ordval i nynorsk gjennom å finne fram til tilsvarende sider ved språket i sitt eige talemål. Den metodiske utprøvinga munna ut i ei metodisk lærebok der han og fleire andre dokumenterte korleis undervisningsopplegget hadde fungert (Lorentsen, 1981). I ein artikkel frå 2001, i

samband med kritikken av Oslo-forsøket, argumenterer Lorentsen for dette som *ein* måte å presentere det nynorske skriftspråket på, «slik at arbeidet med sidemålet ikkje blir eit arbeid på sida av målet for norskfaget elles, men ein integrert og viktig del av den samla kunnskapen norsk ungdom skal ha om morsmålet sitt» (Lorentsen, 2001).

Ei klar innvending mot denne metodikken er at undervisningsmåten i stor grad handlar om å fokusere ganske einsidig på grammatikk og syntaks, noko som fjernar arbeidet med nynorsk frå eit språk i bruk i kvardagslege samanhengar. Lorentsen peiker også sjølv på at opplegget ikkje er problemfritt, ettersom dialektgrunnlaget til elevane kan variere og det er vanskeleg å ha oversikt over elevane sitt utgangspunkt. Roger Lockertsen peiker også på at utfordringane med å skrive dialektnær nynorsk vil variere for ulike nynorskskrivande med ulike norske talemålsvariantar. Han nyttar Bergensdialekten som døme, der trekjønssystemet på nynorsk er ei utfordring ettersom dialekten berre har to kjønn. Han avviser ikkje moglegheita for at det går å lage gode læringsstrategiar til det å lære nynorsk på grunnlag av talemålet til elevane, men presiserer at det ikkje beint fram er ein enkel metode: «Ulike språkbrukarar vil altså kunne både støtte seg på og bli utfordra på eige talemål som grunnlag for å skrive nynorsk, men på ulikt vis» (Lockertsen, 2005, s. 132).

Ei anna innvending har vore at metoden baserer seg på bruk av det som tidlegare var klammeformer på nynorsk, og at kvar elev skal tilpasse sitt nynorske skriftspråk til ord og bøyningar/formverk som passar eigen dialekt. Dette var eit veletablert og mykje brukt argument i debatten fram mot ny nynorsknormal i 2012 (sjå til dømes Sandøy, 1995 og Brunstad, 2009), men det vart også hevda at valfridomen gjorde elevane usikre og avhengige av ordboka. I Stortingsmelding nr. 35, *Mål og mening*, blir desse pedagogiske argumenta sett opp kvarandre, men ein peiker særleg på at det krev god innsikt i eige språk å vite kva former ein skal velje når norma er vid (St.meld. nr. 35. Mål og mening, 2007 - 2008). 2012-revisjonen av nynorsknormalen fjerna klammeformene og innførte sidestilte former, noko som har ført til at ordskiftet i stor grad har stilna. Dei sidestilte formene kan likevel vere utgangspunkt for ein diskusjon i fagmiljøa om elevane har nytte av å støtte seg til dialekt eller ikkje.

Arbeid med dialektar i samband med nynorsk kan òg gå i ei litt anna retning, noko Knut Åge Teigen diskuterer i ein artikkel frå 2001. Som norsklærer i ein åttandeklasse, var han opptatt av å kople sidemålsundervisninga til arbeidet med språkhistorie, talemålsutviklinga og språkarbeidet til Aasen og Knutsen. I artikkelen foreslår han at elevane sjølve kan vere dialektforskarar, slik at dei kan undersøkje talemålet til slektningar og vener, ta opp på band og finne ulike målmerke. Med kunnskap om både eigen og andre sine dialektar, vil det vere lettare å sjå samanhengen mellom eige språk og skriftspråka, og også til å bli meir tolerant overfor ulike dialektar (Teigen, 2001, s. 19). Roger Lockertsen dreg også inn temaet måldebatt i eit forslag til metode i ein artikkel om sidemålsundervisning i vidaregåande skole (2005). Han viser til læreboka i nynorsk for vidaregåande skole, *På godt nynorsk* (2012), der forfattarane legg til rette for oppgåver som mellom anna gir elevane høve til å forklare den norske språksituasjonen utan å måtte stå inne for dei fordommane ein måtte ha sjølv. Målet med ei slik tilnærming til nynorskundervisninga er, ifølge Lockertsen, å gjere elevane mindre framandgjorde overfor nynorsk. Elevane må kjenne til saklege argument og forklaringar på skriftspråkssituasjonen i Noreg, slik at dei sterke kjensleutbrota mot nynorsk kan kome i bakgrunnen (Jansson & Lockertsen, 2002).

2.4.2 Forsøk med og utan nynorsk ordliste

Eit forsøk med direkte relevans til delar av studien min, er Benthe Kolberg Janssons studie av ein vidaregåande klasse i Fredrikstad, skoleåret 2005/2006 (Jansson, 2007). Ho var interessert i skriveopplæringa og skriveutviklinga til elevane, og samla inn alle tekstar som var gjenstand for formell vurdering, både på bokmål og nynorsk. I tillegg samla ho inn materiale gjennom skriveloggar, spørjeskjema og samtalar med elevane. Ho studerte rettskrivingsavvik i tekstane og var spesielt interessert i om bruk av ordliste reduserte talet på rettskrivingsavvik. Ho tok utgangspunkt i ei fråsegn frå Språkrådet i 1978 som rådde elevane frå å opne for ordbok i nynorsk på eksamen. Grunngevinga var at ordlistebruken kunne «reduere motivasjonen for å lære seg rettskrivinga. Dessutan kunne det verke forstyrrende for skivinga at studentane stadig måtte stoppe opp for å slå opp i ordlista» (Jansson, 2007, s. 30).

I Jansson si undersøking er hovudinntrykket at elevane kjenner seg utrygge utan ordliste, sjølv om nokre elevar meiner utryggleikskjensla er avhengig av kor godt førebudde dei er på stoffet dei skal arbeide med. Ein del elevar hevdar også at dei greier å konsentrere seg betre om innhaldet i det dei skriv, når dei ikkje slår opp heile tida, sjølv om språket då ikkje blir like bra. Det er likevel eit stort fleirtal elevar som meiner det er viktig å ha ordlista tilgjengeleg når dei skriv. Samstundes uttrykker dei at dei bruker mykje tid på å slå opp ord, men at dei «blir lei og gir blaffen» etter kvart. Jansson finn at elevane har mange rettskrivingsavvik når dei skriv utan ordliste, men ho finn også at elevane overser mange avvik også når ordlista er tilgjengeleg, sannsynlegvis fordi dei ikkje har gode nok rettskrivingsferdigheter til å vite kva dei skal slå opp (Jansson, 2007, s. 40). Eit anna funn er at elevane, etter å ha tematisert nynorsk rettskriving og arbeid aktivt med ordlistebruk, hadde færre rettskrivingsavvik. Dette siste punktet er ikkje enkelt å forklare årsaka til, hevdar Jansson, det kan vere fleire faktorar som spelar inn, men det er likevel interessant å sjå at det er ei endring i skrivinga etter eit periodearbeid med nynorsk og god tid til å arbeide med tekst og ordlistebruk. Konklusjonen hennar er at «det jo ikkje er ordlistene det er noko i veien med, men måten dei blir brukte på, og den falske tryggleiken dei er med på å skape i skrivesituasjonen» (Ibid.). Ho meiner god og variert rettskrivingsopplæring og eksponering for nynorsk – så tidleg som mogleg – må til for at elevane skal bli trygge skrivarar. Og ho legg til: «Dei må også skrive jamlig, både korte og lengre tekster, og dei bør bli vane med å skrive nynorsk også når ordlista ikkje er tilgjengeleg» (Jansson, 2007, s. 41). Janssons studie av ordbokbruk står ganske aleine i det som finst av forskning og forsøk med fokus på ordbokbruk knytt til nynorsk som sidemål, men ikkje i diskusjonen rundt rettskriving i skriveopplæringa generelt. Dette kjem eg tilbake til i teorikapittelet.

2.5 Tilgrensande forskingsfelt

2.5.1 Ein fot i andrespråklæringa

Sjølv om studien min er forankra i didaktisk forskning på nynorskopplæring, er det også relevant å støtte forskinga på tilgrensande element frå andre fagfelt. Eitt av desse er andrespråklæring. Den todelte skriftspråkssituasjonen i Noreg kan ikkje direkte

samanliknast med språksituasjonar i andre land med to eller fleire offisielle skriftspråk, med tanke på at dei to variantane av norsk er så like (Røyneland, 2008, s. 39).

Samstundes er det fleire forskarar som hevdar at nynorsk og bokmål ikkje berre er to ulike målformer, men også kan definerast som to ulike språk (Grepstad, 2006; Nymark & Theil, 2011), noko eg også tematiserer i teorikapittelet (dette drøftar eg meir inngåande i kap. 3.2.1.) Sjølv om min studie ikkje tar sikte på å vise til det komplekse feltet som andrespråkslæring omhandlar, er det nettopp studiar på det å nytte andrespråket som bruksspråk, som har inspirert avhandlingsarbeidet mitt. Eg skal ikkje her skissere opp heile feltet for andrespråkslæring, men viser til Harald Berggreen og Kari Tenfjord, som gir ei grundig og omfattande innføring i det internasjonale forskingsfeltet på andrespråkslæring og undervisning fram til totusenårsskiftet (Berggreen & Tenfjord, 1999). Vidare vil eg vise til to oversiktsartiklar som tar for seg andrespråksforskning i ein norsk kontekst fram til 2012: (Golden, Kulbrandstad, & Tenfjord, 2007) og (Kulbrandstad, 2012).

Ei pedagogisk retning frå andrespråkslæring, som er særleg aktuell i min studie, er språkbadsmetoden. Språkbad er ein måte for majoritetsbarn å tileigne seg eitt eller fleire andrespråk gjennom bruk av andrespråket som opplæringsspråk i fleire fag (Laurén, 1999, s. 21). Språkbad er ein mykje utprøvd metode i fleire språkløyvde land, mellom anna Canada (kanadisk/fransk), Nord-Italia (italiensk/tysk) og i Spania (spansk/katalansk), og metoden er utvikla i fleire ulike variantar tilpassa ulike behov. I ein samtale mellom Johan Myking og språkforskaren Christer Laurén, attgitt i Norsk Tidend i 2003, vart temaet språkbad som metode i nynorskopplæringa, diskutert. Laurén har stått i spissen for å byggje opp eit omfattande lærarutdanningsopplegg i språkbad-pedagogikk i Finland, som også er språkløyvd mellom finsk og svensk. Han meiner norske lærarar kan ha mykje å hente i denne metoden som tilnærming til nynorskopplæring (Myking, 2003). I teorikapittelet og i drøftingskapittelet ser eg med eit kritisk blick på korleis språkbadspedagogikken kan ha overføringsverdi til sidemålsopplæring på nynorsk.

Eg kjenner ikkje til dokumentasjon på systematisk utprøving av språkbadspedagogikk på nynorsk, sjølv om fleire har tatt til orde for at sidemålsundervisninga bør legge vekt på nynorsk som bruksspråk, gjerne i fleire fag enn norsk (Askeland, 2014; Berge, 2001;

Teigen, 2001). Dei seinare åra kan vi derimot sjå spor av språkbadspedagogikk i mellom anna Holmlia-prosjektet (2005-2007). Elevane nytta nynorske lærebøker i faget KRL¹³, slik at dei skulle bli kjente med nynorsk gjennom bruk av skriftspråket i ein annan samanheng en norsk (Tørjesen, 2007). Stavanger Katedralskole har også gjennomført eit liknande prosjekt med nynorske lærebøker og læringsressursar i faga samfunnsfag og kjemi. I begge prosjekta er det arbeidd særleg med faguttrykk og ordbank, med mål om å gi elevane rådevelde over ordtilfang på tvers av fag. Bente S. Skartveit, ansvarleg for prosjektet ved Stavanger Katedralskole, erfarer at det å arbeide med fagtekstar på nynorsk, gir elevane «eit mykje meir naturleg forhold til nynorsk», og at særleg ordforrådet blir utvida gjennom denne måten å arbeide på (Slettevold, 2013).

Som eg har nemnt tidlegare, er omgrepet språkbad også brukt i samband med karakterforsøket. Ifølge rapporten frå Nordlandsforskning, som drøfta forsøka ved Kongsbakken vidaregåande skole og Fana Gymnas, fekk elevane undervisning på sidemål over lengre periodar (Uleberg, 2016). Arbeidsmåten blir referert til som *plogging* av nynorskarbeidet og tilsvarer mykje av det eg gjennomførte i min eigen studie nokre år tidlegare. Lærarane nytta nynorsk på tavla og i alle dokument og planar, og elevane brukte nynorsk som arbeidsspråk i norsktimane (Rønning, 2012, s. 26). Denne forma for periodisering av undervisning på nynorsk inneber «ei form for 'språkbad' som har hatt som mål å eksponere elevene for så mye nynorsk som mulig» (Ibid.). I etterkant har også Charlottenlund vidaregåande skole i Trondheim prøvd ut og evaluert denne ordninga med periodisering av sidemålsarbeidet. Elevane nytta nynorsk som sidemål heile andre termin på VG1 og første termin på VG2, noko som innebar at nynorsk vart arbeidsspråk i norskfaget i to samanhengane terminar. Også i denne samanhengen blir element frå språkbadspedagogikken trekt inn. I evalueringa av Charlottenlund-prosjektet fann dei at elevane meiner det er smart å jobbe med det same over tid, og ifølge lærar Jon-Edvard Uleberg «toler dei fleste godt å bli senka i nynorskbadet» (Uleberg, 2016, s. 39). Han peiker samstundes på at nokre få elevar meiner dei misser motivasjonen av å skrive så mykje på eit sidemål dei ikkje ser poenget med, og at dette

¹³ Faget *Kristendom, religion og livssyn* (KRL) vart i 2008 erstatta med faget *Religion, livssyn og etikk* (RLE). I 2015 vart namnet igjen gjort om til *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE). Kjelde Udir.no: 19.06.2016: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Endringer>.

framkallar kanskje ei slags «drukningskjensle» (Ibid.). Språkbadsmetaforen blir altså nytta i samband med periodisering av undervisning i sidemål, men eg kan ikkje sjå at denne blir problematisert eller drøfta vidare i evalueringane som er gjort.

2.5.2 Den digitale innfallsvinkelen til norskundervisninga

Eit anna felt som er relevant å vise til, er forskning på elevar sine skrivepraksisar i digitale kommunikasjonsstekstar i undervisningssamanheng. I studien min er digitale kommunikasjonsarenaer som læringsplattforma, diskusjonsforum, e-post og meldingsfunksjonar, ein viktig del av det å finne relevante skrivearenaer for uformell skriving på nynorsk. I tillegg til å vere skriftlege arenaer, kunne den digitale innfallsvinkelen i studien min gjere nynorsk meir synleg i kvardagen til elevane. I forkant av intervensjon var eg også interessert i å finne ut om elevane ville nytte ein meir talenær skrivemåte når dei uttrykte seg på nynorsk på slike digitale arenaer, og om dei i større grad kom til å nytte dialekten sin som innfallsvinkel til nynorskskrivinga når dei skreiv uformelle, digitale tekstar. I denne samanhengen er det relevant å sjå på forskning på elevar si digitale skriving, spesielt i undervisningssamanheng.

Digital literacy har dei siste åra vore eit ekspanderande forskingsfelt, både internasjonalt og i Noreg. Det har vore gjennomført fleire viktige undersøkingar om barn og ungdoms bruk av digitale verktøy og medium i og utanfor ein undervisningssamanheng både ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Stavanger. Marte Blikstad-Balas har til dømes studert korleis elevar i vidaregåande skole arbeider med faglege tekstar i ulike fag, og korleis dei bruker digitale ressursar i dette arbeidet (Blikstad-Balas, 2013). Magne Rogne si doktorgradsavhandling i lesevitenskap tar føre seg tilhøvet mellom norskfaget og den tekstkulturelle utviklinga i eit stadig meir digitalisert samfunn. Han undersøkte mellom anna kva forhold norskfaget har til dei tekstkulturelle endringane i samfunnet, ut i frå ei forståing av at dette er essensielt både for at elevane skal kunne nå overordna mål med undervisninga knytt til mellom anna deltaking i samfunnet, og for faget sin posisjon i skoleverket (Rogne, 2012). Gudrun Kløve Juuhl har i avhandlinga si studert ungdoms skriving av digitale tekstar i skole og fritid, der ho mellom anna har forska på kva retoriske strategiar og kompetansar ein kan finne i desse tekstane (Juuhl, 2014).

Skriftspråket til ungdom i digitale kommunikasjonstekstar har også vore eit tema som har skapt interesse blant forskarar og lærarar, både internasjonalt og her til lands. Ein diskusjon har handla om korleis SMS, chat og Facebook-språk påverkar elevane si skrivning. Nokre har meint at desse skrivearenaene kan få negativ effekt på elevane si skrivning i til dømes norskfaget (Skog, 2004; Schwebs & Otnes, 2006). Andre har hevda at elevane si skrivning på slike arenaer heller gjer dei meir medvitne om korleis dei uttrykker seg, og derfor også meir kritiske til eiga skrivning (Ringdal, 2002). I Noreg er det ikkje gjort omfattande forskning på korleis digitale kommunikasjonsformer med innslag av dialekt og forkortingar, påverkar normert skrivning, men i Canada er det gjort store korpusundersøkingar som finn at nye språkformer som oppstår i digitale kommunikasjonskanalar, ikkje har negativ effekt på brukarane sitt normerte skriftspråk (Tagliamonte & Denis, 2008; Varnhagen, McFall, Routledge, Sumida-MacDonald, & Pugh, 2010).

I Noreg har det vore interesse rundt elevane sin bruk av dialekt i ulike digitale kommunikasjonstekstar. Hjalmar Eiksund har i si masteroppgåve studert korleis elevane veksler mellom dialekt og normert nynorsk eller bokmål når dei kommuniserer digitalt, avhengig av kven som er mottakar for det dei skriv. Han konkluderer i sin studie med at elevane er svært medvitne om korleis dei nyttar språket i tekstar med ulikt formål (Eiksund, 2011). Ei anna masteroppgåve, skriven av Audhild Rotevatn, undersøker korleis avgangselevane på vidaregåande skole på Sunnmøre uttrykker seg i sosiale medium. Ho slår fast at ungdom er meir multilinguale enn før, og finn at elevane har stor evne til å veksle mellom fleire språkformer. Mange nyttar dialekt på Facebook og i SMS, men normert språk på skolen, og gjer medvitne val om korleis dei skriv. Rotevatn finn ikkje samanheng mellom svake karakterar i norsk og utstrakt dialektbruk (Rotevatn, 2014).

Trass i at forskingsfeltet digital kompetanse, og meir spesifikt ungdoms digitale skrivning, er tema som ofte blir diskutert innanfor fleire fagfelt, er det overraskande lite forskning på dette knytt til norskfaget. Min studie er eit bidrag også til denne forskinga, fordi den omhandlar elevane sitt medvit om, og val av skrivestrategiar i eiga skrivning i ein arena som kombinerer den digitale fritidsskrivinga og den skrivninga dei gjer på skolen.

Samtidig vil den gje innspel til korleis ein kan nytte elevar sin digitale kompetanse aktivt inn mot arbeid med nynorsk som sidemål.

2.6 Kort oppsummering av kapitlet

Undervisning i nynorsk som sidemål har vore definert som ei utfordring for norsklærarar og elevar gjennom fleire tiår. Årsakene til dette er fleire, men i dette kapitlet har eg særleg trekt fram det som har handla om sjølve undervisninga i nynorsk som sidemål. Eit sentralt moment ser ut til å vere at undervisninga i nynorsk som sidemål har blitt hengande etter den didaktiske utviklinga elles i norskfaget, og derfor blir forbunde med grammatikkundervisning og tradisjonell sidemålsstil. I tillegg er det eit klart problem at nynorsk, både som sidemål og hovudmål, er så lite synleg i kvardagen til elevane. I Noreg har det sidan 1990-talet vore gjort fleire undersøkingar og studiar knytt til sidemålsopplæring, men særleg også haldningar til nynorsk sidemål. Fleire av desse studiane viser at det er behov for å arbeide med å finne og prøve ut andre tilnærmingar til denne delen av undervisninga for å imøtekome negative haldningar både hos elevar og lærarar. I kapitlet har eg også vist til fleire forsøk på undervisningsmåtar, som i større eller mindre grad er dokumenterte og studerte. Nokre av dei er i startgropa av nye utprøvingar av sidemålsundervisning på nynorsk.

Studien min forsøker å svare på nokre av dei spørsmåla som tidlegare forsøk og sidemålsprosjekt har reist. Ved å både prøve ut, dokumentere og drøfte ulike innfallsvinklar til sidemålsopplæringa, bidrar studien først og fremst med innsikt i kva som kjenneteiknar elevar sine skrivestrategiar når dei blir utfordra til nytte nynorsk, både på formelle og uformelle skrivearenaer. Ved å gå i djupna på elevane sine erfaringar med, og refleksjonar rundt intervensjonen, ønsker eg å få fram kva skrivestrategiar og skrivehjelp elevane meiner dei har nytte av når dei skriv nynorsk, men også kva strategiar dei opplever som problematiske. På bakgrunn av desse analysane, drøftar eg også ulike sider ved didaktiske implikasjonane studien kan ha for sidemålsopplæring på nynorsk. Eg meiner dette vil kunne tilføre meir kunnskap om kva utfordringar og moglegheiter ein kan møte om ein vil arbeide med nynorsk som bruksspråk, og utfordre tradisjonelle tilnærmingar til sidemålsopplæringa.

3 Teoretisk og metodisk forankring

I dette kapitlet presenterer og diskuterer eg det teoretiske grunnlaget for forskingsprosjektet mitt. Studien min omfattar både didaktisk arbeid med nynorsk som sidemål, og ei undersøking av elevane sine refleksjonar rundt læringsmåtar og eiga skriving på nynorsk. Intervensjonen trekker inn element i nynorskopplæringa som på mange måtar bryt med tradisjonell språkopplæring i nynorsk som sidemål, men som finn teoretisk grunnlag i anna didaktisk arbeid med språk. Det gjeld mellom anna arbeid med nynorsk som bruksspråk i norskfaget, og utprøving av digitale kommunikasjonstekstar i samband med skriving på nynorsk. For å kunne drøfte undervisningspraksisen i intervensjonen, finn eg det nødvendig å trekke vekslar på teori frå ulike disiplinær. Eg nyttar derfor ein kombinasjon av teori frå både literacy-forsking, språkopplæring, andrespråkspedagogikk og skrivepedagogikk.

Teorikapitlet er delt i fire. I den første delen presenterer eg innleiingsvis det vitenskapsteoretiske og det læringsteoretiske fundamentet for avhandlinga. Vidare teiknar eg opp literacy-feltet, med særleg vekt på korleis dette feltet utviklar seg i takt med eit digitalisert samfunn i rask endring. Her viser eg til ei *økologisk tilnærming* til skriftbruk som teoretisk innfallsvinkel til prosjektet mitt. Eg gjer greie for bakgrunnen for samleomgrepet *multiliteracies* og trekker fram *digital literacy* som særleg relevant for min studie. Eg forsøker også å kople den internasjonale literacy-forståinga til ein norsk og norskfagleg kontekst, der omgrep som *skriftkyndigheit*, *skrivekompetanse* og *danningsperspektiv* er sentrale, og eg kjem inn på korleis ein didaktisk studie i nynorsk som sidemål må plasserast inn i dette feltet. Denne delen vil fungere som teoretisk fundament for å drøfte hovudproblemstillinga mi, og samtidig gi eit grunnlag for å diskutere korleis intervensjonen fungerte og utvikla seg som ein plattform for sidemålsopplæring på nynorsk.

Andre del av teorikapitlet omhandlar teori knytt til språklæring. Her innleier eg kort med å greie ut om debatten rundt korleis nynorsk kan forståast både som eit eige språk på den eine sida og som berre ein variant av norsk på den andre sida. Vidare legg eg

fram forskning knytt til tradisjonell og formalistisk syn på språklæring, som er mykje brukt som inngang til sidemålsundervisning på nynorsk. Eg viser her til debatten rundt grammatikkopplæring knytt til språkopplæring, både internasjonalt og i Noreg. I forlenginga av dette trekker eg også inn moment som omhandlar motivasjon for å arbeide med språklæring, særleg sett i samanheng med nynorskopplæring. Til slutt nyttar eg teori frå andrespråksopplæring, som bakgrunn for ein annan inngang til språklæring; *språkbadspedagogikken*. Dette gir grunnlag for å drøfte det første forskingsspørsmålet mitt, og om og korleis nynorsk som bruksspråk kan fungere som grunnlag for nynorskopplæring.

I tredje del av teorikapittelet presenterer eg eit grunnlag for å diskutere utvikling av skrivestrategiar og skriftkyndigheit i samband med nynorskopplæring. Her tar eg for meg omgrepet *skrivestrategiar* i lys av internasjonal forskning på skriving som produkt av mentale prosessar. Kapittelet tar deretter for seg korleis skrivestrategiomgrepet blir drøfta i ein norsk kontekst, og delkapittelet inneheld derfor også ein metodisk diskusjon. Denne delen gir grunnlag for å diskutere både det første og det andre forskingsspørsmålet mitt, som tar for seg elevane sine refleksjonar rundt kva skrivestrategiar og skrivhjelp dei nyttar i formelle og uformelle kontekstar, og kva læringsutbytte dei opplever at dei får gjennom intervensjonen.

Til slutt gjer eg også greie for teori knytt til *tenkeskriving* og *presentasjonsskriving*, som kan fungere som eit utgangspunkt for det eg kallar *formell* og *uformell* skriving. Denne delen er relevant som teoretisk bakteppe for utviklinga av intervensjonen, og må også sjåast i samanheng med forskingsspørsmål 2.

3.1 Teoretisk fundament

3.1.1 Vitskapsteoretisk ståstad

Denne studien kviler på eit hermeneutisk fundament, der tolking av elevane si forståing av eigne læringsprosessar i ulike refleksjonstekstar, spelar ei viktig rolle. I den hermeneutiske tradisjonen er tolking av tekstar heilt sentralt, først representert ved t.d. teologen Friedrich Schleiermacher, som var opptatt av å utvikle metodar for å tolke klassiske og bibelske tekstar, og å skilje åndsvitskap frå naturvitskap. Hermeneutikk er,

ifølge Schleiermacher, både a) kunsten å forstå og framstille egne tankar på rett måte, b) kunsten å formidle ein annan sine tankar til ein tredje og c) kunsten å forstå det nokon annan ytrar på rett måte (Schleiermacher, 2001, s. 37). Han meinte at språklege ytringar var ein manifestasjon av ein heilskapleg, åndeleg intensjon, og definerte hermeneutisk forståing som ei stadig gjentakande rørsle mellom enkeltdelane i teksten og dei psykologiske og historiske meiningssamanhengane teksten kan forståast gjennom. Dette vart kalla *den hermeneutiske sirkelen* (Lægreid & Skorgen, 2001, s. 11). I seinare hermeneutikk blir denne tolkingstradisjonen vidareutvikla av filosofen Hans-Georg Gadamer, som mellom anna bygger sin teori på Heideggers forståingsteori om *del* og *heilskap* (Grondin, 2002).

Gadamer er opptatt av at forståing av tekst er prega av dei *fordommane* og referanserammene kvar lesar eller fortolkar har med seg frå si tid og sin kultur. Han illustrerer hermeneutisk tolking meir som ein *spiral* enn ein sirkel, der vi stadig utviklar vår eiga forståing av tekst gjennom ein prosess der vi rører oss mellom ei delforståing og ei heilskapleg, global forståing (Gadamer, 1960/2001). Inn i deltolkinga av teksten tar vi med oss ei vag og intuitiv oppfatning av teksten som heile. Når vi så trekker med oss delane inn i heilskapen igjen, har vi utvikla ei ny, korrigert forståing av og erfaring med teksten. Ei slik spiralrørsle gjer at vi heile tida utviklar nye sider ved tolkinga.

Gadamer beskriv dette som ein konstant prosess der vi stadig reviderer erfaringane våre i møte med nye erfaringar og kjem til ny forståing og kunnskapskonstruksjon (Grondin, 2002).

Gadamers teori om den hermeneutiske spiralen kan fungere som fundament for to nivå i avhandlinga mi. I den første tolkingprosessen reflekterer elevane rundt sin eigen situasjon i kombinasjon med dei erfaringane dei har med seg inn i prosjektet. Gjennom ulike refleksjonstekstar tolkar dei sine egne erfaringar med skrivning og med nynorskopplæringa slik dei opplever ho. Elevane formidlar kva erfaringar dei har med nynorskundervisning frå før dei starta med prosjektet, og kva forventningar dei går inn i prosjektet med. I løpet av året reflekterer dei rundt undervisningssituasjonen, metodar som blir brukte, og korleis dette påverkar skrivninga dei gjer på nynorsk. I slutten av året ser dei bakover og oppsummerer erfaringane sine gjennom året, både skriftleg, og nokre

også gjennom intervju. Tekstane elevane skriv, gir såleis grunnlag for å drøfte fleire sider ved nynorskopplæringa og ved måten dei vel å arbeide med nynorskskriving på.

Det andre nivået i avhandlinga inneber ein liknande tolkingsprosess, der er det eg som forskar som gjer ei fortolking av elevane og læraren sine tekstar og utsegner. I ei framstilling av kva som skjer med elevane si skriving på nynorsk innanfor ein spesiell undervisningssituasjon, har eg med meg både egne erfaringar som lærar, skrivar og som forskar innanfor feltet nynorskopplæring. I ein analyse av elevane sine skrivestrategiar tar eg med meg mine egne forforståingar og meningsforventningar, som blir utvida og korrigererte i møte med elevane sine egne tekstar. Ifølge Gadamer er ei tolking avhengig av at den som studerer objektet forstår korleis samspelet mellom det studerte objektet og subjektet som studerer, er. Dette omtaler han som *distanse* (Gadamer, 1960/2001). Distansen til forskingsobjektet gjer det mogleg for meg som forskar å tolke kritisk dei erfaringane som elevane og lærarane får gjennom prosjektet, og slik utvikle nye forståingshorisontar.

3.1.2 Læringsteoretisk ståstad

I arbeid med språklæring ønsker vi gjerne å finne fram til læringsmåtar som kan gi dei lærande høve til å utvikle seg. Samstundes er læring eit resultat av kva den enkelte vel å bruke læringa til. Vi vel ut, tolkar og tilpassar læringa til vårt eige system, og slik skjer det ein vekselverknad mellom sjølve påverknaden, og det vi gjer med han. Som læringsteoretisk ståstad for avhandlingsarbeidet mitt, er det relevant å støtte meg til *konstruktivisme*, som står sentralt i språklæring. I studien min ser eg på korleis elevane skaper og utviklar sin eigen kunnskap ut i frå korleis dei vel å bruke påverknaden utanfrå.

Ein skil vanlegvis mellom to typar konstruktivisme; *kognitiv konstruktivisme*, som tar utgangspunkt i Jean Piagets teori, og *sosial konstruktivisme*, som er grunnlaget for ein sosiokulturell læringsteori, og som mellom anna bygger på Lev Vygotsky sine utviklingspsykologiske teoriar. Begge desse teoretikarane har hatt stor innverknad på læringsforskning i eit konstruktivistisk paradigme, men har bidrege med ulike synspunkt på korleis læring skjer. Innanfor kognitiv konstruktivisme er hovudfokuset dei mentale prosessane til individet i læringssituasjonen, og grunntanken til Piaget er at læring skjer

gjennom kognitive skjema og strategiar hos den lærande. Når slike etablerte skjema kjem ut av balanse, vil kognitive prosessar sette i gang ein assimileringssprosess for å kome i likevekt, som igjen skaper nye skjema. Denne prosessen er ifølge Piaget først og fremst påverka av indre motivasjon hos den enkelte (Piaget & Inhelder, 1969).

Innanfor sosial konstruktivisme, blir det lagt vekt på at kunnskap blir skapt gjennom eit dialektisk samspel mellom kognitive og sosiale prosessar, og ifølge Vygotsky, må ein studere desse samla for å forstå korleis læring skjer. I motsetnad til tradisjonen frå Piaget, som ser kognitiv utvikling som noko som skjer individuelt, meiner Vygotsky at kunnskap blir konstruert i samhandling med andre (Vygotsky, 1978). Han er opptatt av at læring er eit sosialt fenomen og at *språket* er det som primært former måten vi forstår verda på. I motsetnad til den kognitive læringspsykologien, som ser på individet som det sentrale, med innverknad frå omgivingane, snur Vygotsky på dette og hevdar at høgare mentale funksjonar i individet startar i den sosiale konteksten, og at kunnskapen deretter blir internalisert (Dysthe, 2005, s. 107). Både den kognitive konstruktivismen og sosialkonstruktivismen bygger på ei forståing av at kunnskap blir konstruert i forholdet mellom individuell kognisjon og omgivingane, men har ulik innfallsvinkel til korleis læring skjer i dette samspelet. Kognitiv og sosial konstruktivisme blir gjerne rekna som to teoriar som dreg kvar sin veg (Rasmussen, 2004), men det blir også argumentert for at det er mogleg å sjå på dei som komplementære retningar, som kan belyse både individuelle og sosiale læringsprosessar (Karlsdottir & Stefansson, 2004; Dysthe, 2005).

I min eigen studie ser eg behov for å støtte meg på begge desse retningane. På den eine sida er eg opptatt av å finne ut korleis elevane tenker rundt eigen skriveprosess og utvikling av skriftkyndigheit på nynorsk. På den andre sida skjer mykje av denne læringsprosessen i eit samspel mellom elevar og lærar i klassen, og konteksten for nynorskopplæringa får ein heil del å seie for korleis dei skriv. Eg ønsker å støtte meg til noko kognitiv teori, fordi det kan gi retning til analysen på elevane sine individuelle val av strategiar for skriving. Det er også relevant å nytte kognitiv teori som eit grunnlag for å seie noko om bakgrunnen for det formalistiske synet på språkopplæring, som har vore og framleis er rådande i samband med nynorskopplæring. I tillegg er intervensjonen i denne avhandlingsforankra i eit sosiokulturelt læringssyn, der hovudtanken er at

elevane skal nytte språket i ulike kontekstar og i ulike sosiale relasjonar. I utprøvinga av skriving i både formelle og uformelle skrivesituasjonar, og med både lærar og medelevar som mottakarar for teksten, får språklæringa på nynorsk som sidemål andre rammer enn den tradisjonelle, og elevane blir utfordra til å aktivere andre strategiar og erfaringar med skriving i læringsprosessen.

3.1.3 *Literacy – eit grunnlag for språklæring*

Dei didaktiske innfallsvinklane som er brukte i intervensjonen, gjer det relevant å sjå på fleire element knytt språkopplæring innanfor eit *literacy-perspektiv*. Sentralt i Læreplan for kunnskapsløftet (LK06/13) er ei satsing på grunnleggjande ferdigheiter i alle fag, der måla elevane skal oppnå, er definerte ut frå ein grunnidé basert på moderne literacy-forskning. Elevane si opplæring i norsk skal gjere dei skriftkyndige og gi dei innsikt i danningsspektivet ved faget. Berge omtaler i ein artikkel frå 2005 den nye læreplanen som ein «literacy-reform» i norsk skole, som han meiner slår fast at «ein ikkje kan forstå, lære og utøve eit fag uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapande eller semiotiske ressursar i faget» (Berge, 2005a, s. 67). Dette inneber ei forståing av skriving som får konsekvensar for arbeid med nynorsk som sidemål. Nynorskopplæring er ikkje eit eige fag, men eit fagområde som, ifølgje læreplanen LK06/13, ideelt sett skal vere i bruk i elevane si skriving i heile norskfaget, i likskap med bokmål. Det er heller ikkje eit heilt nytt språk elevane skal lære seg, det er få elevar som kan argumentere for at nynorsk som skriftspråk ikkje er mogleg å forstå. Samstundes er nynorsk knytt til skriving, og ikkje den munnlege praksisen som det er vanleg å forbinde med språklæring.

I det følgjande tar eg for meg nokre hovudtrekk i utviklinga av literacy-omgrepet, som forklarar noko av kompleksiteten som omgrepet rommar. Dette gir grunnlag for å studere elevane si utvikling av skriftkyndigheit innanfor ein læringskontekst som er i stadig utvikling. Eg legg særleg vekt på utviklinga innanfor område som eg meiner er relevante i samband med mitt eige prosjekt.

3.1.3.1 *Frå alfabetisering til multiliteracies*

Tradisjonelt har *literacy* vore eit engelsk samleomgrep for mentale ferdigheiter knytt til evna kvar enkelt har til å kunne lese og skrive. Det er også den definisjonen ein finn om

ein slår opp i ei ordbok. I ei slik forståing er literacy situert hos kvar enkelt person, og ikkje noko som er relatert til samfunnet elles (Gee, 2012, s. 26). Samstundes har ikkje det å vere *literate* (eng.) berre vore eit uttrykk for å kunne lese og skrive, men for å bli oppfatta som ein kompetent deltakar i samfunnet (Barton, 2007). Sidan 1980-åra har literacy-omgrepet fått eit langt meir kompleks innhald. Frå å vere definert som ei individuell a-sosial kognitiv ferdigheit, har literacy fått ein solid plass innanfor ein sosiokulturell kontekst, der literacy-omgrepet må forståast som noko langt meir enn det å tileigne seg eit skriftspråk. Det er blitt eit samlande omgrep for bruken av ulike ferdigheiter innanfor ei lang rekke fagdisiplinar og kulturar.

Ei utvida forståing av omgrepet *literacy* krev også eit nytt teoretisk rammeverk som kan tydeleggjere samanhengen mellom samfunn i rask endring, og kunnskapsformidling i skolen i framtida. I 1994 etablerte ei gruppe forskarar frå ulike forskingsmiljø «The New London Group», med mål om å diskutere og kome fram til korleis literacy-pedagogikken kunne fornyast i takt med endringane i samfunnet og tida. Ei felles oppfatning i gruppa var at forståinga av literacy var for snever og restriktiv, med eit for einseitig fokus på den formaliserte språklæringa. Nokre år seinare ga gruppa ut artikkelsamlinga: *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*, der dei argumenterer for, og introduserer omgrepet *multiliteracies* (Cope & Kalantzis, 2000). Multiliteracies er eit samleomgrep som både speglar den teknologiske utviklinga og dei mange kommunikasjons- og informasjonskanalane som pregar tekstmangfaldet i ei moderne tid, og det stadig aukande kulturelle og språklege mangfaldet som oppstår i ei meir globalisert verd (Skjelbred & Veum, 2013).

Multiliteracies supplerer den tradisjonelle lese- og skrivepedagogikken ved å inkludere ei utvida forståing av representasjonsmåtar. Forskarane identifiserte seks ulike «design elements», eller modalitetar, som kvar uttrykker meining på ulike måtar; lingvistisk design, visuell design, auditiv design, gestural (kroppssleg) design, romleg design - og multimodal design. Det siste designet relaterer dei fem første modalitetane til kvarandre og skapar eit meiningsberande samspel. *À designe* betyr i denne samanhengen å forme om dei tilgjengelege ressursane for meiningsskaping i eit nytt uttrykk (Rogne, 2012, s. 48). I ei slik forståing vil språk og andre meiningsberande ytringar vere dynamiske ressursar i stadig forandring, avhengige av den kulturelle konteksten dei opptre i (Cope

& Kalantzis, 2000, s. 7). Teoriane som vart utvikla både av The New London Group og andre forskarar, vart viktige i opptakta til nye definisjonar av literacy, og var nødvendige med omsyn til den raske teknologiske utviklinga og dei nye kommunikasjonsformene som stadig kjem til.

3.1.3.2 *Ei økologisk tilnærming til literacy-feltet*

Dette nye teoretiske rammeverket for literacy-feltet er blitt kalla The New Literacy Studies (NLS), og er utgangspunkt for fleire ulike drøftingar innanfor feltet (Cope & Kalantzis, 2000; Street, 2003; Barton, 2007; Gee, 2012). Innanfor New Literacy Studies blir det sosiale aspektet særleg framheva, og ifølge Barton er det viktig å sjå den sosiale dimensjonen som noko meir enn ei tilnærming til literacy. Han meiner at literacy har ei sosial meining i seg sjølv, som først betyr noko når menneske interagerer med miljøet rundt seg. For å illustrere dette nyttar han metaforen *økologi* frå biologifeltet, forklart som studiar av relasjonar mellom ein organisme og miljøet rundt. Han argumenterer for at metaforen kan nyttast på fleire måtar for å betre forstå korleis ideane om literacy endrar seg i takt med endringar i tida og utviklinga i samfunnet:

When applied to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment (Barton, 2007, s. 29).

Også i Bartons perspektiv kan vi forstå literacy som tett forbunde med menneskelege aktivitetar. I eit økologisk syn på tekstar tar ein utgangspunkt i interaksjonen mellom individet og situasjonen og samanhengen rundt og korleis desse gjensidig påverkar kvarandre. Barton er slik opptatt av at læring, som for eksempel av språk, ikkje skjer isolert i eit klasserom, men inngår i ein større samheng i andre fag og utanfor skolekonteksten. Han nyttar også økologi-metaforen i eit globalt perspektiv for å illustrere korleis ny teknologi kan påverke både livsgrunlaget på jorda og forårsake uventa endringar. Han hevdar dette kan også overførast på språk:

The same is true for language and literacy. Large-scale communication, such as the Internet, means that sudden and irreversible changes are taking place. Technology beyond human scale is speeding up ecological change (Barton, 2007, s. 32).

Den økologiske tilnærminga til literacy-feltet er særst interessant nettopp med tanke på korleis nye teknologiske kommunikasjonsarenaer har tatt plass i kvardagen vår. Barton

skreiv dette i 2007, samstundes som vi i Noreg var i ferd med å la sosiale medium få ein stadig viktigare plass i medvitet vårt. I dag er dette blitt eit sjølvstendig element i mellommenneskeleg kommunikasjon i den vestlege verda. Som brukarar av ei rekke ulike digitale kommunikasjonskanalar, endrar vi også måten vi nyttar språk på; vi tilpassar det til kvar enkelt kanal og til ulike mottakarar; vi er opptatte av offentlege kontra private arenaer, og vi koplar på kritisk sans til korleis vi føreheld oss til ulike medium. I dei siste ti åra har den teknologiske utviklinga med bruken av Internett opna for ein tilgang til informasjon og kommunikasjon som også gjer det nødvendig å gjere endringar i måten vi underviser på.

Det er også relevant å nytte ei økologisk tilnærming til literacy-feltet for å studere korleis språklæring skjer. Både når nye skrivesituasjonar kjem inn i undervisninga, og når nye generasjonar elevar veks opp med heilt andre føresetnader og erfaringar med språklege uttrykk i ein digital samanheng. I dag er sosiale medium og digitale arenaer for skriving ein sjølvstendig del av kvardagen til elevane, men ikkje nødvendigvis like sjølvstendig når det er snakk om undervisningsmåtar knytt til skriving på nynorsk som sidemål. Elevane i studien min møter nynorsk i ulike kontekstar innanfor norskfaget, mellom anna i kommunikasjon med kvarandre, og dei må aktivt ta stilling til korleis dei skal nytte målforma og kva strategiar dei skal ta i bruk når dei skriv nynorsk. Eit økologisk perspektiv på denne tilnærminga til skriftspråket gjer det aktuelt å studere korleis elevane blir påverka av ulike skrivesituasjonar, ulike mottakarar og dei ulike samhengane dei skriv i.

3.1.3.3 *Digital literacy og eit forskingsfelt i stadig endring*

Eg finn det også relevant å trekke inn omgrepa *digital literacy* eller *digital literacies* under paraply-omgrepet multiliteracies. Desse omgrepa har fått endra tyding i undervisningssamanheng i takt med at bruken av IKT i skolen har blitt endra frå å vere eit emne i faga der ein skulle meistre den tekniske sida av databruken, til å handle om utvida digitale ferdigheiter med fokus på kommunikasjon, interaksjon og kjeldekritiske evner. I Colin Lankshear og Michele Knobel's bok *Digital Literacies* (2008), er dei opptatte av å nytte fleirtalsforma av omgrepet, både fordi omgrepet i seg sjølv er mangesidig, men også fordi det må forståast i eit sosiokulturelt perspektiv, der *literacies*

også inneheld ulike praksisar som er knytte saman med den kulturelle konteksten dei opptrer i (Lankshear & Knobel, 2008).

David Buckingham hevdar at det er nødvendig å rette søkelyset mot barn og unges interaksjon med digitale medium også utanom skoledagen, dersom vi skal kunne forstå, utnytte og utvikle elevane sin digitale kompetanse. Han meiner at skolen må lære elevane opp til å ha ei kritisk og analytisk haldning både til digitale medium, og argumenterer samtidig for at lærarar må kunne sjå at det er samanheng mellom elevane sitt engasjement med digitale medium på fritida, og det som kjem til uttrykk i tekstar dei produserer (Buckingham, 2008). Svein Østerud og Egil G. Skogseth skriv i boka *Å være på nett* (2008), at utviklinga av det digitale samfunnet går i retning av at ungdom ikkje berre er konsumentar, men også produsentar i kommunikasjonsfellesskapet. Det blir kravt at ein meistarar fleire roller: som mottakar og fortolkar av andre sine tekstar, og som produsent og sendar av eiga skriving (Østerud & Skogseth, 2008, s. 46). Når elevar nyttar digitale skrivearenaer i ulike samanhengar, tar dei gjerne omsyn til ei rekke med ulike faktorar, som passande språkbruk i mediet, mottakarorientering, forventningar om identitet og tilhørsle til grupper og liknande. Dette omsynet kan forståast som ein del av den grunnleggande digitale kompetansen LK06/13 krev at elevane skal opparbeide, noko som gjer det endå viktigare enn før å arbeide med til dømes digitale tekstar i norskfaget.

3.1.3.4 *Literacy i ein norsk kontekst*

Læreplanen for Kunnskapsløftet markerte ei ny retning for norsk skole, som kviler på den moderne forståinga av literacy-omgrepet. Dei grunnleggande ferdigheitene i lesing, skriving, munnleg, rekning i lag med digitale ferdigheiter, bryt med tradisjonell pedagogisk tenking, men er i tråd med eit internasjonalt utdanningssyn som baserer seg på mangårig literacy-forskning. Dei grunnleggande ferdigheitene er samstundes tilpassa norske tilhøve, og er til dømes ikkje heilt samanfallande med PISAs inndeling, som opererer med termane *reading literacy*, *science literacy*, *math literacy* og *problem solving* (OECD, 2005). I det følgjande vil eg sjå litt på korleis literacy som omgrep blir brukt og forstått i den norske konteksten, og trekke nokre linjer til kva reforma får å bety for arbeid med nynorsk som sidemål.

Vedtaket om å trekke dei grunnleggande ferdigheitene inn i den nye læreplanen var, ifølge Kjell Lars Berge (2005), eit tydeleg signal om at «det norske samfunnet forstår og aksepterer at grunnleggjande dugleikar er noko som eksisterer både *på tvers* av faga og *i faga*» (Berge, 2005a, s. 69). Han hevdar også at læreplanen tar inn over seg at skriftkyndigheit er gjennomgripande også i dei fleste samanhengar i yrkeslivet (Berge, 2005b, s. 165). Ei slik forståing av omgrepet literacy ligg også til grunn i ein rapport utarbeidd av UNESCO i 2004. UNESCO definerte tiåret mellom 2003 og 2012 som «a Literacy Decade», og i rapporten *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes* definerer dei literacy på denne måten:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 7).

Rapporten frå 2004 var eit ledd i utviklinga av nye internasjonale evalueringar og eit utgangspunkt for kvart enkelt land sine spesifikke definisjonar. Rapporten tydeleggjer kva literacy betyr for enkeltindividet, men samtidig korleis denne kunnskapen for den enkelte er avgjerande for å kunne fungere og bidra i ein sosial og kulturell kontekst. I UNESCOs definisjon kjem det tydeleg fram at literacy omfattar ulike ferdigheiter knytt til det å kunne bruke skrivne tekstar i varierende kontekstar. I tillegg skal den lærande kunne utvikle både kunnskap og sitt eige potensial, slik at han kan bli ein kvalifisert deltakar i samfunnet, både lokalt og globalt. Også dette er basert på ei grunnleggande forståing av kunnskap om lesing og skriving som avgjerande for eit demokratisk samfunn der kvar enkelt skal få høve til utvikling mot eigne mål og til deltaking i samfunnet.

På norsk blir *literacy* brukt av fagfolk innanfor ulike felt, og omgrepet er etter kvart blitt eit etablert uttrykk i norsk utdanningssamheng. Det er likevel ikkje eintydig korleis det skal omsetjast til norsk, og det varierer med dei mange samanhengane det inngår i. Ei etablert omsetting som blir mykje brukt i samband med skriveforskning, er «skriftkyndigheit» eller «skrivekunne» (Berge, 2006; Hoel, 2008). I ein artikkel om ulike perspektiv på skriftkultur, gjer Berge nokre omgrepsavklaringar der han tar utgangspunkt i at literacy «viser til de meningsskapende aktivitetene der vi skaper

mening med og i tekster ved hjelp av skrift, og hvordan disse aktivitetene kan virke inn både på tenkemåtene våre og på hvordan samfunnet er organisert» (Berge, 2006, s. 61). Berge set skrifta i samanheng med ulike aktivitetsformer og sjangrar i ein kultur, og presiserer at «skrift» her må forståast som noko meir enn den fonetisk baserte skrifta som blir brukt i ulike språk i verda. Det må også innehalde andre uttrykksformer som dei visuelle, auditive, numeriske og andre måtar å uttrykke mening på. I tillegg vil «skrifta» også variere ut i frå kva medieringsformer som blir brukte, enten det er ei tavle eller ein chatte-kanal som formidlar budskapen.

Torlaug Løkensgard Hoel bruker også «skriftkyndigheit» i si bok om skriving i høgare utdanning (2008). Ho meiner at kyndigheit inneber meir enn å kunne bruke lesing og skriving i ulike situasjonar, det handlar også om kva høve den enkelte har til å ytre seg og bli sett og høyrte og forstått i eit demokratisk samfunn: «Omgrepet har eit sterkt innslag av kritisk analyse av samfunn og maktforhold, målet er at skriftkyndigheit skal bidra til å frigjere menneske og auke deira sjølvverd» (Hoel, 2008, s. 16). I min studie støttar eg meg på desse definisjonane og nyttar «skriftkyndigheit» som ei dekkande norsk omgrep for *literacy*.

3.1.3.5 *Danningsdimensjonen i norskfaget*

Eit anna moment som må trekkast fram når literacy-omgrepet blir diskutert i ein norsk kontekst, er korleis ein tar vare på dannelsingsdimensjonen i omsettinga til eit norsk uttrykk. Jon Smidt problematiserer omgrepet «skriftkyndigheit» og «skriftkompetanse», og meiner ingen av desse får heilt fram dannelsingsaspektet som ligg i literacy-omgrepet. I tillegg til den snevre tydinga; å kunne lese og skrive, inneheld omgrepet også eit sterkt element av danning, ettersom det også handlar «om å forstå de sammenhengene som tekster opptre i, hva de betyr, hva de kan brukes til, hvordan de kan brukes» (Smidt, 2009, s. 243). Dannelsingsdimensjonen er blitt særleg vektlagt som utdanningspolitisk mål i Noreg dei seinare åra. I Stortingsmelding Nr. 11 (2008 – 2009) blir det lagt vekt på læraren si rolle i det å følge opp elevane si læring i eit samfunn i rask endring, der grunnleggande kompetansar, ferdigheiter og haldningar er særst viktige. Her er dannelsingsdimensjonen tydeleg:

Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon. Skolens

bidrag til danningen skjer i hovudsak i arbeidet med fagene, men også i andre situasjoner i skolehverdagen (St.meld. nr. 11. Læreren. Rollen og utdanningen, 2008 - 2009, s. 43).

I Formålet med norskfaget (LK06/13) er også dannelsingsdimensjonen heilt overordna: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelsing og identitetsutvikling» (LK06/13, s. 1). Vidare er det eit mål at elevar, gjennom å bruke språket aktivt, skal kunne ta del i kultur og samfunnsliv og bli rusta til vidare arbeidsliv. Det ligg eit viktig dannelsingspotensial i elevane sitt møte med tekstar, og i det å sjølv røre seg i tekstlandsskapet. Jon Smidt (2009) viser til eit uttrykk frå Caroline Liberg, som han meiner kan vere dekkande for literacy-omgrepet i denne konteksten. Det handlar om å kunne «röra sig i texter och sätta texter i rörelse» (Liberg, 2004). Eg forstår dette som at elevane ikkje berre skal tileigne seg kompetanse gjennom tekstane dei møter, men også sjølve skal bli utrusta til å ta del i, produsere, og bruke tekstar. I eit dannelsingsperspektiv handlar dette også om at vi ikkje blir utlærte i tekstkompetansen, ettersom vi stadig vil måtte ta stilling til og lære oss å bruke nye typar tekstar i eit samfunn i endring.

Dannelsingsdimensjonen i ein norskfagleg samanheng gir også tydelege perspektiv på korleis elevane skal stille seg til nynorsk og bokmål. I Kunnskapsløftet (LK06/13) er det eit overordna mål at elevane skal utvikle språkleg kompetanse og eit medvite forhold til begge målformene:

Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (Ibid., s. 1).

Læreplanen for norskfaget anerkjenner det språklege mangfoldet, med ulike dialektar og to målformer i tillegg til andre språk som ein ressurs for elevane. Slik er den heilt i tråd med oppsummeringane av potensialet for språkleg kompetanse i LEPP-rapporten frå 2003 – 2004, som eg har referert til tidlegare¹⁴. Om dette dannelsingsperspektivet, som står klart uttrykt i læreplanane, skal få gjelde i norskfaget, er det like fullt heilt avgjerande at elevane opplever ei tilnærming til nynorsk som handlar om alle sidene av

¹⁴ Language Education Policy Profile (Lasta ned 13.10.2014):
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_EN.pdf

literacy. Det er ikkje tilstrekkeleg å berre lære det språklege formverket, eller å berre møte tekstar gjennom lesing. Synnøve Skjong (2012) skriv i ein artikkel om den nynorske dimensjonen i danningssomgrepet. Ho peiker på at «danning krev (...) både kunnskap, refleksjon over kunnskapen og vilje til å handle i samsvar med denne kunnskapen. Dersom eitt av desse tre nødvendige elementa manglar, blir danningsmålsetjinga ikkje realisert» (Skjong, 2012, s. 39). Skjong meiner dette bør indikere at elevane treng kunnskap om, og forstår konsekvensane av norsk som ein toskriftskultur, og at dei forstår at dei sjølve kan vere aktive deltakarar i vidareutviklinga av denne. Ho meiner elevane godt kan konfronterast med negative haldningar, så lenge læraren sit inne med nok kunnskap til å kome med alternative synspunkt. Dette er eit vesentleg moment i arbeidet med nynorsk i opplæringa, men eg meiner danningssimensjonen i dagens læreplan for norskfaget også er eit klart argument for å integrere nynorsk som bruksspråk i langt større grad enn det som vanlegvis blir gjort i norske klasserom. Om elevane skal kunne «røre seg i tekstar», må dei også få høve til å møte skriftspråket i mange ulike samanhengar, og dei må sjølve formulere tankar på nynorsk, utanom dei klassiske skoleskrivingstekstane.

3.2 Teoretiske perspektiv på språklæring

3.2.1 Er nynorsk eit språk?

Når eg skal ta for meg teori knytt til språklæring, finn eg det nødvendig å trekke inn spørsmålet om kva type språk nynorsk er. Svaret på dette er på ingen måte eintydig, verken i forskinga eller i ordsiftet i den tabloide pressa, og det er heller ikkje eit mål for min del å ta stilling til om nynorsk er eit eige språk eller ikkje, men heller å synleggjere nokre av argumenta som belyser spørsmålet. Det er også nødvendig å gjere ei avgrensing her, ettersom definisjonen av nynorsk som språk ikkje kan bestemast berre reint språkleg, sidan både historiske, kulturelle, geografiske, politiske og økonomiske faktorar spelar inn. Eg vel å halde meg til spørsmål rundt det som omhandlar nynorsk som skriftspråk, og tar utgangspunkt i St.meld. nr. 35 (også kalla *Språkmeldinga*), som slår fast at «Norsk er hovudspråket og nasjonalspråket i Noreg og er også offisielt språk (...). Bokmål og nynorsk har derimot lovforankra status som likeverdige og likestilte norske skriftspråk» (St.meld. nr. 35. Mål og meining, 2007 -

2008, s. 10). Også i Kunnskapsløftet (LK 06/13) blir nynorsk og bokmål likestilte som to skriftlege målformer i norskfaget. Elevane skal, med utgangspunkt i den mangfaldige språksituasjon i Noreg, lære seg både å lese og skrive begge skriftsspråka parallelt frå første til trettande årstrinn¹⁵. Askeland og Falck-Ytter (2009) hevdar at Språkmeldinga også opnar for å omtale nynorsk og bokmål som to ulike språk når den viser til at vi ofte snakkar om nynorsk skriftkultur og om nynorsk språk og kultur, og at vi gjerne omtalar nynorsk som *eit mindre bruket språk*. Askeland og Falck-Ytter meiner ei slik tolking også må bety at ein må kunne seie at folk som beherskar både nynorsk og bokmål er *tospråklege*, utan at dei meiner det finst nokon opplagt definisjon av kva språk er (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 18). Stephen Walton (2015) er samd i at dette er eit komplisert bilde utan enkle svar, men problematiserer synet på at nynorsk og bokmål er eigne språk. Han peiker på at folk som skiftar frå nynorsk til bokmål eller omvendt, neppe opplever det som å skifte språk:

Dei bruker det same «språket» heile tida, norsk, men nyttar ei anna skriftkulturell realisering av det. Det er heller ikkje noko som tyder på at den store gruppa med nynorskelevar som i løpet av skulekarrieren skifter frå nynorsk til bokmål, opplever skiftet som noko så dramatisk som eit språkskifte (Walton, 2015, s. 20).

Walton konkluderer med at nynorsk og bokmål er skriftspråksvariantar av språket norsk, og ikkje sjølvstendige språk. Lars S. Vikør (2007) diskuterer og om nynorsk og bokmål er sjølvstendige språk. Han meiner dette er avhengig av om vi ser på skriftspråket som overordna eller underordna talespråket. Ser vi på skriftspråket som ei deskriptiv skildring av talemålet, er det underordna. Ser vi det som ei normativ skildring av nasjonalspråket, er det overordna. Ser vi det derimot skriftspråket som eit sjølvstendig kommunikasjonsmedium ved sida av talemålet, kan både bokmål og nynorsk reknast som sjølvstendige språk (Vikør, 2007, s. 91).

I det tabloide ordskiftet er diskusjonen om nynorsk kan reknast som eit språk, eit stadig heitt tema. Det handlar om det å forsvare «hjartespråket» på den eine sida, og å kritisere kravet om to jamstilte målformer på den andre. Ordskiftet i avisene synleggjer både at språk er viktig for folk, men også at det er mogleg å forstå språk på svært mange

¹⁵ Ifølge den reviderte læreplanen, Kunnskapsløftet (2013), skal elevane bli lesne for på bokmål og nynorsk frå første trinn, dei skal lese sjølv tekstar på begge målformene frå tredje trinn, og dei skal eksperimentere med skriving på sidemål frå femte trinn.

moglege måtar. Eit siste innspel eg vil trekke fram, stiller også spørsmålet om skrift er eit eige språk. Åse Kari Wagner, Sven Strömquist og Per Henning Uppstad (2008) meiner det er mogleg å svare både ja og nei på dette, alt etter kva ein vel å legge vekt på. Dei peiker på at dersom ein samanliknar norsk med svensk eller dansk, er det ikkje vanskeleg å akseptere at dei er ulike språk, sjølv om dei til ei viss grad er gjensidig forståelege. På same måte kan ein argumentere for at «Språksituasjonen i Noreg – med to nesten like skriftspråk – kan tjene godt som eksempel på at det ikke er én «naturlig» måte å gjengi tale på i skrift» (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2008, s. 29). Wagner et al. meiner også at dersom vi vidare ser på forholdet mellom tale og skrift som ein fleirspråklegheitssituasjon, kan vi gjere bruk av dei generelle vilkåra for språklæring. Dei peiker til dømes på at dei språka vi kan frå før, vil hjelpe oss i å sjå likskapar mellom språk, men det kan også vere eit hinder for å oppdage kva som er annleis med det nye språket. Dei samanfattar standpunktet sitt slik:

Å hevde at skrift er et «eget» språk innebærer derfor ikke at språket er isolert fra det talte språket, men det læres grunnleggende gjennom bruk av denne formen for språk (Ibid.).

Her er dei dermed på linje på Vikør. Denne konklusjonen kan fungere som eit grunnlag også for måten eg studerer nynorskopplæringa på i denne avhandlinga. Sjølv om eg i det følgande gjer greie for språkopplæring i vid forstand, er det nødvendig å sjå arbeidet med nynorsk som sidemål som eit arbeid med skriving. Eg kjem likevel inn på språkopplæring retta mot språk som også involverer talespråket, fordi det er aktuelt å trekke vekslar på anna språkopplæring enn den reint skriftlege.

3.2.2 Ei tradisjonell tilnærming til nynorskundervisning

I forskning og i diskusjon rundt temaet nynorsk som sidemål, kjem det fram ei tydeleg problematisering av metodane som blir brukte i undervisninga (Sjå kap. 2.2). Forskinga som finst, dokumenterer ikkje tydeleg *korleis* det blir arbeidd med nynorsk som sidemål, men nynorskopplæringa har likevel fått ein merkelapp som gjerne er knytt til arbeid med rettskriving og grammatikk (Berge, 2001; Jansson, 2004a). Noko av grunnen til dette er at lærebøkene som har vore nytta i norskfaget, gjerne har eitt nynorskkapittel som ein-sidedig vektlegg nynorsk grammatikk og formlære. Benthe Kolberg Jansson la i 2004 fram ein analyse av ulike lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, og ho fann at lærebøkene oftare presenterte nynorsk som eit framandspråk enn eit arbeidsspråk.

Kapitlet om nynorsk er gjerne plassert til slutt i lærebøkene, og kan slik oppfattast som eit tillegg til norskfaget (Jansson, 2004a). Det same finn vi i lærebøker på vidaregåande trinn (Askeland & Falck-Ytter, 2009). Det er lite dokumentasjon på at nynorsk er ein integrert del i heile faget norsk, og endå vanskelegare er det å finne døme på korleis nynorsk blir trekt inn i arbeidet med skriving i andre fag enn norsk, slik LK06/13 legg opp til. Sjølv om det sjølvsagt finst heiderlege unntak, heng ofte arbeidet med nynorskundervisning att i ei svært tradisjonell tilnærming til språklæring, der grammatikken blir utgangspunktet for språklæringa.

Det teoretiske fundamentet for ei formalistisk tilnærming på språklæring ligg i kognitiv konstruktivisme og synet på læring som noko som skjer i kvart enkelt individ. Men dreininga mot ei språklæring som i mykje større grad tematiserer *kommunikasjon*, har skapt store endringar i språklæring generelt. Grammatikkundervisning har vore mykje kritisert av språkforskarar dei siste tiåra, men som undervisningsmetode står den framleis sterkt i sidemålsundervisning på nynorsk. Samstundes blir det også ytra behov for å legitimere grammatikkens plass i nynorskopplæringa (Askeland & Falck-Ytter, 2009). For å kunne drøfte kva denne typen undervisning betyr for nynorskopplæringa, gjer eg i det følgjande først greie for kva forskning seier om den tradisjonelle og formalistiske tilnærminga til språklæring. Vidare kjem eg inn på det teoretiske fundamentet for språkbadspedagogikken, som står i kontrast til grammatikkundervisninga innan språklæring, og som fungerer som ein mogleg inngang til ei anna sidemålsopplæring i nynorsk.

3.2.2.1 Kort historikk for språkopplæring

Når eg set merkelappen «tradisjonell» på arbeid med språklæring gjennom rettskriving og grammatikk, heng det saman med at denne tilnærminga til innlæring av framandspråk, som går under nemninga *grammar-translation method*, er kjent som den første brukte metoden for språkundervisning. Metoden har sitt utgangspunkt i undervisninga i latin, som lenge var basert på ikkje-kommunikativ undervisning av eit «dødt» språk med liten praktisk verdi (Simensen, 2007). Språkundervisninga på heile første del av attenhundretalet handla om dei kognitive aspekta ved språkutvikling. Ho bestod ofte av grundige studiar av grammatiske system og reglar, omsetting og orddiktat, og lite eller inga merksemd rundt snakking eller lytting.

Reaksjonane på denne opplæringsmåten kom allereie i slutten av 1800-talet, og fann stad i samspelet mellom universitet og skole. Eit viktig steg i retninga av moderne lingvistikkk kom med utviklinga av fonetikk som vitskap. *The Reform Movement* fekk mykje å seie for endringane i måten ein såg på framandspråklæring. Denne rørsla arbeidde med å få anerkjent *talen* som ein del av språket, og med det internasjonale fonetiske alfabetet (IPA), introduserte dei eit verktøy for språklærarar i arbeidet med uttale (Simensen, 2007, s. 25). Også i Noreg kom det eit opprør mot tradisjonen, ført an av *Nyfilologane*. Dei var ikkje berre motstandarar av systematisk grammatikk generelt, men meinte at bruken av morsmålet og morsmålsgrammatikk hindra innlæringa av framandspråket (Hertzberg, 1995, s. 49). Dei var opptatte av den *fonetiske metoden*, som etterkvart vart til den såkalla direkte metoden (*the direct method*, også kalla *the natural method*). Omgrepet vart presentert som ein motsetnad til *grammar-translation method*, og denne tar utgangspunkt i ein aktiv bruk av språket som skal lærast. Munnleg kommunikasjon, også instruksjon av grammatikk, blir utført på språket, og metoden krev lærarar som snakkar språket flytande (Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963).

Trass i endringane i synet på språklæring rundt århundreskiftet, var framandspråksopplæringa i Noreg lenge dominert av element frå grammar-translation (Simensen, 2007, s. 30). Etter 1925 fekk direkte metoden langt meir å seie for språkopplæringa, og metoden vart i Noreg anerkjent gjennom Carl Knaps publiseringar om emnet. Simensen peiker likevel på at Noreg kom relativt seint i gang med ein aktiv bruk av dei nye ideane. Lærarane vart lenge presenterte for eit val i tekstbøkene mellom kva for metode dei ville bruke i undervisninga, samstundes som retningslinjene for direkte metoden kom med visse reservasjonar:

(...) syllabus guidelines also contained reservations about a teaching approach based purely on direct method principles. There was, for example, no room for a dogmatic use of the monolingual principle in the school subject. When required, L1 could, for example, be used to explain content in class or to check text comprehension at oral exams (Simensen, 2007, s. 38).

På midten av nittenhundretalet vart språklæringa grundig studert og debattert, mellom anna fordi ei meir globalisert verd kravde fleire som meistra framandspråk munnleg. Effekten av grammatikkundervisning på førstespråket vart grundig testa og dokumentert, særleg i England og USA, og resulterte i temmeleg nedslåande resultat for

denne typen undervisning (Hertzberg, 2001). Ein mykje brukt referanse som stadfestar dei mange problematiske sidene ved grammatikkundervisning i førstespråket, er den omfattande Braddock-rapporten frå 1963, som undersøkte metodar for språkundervisning i ein periode over 20 år. I rapporten blir det vist til korleis ei lang rekke effektundersøkingar kjem fram til at grammatikkundervisning, i motsetnad til effekten av direktemetoden, har lite eller ingen effekt på kvaliteten i elevane si skrivning (Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963). I tillegg peiker dei på at effekten av formell grammatikkundervisning¹⁶, i verste fall er øydeleggande for språklæringa:

In view of the widespread agreement of research studies based upon many types of students and teachers, the conclusion can be stated in strong and unqualified terms: the teaching of formal grammar has a negligible or, because it usually displaces some instruction and practice in actual composition, even a harmful effect on the improvement of writing (Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963, ss. 37 - 38).

Richard Braddock et. al. sin nedslåande konklusjon for grammatikkundervisninga er mykje sitert og problematisert av skriveforskarar gjennom fleire år, men fleire forskarar har også stadfest desse resultatane. George Hillocks gjorde til dømes ei vidare kartlegging av effektstudiar av ulike tilnærmingar til skriveundervisning på førstespråket, mellom 1963 og 1982. Hillocks peiker på at trass i at funna i studiane til Braddock et. al. er eintydige, er tradisjonell formell grammatikkundervisning framleis mykje brukt i arbeid med skrivning både i grunnskole og i høgare utdanning (Hillocks Jr., 1984, s. 150). Hillocks kjem til same konklusjon som Braddock et. al. når det kjem til effekten av grammatikkundervisning, og legg også til at dette er den undervisningsmetoden som har minst effekt av dei metodane som er undersøkte:

The study of traditional school grammar has no effect on raising the quality of student writing. Every other focus of instruction examined in this review is stronger. Taught in certain ways (e.g. marking every error) results in significant losses in overall quality (Hillocks Jr., 1984, s. 160).

Resultata som er lagt fram både av Braddock et. al. og Hillocks, peiker i retning av at ein gjer urett mot elevane om ein nyttar grammatikkundervisning som metode for skriveundervisning, og at dette er ei verkelegheitsfjern tilnærming til skrivning. Desse omfattande granskingane får følge av fleire undersøkingar, som mellom anna er

¹⁶ *Formell* grammatikkundervisning må forståast som eksplisitt og teoretisk undervisning om språk som kan gi såkalla påstandskunnskap, «declarative knowledge», kunnskap som ikkje er kontekstualisert. Med slik undervisning kan ein seie noko om til dømes ordklassar, setningsledd, setningstypar.

oppsummert i Hertzbergs artikkel «*Grammatikk?*» (Hertzberg, 2008) og i ein seinare artikkel med tittelen «Grammatikken i skolen – klar for en omkamp?» (Hertzberg, 2014). Her oppsummerer ho dei rådande konklusjonane frå ei lang rekke undersøkingar på feltet :

De engelske og amerikanske effektstudiene som kom jevnlig fra 1950-tallet og oppover, omtales med én stemme blant skriveforskere: grammatikkundervisningen har ingen påvisbar effekt på elevenes skrivning. Man snakker da særlig om førstespråket, altså i vårt land norsk som morsmål, men grammatikken er omstridt også i andrespråks- og fremmedspråksundervisningen (Ibid., s. 80).

3.2.2.2 Stephen Krashens grammatikk-kritikk og hypotese om affektive filter

Stephen Krashen er ei anna tydeleg stemme i skriveforskinga som avskriv grammatikkundervisning som metode. I boka *Writing, Research, Theory, and Applications* (1984), trekker han opp eit lerret av ulike effektstudiar på skrivning, med særleg fokus på andrespråklæring. Her finn han at systematisk instruksjon, både av grammatikk, ordtilfang, synonym og liknande, ikkje har nokon effekt på utføringskompetansen. Han avviser ikkje at ein kan lære seg eit formverk, eller at ein kan samle enkeltord på denne måten, men meiner at denne kunnskapen, som er «learnt», aldri kan bli ein del av utføringskompetansen i språk. Teoriane til Krashen om skrivning går i retning av at det å tileigne seg språk ikkje kan skje gjennom nokon annan måte enn «input» som er lystvekkande, naturleg og som kjem gjennom frivillig lesing. Han hevdar at korrigerering av tekst og grammatikkundervisning har inga hensikt for sjølve språktileigninga, og det å kjenne eit system av reglar før ein tar dei i bruk, ikkje har nokon funksjon (Krashen, 1984, s. 22). Ifølge Krashen liknar tileigninga av språk på den naturlege måten barn lærer førstespråket sitt på, prosessen er umedvite på to måtar:

(...) people are often not aware that they are acquiring a language while they are doing so. What they are aware of is using the language for some communicative purpose. Also, they are often not aware of what they have acquired; they usually cannot describe or talk about the rules they have acquired but they have a “feel” for the language (Krashen, 1981, s. 68).

Naturleg tileigning av språk skil seg tydeleg frå *læring* av språk gjennom grammatikk og reglar, hevdar Krashen, og meiner at den einaste måten å kunne tileigne seg språk på er gjennom naturleg kommunikasjon.

Denne fullstendige avvisinga av ei formalistisk tilnærming til språklæring, og at «lært» kunnskap aldri kan bli til tileigna kunnskap, har vore gjenstand for kraftig kritikk, mellom anna for å vere for einsidig fokusert på lesing i tileigninga (Berggreen & Tenfjord, 1999; Simensen, 2007). Lingvisten Lydia White (1987) meiner til dømes at Krashen overser at ulike stadium i språkutviklinga krev ulike typar tilnærming til undervisning. Ho argumenterer for at visse stadium i språklæringa krev innsikt nettopp i grammatikk som er lausrive frå meininga og konteksten, men som kjem av eit indre behov (*internally driven*) hos den enkelte (White, 1987).

Trass i at Krashens hypotesar om tileigning av andrespråket er i imøtegått av andre forskarar både på empirisk og logisk grunnlag (Hertzberg, 2001), finn eg det relevant å trekke inn eitt element frå hypotesane hans i samband med nynorskopplæring.

Hypotesen handlar om kor mottakeleg den enkelte er for å lære seg eit andrespråk. Dette er kjent som *The Affective Filter Hypothesis* (hypotesen om affektive filter), og Krashen finn at det er særleg tre variablar som verkar inn på korleis vi tileignar oss eit andrespråk: utryggleik (*anxiety*), motivasjon (*motivation*) og sjølvtilitt (*self-confidence*). *Utryggleik* kan handle om at ein har personleg motstand eller fordommar mot språket, og dette kan vere eit hinder for læringa. Jo meir «off the defensive» vi er, jo lettare tileignar vi oss språk (Krashen, 1981, s. 73). *Sjølvtilitt* og meistringskjensle vil derfor gjere oss meir mottakelege for språk og gjere det lettare. *Motivasjonen* er gjerne knytt til kor viktig det er for oss å lære språket. Om vi ikkje ser nytten av å lære språket, vil det hindre oss i å lære.

Krashens teoriar om affektive filter kan sjåast på som ein forløpar for moderne teori om samanhengen mellom faktorar som motivasjon, kjensler og haldningar, og tileigning av kunnskap (Berggreen & Tenfjord, 1999). I nyare læringsforskning er slike samanhengar sentrale (Dai & Sternberg, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008). Når eg vel å spesielt trekke fram Krashens omgrep, *affektive filter*, er det fordi omgrepet gir eit tydeleg bilde på noko av problematikken knytt til sidemålsopplæring på nynorsk. Haldningsundersøkingane om sidemålsundervisning som er gjennomførte blant lærarar og elevar, syner at svært mange møter nynorskopplæringa med både låg motivasjon og meistringskjensle, og ikkje minst fordommar mot skriftspråket, og dette verkar vere eit klart hinder for dei når dei skal tileigne seg nynorsk som sidemål. Krashens hypotese

om affektive filter syner slik samanhengen mellom sterk motstand mot å lære nynorsk som sidemål og kjensla av låg meistring i denne delen av norskfaget.

3.2.2.3 Grammatikkundervisning i ein nyare norskfagleg kontekst

Diskusjonen om kva plass grammatikkundervisning bør ha i sidemålsundervisninga, har også vore farga av dei store granskingane som stadfestar at vi må bort frå denne typen undervisning fordi han både verkar demotiverande og formålslaus for elevane. Teoriane om tileigning av andrespråklæring som er nemnt ovanfor, kan sjølvsagt ikkje overførast direkte til ein norsk kontekst der elevane skal tileigne seg to skriftspråk. For norske elevar som til dømes skal tileigne seg sidemål, handlar det ikkje om problem med å forstå språket, men heller om å få oversikt over korleis dette skil seg frå hovudmålet. I tillegg er norsk rettskriving på både bokmål og nynorsk langt meir regulær enn den engelske, med eit nærmare forhold mellom fonem og grafem (Jansson, 2011, s. 191). Det har likevel vore ei klar dreining bort frå grammatikk som undervisningsform også i norske læreplanar, særleg når det er snakk om det å øve opp språkferdigheiter gjennom grammatikk. Tore Brøyn problematiserer dette i eit intervju med Lars Anders Kulbrandstad i *Bedre skole* (1/ 2014), som meiner dette kan forklarast med at norskfaget etter kvart vart definert som eit kommunikasjonsfag:

Og ettersom man ikke kunne påvise at man ble bedre i lesing og skriving av å lære grammatikk, ble det til at hver eneste læreplanrevidering siden 1970-tallet har fjernet nye deler. Etter hvert brukte man ikke engang ordet «grammatikk», og det som ble stående igjen, var temmelig tilfeldig og ufordøyd (Brøyn, 2014, s. 8).

Kulbrandstad hevdar at endringar i grammatiske omgrep, som er justerte for å bli meir logiske, funksjonelle og meir like internasjonale nemningar, har skapt forvirring for folk flest, med det resultat at grammatikken nesten er fullstendig fjerna frå skolen. Han stiller spørsmålet om ein med dette har fjerna seg *for* langt frå grammatikken, og dermed har mista kunnskap om vårt eige språkssystem (Ibid., s. 9).

Legitimeringa av grammatikkundervisning i norsk skole i dag går i retning av at kunnskap om grammatikk skal vere tekstnær og bruksnær, og at elevar treng å utvikle *språkleg medvit*, eller eit metaspråk om språk. Språkleg bevisstheit kan forståast som det å kunne forstå korleis ein skal bruke språket i ulike samanhengar og i ulike medium, og ei slik forståing ligg nært opp til skriftkyndigheitsomgrepet forklart i literacy-teorien.

Hildegunn Otnes og Harald Iversen (2011) argumenterer for at ein må tenke på språkets funksjon om ein skal argumentere for å nytte grammatikk i språkopplæringa. For sjølv om grammatikkkomplekset er nesten ikkje-eksisterande i Kunnskapsløftet (Hognestad, 2006), er det erstatta av andre omgrep som *språklege system* og *språkets funksjon og tekst*. Otnes og Iversen støttar seg til Michael Hallidays funksjonelt baserte grammatikkundervisning. Denne systemisk-funksjonelle grammatikken ligg til grunn for tenkinga i det vi her til lands omtalar som den australske sjangerskolen, som er ei pedagogisk tilnærming til skriving og sjangerundervisning. Grunntanken i denne pedagogikken er at elevane treng eksplisitt undervisning i formsida ved språket for å meistre skriving i dei ulike sjangrane som samfunnet krev. Halliday er også opptatt av at den tradisjonelle grammatikkundervisninga er fjern frå folks generelle oppfatning av språk (Halliday, 1999). Otnes og Iversen meiner at så lenge ein trekker inn kommunikasjonsteksten og tar utgangspunkt i funksjonen i teksten, kan det vere nyttig å bruke grammatiske kategoriar. Dersom ein nyttar autentiske tekstar som gir mening for elevane å arbeide med, meiner dei at undervisninga vil verke meir motiverande (Iversen & Otnes, 2011, s. 18).

Frøydis Hertzberg dokumenterer i fleire artiklar korleis debatten kring grammatikkopplæring har utvikla seg, og slår i lys av dette fast at det er liten grunn til å tru at grammatikken kan fungere som eit middel for betre skriveferdigheiter (Sjå til dømes Hertzberg (2001), (2004) og (2008)). Ho peiker også på veike sider ved effektstudiane, fordi dei i stor grad undersøker effekten av éin avgrensa faktor, til dømes grammatikkundervisning og ferdighetstrening i samband med dette. Det er likevel vanskeleg å argumentere imot den overveldande dokumentasjonen, og skal ein derfor dra nytte av grammatikkundervisning i det heile, må vi ifølge Hertzberg gjere tre ting:

Vi må befri den fra det snevre og normative språksynet den er assosiert med, vi må fjerne forventningene om at den i seg selv utgjør veien til bedre språkbeherskelse, og vi må frigjøre den fra ambisjonen om at den skal kunne si noe viktig om språk som fenomen (Hertzberg, 2004, s. 107)

Det er ikkje grammatikken i seg sjølv som fremmar språklæring, men den kan, ifølge Hertzberg, fungere som plattform for samtalar om språk. I artikkelen *Grammatikk?* (2008) trekker ho også fram andre grunnar til å nytte grammatikk i undervisninga,

mellom anna at læreplanen legg opp til at ein skal arbeide kontrastivt med språk, til dømes på tvers av norskfaget og framandspråk. I tillegg må norsklæraren ta omsyn til det språklege mangfaldet i eit stadig meir fleirkulturelt klasserom, og spesielt til elevar som på få år er forventa å ha kompetanse i norsk på lik linje med elevar med norsk som morsmål. I lys av ei slik problemstilling kan det komparative perspektivet kome til nytte, og grammatikkundervisning kan vere ein veg til språkleg medvit: «Det er ikke gitt at grammatikk er veien å gå for alle, men for en del elever vil det være en stor hjelp å bli ledet til å se systematiske trekk ved målspråket» (Hertzberg, 2008, s. 25). Om grammatikken kunne spele ei slik positiv rolle, held Hertzberg fram, er det ein føresetnad at læraren har god kompetanse i språk, slik at ein ikkje fell tilbake på drilling av grammatiske kategoriar og reglar (Ibid.).

Denne tråden plukkar Hertzberg opp att i artikkelen «Grammatikken i skolen – klart for en omkamp?» (2014), der ho referer til ei større undersøking gjort av forskarar i Exeter i England. Deira oppsiktsvekkande studie (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012), gir grunn til å studere samanheng mellom grammatikk og skrivning nok ein gong. Studien er gjort på åttande trinn i 32 klassar fordelt på ei intervensjonsgruppe og ei kontrollgruppe. Klassane følgde den nasjonale læreplanen, men intervensjonsgruppa fekk eit eige opplegg som på ulike måtar tematiserte og praktiserte grammatikk innanfor ein skrivekontekst (*contextualized grammar*). Resultata frå studien stadfestar nokre av dei elementa Hertzberg meiner må vere til stades for at grammatikkundervisning kan ha ei hensikt, og produserer også sterke argument for at grammatikkopplæring skal kunne fungere som støtte for skrivning. Studien slo for det første fast at det er avgjerande at læraren har god kunnskap og kjenner seg trygg i spørsmål rundt grammatikk og kan rettleie og oppmuntre til diskusjonar om språk. Forskargruppa fann også tydelege teikn på at høgtpresterande elevar hadde størst utbytte av grammatikkundervisninga, og at grammatikkopplæringa slik ho vart lagt opp i intervensjonen, ikkje nødvendigvis fungerte som ei universell løysing for alle elevar (Ibid., s. 161 – 162). Eit tredje funn var at intervensjonen styrkte elevane sitt metaspråklege medvit om språk og skrivning, noko som fleire forskarar har tatt til orde for her til lands (Hognestad, 2006; Hertzberg, 2008; Tonne & Sakshaug, 2008; Iversen & Otnes, 2011; Jansson, 2011). Ifølge Hertzberg er intervensjonen til Myhill et al. ikkje berre ein modell for god grammatikkundervisning

og skriveopplæring, men også ei viktig påminning om at læraren sin kompetanse er avgjerande om slik undervisning skal ha nokon funksjon i det heile (Hertzberg, 2014, s. 81).

3.2.2.4 *Den formalistiske nynorskundervisninga*

Trass i relativt store endringar i synet på grammatikkundervisning i norskfaget som heilskap, kan det verke som undervisninga i nynorsk som sidemål ikkje er like mykje påverka av denne trenden. Sjølv om det manglar vitskaplege og systematiske studiar av undervisningsmåtane i denne delen av norskfaget, blir det hevda at mykje av tida som blir brukt på nynorsk i norskfaget, er knytt til arbeid med abstrakt grammatikk (Jansson, 2004a; Askeland & Falck-Ytter, 2009). Og sjølv om det å samanlikne nynorskundervisning med framandspråksundervisning ikkje har støtte verken i læreplanar eller i lærebøkene, er det likevel denne tradisjonelle tilnærminga til sidemålsopplæring på nynorsk som har gitt nynorskopplæringa denne «merkelappen», både hos elevar og lærarar. Askeland og Falck-Ytter diskuterer denne problematikken, men meiner, i likskap med Hertzbergs argumentasjon over, at elevar som skal lære eit annleis skriftspråk enn dei er vande med, treng å kjenne til og kunne snakke om eit formverk som skil seg frå bokmål. Askeland og Falck-Ytter trekker samstundes fram utfordringa knytt til ulike elevar sine ulike behov, og ikkje minst det faktumet at det abstrakte formverket kan oppfattast lett for nokre elevar, men svært vanskeleg å forstå for andre. Ei anna utfordring er å sjå overføringsverdien frå øvingsoppgåver i grammatikk til eige arbeid med elevteksten (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 134). Grammatikk som verktøy i språkopplæringa, må derfor både forenklast og tilpassast om det skal fungere for dei lærande.

Jansson diskuterer i ein artikkel kva som kan vere god praksis i arbeidet med nynorsk. Ho er merksam på effektstudiane som avviser grammatikk som innfallsvinkel til språklæring, og har inga tru på at «pugging av grammatiske reglar vil gi elevane gode nynorskferdigheiter, spesielt ikkje som dominerande metode lausriven frå lesing og skriving» (Jansson, 2011, s. 191). Ho meiner likevel at ein ikkje skal avskrive grammatikken i nynorskopplæringa, fordi kunnskap om språk som system kan gi elevane høve til å samanlikne språk og arbeide kontrastivt med tekstar. Dette kan ha overføringsverdi også på elevane si merksemd på eige språk, hevdar ho, og viser til at

ein i nynorskopplæringa har lang tradisjon for å samanlikne grammatikken i talemålet med formverket i nynorsk:

Denne tradisjonen tek utgangspunkt i at normgrunnlaget til nynorsk er norske dialektar, og gjennom å finne likskap mellom sitt eige talemål og den nynorske skriftforma vil elevane kunne identifisere seg med det nynorske skriftspråket. Å samanlikne talespråk og skriftspråk utviklar også medvit om både forskjellar og likskapar mellom tale og skrift og kan dermed styrkje det metaspråklege medvitet (Ibid.).

Jansson konkluderer med at om elevane skal ha utbytte av å arbeide med grammatikk som eit ledd i skriveopplæringa, må det vere tett samband mellom det å lære om språk og det å trene på å skrive. Å arbeide med grammatikk over lange periodar, lausrive frå arbeid med tekst, har ingen hensikt, hevdar ho.

Dette finn støtte hos Jan Olav Fretland, som har undersøkt eksamenssvar frå studentar i lærarutdanninga med nynorsk som hovudmål, og studert kva feiltypar studentane gjer når dei skriv og kva normer for språkvurdering som blir lagt til grunn for vurderinga av desse (Fretland, 2007; Fretland, 2015). Fretland konkluderer med at det trengst auka medvit om kva som gjer nynorsk til nynorsk i ordlegging og ordval. Studentane har behov for repetisjon av enkle reglar om substantivbøying etter ulike kjønn, og dei treng å lære å skilje mellom klassene av svake verb og å vite kva verb som høyrer til kvar. Desse enkle grammatiske reglane er ofte nok til å gi skrivaren framgang, hevdar Fretland, og sjølv om han medgir at behova mest sannsynleg er større hos skrivarar med nynorsk som sidemål, meiner han at det ikkje nødvendigvis er omfattande vektlegging av grammatikk som skal til for å meistre nynorsk (Fretland, 2007, s. 80).

3.2.3 Nynorsk som bruksspråk og språkbadsteori

I utforminga av ramma for intervensjonen for prosjektet, har eg henta inspirasjon frå andrespråkspedagogikk og såkalla *språkbadspedagogikk*. Dette er eit paraplyomgrep for ei heil rekke ulike språkbadsprogram og måtar å arbeide med andrespråksopplæring på. Dei ulike programma blir gjennomførte i forskjellige delar av verda og varierer først og fremst med faktorar som *alder på dei lærande* og kor mykje *tid som blir brukt* på språkbadet (Baker, 2007, s. 245). Språkbadsmetoden blir uansett definert som ein måte å tileigne seg eitt eller fleire andrespråk på, utan at barnet samtidig mistar førstespråket (Laurén, 1999; Engen & Kulbrandstad, 2004; Baker, 2007; Øzerk, 2006). Metoden er forankra i

sosiokulturell læringsteori og nyttar det same språkomgrepet som mellom anna Mikail Bakhtin står for, der språket først og fremst er dialog og kommunikasjon, ikkje formaltrening og abstraksjon (Bakhtin, 1981). Ideen til språkbadsmetoden kjem opphavleg frå Canada og vart utvikla etter at både fransk og engelsk vart offisielle skriftspråk på 1960-talet. Initiativet kom frå ei gruppe foreldre til engelskspråklege barn som skulle lære fransk, som ville prøve ut ein metode som kunne bidra til betre ferdigheiter i andrespråket. I samarbeid med forskarar ved McGill University, ønskte dei å prøve ut ein metode som skilde seg radikalt frå den tradisjonelle opplæringa i andrespråk basert på grammatikk og drill. Metoden gjekk ut på at undervisninga frå og med førskolen skulle skje på andrespråket, og etter kvart vart også førstespråket trekt inn i undervisninga (Johnson & Swain, 1997). *Språkbad (language immersion)* er slik eit bileteleg uttrykk for at ein utsett elev får store mengder av andrespråket, og at dei tileignar seg språket ved å leve i det, eller «bade» i det, parallelt med at dei nyttar førstespråket sitt.

Måten ulike land praktiserer språkbadsmetoden varierer sterkt. Ein skil til dømes mellom *tidleg, utsett* og *seint* språkbad på den eine sida, og *fullstendig* og *delvis* på den andre sida (Øzerk, 2006; Baker, 2007). Omgrepet *drukning (submersion)* blir også brukt i denne samanhengen, der barnet blir så mykje utsett for andrespråket at det mistar førstespråket i innlæringa (Johnson & Swain, 1997). I Finland, Canada, USA og i fleire europeiske land er slike variantar godt etablerte og utprøvde. Språkbadsmetoden er også undersøkt gjennom eit uttal internasjonale studiar over fleire år (Lambert & Tucker, 1972; Johnson & Swain, 1997; Cummins, 1998; Baker, 2007), og eitt av dei sentrale funna frå fleire av desse studiane er at også morsmålet blir styrka gjennom denne pedagogikken. Dette kan forklarast med at det å få kontroll på to språkssystem samstundes, gir elevane langt meir trening i å observere og analysere språk, og dei har derfor eit lingvistisk fortrinn. Det ser også ut til at dei har fortrinn når det gjeld å tenke fleksibelt (Cummins, 1998, s. 36).

Eg er ikkje kjent med at språkbadsmetoden, eller variantar av denne, har vore dokumentert utprøvd i Noreg. Nynorsk som bruksspråk i norskfaget har likevel vore foreslått som metode i fleire samanhengar (Skjong & Vederhus, 2008; Askeland & Falck-Ytter, 2009; Jansson, 2011). Ifølge Christer Laurén frå Vasa universitetet i Finland

(2003), kan det vere aktuelt å overføre erfaringar frå språkbadsksolar i Finland til den nynorske sidemålsundervisninga. Laurén hevdar at den viktigaste grunnen til at språkbadspedagogikken fungerer så godt, er at elevane opplever meistring og motivasjon gjennom denne måten å tileigne seg språk på. Dei er sjølve viktige aktørar i opplæringa ettersom dei først og fremst skal lære språket gjennom kommunikasjon mellom kvarandre og verda utanfor. Laurén kommenterer også den norske språksituasjonen, og peiker på at det einsidige fokuset på grammatikk og rettskriving gjer det problematisk å motivere elevane til å arbeide med språket. Han er opptatt av forskinga som syner at språkbadspedagogikken støttar både førstespråket og andrespråket samstundes, og at det er viktig for både elevar, lærarar og foreldre å forstå at det å lære to parallelle språk, også to like språk¹⁷, er ein ressurs for språklæring generelt (Laurén sitert i Myking, 2003, s. 3).

Når eg nyttar språkbadsmetoden som eit grunnlag for å utvikle ein intervensjon for nynorskopplæring, er det vesentleg at dette er ein metode som har langt fleire implikasjonar for undervisninga enn det som er mogleg å gjennomføre i sidemålsundervisning på nynorsk i ein klasse på vidaregåande trinn. Innvendingane mot å kalle det eit språkbad er fleire, og eg vil særleg peike på fire moment: For det første blir elevane i min studie utsette for «språkbadet» i nynorsk heilt på slutten av det obligatoriske utdanningsløpet, og i denne samanhengen er eitt år alt for kort tid å oppnå gode resultat gjennom eit språkbad. For det andre er det berre i norskfaget elevane opplever nynorsk som språk. Dei blir oppmoda om å nytte nynorsk til dømes medan dei noterer i andre fag, men det er svært få som prøver dette ut¹⁸. Dei har ikkje tilgang til lærebøker på nynorsk, og sjølv om dei får alt trykt materiale på nynorsk og les nynorsk på tavla og i utvald litteratur, er det likevel ikkje nok til å kalle det eit språkbad. For det tredje er språket dei skal lære svært likt førstespråket. Dei språklege utfordringane ligg derfor først og fremst på morfologi og korrekt syntaks, og ikkje på å

¹⁷ Laurén samanliknar nynorsk og bokmål med språksituasjonen i Katalonia der språkbadspedagogikken har fungert godt. Kastiljansk og katalansk er to språk med mange fellestrekk (Myking, 2003).

¹⁸ I Holmliaprojektet, som eg har referert til i kapittel 2.5.1, nyttar elevane nynorsk som bruksspråk i RLE, med mål om å gi elevane fleire arenaer å nytte nynorsk på. Dette prosjektet omtalar Laurén som eit forsøk på delvis språkbad (Myking, 2003).

gjere seg forstått eller å forstå det dei les på nynorsk. Eit siste moment, som eg meiner er særleg relevant å trekke fram, er at nynorsk er eit skriftspråk, og den munnlege dimensjonen ved språklæringa blir minimal eller fell heilt bort. Laurén er opptatt av at eit språkbud må ta til «med innhald, munnleg bruk av språket og lesing», men han problematiserer ikkje det at nynorsk ikkje er eit munnleg språk (Laurén sitert i Myking, 2003, s. 2). Elevane kan lytte til opplese nynorsk, eller til dialektar som ligg nært opp til nynorsk, men graden av språkbud vil først og fremst vere avgrensa til det dei les og skriv.

Trass i at føresetnadene for å kunne bruke språkbudspedagogikken langt i frå er dei same som dei Laurén viser til i Finland og andre land med språkbudsskolar, meiner eg likevel det er relevant å trekke vekslar på denne metodikken i samband med undervisning i nynorsk som sidemål. Nynorsk som bruksspråk, slik eg har definert det i prosjektet mitt, kan ikkje definerast som ein eigen metodikk, men har likskap med tenkinga som ligg til grunn for språkbudspedagogikken. Erfaringane frå intervensjonen gir grunnlag for å diskutere kva delar av språkbudspedagogikken vi kan bruke i samband med sidemålsopplæring på nynorsk, og gir samstundes høve til å problematisere implementeringa av nynorsk som bruksspråk i undervisningssamanheng.

3.3 Skrivestrategiar – teoretiske og metodiske tilnærmingar

I analysen av elevane sine refleksjonar rundt eiga skrivning, kjem eg fram til at dei nyttar ei rekke ulike strategiar som fører dei framover i produksjonen av tekst på nynorsk. Dei blir ikkje presenterte for eit sett med ulike strategiar for skrivning, men definerer kva dei meiner dei støttar seg til i skriveprosessen ut i frå eigne røynsler og kunnskap om skrivning. Det er ingen av elevane som stiller seg spørjande til kva skrivestrategiar er, noko som kan tyde på at dei, som elevar i utgangen av 13 års skolegang, har ei forståing for kva vi legg i omgrepet. Eg finn det likevel interessant at nokre av strategiane dei nemner, er knytte til kognitive prosessar dei nyttar i skrivinga, medan andre er knytte til bruken av artefaktar dei støttar seg til på ulike måtar. Elevane si medvitne og nokre gonger umedvitne forståing av kva skrivestrategiar er, samsvarer med dei definisjonane eg finn hos ulike forskarar på dette omgrepet.

Det er noko ulikt korleis skrivestrategiar blir definerte, alt etter kva inngang og samanhengar omgrepet inngår i. Det går likevel an å kome fram til ei overordna forståing med utgangspunkt i mellom anna psykologisk kognitiv forskning. I det følgjande vil eg presentere nokre slike definisjonar før eg ser på korleis forskning på skrivestrategiar blir nytta som grunnlag for ein pedagogisk skrivemodell, som er relevant for situasjonen for elevar i eit norskfagleg klasserom. Til slutt i dette delkapittelet trekker eg inn omgrepsparet *formell* og *uformell* skriving og gir eit teoretisk grunnlag for å kunne forstå korleis desse er brukt i denne avhandlina.

3.3.1 Skrivestrategiar som ulike kognitive fasar

Ein mykje sitert definisjon på skrivestrategiar finn vi i psykologisk kognitiv forskning hos lingvisten og retorikaren Linda Flower og psykologen John R. Hayes. Dei forklarar skrivestrategiar som kognitive prosessar som kan sjåast på som «the writer's toolkit». Skrivaren tar i bruk ulike «verktøy» for å kontrollere og gjennomføre ei skrivehandling, og det eine «verktøyet» kan generere bruken av det neste (Flower & Hayes, 1981, s. 376). Slike kognitive prosessar kan forståast som ulike teknikkar og prosedyrar som kan hjelpe skrivaren både til å kome i gang med skrivinga, til å omsette tankar til tekst og til å utvikle teksten vidare til eit produkt med eit formål. Ifølge Flower og Hayes' forskning, basert på data frå såkalla «tenke høgt-protokollar» (*thinking-aloud protocols*), skjer desse prosessane innanfor ein tredelt struktur, eller ein hierarkisk prosessmodell, som illustrerer korleis skrivaren arbeider for å nå eit mål for skrivinga:

Research indicates that writers use three processes in achieving their goals; planning, sentence generation and revising. In planning, the writer generates ideas and organizes them into a writing plan. In sentence generation, the writer produces formal sentences intended to be part of a draft. In revising, the writer attempts to improve a draft (Flower & Hayes, 1986, s. 1107).

Flower og Hayes finn altså at skriving først og fremst skjer innanfor tre prosessar som skrivaren tar i bruk i arbeidet med ein tekst; *planlegging* (planning), *setningskonstruksjon* (*sentence generation/translation*¹⁹) og *revidering*. Desse tre prosessane er vevd saman og kvar

¹⁹ Eg finn fleire ulike nemningar på denne fasen. I artikkelen frå 1981, *A cognitive Process Theory of Writing*, nyttar Flower og Hayes nemninga *translation*, og her blir det presisert at denne termen også kan forståast som «transcribe» eller «write». Ideen er at skrivaren må omsette og organisere eit tankesett som er blitt til i planleggingsfasen, til konkrete setningar i ein tekst i eit valt språk (Flower & Hayes, 1981, s. 373). I ein seinare artikkel frå 1986, *Writing Research and the Writer*, er termen bytta ut til *sentence generation*, men slik eg les det, er det ikkje gjort endringar i korleis ein må forstå denne fasa. Flower og

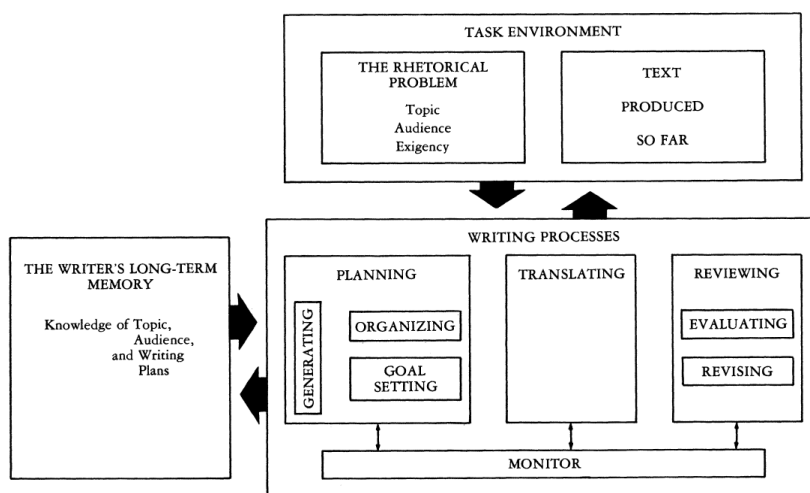
av dei kan inngå som ein del av dei andre prosessane. Dei presiserer at skrivehandling ikkje er ein lineær prosess innanfor denne modellen, men at den skjer i ein kontinuerleg, rekursiv tenkeprosess. Skrivninga er ein målstyrt kognitiv prosess, og strategiane som blir brukte i dei ulike prosessane, blir kopla på alt etter kva målsettingar skrivaren har, og kva ho treng der ho er i prosessen. Flower og Hayes identifiserer tre hovudelement som påverkar skriveprosessen;

1) *skrivesituasjonen (Task environment)*, som inneber alt utanom skrivaren, frå oppgåveformulering, formål og relasjon til mottakarane, til teksten slik den blir til undervegs i skriveprosessen.

2) *langtidsminnet (Writer's long term memory)* omfattar kunnskapen skrivaren har om emnet, mottakarar og om ulike planar eller strategiar for skrivninga.

3) *skriveprosessen (Writing processes)*, med dei tre ulike fasane *planlegging (Planning)*, *setningskonstruksjon (Sentence generation/ translation)* og *revidering (Revising/ reviewing)*

Pilane mellom dei tre hovudelementa i figur 1 og mellom fasane i skriveprosessen, indikerer korleis desse prosessane går for seg; skrivninga skjer rekursivt og syklisk, og skrivaren vandrar slik att og fram i dei ulike fasane medan ho skriv.



Figur 1: Den kognitive prosessmodellen (Flower & Hayes, 1981)

Hayes forklarar også her at denne inneber «to translate the writing plan into a formal prose» (Flower & Hayes, 1986, s. 1109).

Flower og Hayes' ikkje-lineære modell skil seg frå skriveforskinga på 1970-talet, då det var vanleg å sjå på skriving som ein lineær prosess med overføring av ferdig tenkte tankar på papiret (Hoel, 2008). Bidraget frå forskinga deira har fått mykje å seie for seinare forsking på skriving, mykje fordi dei med denne modellen visualiserer dei ulike fasane ein skrivar er gjennom i arbeidet med ein tekst. Strategiane er også først og fremst retta mot den enkelte skrivaren og kva ho kan gjere for å regulere eiga skriving. Den kognitivt baserte skriveforskinga blir samtidig kritisert for at den berre fangar opp dei mentale prosessane informantane kan verbalisere, og ikkje dei som ligg i undermedvitet (Bereiter & Scardemalia, 1987). I tillegg blir det stilt spørsmål om dei observasjonane som blir gjort i eit isolert skrivelaboratorium kan overførast til skriving i autentiske skrivesituasjonar. Studiar av elevar og studentar i autentiske skrivesituasjonar viser at dei bruker tenkemåtar og strategiar som endrar seg med konteksten dei skriv i, med oppgåva som er gitt, og med mottakar for teksten (Hoel, 1997, s. 12).

James Collins presenterer i ei bok om skrivestrategiar for «struggling writers» frå 1998, ein liknande definisjon, som også tar utgangspunkt i at skrivestrategiar blir til i ein kognitiv prosess. Han seier at «writing strategies are mental procedures used to solve problems encountered with writing», og eksemplifiserer slike prosedyrar som alt frå rettskriving og avsnittsinndeling til planlegginga av heile skriveoppgåva (Collins, 1998, s. 11). Skrivestrategiane er ikkje universelle strategiar som den enkelte må lære, hevdar han, i staden må den enkelte skrivar lære å tenke strategisk om skriving. Collins er opptatt av at dette er ein prosess som utviklar seg i ein sosial kontekst, og at språkkyndigheit (*literacy abilities*) er noko ein tileignar seg gjennom meiningsfull deltaking i sosiale grupper (Collins, 1998, s. 8). I definisjonen sin tar han utgangspunkt i måten vi kan forklare strategiar meir generelt:

A strategy is a sequence of cognitive steps designed to accomplish a particular outcome, and therefore we can think of strategies as controls over inward processes which result in outward manifestations of skills. Writing strategies, accordingly are cognitive controls or procedures that transform the intention to write into marks on paper (Collins, 1998, s. 21).

I likskap med Flower og Hayes definerer Collins skrivestrategiane som trinnvise kognitive prosedyrar som hjelper skrivaren med å få kontroll over dei prosessane vi går gjennom medan vi skriv. Han seier at desse strategiane er noko vi tileignar oss både intuitivt frå erfaringar vi gjer som skrivarar, og frå skriveopplæring til dømes i ein

klasseromskontekst. Det er uansett alltid slik, ifølge Collins, at dei strategiane vi bruker, enten kjem med sosial interaksjon med andre menneske eller med tekstar, eller med begge delar.

Collins' definisjon har grunnlag i eit sosiokulturelt og situert syn på læring, som vart eit viktig læringssyn i slutten på 1980-åra. Ifølge denne retninga er læring ikkje noko som skjer aleine kognitivt hos kvart enkelt individ, men den er situert i ein kulturell kontekst i interaksjon med omgivingane. Gjennom det språket vi nyttar i dialog med andre, utviklar vi tanken og ny kunnskap (Vygotsky, 1978). Collins' definisjon kan fungere som ei nyttig utviding av den første definisjonen frå Flower og Hayes, som særleg ser på dei enkelte individ sine kognitive prosessar, utan å ta omsyn til at også konteksten rundt vil kunne påverke strategiane som blir brukte. I ein autentisk skrivesituasjon vil det vere ytre omstende som påverkar skrivaren til å ta i bruk strategiar, og desse vil variere med til dømes kven skrivaren deler idear og tankar med, kva impulsar som kjem til, kva målet er for skrivinga, kven som er mottakar eller kva skrivesituasjonen inneber. I seinare arbeid av Flower og Hayes er det sosiokulturelle perspektivet på denne skrivemodellen også trekt inn meir i dei ulike fasane (Flower & Hayes, 1989).

3.3.2 Skilnader i bruken av strategiar

Eit viktig funn i Flower og Hayes si kartlegging av dei kognitive skriveprosessane, er at det er skilnad på korleis gode/erfarne og mindre gode/uerfarne skrivarar (*experts and novices*) utnyttar moglegheitene innanfor prosessmodellen (Flower & Hayes, 1981, s. 381; Flower & Hayes, 1986, s. 1110). Dei meinte mellom anna å sjå at den erfarne skrivaren hadde betre oversikt over dei ulike elementa i skrivesituasjonen, og tok seg betre tid til å spisse målet for skrivinga. Typisk for den mindre dyktige skrivaren var å bruke lite tid på planleggingsfasen og på å tenke gjennom formåla med teksten. Dei meinte også at denne skrivaren sannsynlegvis ville bruke mykje energi på å forme setningar og ord rett, og derfor vere lite opptatt av å flytte seg fram og tilbake mellom dei ulike fasane (Flower & Hayes, 1981, s. 381).

Denne observasjonen finn støtte i fleire granskingar som har bidratt med kvar sine perspektiv til å forstå skriveprosessane (Bereiter & Scardemalia, 1987; Graham & Harris, 2006; Zimmermann & Risemberg, 1997; Troia & Graham, 2002). Graham og

Harris har mellom anna arbeidd med å legge til rette for gode skrivestrategiar for elevar med læringsvanskar, og dei fann at medan den erfarne skrivaren kan gå systematisk til verks og nytte ei rekke ulike strategiar innanfor alle dei ulike fasane, har den uerfarne skrivaren gjerne nok med få og enkle strategiar (Graham & Harris, 2006). Dette mønsteret finn ein igjen i alle fasane av prosessen, og det gir utslag både på innhaldssida og i forma til teksten.

Oppsummert kan vi seie at den uerfarne eller lågtpresterande skrivaren:

- nyttar få strategiar
- manglar motivasjon og ønsker å bli fort ferdig
- bruker mykje tid på å rette teksten sin og stoler ikkje på eigen kompetanse
- har lett for å gi opp
- går ikkje tilbake i teksten og manglar revideringskompetanse

Den høgtpresterande skrivaren, derimot

- bruker mange ulike strategiar
- utnyttar moglegheitene og går systematisk til verks
- har automatisert rettskriving og reglar
- arbeider fram og tilbake i teksten sin og mellom dei ulike fasane
- har revideringskompetanse
- er sjølvregulerande og kan vake over sitt eige arbeid

(mi omsetting frå Santangelo, Harris, & Graham, 2007, s. 79)

Steve Graham og Karen Harris finn at dei mindre gode skrivarane manglar strategiar som gjer at dei greier å drive skrivearbeidet sitt framover mot eit gitt mål. Dei peiker på at det å vite korleis ein skal innleie ein tekst, plassere ulike delar i teksten, vite korleis eit avsnitt skal byggast opp, er typiske manglar hos mindre gode skrivarar. Dei argumenterer for at undervisning i eksplisitte tips til skrivestrategiar, baserte på vitskapelege utprøvingar, er ein måte å hjelpe slike elevar på (Graham & Harris, 2006).

Carl Bereiter og Marlene Scardemalia finn også i si forskning tydelege skilnader på korleis den erfarne og den uerfarne skrivaren transformerer kunnskap. Der den erfarne skrivaren greier å bruke informasjonen som er henta inn til tekst som er tilpassa situasjon og mottakar, vil den uerfarne skrivaren i mykje større grad reprodusere kunnskapen og ikkje greie å tilpasse teksten til mottakar (Bereiter & Scardemalia, 1987).

Også i revisjonsfasen er det skilnad på korleis skrivarane handterer oppgåva. Medan den gode skrivaren greier å sjå heilskapen i teksten og kan endre både innhald og struktur, er den mindre gode skrivaren meir opptatt av setningsnivå og rettskriving, og maktar i liten grad å gå fram og tilbake i tankesettet. Den gode skrivaren evnar også å gå fram og tilbake i teksten og gjer bruk av innspel frå andre lesarar til revisjon. Noko av forklaringa på dette ligg i at den gode skrivaren har automatisert mykje av skriveprosessen, som rettskriving, teiknsetting og oversikt over ordtilfang, og kan dermed konsentrere seg om teksten på eit anna nivå.

Målet med å arbeide med skrivestrategiar som mentale prosessar er at skrivaren skal bli *sjølvregulerande (self-regulating)* i utviklinga av skrivekompetanse (Zimmermann & Risemberg, 1997). Sjølvregulering i denne samanhengen forstås eg som det å ha ein indre kontroll med alle dei ulike fasane i skrivinga, å vite kva strategi som vil fungere til ei kvar tid, korleis ein skal ta i bruk innspela frå andre, korleis ein kan organisere teksten og kva som skal til for å oppnå eit tenkt mål med skrivinga. Barry Zimmermann og Rafael Risemberg meiner at sjølvregulering er noko ein kan og må utvikle som skrivar. Ein dyktig skrivar er også ein sjølvregulerande skrivar, og med sjølvregulering kjem motivasjon til å gå i gang med nye skriveoppgåver. Uerfarne skrivarar har gjerne lite forståing for kva som skal til for å meistre skriving:

Most students recognize that in order to become a proficient writer, they must acquire knowledge of vocabulary and grammar, however, they are far less aware of their need for high levels of self-regulation (Zimmermann & Risemberg, 1997, s. 188)

Dette forklarar dei med at skriving ofte er ein einsam prosess, der skrivaren sit aleine med planlegging og gjennomføring av skrivinga. For å kunne meistre ein slik prosess, er det avgjerande at skrivaren lærer å gå i dialog med seg sjølv i si eiga skriving og flytte seg fram og tilbake i fasane i skriveprosessen. Arbeidet med å synleggjere desse ulike strategiane for skrivinga vil kunne støtte både skrivarar som strever (*struggling writers*) og gode skrivarar, og instruksjonen vil derfor måtte vere individuell og tilpassa den enkelte. Dette stemmer også overeins med Gary Troia og Steve Graham, som presiserer at det ikkje er slik at alle som strever med skriving, strever med akkurat det same. Dette impliserer, hevdar dei, at lærarar bør kommunisere viktigheita av form, prosess og mening, men sjølve instruksjonen til den enkelte eleven bør tilpassast den dei

individuelle behova som er identifiserte (Troia & Graham, 2002, s. 80). Graham og Dolores Perin presenterte i 2007 ein omfattande metastudie som samanfattar fleire ulike forskingsarbeid og forsøk som er gjort på skriveopplæring. I rapporten presenterer dei hovudfunn frå alle studiane, med vekt på kva for teknikkar som ser ut til å ha størst effekt. Av elleve ulike tilrådingar, blir arbeid med å utvikle skrivestrategiar trekt fram som det ser ut til å ha størst effekt på skrivaren si utvikling. Strategiane dei viser til, er dynamiske, dei kan endre seg med ulike skrivekontekstar, men hovudideen er at eleven får instruksjon i bruk av strategiar innanfor ulike fasar av skrivinga, til dømes i planleggingsfasen, i skrivefasen og i revideringsfasen. Også her er hovudkonklusjonen at instruksjonen i skrivestrategiar skal gjere eleven sjølvregulerande og i stand til å overvake eiga skriving (Graham & Perin, 2007, s. 15).

3.3.3 Skrivestrategiar og skriveforskning i ein norsk kontekst

Den kognitive skriveforskninga viser til ulike prosessmodellar for skriving, og ein avgjerande felles konklusjon frå denne typen forskning er at skriving ikkje er ein lineær prosess, men at skriving skjer i ulike fasar som skrivaren beveger seg inn og ut av. I ein norsk skrivepedagogisk kontekst, og i utforminga av ei plattform for skriving som grunnleggande ferdigheit, er mykje inspirasjon henta frå forskinga på kognitive prosessar. Perspektivskiftet som har prega den internasjonale skriveforskninga, frå tenkinga rundt kognitive prosessar til ei større vekt på at skrivestrategiar er påverka sosiale og kulturelle kontekstar, har også prega norsk skriveforskning (Hoel, 1997). I tillegg er det blitt større merksemd rundt andre faktorar som spelar inn på skriving:

Ulike typar skriving, ulike mottakarar, ulike formål for skrivinga og krav som blir stilte til tekstar i ulike diskursmiljø, stiller skrivaren overfor ulike mentale og praktiske utfordringar, og vil dermed også resultere i ulike skrivestrategiar (Hoel, 1997, s. 17).

Den kognitive prosessmodellen har gitt grunnlag for å utarbeide pedagogiske modellar for skriving innanfor ulike fasar. Gjennom arbeid med mellom anna den prosessorienterte skrivemodellen, som har vore meir eller mindre til stades i norskfaglege klasserom sidan åttitalet (Ibid.), er lesing og skriving som ein arbeidsprosess i ulike fasar, løfta endå meir fram. I Kunnskapsløftet (06/13) er vurdering undervegs i skriveprosessen også tillagt større vekt enn i tidlegare læreplanar. Eitt klart mål er at elevane skal lære å reflektere over eiga læring og oppnå

revideringskompetanse på tekstar dei skriv. I og med at skrivekompetanse er eit tverrfagleg mål, er ansvaret for å gi elevane tilstrekkeleg skriveopplæring spreidd på alle fag, og dette utfordrar alle lærarar til å finne gode måtar å øve opp elevane til å ta i bruk ulike strategiar når dei skal skrive ulike typar tekstar.

I arbeidet med å utvikle elevane sine evner til å bruke slike mentale prosessar som Flower og Hayes' figur (1) viser, er det avgjerande at dei forstår kva som er hensikta med å nytte dei ulike fasane. Hertzberg hevdar i ein artikkel om skrivekompetanse på tvers av fag, at mykje som kan sjå ut som skriveproblem hos den enkelte skrivaren, først og fremst dreier seg om problem med å bruke skrivestrategiar (Hertzberg, 2006, s. 119). Og her spelar det stor rolle kva læraren gjer med elevane sine utfordringar. Hertzberg peiker på særleg to tilnærmingar som begge må brukast samtidig:

«synliggjøring av skriveprosessen og trening i å bruke hensiktsmessige skrivestrategier» (Ibid.). Elevane er avhengige av å sjå kva stadium og delelement ein skriveprosess består av, slik at dei kan lære å overvake han sjølv. Det kan også vere nyttig for dei å vite at dei mest erfarne skrivarane også er dei som nyttar flest slike strategiar og som arbeider mykje fram og tilbake i teksten sin. Treninga i å bruke strategiar skal gjere elevane i stand til å finne fram til kva som fungerer godt for dei sjølv, og å legge frå seg strategiar som ikkje verkar å ha noko hensikt. Hertzberg meiner at læraren må tilpasse rettleiinga av elevane slik at dei kan ivareta sin individuelle stil. Ikkje alle fasar passar for den enkelte skrivar. Nokre skrivarar ønsker å legge mykje arbeid i planleggingsprosessen og har mykje klart når dei går i gang med sjølve skrivinga. Andre utviklar lettare tankar gjennom sjølve skrivinga, og treng kanskje hjelp til å gå tilbake til innleiing og struktur etter at dei allereie er i gang med skrivinga. Eit viktig moment hos Hertzberg er at ein som lærar ikkje alltid må stole på at eleven veit kva som er den rette skrivestrategien å bruke:

I utdanningssammenheng er det likevel viktig å ikke feste for mye lit til elevens utsagn om hva de trives med og ikke trives med. Hvis en elev for eksempel sier at han ikke liker å omarbeide, er det stor forskjell på om grunnen er at han har gjort grundig planlegging eller rett og slett at han mangler strategier for omarbeiding (Hertzberg, 2006, s. 120).

Eit slikt syn på læraren si sentrale rolle i utviklinga skrivekompetansen til elevane er i tråd med forskinga som tar for seg den uerfarne skrivaren, og potensialet som ligg i kvar enkel til å etter kvart regulere strategiane sjølv. Elevane, som i utgangspunktet er

uerfarne skrivarar, treng hjelp til å sjå dette potensialet, fordi dette ikkje alltid er så lett å få auge på sjølv. Graham og Harris legg vekt på at læraren sjølv må modellere ulike skrivestrategiar, både gjennom å vise korleis skrivestrategiar kan brukast, og gjennom dialog med eleven :

A writer's strategic behavior is typically hidden from view, as it occurs in the mind. When teachers model how to use a writing strategy, they make these mental actions more transparent by demonstrating verbally and visually how to do them (Graham & Harris, 2005, s. 10).

3.3.4 Ein pedagogisk modell for bruk av skrivestrategiar

Gjennom nasjonale forskingsprosjekt, som til dømes SKRIV-prosjektet²⁰, er det avdekka behov for å forstå kva god skriveopplæring inneber, og kva som kan hjelpe elevane til å bli kompetente skrivarar i alle fag (Smidt, 2011). Med erfaringar både frå dette prosjektet og frå internasjonal forskning (t.d. Graham & Perin, 2007), er det utarbeidd pedagogiske verktøy for korleis ein kan rettleie elevar inn i ulike fasar i skrivinga. I boka *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet* (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014), blir ulike skrivestrategiar for ulike fasar synleggjorde i ein modell i fire fasar. Skrivefasane kviler på ideen om dei mentale skrivefasane til mellom andre Flower og Hayes, som eg viser til over, men ein slik pedagogisk modell må forståast meir lineært enn modellen for mentale fasar. Kvithyld et. al. foreslår fire slike fasar: ein *førskrivingsfase* eller *planleggingsfase*, ein *skrivefase* for å uttrykke tankar og idear og ein *revisjonsfase*. I arbeidet med å ferdigstille eit produkt legg forfattarane også til ein *slutføringsfase* :

Figur 2: Frå boka *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet* (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014)

Førskrivingsfase	Å komme i gang	Revisjon underveis	Slutføring
Hva er hensiktsmessige strategier før skrivinga tar til?	Hva er hensiktsmessige strategier for å komme i gang med skrivinga?	Hva er hensiktsmessige strategier for å revidere utkast?	Hva er hensiktsmessige strategier for å ferdigstille teksten?

²⁰ Forskingsprosjektet *Skriving som grunnleggjande ferdigheit og utfordring – SKRIV* vart gjennomført frå 2007 og 2011. Målsettinga for prosjektet var 1) å gi kunnskap om gjeldande skrivekulturar og tekstnormer og om samanhengen mellom skrivekompetanse og fagleg kompetanse på ulike alderstrinn i skolen, og 2) å bidra til å utvikle tekstkompetanse og fagleg kompetanse hos noverande og framtidige lærarar (Smidt, Solheim, & Aasen, 2011)

Denne modellen skal synleggjere for elevane korleis skriveprosessen krev ulike strategiar i ulike fasar, og er i motsetnad til den mentale prosessmodellen, laga for å instruere skrivaren til å arbeide med ein skrivefase om gangen og å skilje dei ulike fasane tydeleg frå kvarandre. I den mentale prosessmodellen er strategiane innanfor dei ulike fasane rekursive og kan vere i bruk om kvarandre gjennom heile prosessen. Den pedagogiske modellen fungerer annleis ved at han skal synleggjere dei konkrete fasane for skrivaren, og gjere det tydeleg for eleven kvar ho treng støtte undervegs i skriveprosessen. Den konstruerer også ein mal med konkrete verktøy å arbeide med. Skilnaden frå den ikkje-lineære mentale prosessen som finn stad når vi skriv, blir også peikt på:

Til tross for at denne erkjennelsen om at skriveprosessen ikke er lineær og at inndeling i ulike faser må karakteriseres som en konstruksjon, er det i opplæringsøyemed viktig at elevene får øve på konkrete strategier i de ulike fasene. Gjennom øving på strategier i de ulike fasene tror vi skrivehåndverket kan læres slik at elevene tar i bruk strategiene intuitivt og bevisst når de skal skrive tekster på egen hånd (Kvithyl, Kringstad, & Melby, 2014, s. 21).

Forfattarane bak denne pedagogiske modellen anerkjenner også behovet for å tilpasse strategiane til ulike typane skrivarar, men er samstundes opptatte av at alle elevar, enten dei er «flerutkastskrivere, (...) planleggere (eller) kaospiloter» (Ibid.), treng å prøve ut ulike måtar å jobbe på for å få erfaring med ulike skrivestrategiar og vidareutvikle seg som skrivarar.

3.4 Formell og uformell skrivning

I intervensjonen definerte eg eit skilje mellom *formell* og *uformell skrivning*, i tydinga vurdert og ikkje-vurdert skrivning. Formell skrivning kunne vere både lange og korte tekstar og digitale presentasjonar som skulle leverast inn til lærar. Dei var stort sett obligatoriske og vart skrivne med mål om ei samla, summativ vurdering i nynorsk. Ikkje alle dei formelle tekstane elevane skreiv, vart vurderte med karakter, men inngjekk i eit samla vurderingsgrunnlag. Den uformelle skrivinga omfatta tekstar elevane skreiv *utan* at dei vart brukte som vurderingsgrunnlag for sidemålskarakteren. Det kunne vere eigne notat i norsktimen eller i andre fag, tekstmeldingar, e-postar til læraren, til meg eller til andre, og det kunne vere innlegg i digitale diskusjonsforum. Alle elevane vart sterkt oppmoda til å skrive uformelle tekstar på nynorsk, men dette var stort sett ikkje obligatorisk

skrivning. Eitt unntak var ein obligatorisk nettdiskusjon som vart gjennomført i ein norsktime der elevane diskuterte temaet nynorskundervisning. Dette vart både ein arena der elevane skulle skrive nynorsk utan at rettskrivinga trengte å vere i fokus, og ein stad for skriftleg meningsutveksling frå alle elevane samstundes.

Omgrepsparet *formell* og *uformell skrivning* er ikkje nødvendigvis nemningar som det råder ei felles allmenn forståing for, i den samanhengen eg har brukt dei. Uformelle og formelle tekstar kan i mange samanhengar bli knytt til kva stil ein tekst uttrykker²¹. I min studie handlar formell og uformell skrivning om tekstane har som mål å bli vurderte eller ikkje. Eg har hatt behov for å synleggjere for elevane eit skilje mellom formelle og uformelle skrivesituasjonar, slik at dei kunne prøve ut nynorsk som bruksspråk utan å heile tida måtte ta omsyn til sidemålskaracteren. Ei slik forståing av formelle og uformelle tekstar finn vi uttrykt i ein artikkel på Utdanningsdirektoratet sine ressurssider for Ungdomstrinn i utvikling under «Prinsipper for god skriveopplæring», under punkt fire ²². Her blir uformell skrivning likestilt med omgrepet *tenkeskriving*, og blir forklart som ein type skrivning som «ikke har fokus på rettskriving og form, noe som kan bidra til å gjøre skrivingen ufarlig og som vil gi elevene trening i å skrive egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

3.4.1 Tenkeskriving og presentasjonsskriving

Tenkeskriving og *presentasjonsskriving* er veletablerte omgrep, som har vore brukte i samband med skriveprosessar og skrivning for ulike formål (Dysthe, 1991). Omgrepa har opphav i ideen om skrivning som ein utviklingsprosess der tanke og språk er integrerte i kvarandre (Hoel, 2008, s. 41). Omgrepsparet blir av Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkenngaard Hoel (2010) definert som to typar skrivning som har ulik karakter og ulikt formål. *Tenkeskriving* kan forklarast som utforskande og uformell skrivning, der formålet er «å komme vidare i tenkingen rundt et tema» (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 40). Tenkeskriving kan karakteriserast som utprøvande og uferdig, og dei formelle krava til rettskriving og samanheng blir lagt til side. Den andre typen skrivning,

²¹ Jamfør til dømes Cappelen Damms engelskkurs på nett (Nedlasta 14.04.2016)

<http://exploringenglish.cappelendam.no/c319603/sammendrag/vis.html?tid=319617>

²² Ressurssider for Ungdomstrinn i utvikling: «Prinsipper for god skriveopplæring» (lasta ned 17.06.2016): <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/nar-skrivingen-blir-vanskelig/>

presentasjonsskriving, har som formål å kommunisere eit innhald og presentere dette for ein lesar. I situasjonar der det er viktig å nå fram med ein presis og avklara bodskap til mottakar, er det viktig å kunne meistre «presentasjonsspråket». Skiljet mellom tenkeskriving og presentasjonsskriving er ikkje absolutt, og dei to skrivetypane glir gjerne over i kvarandre (Ibid.).

Tenkeskriving og uformell skriving, slik eg vel å definere det her, har klare fellestrekk. Dette er først og fremst fordi det ikkje vart stilt formelle krav til elevane sine tekstar innanfor denne uformell skrivinga, i likskap med tenkeskriving. I tillegg har det vore eit mål å introdusere ein type skriving i nynorskarbeidet der elevane kunne prøve ut språket, skrive i veg, og kanskje nytte det som utgangspunkt for vidare skriving etterkvart, noko tenkeskrivinga, ifølge Hoel, kan vere ein god reiskap til. Samstundes har dei uformelle tekstane i denne studien først og fremst hatt eit formål om å kommunisere eit innhald til andre lesarar, og derfor blir det noko misvisande å berre nytte tenkeskriving som omgrep i denne samanhengen²³.

Ulike formål for skriving i formelle og uformelle tekstar, kan sjåast i lys av nyare skriveforskning som har undersøkt barn og unges utvikling av skrivekompetanse i ulike fag. Formålet med skrivinga er eitt av dei tre sentrale elementa som er uttrykt i *det triadiske perspektivet på skriving*, som forskarar i SKRIV-prosjektet held fram som grunnleggande element. Målet for dette prosjektet var «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse på nåværende og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag» (Smidt, 2010, s. 14). Den triadiske modellen, eller *skrivetrekanten*, som er inspirert av Sigmund Ongstad (1997) og Michail Bakthin (1998), peiker på tre aspekt ved alle ytringar og sjangrar: kva dei handlar om (*innhald*), korleis skrivaren uttrykker seg (*form*) og kva dei blir brukte til (*handling og bruk*) (Smidt, 2010, s. 23). I oppsummeringa av hovudfunn frå SKRIV-prosjektet trekker Smidt fram desse tre momenta som ein raud tråd gjennom alle delprosjekta. Han peiker også på eit tydeleg behov for å legge større vekt på formål og bruk ved skrivinga:

Skriveformål kan vere av mange slag, fra kunnskapslagring til filosofering over livet, men vi har i prosjektet sett betydningen av at lærere og elever vet hva skrivingen kan

²³ Elevane og læraren sine egne oppfatningar av det å skrive uformelle tekstar på nynorsk som sidemål, blir også tematisert i kapittel 9.

brukes til, og at tekstene som produseres, blir fulgt opp og brukt til noe (Smidt, 2010, s. 30).

Smidt peiker på at det kan vere utfordrande å skape gode formål for tekstar som elevane skriv i skolen, fordi tekstane ofte er nært knytte til skolekonteksten. Dette finn også danske forskarar som har granska elevar si skriving på vidaregåande trinn i Danmark (Krogh, Christensen, & Jakobsen, 2015). Dei karakteriserer skoleskrivinga innanfor eit klassisk mønster: «Skriftlige opgaver stilles af lærere, besvares af elever og bedømmes og kommenteres av lærere» (Krogh, 2015, s. 61). I dette prosjektet finn dei at elevane sjølv har problem med å fri seg frå denne klassiske skoleskrivekonteksten. Elevane oppfatta, ifølge Ellen Krogh og Peter Hobel, fritidsskriving og skoleskriving som to heilt forskjellige verder, og det å utfordre dei til å trekke fritidsskriving inn i skolekonteksten var særleg krevjande (Krogh & Hobel, 2012).

3.4.2 Uformell skriving og oppleving av relevans

SKRIV-prosjektet belyser også samanhengen mellom formål og motivasjon i skrivinga. Smidt peiker på at for at ein skal bli motivert for å skrive, må ein ha «ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenhengen» (Smidt, 2010, s. 31). Dette heng saman også med ein viktig grunn til at eg ønskte å arbeide med uformelle tekstar. Eit mål for intervensjonen var å lage arenaer for skriving på nynorsk som skilde seg frå den formelle skrivinga som vanlegvis har prega nynorskundervisninga. Eg ønskte at elevane skulle få oppleve at dei kunne uttrykke seg på nynorsk i meningsfulle kommunikasjonssituasjonar med fleire mottakarar, og at dei kunne få oppleve at nynorsk også kunne brukast i digitale tekstar. Med skrivesituasjonar som opna for ekte engasjement hos elevane, vil ein kanskje også kunne gjere nynorsk til eit meir relevant språk for bokmålelevane.

Ekte eller *substansielt engasjement*, handlar ifølge Dysthe om elevane si interesse for sjølv innhaldet, emnet og problemstillingane som dannar temaet for ein undervisningssekvens. Dette er ikkje det same som det ho omtalar som *prosedyreengasjement*, altså at elevane gjer det som ytre sett gjer dei til ein flink elev (Dysthe, 1995, s. 220). Dette omgrepsparet blir grundig definert og diskutert av Martin Nystrand og Adam Gamorans artikkel frå 1991 som baserer seg på ei stor undersøking av elevar sitt engasjement i litterære samtalar. Dysthes kasusundersøking samsvarer med

Nystrand og Gamorans funn, som viste ein klar samanheng mellom høge prestasjonar og substansielt engasjement (Nystrand & Gamoran, 1991). Ekte engasjement oppstår først når læringsmåtane er interaktive, og når læraren integrerer elevane sine egne spørsmål og tidlegare svar i diskusjonen. I denne samanhengen er det også relevant å trekke inn omgrepet *subjektiv relevans* (Smidt, 1989). Smidt undersøker også elevar sitt engasjement i undervisninga, og tar utgangspunkt i Thomas Ziehe, som er opptatt av at kjensla av *lyst* er ei viktig drivkraft i all læring. Lyst handlar ifølge Ziehe både om *regresjon*; opplevinga av trygghet og identifikasjon, og *progresjon*: opplevinga av å vere i forandring og utvikling og meistre noko nytt (Ziehe, 1978). Omgrepet *subjektiv relevans* handlar om at opplevinga av at det ein held på med, er viktig og angår ein på ein eller annan måte, og denne er sentral både for regresjonsprosessen og progresjonsprosessen. Smidt forklarar at subjektiv relevans vil variere frå person til person, og at «opplevlsen av relevans har sammenheng med så vel dype personlige behov som med innlærte holdninger til hva som er viktig i vårt samfunn» (Smidt, 1989, s. 33). I studien min nyttar eg omgrepa engasjement og subjektiv relevans særleg i samband med nettdiskusjonen som er omtala over.

4 Metodologisk drøfting

I dette kapitlet presenterer eg designet eg har brukt for utviklinga av intervensjonen, og empirien og utvalet eg baserer studien på. Eg drøftar også kva avvegingar og omsyn eg har gjort i valet av metode. Målet er å synleggjere prosessen frå idé om korleis feltarbeidet kunne gjennomførast, til det ferdige grunnlaget for vidare analyse.

I første del blir studien skissert heilt kort før eg presenterer designet for intervensjonen, deltakarar i studien og utvalskriterium eg har brukt. Eg held fram med ei oversikt over det innsamla materialet og utdjupar kva for typar tekstar som ligg i denne oversikta. Eg gir også ein kort presentasjon av bakgrunnen for val av metode. Vidare diskuterer eg kvalitative forskingsmetodar, som grunnlag for innsamling av materialet. Eg drøftar mi eiga rolle som forskar og problematiserer denne rolla som meir eller mindre aktiv aktør i innsamlingsarbeidet. Eg tar så for meg dei metodane som blir brukte i mitt eige prosjekt i samband med innsamlinga av empiri. Avslutningsvis kjem eg inn på etiske omsyn og korleis kvaliteten i studien og reliabiliteten i materialet er blitt sikra.

4.1.1 Kort presentasjon av studien

Denne studien er basert på ein utforskande eller eksplorerande forskingsmetode, der eg, saman med ein norsklærer i ei VG3-klasse, har gjennomført ein *formativ intervensjon* i norskfaget og i sidemålsopplæringa på nynorsk. Intervensjonen gjekk i korte trekk ut på at elevar og lærar skulle nytte nynorsk som bruksspråk i alle timane i norskfaget. Nynorsk vart elles ikkje tematisert ut over spontane samtalar om språklege fenomen eller om skjønnlitteratur på nynorsk. Klassen starta på sitt avsluttande år hausten 2007, og norsklæraren og klassen gjekk inn på eit samarbeid med meg heilt i starten av skoleåret. Ei grundig framstilling av konteksten for intervensjonen er å finne i kapittel 5.

I feltarbeidet har eg vore interessert i korleis elevane reflekterer over det å nytte andre undervisningsmåtar å arbeide med nynorsk som sidemål på, enn dei meir tradisjonelle, og korleis desse måtane verkar inn på val av skrivestrategiar på nynorsk. Eg har ønskt å få kunnskap om korleis elevane og læraren opplever ei slik annleis tilnærming til

undervisninga, og korleis dei sjølve er med på å vidareutvikle og tilpasse intervensjonen til sin kvardag. For å kunne studere feltet med dette som utgangspunkt, har eg funne det nødvendig å følge norskundervisninga i ein klasse over ein tidsperiode på eitt skoleår. Tidsramma for undersøkinga på eitt år var nødvendig, ettersom det tar tid å utvikle og arbeide inn ei didaktisk tilnærming som både elevar og lærar i utgangspunktet er uvande med. Det er også sannsynleg at refleksjonane rundt eit slikt arbeid vil kunne endre seg for den enkelte undervegs i året, og dette ville eg prøve å fange opp.

4.1.2 Utviklinga av ein formativ intervensjon

Prosjektet mitt bygger altså på ein intervensjonsstudie der eg som forskar har initiert eit prosjektdesign for arbeid med nynorsk som sidemål i norskfaget i ein VG3-klasse.

Intervensjonsomgrepet i samanheng med utdanningsforskning, kan forklarast med John Hattie, John Biggs og Nola Purdie (1996) sitt firedelte rammeverk:

An innovation, or other departure from normal teaching, becomes an intervention (...) when it (a) is outside what the teacher(s) involved in the study intended to do in the course of teaching; (b) requires, therefore, an outside person (e.g., the experimenter) to design and evaluate the intervention; (c) involves a formal experimental design that includes provision for evaluating the effects of the intervention; and (d) focuses on independent variables that aim to increase various kinds of performances (...) (Hattie, Biggs, & Purdie, 1996, s. 99).

Intervensjonsstudiar er altså eigna som rammeverk der ein utanforståande møter feltet med ein intensjon om å prøve ut og evaluere idear eller arbeidsmåtar som ikkje vanlegvis er i bruk. Dei to neste delane i dette rammeverket handlar om korleis ein kan måle effekten av intervensjonen, og korleis denne kan gi auka læringsutbytte for dei involverte. Innanfor skole- og klasseromsforskning er intervensjonsstudiar gjerne brukte for å undersøke og evaluere korleis endring skjer når nye metodar blir innførte i undervisningssituasjonen. Yrjö Engeström diskuterer i artikkelen *From Design Experiments to Formative Interventions* (2011) korleis intervensjonsforskning i utdanningssamanheng har ein tendens til å følge eit lineært prinsipp for gangen i og utviklinga av forskingsarbeidet. Han kallar ei slik tenking *the gold standard*:

The 'gold standard' thinking in educational research starts from the assumption that researchers know what they want to implement, how they want to change the educational practice. In other words, the intervention and its desired outcomes are well defined in advance. The task of research is to check whether or not the desired outcomes are actually achieved (Engeström, 2011, s. 599).

Engeström er opptatt av at lineære intervensjonar i eit forskingsfelt, der forskarar initierer studien, læraren implementerer i klasserommet og elevane endrar åtferd og oppnår betra resultat, er eit ufullstendig syn på intervensjonen. Han meiner at ein legg alt for lite vekt på sjølv utarbeidinga av *designet* for undersøkinga, og at ein dermed overser det vi møter i intervensjonane; motstand i terrenget, nye forståingar og overraskingar frå deltakarane i feltet (Engeström, 2011, s. 602). Han held fram at folk; forskarar, lærarar og elevar, i interaksjon med kvarandre, saman vil påverke og tolke situasjonen, og at ein intervensjonsstudie må formast etter dette. Omgrepet *formativ intervensjon*, blir altså forklart som ein metode der forskingsdesignet som blir innført i eit felt, blir forma, endra, tilpassa og påverka av deltakarane i studien. Målet er då ikkje å teste eit ferdig forskingsdesign, men gjennom utprøving av ein intervensjon å kome fram til nye konsept som kan bli brukte som rammer for andre liknande felt.

I studien min var mange av ideane til intervensjonen klare på førehand, og elevane vart presenterte for mine tankar om ein alternativ måte å arbeide med nynorsk på gjennom året. Men frå dei første norsktimane kom i gang, fekk lærar og elevar høve til å utforme intervensjonen slik at den passa inn i deira undervisningskvardag. Dei valde sjølv kor mykje dei ønskte å legge vekt på skriving på nynorsk, på samtalar om skriftspråket og på oppfølging av elevane sine innspel undervegs. Idear eg hadde undervegs, vart blanda med læraren sine idear, og slik kom vi fram til arbeidsmåtar som kunne prøvast ut gjennom året. Dette er i tråd med den formative intervensjonen, der feltet sjølv er med og utarbeider designet.

Engeström er opptatt av at motstanden, friksjonen og dei nye tolkingane av situasjonen, vil påverke både deltakarane i intervensjonen og også kva retning og resultat ein kjem fram til. Han meiner ein slik kan argumentere for eit anna syn på intervensjonsstudiar, og han viser dette ved å kontrastere formative intervensjonar med lineære intervensjonar i fire punkt:

- 1) *Startpunktet*: I lineære intervensjonar møter deltakarane eit innhald og eit mål for intervensjonen som allereie er kjent og kalkulert inn av forskaren. I formative intervensjonar møter dei eit objekt som er fullt av motseiingar og problem, som forskaren i lag med deltakarane identifiserer og analyserer. Innhaldet i prosessen er ikkje kjent på førehand.

- 2) *Prosesen*: I lineære intervensjonar er deltakarane forventa å utføre intervensjonen utan motargument. Problem som oppstår blir tolka som svakheiter ved designet. I formative intervensjonar er innhald og retning forhandla fram av deltakarar og forskar i lag. Dobbel stimulering impliserer at deltakarane handlar aktivt og tar ansvar i prosessen.
- 3) *Utbytte*: Lineære intervensjonar har som mål å fullføre ei standardisert løysing som kan generere dei same ønskelege utbytta når det blir overført og implementert i andre settingar. I formative intervensjonar er målet å generere omgrep og konsept som kan brukast i liknande settingar som verktøy for å utvikle nye lokalt tilpassa løysingar. Eit av hovudutbytta her er å utvikle handlekraft blant deltakarane.
- 4) *Forskarrolla*: I lineære intervensjonar ønsker forskaren å ha kontroll over alle variablar. Forskaren i ein formativ intervensjon ønsker å stimulere til og oppretthalde ein ekspansiv transformasjonsprosess som er eigd og leia av praktikarane.

(*Mi omsetting*. Engeström, 2011, s. 606)

Med desse fire punkta synleggjer Engeström korleis ein formativ intervensjon er avhengig av deltakarane i studien, og på bakgrunn av dette meiner han at forskarar ikkje kan forvente ryddige lineære resultat av intervensjonen. Han støttar seg til Gerald Midgley, som definerer ein intervensjon som ein «purposeful action by a human agent to create change» (Midgley, 2000, s. 113). Engeström meiner Midgley tydeleggjer at forskaren ikkje har monopol på intervensjonen. Medan organiserte aktivitetssystem, som til dømes skolar og klasserom, blir bombarderte med ulike intervensjonar frå utsida, er også deltakarar på innsida med på å skape sine egne intervensjonar. Derfor kan vi som forskarar heller ikkje forvente lineære resultat (Engeström, 2011, s. 607). Denne måten å trekke deltakarane i feltet inn i utforminga av intervensjonen, gjer studien uføreseieleg, og krev at eg som forskar ikkje alltid kan forvente å få dei svara, eller å få gjennomført alle ideane eg ser for meg. Men den synleggjer også viktigheita av å ta høgde for at klasserom er ulike, og at resultatata frå denne studien vil kunne vere med å skape rammer for nye innfallsvinklar til sidemålsundervisning på nynorsk, ikkje heile konsept ferdig til bruk.

4.2 Deltakarar og utvalskriterium

Materialet til denne studien er henta i ein VG3-klasse ved ein studiespesialiserande vidaregåande skole i Trøndelag, skoleåret 2007/2008. Dette er ein skole med lange

tradisjonar og høgt snitt på inntak av elevar. Alle linjene ved skolen gir formell studiekompetanse etter tre år, og skolen tilbyr ei linje med utveksling av elevar til England i VG2. Prosjektet mitt går føre seg i denne «englandsklassen», og 23 elevar av i alt 26 deltar i prosjektet²⁴. Klassen har 18 jenter og 5 gutar som er med i det samla materialet.

4.2.1 Val av forskingsstad og lærarinformant

Skolen som er nytta som forskingsstad for undersøkinga mi, er ikkje tilfeldig valt. Eg har sjølv vore tilsett som lærar her i nokre år, eg kjenner det indre livet til skolen godt og har gode kollegaer her. Det kan synast vel pragmatisk å gå til eit felt der ein er såpass kjent som eg har vore, men eg har erfaring med at det kan vere vanskeleg å få tilgang til skolar om ein går via skolekontora i fylket og kommunen. Ettersom undersøkinga er kvalitativ og eg var avhengig av nær kontakt og kjennskap til feltet, meiner eg dette var eit riktig val. Paul Atkinson og Martyn Hammersley understrekar at pragmatiske omsyn ofte må takast i val av forskingsstad:

Pragmatiske hensyn må ikke undervurderes når miljøene skal velges ut. Slike hensyn er ikke på noen måte fraværende i den hypotese-testende forskningen(...). Dette fordi kriteriene for egnethet er mindre faste: det finnes som oftest en mengde aktuelle miljøer for prosjektene. Det som ofte blir avgjørende er muligheten for kontakt med folk som kan gi tilgang til miljøet (...) og få tilgang til skriftlig informasjon (Atkinson & Hammersley, 1996, ss. 69 - 68).

Årsaka til at eg valte denne skolen, er at eg var avhengig av å samarbeide med ein lærar som var villig til å legge om norskundervisninga si fullstendig eit heilt undervisningsår. Eg hadde sjølv prøvd ut nokre av ideane til arbeidsmåtane som er brukte i intervensjonen i ein andreklasser ved same skole tidlegare, og eg hadde delt erfaringane mine med lærar «Sverre» ved fleire høve medan vi var kollegaer. Sverre er ein erfaren norsklærer, som er kjent blant elevane som ein dyktig formidlar som har god kontakt med elevane. Han skriv bokmål som hovudmål og har eit uproblematisk forhold til nynorsk, utan å vere spesielt «nynorskentusiast». Dette er heller ikkje uviktig. Mange norsklærarar har sterke meiningar om nynorsk den eine eller andre vegen (Pran & Ukkelberg, 2011), og eg hadde ønske om at læraren sine personlege haldningar til denne delen av faget ikkje skulle ta for stor plass i undersøkinga. Den viktigaste grunnen til at

²⁴ Dei resterande elevane hadde fritak frå sidemål av ulike grunnar og er ikkje med i studien.

eg valte å gjere undersøkinga mi i samarbeid med Sverre, var likevel at han var svært positiv til at eg kunne kome og gjere ein intervensjon i ei klasse han underviste i. Eg fekk nokså frie taumar til å skissere utgangspunktet for opplegget, og han var open og lett å samarbeide med gjennom heile forskingsprosessen. Samtidig var han også nysgjerrig og interessert i å vere med på å forme opplegget til si eiga undervisning, og kom med eigne idear til korleis vi kunne arbeide. For å kunne gjennomføre prosjektet, var eg også avhengig av å vite at eg og læraren kunne ha jamn og god kontakt gjennom heile prosjektåret, både ved besøk ved skolen og gjennom e-post- og telefonkontakt. Læraren har også ein funksjon som informant i prosjektet. I etterkant av undervisningsåret eg følgde, valde læraren å bruke nynorsk som brukspråk også i den neste klassen han skulle undervise. Han gjorde seg mange tankar både om kva som vart viktig å ta med vidare i ny klasse, kva han meinte ikkje fungerte like godt, og kva han ville legge til. Dette har vore viktige innspel til analysen av elevane sine refleksjonar rundt undervisninga.

4.2.2 Klassen og elevinformantane

Valet av klasse som vi kunne gjennomføre intervensjonen i, vart lagt heilt i hendene på læraren. Eg hadde først eit ønske om å gjere undersøkinga i ein førsteklasse på vidaregåande trinn. Ein førsteklasse er sannsynlegvis lettast å forme med ei ny type undervisning, ettersom dei skal tilpasse seg alt nytt når dei startar med vidaregåande skole. Klasseromskulturen skal etablerast heilt på nytt, og klassen ville kanskje vere mest mottakeleg for å prøve ut utradisjonelle måtar å arbeide på (Sjøhelle, 1999). Men eg var avhengig av å kunne bruke ein klasse som Sverre underviste i, og han meinte det ville fungere godt å bruke «englandsklassen».

Eg har samla inn tekstar frå alle elevane i løpet av året og bruker alle desse i analysen. Eg har også valt å gjere kvalitative intervju av eit utval på seks elevar. Intervjua fungerer som ei utdjuping av klassen sine refleksjonstekstar gjennom året. Utvalet av desse seks vart gjort heilt i slutten av året, rett før elevintervjua vart gjennomførte. Eg fekk læraren, som kjente elevane godt, til å plukke ut elevane, og vi var einige om å forsøke å få nokolunde ulike elevar til å stille opp. Eg ville gjerne ha med elevar som kunne diskutere eit mangefasettert bilde av undervisningssituasjonen, og som kunne vise ei variasjonsbreidd i klassen. I gruppa på seks er det berre jenter. Klassen hadde svært få

gutar, og ingen av desse hadde høve til å delta på intervjuet på dette tidspunktet. Jentene eg intervjuar, skil seg frå kvarandre først og fremst fordi dei kom med ulike erfaringar og haldningar *før* prosjektet tok til, men også fordi dei står fram som litt ulike typar skrivarar og lesarar. Dei kan også vise til ei breidde av erfaringar i arbeidet med nynorsk, og det gjer det mogleg å få fram sider ved undervisninga som ikkje kjem like tydeleg fram i resten av materialet. Det er likevel ei viss grad av homogenitet i gruppa. Ingen i gruppa er særleg svake i norskfaget, dei oppnådde alle karakteren 3 eller betre til eksamen.

To av desse seks intervjuobjekta har eg også valt å gjere ein nærstudie av i ein del av analysen som er kalla *elevportrett* (Kap 8). Den tredje eleven som er portrettert, er ikkje ein av elevane som vart intervjuar, men er tatt med fordi eg ønskte å bruke ein elev med litt andre typar erfaringar enn det dei seks intervjuobjekta presenterte. Dessutan ville eg gjerne portrettere ein gut som informant. Tanken er ikkje at dette er eit representativt utval frå klassen, men dei gjer det mogleg å gå i djupna på elevrefleksjonane og å presentere personportrett av eit utsnitt av klassen. Kvar enkelt av desse tre får representere ulike forventningar, haldningar, skrivestrategiar og erfaringar som dei opparbeider og deler med meg i løpet av året. Ei nærmare skildring av desse elevane er gjort i kapittel 8. Materialet som er brukt i elevportretta, er det same som det eg har nytta i dei andre analysane, men her har eg i tillegg tatt i bruk den første teksten dei skreiv, *Mi språkhistorie*, der elevane presenterer seg sjølve og forventningane til prosjektet ²⁵.

4.3 Oversyn over materiale

Oversikta nedanfor viser kva materiale som vart samla inn i løpet av prosjektåret, og som er nytta som grunnlag for analysane i denne studien. Det meste er henta frå heile klassen samla. I tillegg kjem intervju med seks elevar og med lærar, samt nokre observasjonsnotat. I løpet av året fekk eg også tilgang til alle andre tekstar elevane skreiv, som heildagsprøver, loggtekstar, presentasjonar, valfrie småskrivningstekstar, e-post-meldingar og timerapporatar. Alle desse tekstane ga meg rikt høve til å få eit

²⁵ *Mi språkhistorie*-tekstane til desse tre elevane kan lesast i vedlegg nr. 4.

overblikk over korleis elevane arbeidde i norsktimane. Eg kunne til dømes få eit inntrykk av kor mykje dei valde å skrive nynorsk når dette ikkje var obligatorisk, noko eg også trekker inn i analysen av skrivestrategiar og skrivhjelp i uformelle skrivekontekstar, kap. 6.3. Desse tekstane er ikkje brukt i analysane og er derfor ikkje presenterte her.

Det er relativt stor variasjon i talet på tekstar (i parentes) innanfor kvar oppgåvetype. Dette skuldast ulike høve som fritak frå oppgåva, fråvær, eller at elevane har levert tekstar til læraren på ark og at dette ikkje har nådd fram til meg som kopi. Nedanfor er materialet som er samla inn gjennom året og som er brukt som grunnlag for analysane i studien.

Tekstar frå elevane:

- Svar på spørsmål om databruk på skolen og heime (14)
- *Mi språkhistorie* (16)
- Innlegg i obligatorisk nettdiskusjon (19 elevar deltok, ca. 150 enkeltinnlegg)
- Refleksjonstekst rundt skoleslutt (19)

Intervju og observasjon:

- Fokusgruppeintervju med 3 + 3 elevar i ca. 2 x 60 minutt
- Intervju med lærar (ca. 60 min)
- Enkeltobservasjon frå to dobbeltimar i starten av skoleåret

4.3.1 Tabelloversikt over elevar og tekstmateriale

I Tabell 1 nedanfor er tekstane systematiserte i ulike kategoriar, men her har eg, som tidlegare nemnt, berre tatt med tekstane som er skrivne spesielt med tanke på prosjektet. Loggar til særemnet og andre typar tekstar på nynorsk som er initiert av læraren, er til dømes ikkje tatt med her, og vil ikkje vere ein del av grunnlaget for analysen i studien. Dei elevane eg har intervjuja, også kalla *fokalelevane*, er markerte med grått i tabellen. I kolonnane for Fokusgruppeintervju 1 og 2, er berre fokalelevane representerte.

Tabell 1: Oversyn over ulike tekstar produsert av den enkelte eleven i klassen

<i>Elev</i>	<i>Spørsmål om databruk</i>	<i>Mi språkehistorie</i>	<i>Innlegg i obligatoriske nettdiskusjon</i>	<i>Refleksjonslogg ved skoleslut</i>	<i>Fokusgruppe-intervju 1</i>	<i>Fokusgruppe-intervju 2</i>
Nina	x	x	13	x		
Sara	x	x		x	x	
Juni	x	x		x		
Siv	x		8			
Heidi	x	x	6	x	x	
Håkon	x	x	3	x		
Håvard	x					
Eivind	x	x	4			
Eline	x	x	10	x		
Jenny	x		10	x		
Hedda	x	x	6	x		
Toril	x	x	4	x		x
Anni	x	x	5			
Mari	x	x	2	x		x
Stine			8	x	x	
Elisabeth			10	x		
Martin			2	x		
Oda	x	x	5	x		
Ruth			4	x		
Tiril		x	2			x
Pernille	x	x	6			
Malin			2	x		
Kristian		x	3			
N = 23						

4.3.2 Tekstar i «norskrommet»

I løpet av undervisningsåret brukte elevane og læraren læringsplattforma Fronter i samband med norskfaget. Ideen var at all skriftleg kommunikasjon mellom lærar og elev skulle skje på nynorsk. Dette gjaldt for e-post-meldingar, informasjon frå lærar til elevar, diskusjonsforum og gjerne også SMS mellom elevar og lærar²⁶.

«Norskrommet»²⁷ fungerte som ein stad der læraren la ut arbeidsplanar, oppgåver og andre dokument, i tillegg til at både han og eg brukte meldingsfunksjonen til fortløpande meldingar til elevane. Elevane på si side brukte rommet til å dele tekstar med klassen, gje tips om aktuelle lenker til nettsider, bidra med innlegg til diskusjonar og levere inn ulike typar digitale tekstar til vurdering og/eller gjennomsyn. I tillegg til større innleveringar på både nynorsk og bokmål, ga læraren elevane i oppgåve å skrive fleire mindre tekstar der dei sjølve kunne velje kva målform dei ville skrive på. I utgangspunktet oppmoda han alltid til å skrive på nynorsk, men han ønskte ikkje å presse dei til det. Dette resulterte i at mange mellom anna valde å skrive på nynorsk i leseloggar, på Power Point-presentasjonar og i andre mindre oppgåver til ulike emne dei arbeidde med. Desse tekstane er ikkje ein del av det materialet eg analyserer, men hadde ein viktig funksjon i arbeidet med å gjere nynorsk til eit aktivt skriftspråk i alle delar av faget.

Heilt i starten av året svarte elevane på *spørsmål om databruk*²⁸ som skulle gi meg informasjon om kor mykje dei brukte datamaskin utanom skolen, kor mykje tid dei brukte på data og kor vande dei var med ulike digitale reiskap. Denne enkle kartlegginga vart gjort både for å sjå om det var elevar som på grunn av dårleg datatilgang heime, ville ramle utanfor løpet vi hadde lagt opp til, og om det var elevar som ikkje brukte

²⁶ Elevane vart oppmoda til å bruke nynorsk som skriftspråk i SMS, noko fleire prøvde seg på. Dette kommenterer dei i nokon grad i intervjuet, men eg har ikkje utskrift av slike «samtaler». Eg har derfor ikkje gjort dette til nokon viktig del i dokumentasjonen av kommunikasjonen på nynorsk.

²⁷ Fronter bygger på ein skolebyggningsmetafor. Ein loggar seg på den virtuelle skolen, der ein har tilgang/tilhøyre til ulike «grupperom» eller «fagrom», som i min studie blir referert til som «norskrommet», der berre klassen og lærarar hadde tilgang. Dette digitale klasserommet gir lærarar og elevar moglegheit til å kommunisere utover skolekvardagen). Elevane har medlemskap i rommet og kan dele dokument, opprette diskusjonsforum og sende personlege meldingar til dei andre medlemmene i rommet. Dei kan også levere inn tekstar til læraren og ta imot tilbakemelding og godkjenning på tekstane her (lasta ned 17.06.2016: <http://no.wikipedia.org/wiki/Fronter>)

²⁸ Spørsmål om databruk finst som vedlegg nr 9.

digitale verktøy i nokon særleg grad. Eg kjem kort inn på svara på denne spørjeundersøkinga i kap. 5.1.3.

4.3.3 Elevane skriv refleksjonstekstar

Vidare fekk elevane i oppgåve å reflektere over ulike spørsmål knytt til nynorskundervisninga, og det er desse tekstane som dannar kjernen i materialet mitt. Dette vart gjort ved at dei fekk utdelt spørsmål til refleksjon, som på ulike måtar tematiserte nynorskopplæringa i norskfaget, og som dei svarte på skriftleg så grundig dei sjølv ønskte. Eg var til dømes interessert i å få vite korleis dei opplevde det å skrive innanfor formelle rammer samanlikna med uformelle tekstar, om kva ulike strategiar dei nytta når dei skreiv, og korleis dei stilte seg til å arbeide med nynorsk på litt utradisjonelle måtar. Nokre av refleksjonsspørsmåla vart gjentatte i løpet av året, slik at eg kunne få dei til å reflektere over undervisningssituasjonen både tidleg i løpet, undervegs og mot slutten av året.

I den aller første refleksjonsteksten elevane skreiv, *Mi språkhistorie*, oppmoda eg dei til å sjå tilbake på erfaringar dei hadde med språkbruk gjennom oppveksten, som dialektbruk, foreldra sin dialekt og tidlegare erfaringar med nynorsk. Her skreiv også elevane om kva slags nynorskundervisning dei hadde hatt tidlegare, både i ungdomsskolen og i vidaregåande skole, og dei fekk uttrykke kva for forventningar og innstilling dei hadde til prosjektet og arbeid med nynorsk. *Mi språkhistorie*-tekstane ²⁹ har samanfallande konstruksjon som såkalla *livshistorier* (Thagaard, 2009). Desse kjem til uttrykk gjennom informanten i ein kulturell samanheng, enten i intervjuform eller som tekstar skrivne av informanten sjølv, og omfattar livserfaringar og hendingar i personen sitt liv. Ved at informanten bruker ei forteljande form kan ein også får fram kva forståing informanten har av dei hendingane som blir skildra. Tove Thagaard seier at «slike refleksjonar frå enkeltpersonar kan bidra til å forstå personens kultur- og samfunnsbakgrunn. Samtidig gir historiene innsikt i korleis den som fortel, reflekterer over og forstår livet sitt» (Ibid.).

²⁹ Eg samla inn 15 slike tekstar av i alt 21 elevar. Sjå oversikta i metodekapittelet side 86.

I starten av andre halvdel av året gjennomførte vi *nettdiskusjonen* (denne blir presentert grundigare i kapittel 4.5.9). Denne økta ga elevane ei skriftleg evaluering av i etterkant. Heilt i slutten av skoleåret skreiv elevane ein *sluttrefleksjon* der dei fekk fram erfaringar dei hadde gjort med nynorskarbeidet.

I Tabell 1 er alle desse tekstane sorterte for kvar elev, der kryssa i kvar kolonne markerer om eleven har levert den aktuelle teksten eller ikkje. Under *Innlegg i obligatorisk nettdiskusjon* er det markert tal som referer til kor mange innlegg i nettdiskusjonen eleven har produsert. Det desse tala ikkje viser, er kor lange kvart enkelt innlegg var, og lengda på innlegga varierer frå korte kommentarar på ei linje til lengre innlegg over eit par avsnitt. Eit høgt tal viser derfor ikkje nødvendigvis om eleven har vore mest aktiv under nettdiskusjonen, men kan likevel seie noko om kor aktivt elevane deltar i diskusjonen. Ein elev som har mange enkeltinnlegg, er ofte inne og svarer på andre elevar sine innlegg og deltar gjerne også aktivt som lesar av det dei andre skriv. Mange av elevane følger også opp spørsmål som eg eller andre stiller dei undervegs.

4.4 Bakgrunn for val av metode

4.4.1 Pilotundersøking

I forkant av arbeidet med å etablere kontakt for materialinnsamling på skolen i Trøndelag, gjennomførte eg ei pilotundersøking ved Ringsaker videregående skole. Denne skolen hadde i 2005 gjennomført eit prosjekt der digitale innfallsvinklar til nynorsk som sidemål var tema³⁰. Norskmiljøet ved Høgskolen i Hedmark og Ringsaker videregående skole samarbeidde om eit forsøk der skriving på sidemålet i mange samanhengar vart stimulert, og prosjektet vart støtta av Nynorsksenteret. I dette prosjektet tok elevar og lærar aktivt i bruk læringsplattform i undervisninga, og målet for arbeidet var å gi elevane høve til å bruke nynorsk i kvardagen. Eg besøkte skolen og gjorde intervju både med læraren og eit utval elevar i prosjektklassen. Dette ga nyttige innspel til måten eg ville utforme mitt eige prosjekt, og til korleis eg kunne fange opp

³⁰ Prosjektrapport frå Ringsaker videregående skole ligg på Nynorsksenteret sine nettsider (lasta ned 13.06.2016): http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forsking-og-utvikling/fou_prosjekt/fou_rapportar/sidem%C3%A5l-og-elektroniske-1%C3%A6ringsverktv/ringsaker_rapport-2006

erfaringane til elevane undervegs i prosjektet. Det at eg fekk moglegheit til å gjere fokusgruppeintervju med elevane, var også nyttig med tanke på intervjuet eg skulle gjennomføre seinare. Eg erfarte til dømes at eg måtte justere på opptaksutstyr for å kunne fange opp dei ulike stemmene på ein god måte.

Piloten vart meldt til NSD, men fordi han ikkje blir brukt direkte som noko supplement til materialet i studien min, har det ikkje vore nødvendig å krevje samtykke frå kvar enkelt elev i klassen eg besøkte. Eg har heller ikkje trekt inn lærarintervjuet i det samla materialet. Dokumentasjon på pilotprosjektet der derfor ikkje lagt ved studien.

4.5 Val av metodar for datainnsamling

4.5.1 Eit utgangspunkt i kvalitative forskingsmetodar

I undersøkingar både av haldningar til nynorsk som sidemål og kva meistringsnivå elevane har, er det gjerne talfesta resultat ein har hatt å vise til³¹. I denne studien er det ikkje effektmåling eller kvantitative data som vil bli brukt. Mitt val av metode kan grunnleggjast med målet om å oppnå ei innsikt i korleis elevane oppfattar og opplever den opplærings situasjonen dei er og har vore i. Skal vi kunne seie noko om korleis ein metode fungerer i klasserommet, må vi la stemmene frå klasserommet kome fram; både frå elevane og lærarane. Eg finn det formålstenleg å støtte meg på ein kvalitativ forskingstradisjon som inneber å karakterisere, fordjupe seg i og oppnå ei forståing av sosiale fenomen innanfor eit avgrensa område (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2003; Postholm, 2005; Repstad, 2007; Thagaard, 2009; Silverman, 2006). Det er særleg ønsket om å studere samanhengar mellom det som skjer i undervisningssituasjonen, og det elevane tenker om opplæringa før, undervegs og etter prosessen, som gjer kvalitative forskingsmetodar relevante for prosjektet mitt. Ei kvalitativ undersøking av tekstmateriale vil kunne gi kunnskap som kan kategorisere deltakarane sine strategiar, og gi innsikt i korleis dei opererer og tenker innanfor ein gitt kontekst.

³¹ T.d. TNS gallups nasjonale kartlegging: *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10 trinn og V/K1, allmennfaglig studieretning. Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer* (TNS Gallup, 2006).

Kombinasjonen av forskingsmetodar og innfallsvinklar til forskingsfeltet er kanskje det som kjenneteiknar den kvalitative forskaren best. Norman Denzin og Yvonna Lincoln forklarar denne tilnærminga til feltet som det å skape ein montasje eller ein *bricolage* av samlinga av inntrykk og informasjon (Denzin & Lincoln, 2008). *Bricoleuren* blir forskaren som sett saman og analyserer eit komplekst og heilskapleg bilde frå materialet som er samla. Bildet er nyttig når ein skal forklare korleis ein kvalitativ forskar bruker ulike innfallsvinklar og måtar når ho samlar inn og analyserer materialet sitt. Valet av innsamlingsmetodar må nødvendigvis henge saman med kva type empiri ein ønsker å bruke for å få svar på ei problemstilling, men også kva for empiri ein har høve til å få tilgang til. Feltet kan derfor også kome til å styre metodane for innsamlinga av materialet, og det kan vere nødvendig for forskaren å ta i bruk andre verktøy og teknikkar enn dei som først var planlagde. Denzin og Lincoln forklarar det med at valet av metodar vil vere avhengig av spørsmåla som blir stilte, og av konteksten, kva som er tilgjengeleg innanfor konteksten, og kva som er mogleg for forskaren å utføre innanfor denne (Denzin & Lincoln, 2008, s. 5).

Eg har altså valt å samle inn materiale gjennom tre ulike metodar i studien min. Først og fremst har eg, i løpet av det undervisningsåret eg studerer, fått elevane til å skrive *refleksjonstekstar* i starten og i slutten av året, der dei både presenterer seg sjølv og drøftar og evaluerer ulike sider ved prosjektet dei deltar i. For å utvide materialet mitt med fleire innspel frå elevane, arrangerte eg også, i samarbeid med læraren, den skriftlege *digitale klassesamtalen* eller nettdiskusjonen, som er nemnt ovanfor. Her deltok både elevane og læraren og meg sjølv i fellesskap, og elevane tok utgangspunkt i spørsmål eg hadde formulert på førehand. Den tredje innsamlingsmetoden har vore å nytte *kvalitative intervju* med to fokusgrupper på tre elevar i kvar gruppe. Eg har også observert klassen ved nokre få høve, noko som har gjort det mogleg for meg å danne meg eit inntrykk av klassen, men eg har ikkje nytta observasjonane i klasserommet i nokon særleg grad som materiale i analysane mine.

Føremålet med å ta i bruk desse ulike metodane; intervju, refleksjonstekstar, nettdiskusjon og i nokon grad observasjon, har vore å få innsikt i korleis elevane reflekterer over dei ulike undervisningsmåtane som vi la opp til i løpet av eit skoleår. Elevane har fått diskutere spørsmål knytt til nynorskundervisninga på ulike måtar, både

skriftleg og munnleg, og både med kvarandre, læraren og meg som dialogpartnarar. Ved også å få elevane til å reflektere over korleis dei arbeidde med nynorsk, ikkje berre i slutten av skoleåret, men undervegs i nettdiskusjonen, meiner eg å ha eit ganske rikt bilde av erfaringane deira. Denne vekslinga mellom ulike metodar er valt for å sikre at analysane mine av elevane sine erfaringar baserer seg på eit breitt materialgrunnlag. Pål Repstad peiker likevel på at det å kombinere ulike metodar overfor dei same aktørane kan ha den ulempa at «det skaper 'aktørtretthet' på grunn av overutforsking» (Repstad 2007). Dette har også vore i tankane mine når eg har forsøkt å forandre på konteksten rundt elevane, sjølv om nokre av dei same spørsmåla og tema går igjen i løpet av året.

Før eg går nærmare inn på metodane som er nytta, vil eg drøfte forskarrolla i denne studien. Her vil eg diskutere min eigen nøytralitet, og eg vil også kome inn på den asymmetriske rolla ein har som forskar og lærar i møte med elevinformantar.

4.5.2 Forskarrolla i kvalitative studiar

Innanfor kvalitative forskningstradisjonar er nærleiken til feltet heilt avgjerande for å kunne sjå og tolke aktørane i den naturlege settinga dei opptrer i (Denzin & Lincoln, 2003). Forskaren kjem inn i feltet med sine egne erfaringar og opplevingar og bruker desse i arbeidet med å forstå og skape mening i data som er samla inn (Creswell, 1998). Dette inneber også at studien til ei viss grad er subjektiv og verdilada. Min eigen kjennskap til feltet som lærar, gjer på ei side at eg kanskje har fortrinn i møte med klasserommet, som ein stad eg er vand med og har min plass i. Det kan til dømes handle om å vere medviten om korleis forholdet mellom elev og lærar verkar inn på utsegnene til elevane, eller korleis medelevar sine haldningar kan spele inn på synspunkt som kjem fram. Samstundes kan det alltid å «vere i situasjonen» også gjere at det er ting eg *ikkje* har sett som lærar, men som kanskje vil tre fram tydelegare når eg får følge med klassen med blikket til forskaren.

Rolla mi var likevel langt frå lik den ein har når ein er både er lærar og forskar i same person. I ein slik situasjon er kontakten og fortrulegheita med elevane ein heilt annan, og ein har på ein annan måte moglegheit til å påverke både gangen og utviklinga i prosjektet. Og sjølv om eg hadde direkte og uformell skriftleg kontakt med elevane undervegs i året, er det heilt klart at eg var ein utanforståande som representerte noko

anna enn læraren. Torlaug Løkensgard Hoel har erfaring frå å vere praktikar og forskar i same person, og ho peiker på nokre problemfylte sider ved å vere i ei slik dobbeltrolle, eller trippelrolle, som ikkje oppstår når rollene er fråskilde:

Ein skal gå inn i tre ulike roller: som deltakar i eit sosialt spel, som observatør til dette spelet, og som analysator av det (...). I denne prosessen kan lærarinteresser lett støyte mot forskarinteresser; forskaren kan komme til å bli for sterkt prega av den personleg involverte og deltakande læraren (Hoel, 1995, s. 417).

Hoel er opptatt av at eit slikt utgangspunkt legg sterke føringar for korleis materialet må tolkast. Viss arbeidet skal stå fram som truverdig og objektivt, må forskaren heile vegen vere var på og synleggjere si eiga rolle i analysane. Særleg kritisk bør ein vere til korleis ein gjer utval i elevgruppa: ein kan lett bli freista til å velje ut dei som ein veit vil stadfeste det ein ser etter. I min situasjon er det ikkje eg som gjer utvalet av elevar til intervju, men fordi eg jobbar såpass tett med læraren som vel ut elevane, og fordi han sjølv lett kan falle i dei same fallgruvane som Hoel nemner, er det nødvendig å vere medviten om korleis eg sjølv og læraren er med på å påverke både elevane og læringssituasjonen. Dette må gjerast synleg i analysen av materialet for at han skal vere truverdig.

4.5.3 Ein nøytral forskar?

Eit anna moment som eg meiner det er viktig å ta omsyn til når materialet blir analysert, er det faktum at eg ikkje var ein nøytral forskar i dette prosjektet. Heller tvert i mot. Eg representerte *Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa*, og det var ein føresetnad for å få i stand sjølve prosjektet i lag med elevane, at dei visste kven eg var, og kva eg representerte. Dei fekk presentert prosjektet av læraren som noko som kunne hjelpe dei dette året fram mot eksamen og ein sidemålskarakter i nynorsk, og ingen reagerte negativt på dette. Noko av grunnen til at eg valde å vere tydeleg på kvar eg hørde til, var at eg hadde eit ønske om at både lærar og elevar skulle føle at dei fekk noko igjen for å stille opp som deltakarar i forskingsprosjektet. Eg var klar over at denne aktuelle skolen har hatt både studentar og forskarar som har vore inne i klasserommet og gjort datainnsamlingar, og den aktuelle klassen som eg følgde hadde også ein annan forskar knytt til seg samstundes med at eg var der. I staden for at elevane skulle føle at det var ei belastning at eg var der, ønskte eg at dei skulle sjå nytta i det. Tilbodet mitt var at eg skulle støtte og kome med innspel, ikkje berre til lærar, men også til elevane undervegs i

prosjektet. Ein open kontakt med elevane ga meg også høve til å vere med og til ein viss grad påverke undervisninga i retning av at dei heldt prosjektet «varmt» gjennom året. Det var vesentleg for meg at elevane fekk brukt nynorsk så mykje som mogleg og helst i uformelle og digitale samanhengar, og dette kunne eg oppmode om, særleg gjennom den digitale læringsplattforma.

Elevane skreiv fleire tekstar til meg gjennom året, og desse tekstane kunne dei, om dei ønskte det, få tilbakemelding på. Det var i hovudsak ei språkleg tilbakemelding det var snakk om, og alle elevane som skreiv, uttrykte at dei gjerne ville ha tips til rettskriving på nynorsk i tekstane dei skreiv. Ei slik nærkontakt med elevane gjorde meg endå mindre nøytral som forskar i situasjonen, og rolla mi vart kanskje noko meir lik lærarrolla. Dette diskuterte eg med læraren før vi sette i gang prosjektet, og vi var einige om at kontakten eg etablerte med elevane kunne bidra til at eg fekk ei betre innsikt i korleis elevane arbeidde og tenkte, enn om eg skulle stille meg meir på utsida av undervisningssituasjonen. Ettersom eg sjølv har vore lærar for same klassetrinn og fag i fleire år, vart dette også ei naturleg rolle å vere i, sjølv om det sjølv sagt var tydeleg for både meg og elevane at eg stod på utsida av undervisningssituasjonen.

Eit anna moment som vart ekstra synleg for meg i feltarbeidet, var kva påverknad eg hadde på elevane si haldning til nynorsk. I denne klassen, som i dei fleste klassar der elevane har nynorsk som sidemål, var det sterke meiningar både for og i mot nynorsk i skolen. Det at eg entra klasserommet med «nynorskprosjektet» mitt, og at elevane i samråd med læraren var einige om å vere med på prosjektet, var nok med på å dempe nokre av dei negative haldningane til nynorsk som fanst i klassen, særleg i starten. Elevane viste tydeleg at dei ønskte å vise ei positiv innstilling til meg og til prosjektet, sjølv om ein del eigentleg hadde sterke meiningar mot nynorsk som ein del av norskfaget. Det som kom av negative utsegner om nynorsk i løpet av året, kom sjeldan til meg direkte. Men norsklæraren fanga opp kommentarar innimellom, og i intervjuet på slutten av året, opna elevane meir opp for å snakke om haldningar til nynorsk. Dette kan vere ei svakheit ved dei svara eg fekk, ettersom eg kanskje gjekk glipp av nokre av dei meiningane elevane satt med i samband med nynorsk. Det var derfor spesielt viktig å få elevane til å ytre seg også i ein kontekst der eg var mindre synleg til stades, som i nettdiskusjonen vi gjennomførte, der elevane først og fremst diskuterte med kvarandre.

Det er også viktig å ha læraren sine erfaringar med når eg skal gi eit bilde av korleis elevane har opplevd undervisningssituasjonen, fordi han fangar opp meir av nyansane enn eg kan gjere. Diskusjon og døme på dette kjem eg tilbake til i analysedelen og i drøftingsdelen.

Olga Dysthe har gjort omfattande studiar i klasserom, og peiker på at det i dag er allment akseptert at ein som forskar har innverknad på dei spørsmåla ein stiller og dei svara ein oppdagar. Ho støttar seg til forskaren Fredrick Erickson som seier: «Som forsker er jeg en del av historien jeg forteller og derfor er det nødvendig at hvem jeg er og min stemme viser seg i forskningsrapporten» (Dysthe, 1995, s. 27). Dei tolkingane eg gjer, og forskingsresultat eg kjem fram til, vil vere påverka av dei faktorane som eg har nemnt. Det krev at eg heile tida er medviten om kva som påverkar materialet mitt, og at eg tar med det perspektivet gjennom forskingsprosessen og i analysar og tolkingar eg gjer. Eg vil nytte meg av utsegner frå elevane som eksemplifiserer korleis dei stiller seg til både eigne roller og til mi rolle som forskar i presentasjon og analyse av materialet. Samtidig støttar eg meg til Dysthe med fleire (Dysthe, 1995; Hoel, 1995; Kvale & Brinkmann, 2009), som peiker på at forskaren si stemme også må vere til stades i ein klasseromsstudie. Hoel gjer også eit poeng av at forholdet mellom den rolla ein har på innsamlingstidspunktet og den ein har på analysetidspunktet, ikkje er konstant, dette endrar seg med tida. Innsamlinga av materialet vart gjort skoleåret 2007/2008 og analysearbeidet vart gjort fleire år etter dette. Tida som har gått, har gitt meg som forskar avstand til stoffet og til enkeltpersonane, og kanskje eit betre overblikk og meir objektivitet enn det eg hadde medan eg var i sjølve situasjonen. Ifølge Hoel kan avstand i tid vere viktig for å unngå at ein blir «nær-synt» når ein driv med forskning der ein sjølv er sterkt delaktig (Hoel, 1995, s. 419).

4.5.4 To måtar å observere på

4.5.4.1 Observasjon i klasserommet

Prosjektet mitt inneheld, som eg har nemnt tidlegare, i liten grad observasjon i klasserommet som forskingsmetode. Den observasjonen eg har gjort, har dreidd seg om nokre enkelttimar i løpet av året, for å bli litt kjent med elevane og læraren og den klasseromskulturen som dei var ein del av. Desse timane var på mange måtar nyttige

fordi eg fekk moglegheit til å observere startpunktet for intervensjonen læraren og eg hadde sett i gang. Eg kunne notere meg korleis gangen i ein vanleg norsktime kunne vere, og korleis elevane verka reagere mellom anna når læraren skreiv på nynorsk på tavla. Eg fekk også til ein viss grad ei innsikt i den munnlege klasseromskulturen, sjølv om dette ikkje var nok til å gje eit skikkeleg bilde av dette. Startpunktet for prosjektet er uansett med på å definere korleis elevane vil oppfatte prosjektet dei er deltakarar i, og dette var det viktig for meg å vere med på. I kapittel 5 kjem eg nærmare inn på desse observasjonane.

4.5.4.2 *Observasjon av skriftleg aktivitet på læringsplattforma*

Observasjonen av elevane sin skriftlege aktivitet har vore ein sentral del av innsamlingsmetodane eg har tatt i bruk. Prosjektet har i stor grad handla om at elevar og lærar skulle bruke eit digitalt «grupperom» innanfor læringsplattforma Fronter, både til kommunikasjon omkring skolerelaterte emne, og som ein digital samlestad for ulike dokument i norskfaget i løpet av året. Her kunne både elevar, lærar og forskar legge ut alle digitale dokument, enten dei vart produserte av læraren eller av elevane sjølve. Læraren og eg la ut informasjon til elevane gjennom meldingsfunksjonen som alle elevane kunne sjå, og elevane kunne kommunisere med oss og kvarandre gjennom personlege meldingar eller i diskusjonsforum. I tillegg til den obligatoriske nettdiskusjonen, gjennomførte vi til dømes nokre «ikkje-obligatoriske diskusjonsinnlegg» der berre nokre elevar deltok. Dette var ein aktivitet eg sette i gang tre gonger i løpet av undervisningsåret, og elevane som deltok der, gjorde det av eiga interesse. Intensjonen med denne aktiviteten var først og fremst å få elevane til å bruke læringsplattforma meir aktivt. Det fungerte greitt for dei som deltok, men ikkje som ein aktivitet for å dra inn alle elevane i ein diskusjon. For å få alle til å delta i ein slik diskusjon, måtte aktiviteten vere obligatorisk. Dette inngår derfor ikkje som ein del av materialet eg analyserer.

Gjennom læringsplattforma fekk eg også tilgang til elevane sine *timerapporatar*³² frå norsktimane, der dei etter tur har skrive om kva norsktimane har inneheldt gjennom året. Dette var ein av mange småtekstar som vart skrivne på nynorsk og som derfor

³² Døme på timerapporatt ligg som vedlegg nr. 11

fungerte som eit ledd i skrivetreninga, men som i tillegg var nyttig for meg å lese for å kunne følge med på kva elevane gjorde i norsktimane. Elevane har også skrive loggar, særleg i samband med særernearbeid, som også har vore tilgjengelege for meg. Det same gjeld andre digitale tekstar av ulik art (Power Point-presentasjonar, leseoggar og større og mindre skriveoppgåver). Læringsplattforma har gitt meg høve til å observere korleis klassen og læraren tok i bruk ulike digitale tekstar i undervisninga, og det har vore mogleg for meg å ha skriftleg kontakt med klassen gjennom dei digitale kommunikasjonsarenaene som plattforma opnar for. Denne typen «observasjon» gir eit interessant bilde av gangen i undervisninga og elevane sin bruk av ulike digitale tekstar.

4.5.5 Kvalitative forskingsintervju

Elevane sine refleksjonar kring nynorskopplæringa og tankar rundt eigen språkbruk står sentralt i empirien for prosjektet mitt. Prosjektet vil ikkje kunne seie korleis elevar generelt oppfattar den nynorskopplæringa dei får, men er heller meint å vise korleis enkelteleven opplever det som skjer innanfor den undervisningsramma vi har etablert. Det er nyansane i elevane sine røynslar eg er opptatt av, og eg har derfor valt å gjere intervju med eit utval elevar som kvar på sin måte kan seie noko om undervisningsmetodane. Kvale og Brinkmann seier følgande om intervjuetoden:

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20).

Intervjuaren har høve til å fordjupe seg i dei tankane intervjuobjektet har, og fokuset blir på kva enkeltpersonen har å seie om temaet. Denne typen intervju tillèt forskaren å gå inn på personlege haldningar der intervjuobjektet gjerne bruker sine egne erfaringar som kjelde til dialog med intervjuaren. I mange undersøkingar kan det derfor, ifølge Kvale og Brinkmann, vere nok med berre ein eller to informantar. Viss ein bruker ein meir strukturert kvalitativ intervjuetode, der ein til dømes skal teste hypotesar og påstandar kring eit tema, er det meir aktuelt å bringe inn fleire intervjuobjekt. Intervjuet blir da meir konsentrert om sjølve hypotesane, men gjer det likevel mogleg å få fram personlege synspunkt knytte til intervjupersonen sine egne erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Eg har to typar kvalitative intervju i prosjektet mitt; fokusgruppeintervju med eit utval elevar, og intervju med læraren. I elevintervjua³³ har eg hatt eit mål om å kome inn på kvar enkelt elev sine personlege opplevingar og tankar kring nynorskundervisninga og kring det å skrive på nynorsk i ulike tekstar. Elevintervjua ber meir preg av ein samtale med utgangspunkt i ein halvstrukturert og fleksibel intervjuguide, der elevane også kommenterer utsegnene til kvarandre undervegs.

I løpet av året hadde eg fleire uformelle samtalar med læraren over telefon og i møte kvar gong eg var på besøk. I slike samtalar diskuterte vi korleis intervensjonen utvikla seg, og vi planla aktivitetar saman. Desse samtalane utgjer ikkje materialet i analysane for studien, men var viktige i utviklinga av intervensjonen gjennom året. I analysane har eg nytta materialet frå eitt intervju av læraren etter at prosjektåret var over, og til dette har eg også støtta meg på ein halvstrukturert intervjuguide³⁴. Her har læraren delt sine erfaringar frå prosjektet med meg, og målet med dette har vore å få fram hans refleksjonar rundt prosjektet og korleis han meiner arbeidsmåtane har fungert for elevar i klassen. Eg har også vore interessert i kva erfaringar han la vekt på i etterkant når han begynte med ein ny klasse i norsk.

4.5.6 Forskar og intervjuobjekt eller lærar og elev - eit asymmetrisk maktforhold

May-Britt Postholm har lang erfaring med klasseromsforskning og kvalitative metodar. Ho peiker på det asymmetriske maktforholdet mellom dei to partane i intervjusituasjonen som ei av dei største utfordringane ein møter når ein er vaksen og lærar sjølv og skal intervjuje elevar (Postholm 2005). Når forskaren er lærar, er det jamvel ei utfordring å frigjere intervjusituasjonen frå den ubalansen i posisjonane som lærar og elev har til dagleg. Eg har sjølv tidlegare erfart at ønsket om å ha ei uavhengig rolle som elevane kan ha eit naturleg forhold til utan at det påverkar åtferda deira i intervjusituasjonen, er nokså vanskeleg å oppfylle (Sjøhelle, 1999).

³³ Intervjuguiden til fokusgruppeintervjua med elevane finst som vedlegg nr 7.

³⁴ Intervjuguiden til lærarintervjuet finst som vedlegg nr. 10.

Klaus Bruhn Jensen er opptatt av korleis konteksten og kommunikasjonssituasjonen i ein intervjusituasjon kan gjere det vanskeleg å få «rette svar», fordi folk ikkje nødvendigvis alltid seier kva dei tenker eller meiner det dei seier (Jensen, 2002, s. 240). I ein intervjusituasjon der forskar er lærar og intervjuobjekt er elev, kan ein risikere at eleven posisjonerer seg i forhold til læraren og enten seier noko som han trur vil falle i god jord, eller at han gjer det stikk motsette og opponerer mot dei «rette svara». Dette er ein situasjon ein bør vere merksam og forebudd på når ein skal gjere kvalitative studiar i klasserommet, og det kan gjerast på fleire måtar. Først og fremst må ein sjå intervjusituasjonen som noko meir enn eit forum der ein skal finne fram til «rett og gale» i forhold til eit fenomen eller ein hypotese. Jensen uttrykker det slik:

(...) statements from focus groups or biographical interviews are not simple representations, true or false, of what people think. All interview statements are actions, arising from an interaction between interviewer and interviewee. Interview statements are, in a strong sense of the word, 'data', and they become sources of information only through analysis and interpretation (Ibid.).

Vidare er det viktig å anerkjenne at dei unge intervjuobjekta er kompetente informantar på feltet, ja, kanskje dei mest kompetente når det faktisk er deira undervisningssituasjon det gjeld. Tidlegare var det gjerne vaksne informantar som fortalde korleis dei meinte barn og unge opplevde kvardagsfenomen, men dette er ikkje lenger aktuelt på same måte i dag. Dei unge er sjølve primære kunnskapskjelder om sine eigne liv (Postholm, 2005, s. 161). Det asymmetriske forholdet mellom vaksen forskar og ungt intervjuobjekt fordrar likevel at ein tar spesielle omsyn til tillitsforholdet mellom partane.

4.5.7 Intervju i fokusgrupper

I undersøkinga mi har eg valt å gjere to fokusgruppeintervju med utgangspunkt i den same intervjuguiden, og kvar av gruppene hadde tre elevar. Intervjua tok omlag 60 minutt kvar, utan at det var sett noko spesiell tidsramme for samtalane på førehand. Gruppeintervju eller fokusintervju er hovudsakleg ein datainnsamlingsteknikk som baserer seg på intervju av fleire personar i ein uformell eller formell setting (Fontana & Frey, 2005). Denne intervjuforma er veileigna som ein del av ein trianguleringsmetode der data skal hentast inn med hjelp av fleire kvalitative metodar, og blir og brukt for å få fram ulike erfaringar kring eit tema eller ein situasjon. David L. Morgan (1997)

samanliknar individuelle intervju og fokusgruppeintervju, og framhevar at dette er ein teknikk som er eigna til å observere interaksjonen omkring eit emne og få fram ulike synspunkt:

Group discussions provide direct evidence about similarities and differences in the participants' opinions and experiences, as opposed to reaching such conclusions from post hoc analyses of separate statements from each interviewee (Morgan, 1997, s. 10).

Når intervjuet også blir ein samtale mellom intervjupersonane om delte opplevingar, kan ein også rekne med å få fram skilnader og likskap i meiningar og erfaringar på ein meir direkte måte enn om intervjuet var med kvar enkelt aleine.

Valet av struktur og form på gruppeintervjuet heng saman med formålet for studien. Ifølge Andrea Fontana og James Frey kan eit halvstrukturert gruppeintervju, der informantane utforskar eit gitt tema i interaksjon med kvarandre, vere ein god måte å utdjupe materialet på. Dei peiker også på at det å sette informantar saman i ei gruppe kan vere velegna for å få dei til å saman hente fram informasjon frå felles opplevingar bakover i tid:

Group interviews can also be used successfully to aid respondents' recall or to stimulate embellished descriptions of specific events or experiences shared by the group (Fontana & Frey, 2005, s. 703).

Morgan og Fontana og Frei trekker fram to av hovudårsakene til at eg har valt å gjere elevintervjua i fokusgrupper. Eg ønskte å få elevane til å diskutere tema som dei hadde vore innom i løpet at året som hadde gått, og at samtalen i ei gruppe kunne skape ein dynamikk i diskusjonen som kunne fange opp ulike elevar sine ulike tankar og erfaringar. Dette ville vere i kontrast til dei skriftlege refleksjonane som eg fekk frå kvar enkelt elev. I tillegg antok eg at elevane kunne ha nytte av å hjelpe kvarandre å hugse tilbake, ettersom eg gjorde intervjuet i slutten av skoleåret. Gruppestorleiken på tre er valt for å sikre at alle elevane kjem til orde og for å unngå at nokon fell ut av samtalen.

Ei anna årsak til at eg valte fokusgruppeintervju er at ein som forskar og styrar av samtalen òg har eit asymmetrisk forhold til fortrulegheit i intervjusituasjonen. Det er berre informanten som opnar seg i intervjusituasjonen, og det er berre intervjuaren som definerer kva samtalen skal innehalde (Postholm 2005). Slike dilemma trur eg kan dempast når ein intervjuar meir enn ein informant samstundes. I fokusgruppeintervjua

kunne eg både la gruppa diskutere og utdjupe erfaringane sine frå den læringssituasjonen dei var i, og diskutere meir overordna spørsmål som kva medvit dei har kring språkbruk og haldningar til nynorsk. Eg kunne også la informantane diskutere ein del seg i mellom, slik at eg kunne trekke meg litt unna den aktive posisjonen som intervjuar. Fokusgruppeintervjuet kan gjere det enklare for den enkelte eleven å kome fram til tankar fordi dei andre på gruppa, med sine utsegner, set i gang tankeprosessane. Det ville også kunne opne for nye sider ved eit tema, som kanskje ikkje hadde kome fram i ei ein-til-ein-samtale. I ein diskusjon mellom gruppedeltakarane vil dei òg kanskje få spissa synspunkta sine og gjere synlege avvegingar før dei tar eit standpunkt.

Samstundes som eit gruppeintervju og ein interaksjon mellom informantane kan vere ein metode for å få fram fleire synspunkt, kan det ifølge Fontana og Frey òg by på visse problem. Det er ikkje sikkert informantane opplever seg sjølve som likeverdige i gruppa, særleg innanfor ei ungdomsgruppe der det ikkje er uvanleg at enkeltpersonar styrer over og påverkar andre medelevar. Det blir derfor intervjuaren si oppgåve å sørje for å unngå at nokon lar seg dominere av ein av dei andre informantane, og at alle på gruppa kjem like mykje til orde (Fontana & Frey, 2005). I mine intervju med elevane har eg gjort eit poeng av å starte med å adressere spørsmålet til ein person først, og så har dei kunne prate fritt om temaet etter at førstemann har svart. På den måten har eg styrt samtalen slik at alle har kome til orde.

4.5.8 Intervjuguide og opptak

Ein viktig del av førebuinga av intervjusituasjonen har vore å utarbeide ein god intervjuguide. Dette blir vektlagt hos fleire forskarar som ein nyttig reiskap for kvalitative intervju (Fog 1994; Kvale 2001; Dalen 2004; Postholm 2005). Ein velstrukturert spørsmålsguide med spørsmål i ein «rett» progresjon og med gode formuleringar, er vegen mellom intervjuar og intervjuobjekt (Fog, 1994, s. 117). Fog problematiserer likevel intervjuguiden viss den blir ein hemske for den som stiller spørsmåla, og hindrar ein i å konsentrere seg om to ting på ein gong. Då er det meir føremålstenleg at ein har ein intervjuguide i form av ei temaliste med gode stikkord, og at ein er godt førebudd på korleis ein vil stille spørsmåla.

I eit kvalitativt intervju er *autensiteten* i materialet, sentralt. David Silverman presiserer at vegen til eit transparent og autentisk materiale kan oppnåast med opne spørsmål:

Authenticity rather than sample size is often the issue in qualitative interviews. The aim is usually to gather an 'authentic' understanding of peoples' experiences, and it is believed that 'open-ended' questions are the most effective route towards this end (Silverman, 2006, s. 21).

Både til lærarintervjua og elevintervjua i fokusgrupper har eg, som sagt, valt å bruke ein halvstrukturert intervjuguide, med eit sett opne spørsmål som vart utgangspunkt for samtalen. Spørsmåla til elevane var systematiserte under to hovudtema: 1) Elevane si oppleving og erfaringar med nynorskundervisninga, og 2) Elevane sine tankar rundt sjølve skrivesituasjonen; strategiar for skrivinga i ulike typar tekstar og med ulike tekstmottakarar. Under desse hovudtemaa samla eg ti underspørsmål som eg presenterte etter kvart for elevane, men eg var open for at informantane kunne forandre på rekkefølga på spørsmåla undervegs i samtalen. Eg ønskte ei slik openheit for å kunne gi intervjuobjekta sjansen til å ta opp omgrep eller synspunkt dei sjølve meinte var interessante, innanfor tema som var gitt.

Målet var å få elevane til å ta tak i alle sider ved nynorsknorskundervisninga slik dei opplevde det i året som gjekk, og kanskje få fram sider ved undervisningsmetodane som eg som forskar ikkje har tenkt på, eller sett i observasjonane mine. Postholm hevdar at «dersom forskeren skal forstå forskningsdeltakernes situasjon fra deres ståsted, er det viktig å kunne begripe eller innta den andres perspektiv» (Postholm, 2005, s. 74). Dette var også mi erfaring, særleg i møte med elevane, ettersom dei innimellom valde å kommentere og seie seg samde i kvarandre sine ytringar, og innimellom også diskutere emna seg i mellom. Eg ønskte også å la elevane får styre samtalen noko, slik at dei kanskje kunne bli meir opptatte av å uttrykke det dei tenkte og følte på, enn å svare for å «tekkast» forskaren. Strukturen i guiden vart derfor endra undervegs alt etter kva elevane ønskte å trekke inn av erfaringar og kva dei var mest opptatte av å diskutere. Gevinsten med ein slik laus struktur er at intervjuet får meir form som ein samtale enn eit tradisjonelt intervju.

Kvaliteten på ein intervjusamtale er, ifølge Kvale og Brinkmann, også avhengig av at dei som blir intervjua kjenner seg trygge nok og respektert av intervjuaren til å snakke fritt

om kjensler og erfaringar. Ein slik trygg atmosfære er enklare å skape når forskaren kjenner informantane godt, slik ein lærar og forskar i same person vil gjere (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt prosjekt er eg framleis ein ukjent for elevane, sjølv om eg kan oppleve at eg «kjenner» dei etter å ha studert arbeidet deira i eit år. Tema for undersøkinga mi inneber ikkje at eg går inn på spørsmål som er særleg sensitive å snakke om, men det er uansett viktig at elevane føler at det er naturleg å dele sine erfaringar med meg, og at dei har ei god oppleving av intervjusituasjonen. Eg ville derfor at opptaket av elevintervjua skulle skje i eit klasserom i skolen som elevane gjekk på. Her var dei på heimebane, og samstundes var det ein naturleg arena å snakke om undervisningserfaringar og norskfaglege tema.

Kvale og Brinkmann er opptatt av at intervjupersonane får ein kontekst for intervjuet både før (*briefing*) og etter (*debriefing*) sjølve intervjuet. I ein briefing bør intervjupersonane få ei forklaring på intervjusituasjonen og formålet med intervjuet, og ein bør gi dei moglegheit til å stille spørsmål som kan klare opp i intervjusituasjonen. I debriefinga er det nyttig å gi intervjupersonane høve til å kommentere intervjuet, og etter at opptaket er ferdig bør det vere rom for å prate om tema som kanskje var vanskelege å ta opp med opptakaren på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160).

Intervjuopptaket med elevane i undersøkinga mi, vart innleia med ein kort samtale generelt kring tema for intervjuet, kva eg var opptatt av og korleis eg tenkte meg intervjusituasjonen. Elevane fekk vite at det var eg som hadde ansvaret for framdrifta i samtalen med spørsmåla mine, men at dei sjølve kunne diskutere vidare med kvarandre om dei fann det naturleg. Eg forklarte også korleis opptaket verka og kva eg ville legge vekt på i transkriberinga av materialet (sjå meir nedanfor om transkribering). Vi avslutta med småprat kring elevane sine planar for sommaren og kva dei skulle gjere vidare i livet etter vidaregåande skole³⁵.

4.5.9 Nettdiskusjonen - den digitale klassesamtalen

Tidleg i prosjektet hadde eg eit ønske om å få gjennomført ein klassesamtale med heile klassen, der tema kunne vere nynorskundervisning generelt og deira oppleving av undervisninga spesielt. Eg ville at elevane skulle kunne diskutere med medelevar i

³⁵ Dei transkriberte intervjua er ikkje lagt ved, men er tilgjengelege til gjennomsyn om ønskeleg.

klassen, ettersom dei elles berre uttrykte tankar og haldningar overfor meg og norsklæraren. Ut i andre semester av skoleåret kom eg og læraren til at det vart vanskeleg å gjennomføre ein slik klassesamtale der eg kunne vere til stades, og læraren foreslo derfor at vi kunne arrangere ein digital klassesamtale eller eit slags nettmøte der klassen og eg deltok, der elevane fekk diskutere aktuelle spørsmål på eit synkront diskusjonsforum innanfor læringsplattforma. Eit diskusjonsforum kan fungere *synkront* eller *asynkront*, alt etter korleis det blir organisert. Skilnaden er at *synkrone samtalar* betyr at deltakarane er påkopla samtalen samtidig og at interaksjonen med dei andre deltakarane skjer der og da, ikkje ulikt ein chat- eller «prate»-funksjon. I ein *asynkron samtale* kan deltakarane lese det andre skriv, og så skrive sitt svarinnlegg på eit anna tidspunkt. Denne skilnaden får ganske store konsekvensar for korleis samtalen artar seg, både i form på innlegga og for læringsaspektet (Dysthe, 2001). I ein synkron nettsamtale er det lite rom for å tenke over grundig kva ein skal skrive, og diskusjonen får eit spontant preg og kan lett gli inn over nye tema.

Målet mitt med ein slik digital klassesamtale, som heretter blir kalla *nettdiskusjonen*, var å iscenesette noko som kunne likne på ein munnleg klassesamtale der ulike tema knytt til nynorskundervisning vart debatterte, særleg fordi eg ønskte at elevane skulle diskutere tema i interaksjon med andre elevar i klassen. Likskapen mellom denne forma for diskusjon og ein lærarstyrt klassesamtale, er mellom anna at elevane sto fritt til å kome ut med meininga si, men var likevel ikkje lausriven frå klasseromssituasjonen, ettersom dei sat i klasserommet medan dei skreiv. Diskusjonen var heller ikkje tilgjengeleg for andre enn elevane i denne klassen, i tillegg til læraren og meg. Vi gjorde og ei avgrensing i tid, og let ikkje elevane debattere spørsmål utanom dei som var lagt inn på førehand. Og sjølv om elevane diskuterte tema med kvarandre, og derfor måtte stå for argumenta sine overfor meir jamstilte debattantar, var dei sjølv sagt fullt medvitne om at lærar og forskar ville lese alt dei skreiv. Dette medvitet vil vere likt det dei har i ein klassesamtale der lærar er til stades. Ein annan intensjon med å velje ein slik metode, var å få elevane til å skrive på noko eg visste ville engasjere dei, både fordi tema i seg sjølv var engasjerande, men også fordi det å skrive med forventning om direkte svar kunne «trigge» diskusjonen.

I praksis betydde det at elevane fekk bruke ein norsktime ved kvar si datamaskin, der dei fann fram til eit sett med spørsmål som eg hadde laga på førehand og lagt inn som ulike diskusjonstrådar i norskrommet deira på Fronter. Spørsmåla tematiserte arbeidet med nynorsk som elevane og læraren hadde prøvd ut i første del av skoleåret³⁶. Dei fekk til dømes diskutere kva for metodar som er best eigna til å lære nynorsk, og kva slags strategiar dei valde når dei skulle skrive nynorsk. Opplevde dei at dialekten var ei støtte i skrivninga eller var det vanskeleg å støtte seg til denne? Og korleis opplevde dei å skrive nynorsk på uformelle arenaer der lærar ikkje var einaste mottakar? Eg la også inn spørsmål om nynorskopplæring meir generelt. Dei fekk til dømes kome med synspunkt på kva karakterane fekk å seie for nynorskopplæringa, og kva dei meinte om nordmenn sine haldningar til det å ha to skriftspråk. Eg hadde ikkje eit ønske om å sette i gang ein debatt for eller i mot nynorskopplæring. Eit slikt spørsmål ville sikkert fått samtalen til å koke, ettersom det stort sett er det debatten rundt nynorsk som sidemål dreier seg om blant ungdom. Eg meinte det var meir interessant å forsøke å få dei til å reflektere over korleis ein lærer, og kva som er utfordringane og konkrete løysingar.

Elevane kunne sjølve velje kva spørsmål dei ville diskutere, og dei vart oppmoda til å gi tilbakemelding på kvarandre sine utsegner slik at vi kunne få til ein diskusjon, ikkje berre spørsmål og svar. I tillegg nytta læraren høvet til å få elevane til å skrive alt på nynorsk slik at dei fekk trene på å skrive på sidemålet innanfor ein uformell setting samstundes. Læraren deltok også i diskusjonen på si maskin, medan eg var kopla på diskusjonen frå Volda. Vi deltok begge i nettsamtalane, og då særleg med spørsmål til enkeltinnlegg der vi bad elevane om å presisere kva dei meinte, eller fekk dei til å argumentere vidare. Mange av desse diskusjonstrådane ber preg av stort engasjement og ikkje minst av at dei var kompetente digitale skrivarar. Denne måten å kommunisere på var kjent for dei fleste av elevane, og dei trengte derfor lite instruksjon før dei gjekk i gang.

I denne nettdiskusjonen har eg altså først og fremst vore interessert i korleis elevane stiller seg til ulike sider av nynorskundervisninga og kva strategiar dei vel å bruke når dei skriv nynorsk. Men i tillegg var dette eit høve til å prøve ut og evaluere korleis ein slik

³⁶ Spørsmåla til nettdiskusjonen står i vedlegg nr. 5.

digital diskusjon kunne fungere som undervisningsmetode. Og ettersom elevane skreiv på nynorsk, utan å få nokon språkleg korreksjon på det dei skreiv, fekk dei også høve til å prøve ut eit opplegg der innhald og evne til å argumentere vart det sentrale. I evalueringa av denne nettdiskusjonen fekk eg derfor mange innspel på korleis det å skrive nynorsk i ein slik uformell setting fungerte for dei enkelte skrivarane i klassen.

4.6 Kvalitet og etiske omsyn i studien

I all forskning er etisk sans og forståing av sensitiviteten i forskingsmaterialet noko som bør ligge som grunnlag for arbeidet. Dette handlar ikkje berre om kva deltakarane i ei undersøking har juridiske krav til, men den generelle tilliten mellom forskar og deltakarar vil også få konsekvensar for kva ein kan få til i forskingsarbeidet. Dette gjeld spesielt når ein forskar på menneskelege prosessar og problemstillingar i kvardagen deira. Ein vesentleg del av det etiske kravet til forskinga og til deltakarane i forskingsfeltet, er sjølvstøtte at ein handterer materialet slik at ein kjem fram til eit rett bilde av verkelegheita. Martyn Hammersley og Paul Atkinson problematiserer verdien av data som blir samla inn: «Det eneste som har sentral verdi for forskningen er sannheten: Målet bør være å produsere sannferdige beretninger om sosiale fenomen» (Atkinson & Hammersley, 1996, s. 293). I denne delen av metodekapittelet vil eg vise til kva eg har støtta meg på av etiske retningslinjer i min studie, og diskutere ulike sider ved måten eg har gått fram for å sikre kvaliteten i studien.

4.6.1 Kvalitet i studien

Kvalitativ forskning blir gjerne kjenneteikna ved ein nær relasjon mellom forskar og forskingsdeltakarar, og det finst fleire standardar ein kan følge for å sikre at studien held mål på alle område. Postholm viser til Lincolns standardar for ein god kvalitativ studie når ho framhevar verdien av eit likeverdig forhold mellom forskar og deltakarar. Standardane fordrar at forskaren må sjå på seg sjølv som ein del av feltet, og at deltakarane må kjenne seg både verdsette og respekterte (Lincoln 1995 i Postholm, 2005 s. 142). Det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning i Noreg er formulert av

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)³⁷. Kravet stadfestar at forskingsprosjekt som inneber aktiv deltaking berre skal setjast i gang med deltakarane sitt informerte og frie samtykke. Dette er også eit hovudmoment hos Steinar Kvale og Svend Brinkmann, som tar for seg tre retningslinjer ein bør ta omsyn til når ein forskar på menneske; *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 102). Informert samtykke inneber at dei involverte i studien skal kjenne til hovudtrekka i prosjektplanen, og at dei også skal få kjennskap til eventuelle endringar undervegs i prosjekt som går over tid (Fontana & Frey, 2005; Christians, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Dei skal også ha informasjon om at dei til ei kvar tid kan trekke seg frå prosjektet om dei har ønske om det. Det er ikkje heilt uproblematisk å oppfylle desse krava, særleg når ein arbeider med ein formativ intervensjonsstudie som nettopp har ei form som forandrar seg undervegs i prosessen. Lincoln meiner det kan vere hensiktsmessig å bruke omgrepet *dialog* i staden for informert samtykke og foreslår at ein «forhandler med intervjupersonene om forskningsmetodene og produktet, slik at man i fellesskap kommer frem til de endelige forskningsresultatene» (Lincoln, 1990). I ein studie der det er eit mål at deltakarane i feltet også er med og formar intervensjonen, er ein slik tankegang relevant. Dette handlar særleg om at deltakarane til ein viss grad fekk velje sjølve kor mykje dei involverte seg i studien og i arbeidet mitt.

4.6.1.1 Informert samtykke og godkjenning av studien

Eg har i forkant av prosjektperioden tatt utgangspunkt i retningslinjene som er stadfesta hos NESH, og har informert leiinga ved skolen og lærarane grundig om prosjektet³⁸. I dette brevet gjekk eg både inn på bakgrunn for prosjektet, arbeidsmåtar i datainnsamlinga og eg inviterte også interesserte lærarar til å stille spørsmål og bruke meg som ein ressurs i arbeid med nynorsk om dette var ønskeleg. Det at leiinga opna opp for at eg kunne gjere feltarbeid ved arbeidsstaden, og at eg fekk tilgang både til rom og digitale ressursar ved skolen, er generøst, og eg ville gjerne bidra med noko tilbake.

³⁷ Forskningsetiske retningslinjer ligg på NESH sine nettsider (Nedlasta: 13.06.2016)

<http://www.etikkom.no/no/Forskingsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskingsetisk-sjekkliste/>

³⁸ Brev til leiing og lærarar ved skolen finst som vedlegg nr. 2

Eg opplevde at fleire lærarar ved norskseksjonen var interesserte i arbeidet mitt, og fleire uttrykte ønske om å prøve ut liknande metodar i egne klasserom.

Alle elevane i prosjektet fekk skriftleg og munnleg informasjon om prosjektet og framgangsmåten i innsamlinga av materialet, og alle har gitt sitt skriftlege samtykke til å delta i undersøkinga³⁹. Etersom elevane er over 18 år har det ikkje vore nødvendig å ha føresette si godkjenning av deltakinga. Materialet som er innhenta om elevane, er ikkje karakterisert som særleg sensitivt, men elevane har likevel fått moglegheit til å vurdere si eiga deltaking i prosjektet også undervegs i prosessen. I samarbeid med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er forskingsmetodar, intervjuguide og framgangsmåte for anonymisering av materialet, gjennomgått og godkjent⁴⁰.

4.6.1.2 *Konfidensialitet*

Konfidensialitet i studien handlar om at deltakarane skal ha ein garanti for at personlege opplysningar som kan avsløre identiteten til personane, ikkje blir frigitt (Christians, 2008). I ein klassesituasjon som den eg har vore involvert i, var ikkje dette ei stor utfordring. Når materialet ikkje inneheld spesielt sensitive opplysningar, som heimstad, familiebakgrunn og liknande, meiner eg handsaminga av datainnsamlinga med tanke på konfidensialitet, skal vere forsvarleg. Alle elevane har fått fiktive namn som ikkje er mogleg å spore tilbake til dei opphavlege namna. Intervjua av både elevar og lærar vart tatt opp med digital opptakar og vart lagra sikkert i tråd med NSD sine retningslinjer. Lydmaterialet er i dag sletta, medan det transkriberte materialet er lagra digitalt på serveren til Høgskulen i Volda.

Trass i anonymiseringa, kan det likevel vere problematisk å oppretthalde total anonymitet i materialet, ettersom det er mogleg å kjenne igjen klassen i tidsrommet prosjektet gjekk for seg. Dette er særleg fordi akkurat denne klassen er litt særeigen. Det kan også vere eit ankepunkt at det som kan verke nøytralt og uproblematisk informasjon frå forskaren si side, kan oppfattast annleis når det kjem på trykk for dei involverte (Christians, 2008, s. 193). Ein må derfor alltid gjere vurderingar undervegs der ein gir deltakarane den sikringa dei har krav på. Elevane i dette materialet er gjort

³⁹ Brev til elevane med samtykkeskjema ligg som vedlegg nr. 3

⁴⁰ Godkjenninga frå NSD finst som vedlegg nr. 1

merksame på dette, og eg har vore tydeleg på at både intervjuet og tekstane ikkje skal vere personleg utleverande på noko vis. Det er til dømes ikkje lagt vekt på karakterane til dei enkelte elevane, eg nyttar heller omgrep som «høgtpresterande» og «lågtpresterande» for å skildre elevane sin kompetanse i nynorsk som sidemål.

I presentasjonen av materialet har eg ikkje identifisert læraren som deltar. Eg har sagt at den aktuelle skolen er situert i Trøndelag, men ikkje kva skole dette er, og læraren har fått fiktivt namn. Det er likevel sannsynleg at denne læraren kan ettersporast. Det finst såpass mykje informasjon knytt til prosjektet at om ein skulle ønske det, ville ikkje ei anonymisering hindre nokon i å finne ut kven som har vore lærarinformant. Dette har ikkje vore noko problem for den læraren det gjeld. Som eg har nemnt tidlegare, er materialet frå studien lite utleverande, både med omsyn til elevar og til læraren. Læraren vart ikkje observert under studien i noko særleg grad, og intervjuet eg har gjort med han, omhandlar først og fremst måten han har gjennomført undervisninga på. Læraren har også fått tilbod om å lese det transkriberte intervjuet i etterkant, med dette har han ikkje nytta seg av. Kontakten med han har vore open og god gjennom både datainnsamlinga og i den perioden som har gått sidan, slik at det har vore enkelt å svare på aktuelle spørsmål til dømes til framdrifta av arbeidet mitt. Dette har gjort at samarbeidet med dei involverte deltakarane i prosjektet har vore så å seie problemfritt.

4.6.1.3 *Konsekvensar*

Forskaren må også vurdere *konsekvensane* av ein intervjustudie. I dette legg Kvale og Brinkmann inn både potensiell skade som kan bli påført deltakarane, men også på den andre sida kva fordelar det å delta i kan ha for dei som er med. Han er opptatt av at det ideelt sett bør vere ei viss balanse mellom det deltakarane gir og det dei får att for å delta i studien. Eg har tidlegare nemnt at det var viktig for meg å gi noko tilbake til deltakarane i studien. Eg visste i det eg gjekk inn i ein vanleg bokmålsklasse i eit trøndelagsområde, at det mest sannsynleg ville vere fleire elevar som var negative til sidemålsundervisning på nynorsk. Dei kunne potensielt kjenne det som ei belastning at dei var nøyddde til å drive med ein utstrekt bruk av nynorsk samanlikna med det dei var vande med. Derfor var det viktig at eg og læraren presenterte og gjennomførte prosjektet som noko dei kunne dra nytte av, og som ville hjelpe dei fram mot eksamen. Læraren var også opptatt av at han ikkje ville tvinge nokon av elevane med på å skrive

nynorsk der det ikkje var obligatorisk (t.d. i blogggar til særeminnet). Elevane skulle sjølve kjenne på at dei hadde lyst til å skrive på nynorsk. Konsekvensane av denne avgjerla var at intensiteten i arbeidet med prosjektet gjekk litt ned i midten av året, og vi måtte arbeide litt ekstra for å få elevane meir med igjen. Samstundes var det ingen kraftige protestar mot prosjektet undervegs, det var i staden mange som uttrykte at dei meinte det var viktig og lærerikt å delta. (Elevane sine vurderingar av vinsten frå prosjektet kjem att i kap. 7).

4.6.2 Reliabilitet i studien

Reliabilitet har med forskingsresultata si truverd og konsistens å gjere og blir ofte handsama i samanheng med spørsmålet om studien kan gjentakast av andre forskarar i liknande felt (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskaren Jette Fog meiner at reliabilitet er lite aktuelt i kvalitativ forskning. Ho peiker på at kriterium for reliabilitet i kvantitative studiar gjerne er knytt til målbarheit, konsistens og nøyaktigheit, medan dei kvalitative studiane ikkje på same måte kan repliserast (Fog, 1994). I kvalitative studiar vil det likevel vere nødvendig å tydeleggjere korleis tolkinga av resultata er synleggjorde, og korleis det kan vere mogleg for andre enn forskaren sjølv å sjå kvifor materialet er analysert slik det er. David Silverman (2006) framhevar verdien av å kunne sjå og forstå samanhengen mellom materialet og dei kategoriane forskaren kjem fram til:

The crucial issue is to understand the participants' categories and to see how these are used in concrete activities (...). The reliability of the analysis is less frequently addressed. Instead qualitative researchers make claims about their ability to reveal the local practices through which given 'end-products (stories, files, descriptions) are assembled (Silverman, 2006, s. 20).

Tidlegare i metodekapittelet har eg diskutert og problematisert utval og forskarrolla, og eg har også gjort greie for metodar knytte til intervjuteknikk og intervjuguide. Desse er alle faktorar som kan få konsekvensar for reliabiliteten i studien.

Denne studien har som mål både å prøve ut ein intervensjon der nynorsk er bruksspråk, og å finne ut kva strategiar elevane nyttar når dei skriv nynorsk, og korleis strategiane verkar inn på arbeidet deira. I eit spørsmål om reliabiliteten i studien er det nødvendig å gjere eit skilje mellom desse to delane. Gjennomføringa av den formative intervensjonen er tydeleg skildra tidlegare i dette kapittelet, og ein gjennomgang av

korleis intervensjonen vart planlagt og kom i gang, kjem også fram i det eg har kalla *Startpunktet for analysen* i kapittel 5. Dei arbeidsmåtene som er skildra, er mogleg å ta vidare inn i andre klasserom, men samstundes vil det ikkje vere mogleg å få ut akkurat dei same resultatane. Eit kvart klasserom er prega av den læraren, dei elevane, dei faga og den fysiske konteksten dei er i (Hoel, 1999), og ein reproduksjon er derfor ikkje mogleg. I ein formativ intervensjon, er det heller ikkje eit mål å lage ei oppskrift på ein intervensjon som i ettertid kan gjentakast på heilt same måte av andre. Derimot skal den kunne tydeleggjere eit konsept som kan fungere som ramme for andre som vil prøve ut liknande arbeidsmåtar i klasserommet (Engeström, 2011).

I arbeidet med å synleggjere elevane sine strategiar, vil det også vere eit spørsmål om dei strategiane eg har funne fram til, er pålitelege. Ei utfordring er at eg som intervjuar, observatør og lesar av elevane sine tekstar, er fortolkar av desse tekstane, og ei innvending kan vere at eg forsøker å få fram svar eg på førehand har ønskt meg (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysane presenterer eg kategoriar for skrivestrategiane og skrivhjelp elevane nyttar seg av, og som er blitt til gjennom ei fortolking av materialet. Desse strategiane er ikkje verifiserte eller etterprøvde av andre forskarar. Årsaka til dette er at eg har vore aleine om å gjennomføre studien, og ei etterprøving ville kravd meir tid og fleire ressursar enn eg har hatt tilgjengeleg. Kodinga av materialet og dei påfølgande analysane har likevel vore drøfta i lag med både rettleiarar og ekstern lesar undervegs i arbeidet. Den subjektive tolkinga gjeld også for måten eg har koda materialet på. I innleiinga til kvar kategori som er omtala i analysekapitla, forsøker eg å synleggjere kva formuleringar frå elevane som ligg til grunn for kodinga. Men dette er også ei subjektiv tolking av elevane sine ytringar. For å motverke at studien ber for mykje preg av denne subjektive tolkinga, har eg synleggjort elevane sine utsegner gjennom flittig bruk av sitat frå alt materialet. Det vil slik vere mogleg for lesaren også å gjere seg opp si eiga mening om kva ein kan lese ut frå tekstane. Ved å gjere ein djupnestudie av tre elevar i det eg har kalla *Elevportretta*, forsøker eg også å vise ei breidde i elevane sine opplevingar. Ei anna elevgruppe vil kunne kome til å ha mange ulike opplevingar av ei slik tilnærming til nynorskundervisninga, og mest sannsynleg vil ein også kunne kome fram til fleire strategiar for skrivinga i møte med fleire skrivarar.

4.6.3 *Etiske tankar rundt transkribering*

Eg har tidlegare drøfta det kvalitative forskingsintervjuet og kva omsyn eg tok i møte med informantane i denne fasen (sjå kapittel 4.5.8). Transkriberinga av intervjumaterialet kan også sjåast på som ein del av den etiske sikringa av informantane. Her er det fleire val ein som forskar må vurdere, ettersom resultatet av måten ein gjer munnleg tale om til tekst på, også vil influere måten ein forstår teksten på i etterkant. Jamie Harding (2003) presiserer at det særleg i transkribering av fokusgruppeintervju vil vere element av tolking:

Transcribing inevitably involves an element of interpretation; spoken language needs punctuation to be added to it as it is written down and the position of full stops, dashes and so on, reflects the transcriber's interpretation of what was said (Harding, 2013, s. 50).

Harding er også opptatt av at den som transkriberer, må ta stilling til korleis ulike lydar, pausar, latter og liknande, skal handsamast i den skrivne teksten. I ein tekst som er nedskriven fullstendig ordrett, kan ein få inntrykk av at informanten har problem med å ordlegge seg, noko som kan føre til ei stigmatisering av deltakarar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 213). Munnleg tale er i seg sjølv usamanhengande, og vil ofte vere prega av assosiasjonar som kjem til under eit resonnement, eller uferdige setningar.

I intervjuet i studien min er eg opptatt av kva opplevingar elevar og lærarar har hatt av arbeidet i prosjektet. Måten dette blir sagt på (t.d. dialekt) er ikkje av sentral verdi i studien. Eg har derfor valt å transkribere alle intervjuet sjølv, og dei er skrivne på tilnærma nynorsk. Dette er også ein måte å anonymisere materialet på (Ibid.). Der det har vore brukt dialektord som kan ha andre tydingar enn det har på skriftspråket, er dette forklart nærmare i ein fotnote. Eg har transkribert ganske ordrett det som blir sagt, men om ei setning til dømes blir gjentatt to gonger etter kvarandre, har eg valt å skrive det berre ein gong. Eg har inkludert avbryting frå andre i fokusgruppene, og eg har notert når noko blir sagt med ein latter. Dette siste har eg først og fremst tatt med for å betre kunne hugse og karakterisere samtalen, og for å eventuelt kunne fange opp ironi. I eit fokusgruppeintervju er det dessutan interessant å observere korleis dei ulike deltakarane tar ordet, kva dei seier med dei andre til stades som kanskje ville vore sagt annleis i ein annan setting, og korleis tonen i gruppa er. Dette kjem eg tilbake til i analysen.

Tekstane elevane har skrive, er gjengitt slik dei er skrive ned av elevane. Alle desse tekstane er skrivne på nynorsk, som er elevane sitt sidemål. Nokre av desse tekstane er skrivne både digitalt og for hand, med støtte i ordbok, medan andre er raske meldingar i ein digital kommunikasjonssituasjon som ikkje er tenkt som noko anna enn ei meningsutveksling. Det betyr at svært mange av tekstane kan ha både morfologiske og syntaktiske feil, og kanskje innslag av dialekt. Eg har valt å bruke tekstane slik dei er, og derfor også synleggjere kva utfordringar elevane har medan dei skriv. Dette er ikkje spesielt tematisert i analysen, men kan likevel gi lesaren eit innblikk i elevane sin nynorskkompetanse.

4.7 Val av analysemetodar for studien

Analysen av datamaterialet må kunne femne om dei ulike innfallsvinklane til temaa eg ønsker å belyse. Her er det snakk om elevane sine utsegner gjennom året i både skriftlege refleksjonstekstar, i nettdiskusjonen med klassen og gjennom intervju. I tillegg har eg brukt lærarintervjuet for å belyse ulike delar ved intervensjonen.

Analysemetodane som er brukte, er baserte på ei fortolking av det innsamla materialet, og er slik inspirerte av hermeneutisk tekstfortolking, noko eg også gjer greie for i teorikapittelet. I det vidare vil eg først presentere teori som eg støttar meg til i val av analysemetode, og vidare seier eg litt om korleis materialet er koda og kategorisert.

4.7.1 Analysemetodar

Materialet har kravd at eg har brukt fleire analysemetodar, noko som ifølge Kvale heller ikkje er uvanleg i analyse av kvalitativt materiale. Han skisserer fem ulike tilnæringsmåtar til intervjuanalysen (Kvale, 2001, s. 125):

- *Meiningsfortetting* som ei nedkorting av utsegnene til informantane til kortare formuleringar.
- *Meiningskategorisering* som medfører at materialet blir koda i kategoriar som enten er utvikla på førehand, eller dei kan oppstå under analyseringa.
- *Narrativ strukturering* der hensikta er å få fram mening i teksten og der ein fokuserer på dei forteljingane som blir fortalt i intervjuet.
- *Meiningsstolking* går lenger i tolkingsprosessen, og i motsetnad til nedbrytinga av teksten i kategoriar, vil denne metoden utvide teksten.

- Den siste metoden inneber ei *meningsgenerering gjennom ad hoc-metodar*. Dette er ifølge Kvale ein eklektisk metode der ein tar i bruk ein kombinasjon av ulike analyseformer for å hente fram meining til materialet.

I den siste av desse analysemetodane blir det ikkje brukt nokon standard metode for å analysere t.d. intervjumaterialet. Kvale forklarar metoden slik:

Forskeren kan således lese gjennom intervjuene og danne seg et generelt inntrykk, og deretter gå tilbake til bestemte avsnitt – kanskje foreta noen kvantifiseringer som å telle hvor mange uttalelser som indikerer ulike holdninger til et fenomen. Han eller hun kan foreta dypere tolkninger av enkelte uttalelser, plasserer deler av intervjuet i en fortellingssammenheng, utarbeide metaforer som kan fange opp materiale, forsøke å visualisere funnene i flytdiagrammer, og så videre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 135).

I ein studie der materialet på ulike måtar er meint å synleggjere kva som skjer i eit mangfaldig miljø, verkar det riktig å ta i bruk denne siste analysemetoden, *meningsgenerering gjennom ad hoc-metodar*, som inneber at ein må sjå på ulike sider ved materialet og forsøke å fange opp både klare kategoriar med innhald som kan teljast, og samstundes få fram elevane sine måtar å skildre desse kategoriane på. Ein slik eklektisk metode blir støtta av fleire forskarar, til dømes Amanda Coffey og Paul Atkinson, som er opptatte av å oppmuntre forskarar til å eksperimentere og spele ut materialet i analysen. Dei understrekar at det ikkje nødvendigvis er *ein* riktig analysemetode for *eitt* spesielt materiale, men at analyse generelt kan bety ulike ting for ulike folk (Coffey & Atkinson, 1996, s. 6).

I arbeidet med analysen nyttar eg elevane og læraren sine utsegner slik dei kjem til uttrykk i ulike situasjonar i løpet av året. Eg nyttar desse både til å studere korleis elevane reflekterte rundt eiga skriving, og for å få eit inntrykk av korleis informantane opplevde dei ulike tilnærmingane til nynorskundervisninga som utvikla seg gjennom skoleåret. Eg bruker også skildringar frå elevane sine tekstar for å seie noko om kva bakgrunn elevane har og korleis dei stiller seg til å arbeide med nynorsk på ein ny måte.

I arbeidet med tolkinga av elevane sine tekstar støttar eg meg også til Harry Wolcott si skildring av analyse. Wolcott (1994) syner ei litt anna forståing av korleis ein kan angripe og utforske eit datamateriale. Han er også opptatt av at ulike innfallsvinklar kan brukast for å kunne sjå fleire sider av det ein har samla inn og ser desse i ein samanheng. Han bruker omgrepet *transformasjon* for å skildre variasjonen mellom ulike analysestrategiar. Metodane som blir brukte til å handsame materialet, deler han i tre

hovudomgrep; *skildring*, *analyse* og *tolking*. I *skildringa* ligg det ein idé om at datamaterialet blir gjengitt slik det framstår. Sjølv om ei skildring alltid vil vere farga av den som observerer, meiner Wolcott likevel at det bør vere eit mål at datamaterialet får tale for seg sjølv. Han seier at skildringa av materialet på eit tidspunkt vil opplevast som utilstrekkeleg, og gir råd om også å gi plass til spørsmåla om kvifor ein oppfatta feltet slik ein beskriv det: «Tell the story. Then tell how that happened to be the way you told it» (Wolcott, 1994, s. 16). Når skildringa blir utvida til også å innehalde ei vurdering av kvifor dette materialet oppstod slik det gjorde, er ein kanskje over i *analysen*. Wolcott er opptatt av at denne overgangen ikkje treng å vere openberr og synleg, ettersom dei ulike innfallsvinklane gjerne går over i kvarandre. Analysen, slik Wolcott definerer den, er eit smalare omgrep enn den vi kanskje er vande med å bruke. Det er ein metode som ein bruker til å systematisere, kategorisere og utvide datamaterialet i søket etter essensielle tema og mønster. Denne forståinga av analyse forkastar ikkje ein meir breitt femnande definisjon, men kan brukast for å skilje analysen frå den friare tolkingsprosessen. *Tolkinga* av materialet er ifølge Wolcott den delen der forskaren slepp til sine eigne tolkingar av det ho ser. Denne delen er friare og kjem inn som eit stadium mellom skildring og analyse: «at which the researcher transcends factual data and cautious analysis and begin to probe into what is to be made of them» (Wolcott, 1994, s. 36). Materialet eg nyttar, er rikt på forteljingar om korleis elevane og lærarar opplever, og etter kvart ser tilbake på dei erfaringane dei har hatt gjennom året, og målet mitt er å formidle desse så tydeleg som mogleg.

4.7.2 Koding av materialet

For å kunne sortere elevane sine ulike opplevingar av strategiar i skrivinga har eg valt å sjå etter kategoriar elevane sine utseger kan plasserast i. Harding (2013) foreslår at kodinga skjer i følgjande trinn: identifisere innleiande kategoriar på grunnlag av lesingar av utskriftene, notere kodar for utskriftene, granske kodane og revidere kategoriane deretter, leite etter tema og resultat i kvar kategori (Harding, 2013, s. 83). Desse trinna har også vore brukte i arbeidet med materialet eg samla inn.

Eg har nytta materialet hovudsakleg frå tre delar av empirien: elevrefleksjonane i starten og slutten av året, tekstane frå nettdiskusjonen og elevintervjua. I tillegg har eg brukt

lærarintervjuet der dette har vore relevant (oversikt over materialet som er brukt, blir også presentert i forkant av analysane). I kodinga av materialet har eg brukt forskningsspørsmåla mine som utgangspunkt for måten eg har gått fram på. Eg har samanlikna elevane sine utsegner og funne likskapar og ulikskapar i kva elevane trekker fram, både av strategiar dei nyttar i skrivinga si, og opplevingar dei har med formell og uformell skriving. Det er viktig å presisere at desse kategoriane er baserte på ei tolking av elevane sine utsegner om eigne erfaringar, og ikkje ei måling av prestasjonane deira. Kodinga har gjort det mogleg for meg å visualisere det elevane uttrykker, og til å lage ei kategorisering for korleis elevane vel å skrive på nynorsk. Eg har valt å skilje mellom dei strategiane dei nyttar i formell skriving og dei dei nyttar i uformell skriving. I analysane av dette materialet vil nokre av desse kategoriane vere overlappende. Dette kjem eg tilbake til i analysekapitla.

I undersøkinga av korleis elevane opplever læringsutbytte (kap. 7) har eg arbeidd på same måten, og materialet er henta frå dei same tekstane. Her har eg nytta tre ulike kategoriar som synleggjer kva elevane seier om kor mykje dei sjølve meiner dei har fått ut av prosjektet. I tillegg har eg gjort ei kategorisering på grunnlag av kor mykje skriving på nynorsk elevane har valt å gjere gjennom året. Mykje av skrivinga var frivillig, og derfor er dette litt ulikt for kvar enkelt elev. Denne kategoriseringa er basert både på talet på tekstar som elevane har levert inn, og som eg har hatt innsyn i, men også på kva elevane sjølve seier i den siste refleksjonsteksten og intervjuet om kor mykje dei har valt å skrive på nynorsk. Denne kategoriseringa er altså ikkje talfesta, men speglar eit inntrykk frå den informasjonen eg har frå materialet, og den er med for å synleggjere eit meir heilskapleg bilde av kvar enkelt elev.

5 Konteksten for intervensjonen

Hovudproblemstillinga for denne studien er å finne ut kva som kjenneteiknar skrivestrategiane til eit utval bokmålselevar i vidaregåande skole når dei nyttar nynorsk som bruksspråk i norskfaget, og på kva måte desse får innverknad på arbeidet med sidemålsopplæring på nynorsk. For å finne svar på dette har eg studert elevane sine refleksjonar rundt og evalueringar av nynorskundervisninga gjennom eit skoleår. I den formative intervensjonen er det samarbeidet mellom forskar og deltakarar i arbeidet med å utvikle ei løype for intervensjonen som er det sentrale, og *startpunktet* er viktig som eit referansepunkt for endringar undervegs i intervensjonen (Engeström, 2011). I denne delen gir eg eit bilde av korleis læraren og eg saman definerte problemområdet, og korleis vi planla den formative intervensjonen. Vidare har eg trekt ut noko av materialet frå elevane sine første refleksjonstekstar. Dette er berre eit utsnitt av klassen, men det gir eit bilde av bakgrunnen til elevane og tidlegare erfaringar dei har med nynorsk.

5.1 Startpunktet – eit utgangspunkt for analysen

John Creswell (2012) meiner at skildringa av både situasjonen, staden og deltakarane i prosjektet eit nyttig startpunkt i analysen av materialet. Ei slik beskriving gir eit viktig oversiktsbilde av situasjonen ein går inn for å analysere, og den kan fungere som eit samla utgangspunkt for ulike delar i datamaterialet (Creswell, 2012). I Engeströms modell for *formativ intervensjon* er *startpunktet* avgjerande for kva retning studien vil ta. Engeström er opptatt av at forskar og deltakarar i prosjektet saman bør identifisere problemet og utvikle retningslinjer og design for intervensjonen, og for korleis nye arbeidsformer kan arbeidast med i kvardagen til deltakarane (Engeström, 2011).

Utviklinga av intervensjonen i denne studien handla i forkant om å finne ut korleis lærar og forskar kunne integrere nynorsk i den norskfaglege kvardagen til elevane og forsøke å bruke skriftspråket så mykje som mogleg i den daglege kommunikasjonen. Sjølve ideen til å gjennomføre intervensjonen kom frå meg som forskar, men problematikken

knytt til undervisninga i nynorsk som sidemål var sjølvstekt ikkje ukjent for den erfarne læraren og skulle samarbeide med. Han hadde ein klart uttalt motivasjon som handla om det å finne gode måtar å arbeide med nynorsk på for denne klassen, og kanskje for seinare klassar. Sentralt i intervensjonen er at form og innhald i stor grad er blitt til etter kvart som læraren og elevane tok både mine og egne idear i bruk. I den innleiande delen av analysen ønsker eg derfor å synleggjere korleis læraren og eg planla intervensjonen, og få fram også korleis planen endra seg, og kva som kom til undervegs. Startpunktet involverer også elevane, og eg vil vidare skildre møtet med klassen for å gi eit riktig bilde av feltet.

5.1.1 Planlegging av intervensjonen

Kontakten med lærar Sverre og planlegginga av feltarbeidet kom i gang tidleg på våren i 2007. Det vart fort klart at det berre var ein avgangsklasse som var aktuell å følge, ettersom dette var det trinnet Sverre underviste på dette året. Det vart også tidleg bestemt at vi skulle gjennomføre prosjektet i den såkalla «englandsklassen». Desse elevane har, som tidlegare nemnt, vore i England heile andre klasse som utvekslingsstudentar. Det betyr på den eine sida at elevane verken har hatt bokmåls- eller nynorskundervisning andre året på vidaregåande skole, og at norskkunnskapane er prega av dette. På den andre sida er dette ei klasse som sannsynlegvis har ei særleg interesse for språk, ettersom dei vel å bruke eit heilt år på vidaregåande skole i England⁴¹. Sverre såg fleire fordelar med dette. Han meinte det ville vere ekstra nyttig for desse elevane å få arbeide grundig med nynorsk når kunnskapane deira mest sannsynleg var mangelfulle, eller i alle fall trengte ei oppfrisking før dei skulle opp i eksamen i nynorsk som sidemål. For det andre meinte han det ville vere lett å «selje inn» prosjektet til denne klassen, som både var generelt språkinteresserte og positive, og som sjølv kunne sjå nytta i å arbeide med nynorsk meir enn det som er vanleg. I planleggingsfasen var vi opptatte av korleis vi skulle presentere prosjektet for klassen for å få ein god start.

⁴¹ Mange av elevane i klassen uttrykker ei særleg interesse for språk i den første teksten dei leverer inn der eg ber dei reflektere over *Mi språkhistorie*. Dome på slike refleksjonstekstar finst i vedlegg nr. 4.

Hovudtanken i intervensjonen var at elevane skulle arbeide med nynorsk som eit opplærings- og kommunikasjonsspråk i flest moglege situasjonar i skolekvardagen. Eg var opptatt av at elevane skulle møte nynorsk kvar dag, og fokuserte særleg på dei digitale arenaene som var i bruk i klassen. Læraren skulle bruke nynorsk i digitale meldingar, Power Point-leksjonar og dokument frå lærar på læringsplattforma. Vi ville også oppmode elevane om å bruke nynorsk i digitale meldingar til kvarandre og til lærar. Ved å ta digitale kommunikasjonsarenaer som e-post, personlege meldingar og diskusjonsforum aktivt i bruk, kunne elevane bruke nynorsk også i uformelle skrivesituasjonar. Dei kunne få sjansen til å bruke og sjå nynorsk medan dei brukte tid framfor dataskjermen, noko som slett ikkje er vanleg i kvardagen til dei unge (Grepstad, 2006; Eiksund, 2011). Eg meinte dette var særleg viktig, ettersom elevane er uvande med å bruke nynorsk nettopp i slike skrivesituasjonar. Kommunikasjonsfunksjonen i desse tekstane er det sentrale, ikkje at læraren skal sette karakter på dei. Det var også viktig for meg at dei tok i bruk læringsplattforma aktivt, slik at eg kunne følge med på elevane og læraren sine skriftlege aktivitetar. Som tidlegare nemnt, hadde eg også eit ønske om at læraren skulle få elevane til å gjennomføre ei ordning med «timerappor» for norsktimane. Dette er ei fast ordning der elevane etter tur skriv i rapportform kva timen inneheldt og kva informasjon som vart gitt, men gjerne også egne tankar om timen. Rapporten skulle elevane skrive på nynorsk og leggje inn i ei mappe på Fronter, men dei kunne gjerne også lese han opp i den påfølgande timen. Denne ordninga har eg gode erfaringar med frå eiga undervisning. Det gir både trening i å skrive sjangeren rapport, og i å uttrykke seg på nynorsk, og ein kan gjere det til eit fast munnleg innslag frå elevane i t.d. starten av timen (Hoel, 1999). I tillegg var timerapporten sjølvsagt også verdifull dokumentasjon av undervisninga for meg som ikkje var til stades. Sverre gjennomførte ei meir eller mindre fast ordning med timerappor gjennom heile året, og alle elevane produserte minst ein rapport kvar.

Ideane mine til korleis Sverre kunne gjennomføre prosjektet i klassen var meint som eit «skjelett» eller utgangspunkt som både lærar og elevar kunne jobbe ut i frå. I planlegginga av prosjektet la Sverre til dømes inn at han ville skrive nynorsk på tavla, og at han ville oppmode elevane om sjølv å notere på nynorsk, gjerne også i andre fag enn norsk. Dette fall læraren naturleg i og med at vi ville «bade» elevane i så mykje nynorsk

som mogleg. I praksis var det ein heil del av planen for undervisninga som kom til bli endra på, både i Sverre si implementering av prosjektet, og i hans og elevane si gjennomføring av det. Dette var også ein del av den avtalen vi gjekk inn på då vi sette i gang. For meg var det viktig at deltakarane fekk eit eigarforhold til prosjektet, og at nye løysingar og idear kunne kome til etter kvart. Denne dynamikken tar høgde for at problem som oppstår undervegs med gjennomføringa, ikkje treng å ha negativ innverknad på studien, men heller kan sette i gang diskusjonar om korleis vi kunne endre retning undervegs. I den formative intervensjonen er dette element som er sentrale i sjølve *prosessen*. I ei slik tenking vil vanskar eller endring av kurs og konsept, vere med på å forme studien og gi ny innsikt, og deltakarane må sjølve forhandle fram kva retning utviklinga skal ta (Engeström, 2011). Samstundes var eg og læraren samde om kva som var målet for denne måten å arbeide på med nynorsk som sidemål, og han var raskt ute med å legge inn arbeidsmåtar han ville ta i bruk for at elevane skulle få opplevinga av å bruke nynorsk aktivt i kvardagen. I intervjuet skildrar han inngangen til prosjektet slik:

Klassen og læraren var positive til prosjektet. Men vi og eg ante jo lite om kva vi fekk til, så vi prøvde jo ut mykje mens vi heldt på. Så dei tinga vi bestemte oss for til å begynne med var at all kommunikasjon mellom lærar og elev skulle vere på nynorsk, og i det låg det at all tavleundervisning, overhead og power-pointar og alle skriv, skulle skje på nynorsk. Elevane vart oppfordra til å ta notat på nynorsk, i alle timane, også i andre fag. Eg veit ikkje kor mange som gjorde det, men dei vart oppfordra til at den uformelle skrivinga i seg sjølv skulle foregå på nynorsk (Lærar, intervju, september).

Allereie i planlegginga av prosjektet er Sverre altså i gang med å forme undervisningsforma slik han meiner er best. Han var til dømes opptatt av at elevane skulle få lese meir nynorsk litteratur enn han vanlegvis ville legge opp for ein slik klasse. Han la inn felles lesing av ei nynorsk bok, og oppmoda i tillegg elevane sterkt om å lese så mykje som mogleg av litteratur på nynorsk. Denne entusiasmen og viljen frå læraren til å teste ut ulike metodar i prosjektet, fekk mykje å seie for korleis samarbeidet mellom forskar og felt utvikla seg i løpet av perioden.

Eigarskapet til intervensjonen vart i utgangspunktet fordelt mellom oss, men det var læraren som måtte ha ansvaret for gjennomføringa i klasserommet, i tråd med den undervisningsforma han og elevane var komfortable med. I nokre tilfelle betydde dette også at mine ønske om korleis undervisninga skulle gjennomførast, ikkje vart følgd like

tett opp. Det kunne til dømes handle om at læraren ikkje var like vand med å bruke læringsplattforma og digitale kommunikasjonsarenaer som eg sjølv var i den tida eg var lærar. Det fekk også noko å seie for kva tekstar eg fekk tilgang på i prosjektet. På den andre sida opplevde eg at læraren strakk seg langt for å møte mine ønske om å gjennomføre ulike sider ved intervensjonen. Til dømes meinte læraren det var litt utfordrande å gjennomføre arbeidet med «timerapporten»⁴²:

Så timerapport er bra, men det krev ein del arbeid for å få det til og oppfølginga til dette. (...) Det er ein god måte å memorere kva vi har halde på med, og synleggjere at norskfaget, som er så stort på så mange område, har ein progresjon. Det er ei linje der som læraren ser fordi vi har oversikt over pensum, men som elevane kanskje ikkje ser. Og i tillegg er timerapporten ein fin måte å starte ein time på. Men det krev mykje å gjere det(...) (Lærar, intervju, september).

I planlegginga av intervensjonen diskuterte vi også kva rolle eg som forskar skulle og kunne ha i klasserommet. Eg ønskte, som eg tidlegare har nemnt i metodekapittelet, å gi noko tilbake til klassen og læraren. Som representant frå Nynorsksenteret var det verken formålstenleg eller gjennomførleg å presentere meg sjølv som ein nøytral forskar utan relasjon til arbeid med nynorskopplæring. Læraren og eg vart derfor i samråd einige om at både han og elevane kunne bruke meg som ein ressurs på nynorsken gjennom året. For han handla dette mest om å ha ein samtalepartner om prosjektet, medan det for elevane kunne bety at dei kunne få skriftlege tilbakemeldingar med tips til rettskriving – viss dei ønskte det. Og etter kvart at dei kunne ha ein ekstra diskusjonspartner i til dømes nettdiskusjonar. I skildringa av opplegget slik Sverre uttrykker det i intervjuet, oppsummerer han mi rolle slik:

(...) og så hadde vi deg som støtte, slik at du kunne gå inn og sjå på nynorsken, kome med innspel, vi hadde nettmøte, du fekk lese ein del tekst (Lærar, intervju, september).

I løpet av året skreiv eg fleire meldingar på Fronter til elevane, ga tips om ressursar på nett som omhandla nynorsk og forsøkte å trekke i gang diskusjonar kring litteratur på diskusjonsforumet. I tillegg fekk elevane høve til å be om tilbakemeldingar på rettskrivinga i ein del av tekstane dei skreiv til meg. Dette ber alle elevane eksplisitt om å få. I tilbakemeldinga på tekstane nytta eg også høve til å framheve tematiske moment dei skreiv om som eg meinte var særskilt interessante. Trass i at eg for det meste av

⁴² Døme på timerapport finst som vedlegg nr. 11

prosjekttida ikkje var i nærleiken av klassen, fekk eg likevel høve til å bli litt kjent med kvar enkelt av elevane gjennom tekstane deira.

5.1.2 Eit første møte med «englandsklassen»

Prosjektet kom i gang i oktober etter at klassen var godt i gang med undervisninga. Eg observerte klassen ved to høve denne hausten. I første time nokre veker etter skolestart, møtte eg dei på klasserommet, og i ein heil norsktime fortalde eg saman med Sverre korleis vi hadde tenkt at prosjektet skulle gå føre seg, med rom for spørsmål frå elevane undervegs. Elevane sat parvis i eit klasserom der digitalt utstyr ikkje var særleg synleg. Rommet hadde videokanon, men elevane hadde ikkje tilgang til datamaskiner her, med mindre dei hadde med si eiga maskin. Det var berre eit par elevar som hadde maskiner framme i timen. Viss heile klassen skulle nytte data, som i nettdiskusjonen, sat dei på eit eige datarom.

Sverre informerte i denne timen om korleis han, for at dei skulle få brukt nynorsk mest mogleg, kom til å integrere nynorsk i kvardagen til elevane. Målet for prosjektet var tydeleg uttalt; ved å nytte nynorsk som bruksspråk ville dei få mykje øving i sidemålet, og derfor også meistre det betre til eksamen. Dei skulle også bruke nynorsk i all uformell kommunikasjon med lærar, fekk dei vite. Sverre introduserte også meg og mi rolle i prosjektet, og fortalde at eg kom til å observere aktivitetane i klassen først og fremst gjennom læringsplattforma Fronter, som dei allereie var i gang med å bruke. Han presiserte at eg også kunne ha ei støtterolle både for dei og for han som lærar, og at dei kunne sjå på meg som ein annan norsklærar.

Dette var lagt opp som ein klassesamtale, og elevane kom raskt opp med spørsmål til prosjektet, som: «Kva slags nynorsk skal vi egentleg skrive?», «Kva aksepterer du og Sverre?», «Kan vi bruke ordbok på uformelle tekstar?», «Er det greitt om eg skriv så konservativt som mogleg?». Sverre var opptatt av at elevane skulle nytte talemål som støtte i skrivinga på nynorsk, og han oppmoda derfor elevane om å bruke eit nynorsk som låg nært opp til dialekten deira, og ikkje bruke konservative former som dei kanskje ikkje hadde kontroll på. Han var også tydeleg på at elevane sjølv måtte velje kor mykje dei ville skrive på nynorsk, sjølv om han oppmoda dei om å bruke det mest mogleg, gjerne også når dei noterte i andre fag. Han forklarte at han kom til å nytte nynorsk på

tavla og i meldingar og dokument som vart lagt ut frå han på Fronter. Han presiserte at han sjølv ikkje var vand med å bruke nynorsk i kvardagen, og at han også kunne trenge ei oppfrisking på ord og uttrykk. Det vart såleis opna for at elevar og lærar saman kunne stoppe opp ved ord og fraser som vart brukt, til dømes på tavla, og som nokon kunne vere usikre på. Dette såg det ut til at elevane meinte var greitt, og det understreka også at terskelen for å skrive nynorsk i norskfaget skulle vere låg.

Elevane i klassen var, som før nemnt, plukka av læraren til å vere med på nynorskprosjektet fordi dei hadde særskilt behov for å arbeide ekstra med nynorsk som sidemål dette siste året. Alle elevane hadde hatt eitt år på utveksling til England i andre klasse, og ifølge Sverre hadde dei knapt hatt noko norskundervisning i det heile medan dei var i utlandet. Mange av elevane var usikre både på bokmål og nynorsk, og nokre hadde også lagt seg til engelske måtar å skrive på, noko eg kjem tilbake til.

I den påfølgande norsktimen fekk eg bruke noko tid på å vise nokre funksjonar innanfor læringsplattforma Fronter som det kunne vere aktuelt for elevane å bruke. Dette gjennomførde eg for å forsikre meg om at alle var trygge på korleis dei skulle gå fram i læringsplattforma, til dømes i meldingssystemet, diskusjonsforum, opplasting av lenker, dokument og liknande. Eg viste dei også korleis eg kunne gi dei digitale tilbakemeldingar på tekstane dei lasta opp i Fronter. Eg var avhengig av at dei kunne levere inn tekstar på denne måten, både for å få tilbakemelding på refleksjonsspørsmåla eg skulle stille, men også slik at eg kunne følge med på arbeid dei gjorde digitalt i løpet av året når eg ikkje var fysisk til stades.

5.1.3 Oversyn over datakunnskapar hos elevane

I dette første møtet med elevane nytta eg høve til å finne ut meir om datakunnskapane til kvar enkelt ved hjelp av eit spørjeskjema med seks spørsmål⁴³. Dette ville eg bruke for å få kjennskap til korleis dei nytta digitale kommunikasjonsverktøy både i skolen og på fritida, og få oversikt over kor mykje hjelp dei eventuelt trengte til å kome i gang med å bruke læringsplattforma aktivt. I spørjeskjemaet spurde eg om kor ofte elevane nytta datamaskina og læringsplattforma Fronter spesielt, og om dei hadde tilgang til

⁴³ Spørjeskjema om bruk data og læringsplattform, finst som vedlegg nr. 8

dette heime⁴⁴. Eg ville vite om dei var vande med å kommunisere digitalt med lærar og på fritida elles, og om dei var kjende med dei ulike funksjonane innanfor læringsplattforma (t.d. diskusjonsforum, personlege meldingar, opplasting og innlevering av dokument, organisering av læringsplattforma, opplasting av lenker).

Svara viste at alle elevane hadde tilgang på datamaskiner og Internett heime, og alle skreiv at dei meistra å bruke grunnleggande digitale verktøy (som skriveverktøy, e-post, diskusjonsforum og læringsplattform). Ein del elevar var uvande med å bruke Fronter i skolekvardagen. Sjølv om skolen har hatt læringsplattforma i bruk i fleire år, var det ikkje mange lærar som nytta dette særleg aktivt i undervisninga si. Elevane synta i svara ei gjennomgåande positiv innstilling til å begynne å bruke læringsplattforma meir, og skreiv kommentarar som: «Eg er nybegynnar, men trur ikkje det blir noko problem», «Eg skal lære meg det no» og «Eg må trene meir på det». Nokre uttrykte også at den datatekniske gjennomgangen eg akkurat hadde hatt om dei ulike funksjonane i Fronter, var nok til at dei kunne greie seg godt på eiga hand. Eg fekk inntrykk av at det digitale verktøyet vi skulle ta i bruk, ikkje var til noko hinder for nokon av elevane, men det var tydeleg at nokre brukte meir tid enn andre framfor dataskjermen.

5.1.4 Forforståing og forventningar i elevane si «språkhistorie»

Ei stund etter den første observasjonen og introduksjonen av prosjektet, fekk elevane i oppgåve å skrive refleksjonsnotatet som vi kalla *Mi språkhistorie*. Dette vart mitt første møte med kvar enkelt elev, og eg ville derfor at teksten skulle ha ei narrativ form.

Elevane vart oppmoda til å gjere dette til eit tilbakeblikk over kva som hadde forma deira språkbruk, til dømes om foreldre eller andre hadde påverka deira språk. Vidare skulle dei seie noko om sitt forhold til språk generelt og til nynorsk og nynorskopplæringa dei hadde hatt gjennom åra, spesielt. Til slutt ville eg at dei skulle skrive kva for forventningar dei hadde til prosjektet dei skulle vere ein del av.

⁴⁴ I 2007 var tilgang på data og Internett framleis ei problemstilling ein måtte ta høgde for i undervisningssituasjonen, sjølv om det vanlege var at elevar på dette trinnet hadde høve til å bruke data heime. Den digitale utviklinga skjer så raskt at det i dag ikkje vil vere like relevant å stille dei same spørsmåla om tilgang. Ifølge rapporten *Barn og medier 2016*, er det berre to prosent av ungdom opp til 16 år som ikkje har tilgang på datamaskin heime. Tilgangen er enda større for eldre ungdom (Medietilsynet, 2016, s. 15).

Skriveoppgåva skulle vere ein igangsetjar for elevane til å reflektere over språk, ettersom det å starte med si eiga språkutvikling er handfast og lett å seie noko om.

Intensjonen min med å la elevane skrive ein slik tekst i starten av prosjektperioden, var å bli litt kjent med utgangspunktet til kvar enkelt, men med ei klar avgrensing til det som omhandla språk. Ein presentasjon av eiga språkhistorie kan bli så personleg som skrivaren sjølv ønsker, utan at eg treng å kome inn på andre interessefelt eller sider ved personlegdomen til den enkelte. Samstundes hadde eg også eit ønske om å få vite noko om korleis elevane reflekterte over eigne erfaringar med nynorskopplæring og forventningar til prosjektåret. Dei fekk også høve til å uttrykke både skepsis og motvilje mot prosjektet dei skulle vere med på, om dei ønskte det.

Mi språkhistorie-tekstane har preg av personlege forteljingar om korleis elevane opplever sitt eige språk, der både humoristiske skildringar av oppvekst og konkrete døme på språkbruk krydrar teksten. Eg nytta desse tekstane først og fremst for å bli betre kjent med elevane og med det utgangspunktet dei hadde i inngangen til prosjektet. Tekstane seier noko om kva motivasjon elevane hadde, og kva eg måtte rekne med av motstand frå og utfordringar for den enkelte. I analysen har eg nytta denne refleksjonsteksten som grunnlag for elevportretta, der eg har vore opptatt av å synleggjere utviklinga til dei tre elevane gjennom året⁴⁵.

Eit generelt inntrykk etter det første møtet med klassen, og etter å ha lese dei første refleksjonstekstane, var at elevane verka generelt positive og nysgjerrige på prosjektet. Alle elevane, med unntak av ei som hadde hatt nynorsk som hovudmål i ungdomsskolen, var uvande med å skulle nytte nynorsk i andre tekstar enn dei tradisjonelle, karaktervurderte langtekstane som var retta til læraren. Det var likevel ingen av elevane som protesterte på arbeidsmåtane som vart skisserte, og eg fekk inntrykk av at fleire på dette tidspunktet såg prosjektet som ei moglegheit til å få hjelp med ein del av norskfaget dei var usikre på. Læraren tok også tydeleg eigarskap i prosjektet ved å definere ein del av sine eigne arbeidsmetodar og å vise ein entusiasme for det dei skulle i gang med, og det kunne sjå ut som at elevane i utgangspunktet let

⁴⁵ *Mi språkhistorie*-tekstane til dei tre elevane som er framstilt i elevportretta er å finne som vedlegg nr. 4

seg rive med av dette i starten på prosjektet. Han informerte også både foreldre og resten av lærarkollegiet om prosjektet, og fekk avklara eventuelle uklarheiter før dei kom i gang.

5.1.5 Kort oppsummering

I dette kapitlet har eg forsøkt å synleggjere eit bakteppe for prosjektet. Eg har vist til planleggingsprosessen mellom meg og lærar, og eg har trekt inn korleis han opplevde si rolle i utviklinga av intervensjonen. Med utgangspunkt i dei første observasjonane av klassen har eg gitt eit bilde av klassen og det første møtet med dei i starten av året. Eg har også kort oppsummert korleis eg kartla og vart betre kjent med elevane gjennom enkelt spørjeskjema og refleksjonsteksten *Mi språkhistorie*. Startpunktet gir eit bilde av det feltet eg gjekk inn i, og av korleis eg møtte lærar og elevar sine forventningar til prosjektet.

6 Analyse av elevane sine skrivestrategiar på nynorsk

Eit sentralt tema for intervensjonen var å undersøke kva som kjenneteiknar elevane sine skrivestrategiar på nynorsk innanfor formelle og uformelle skrivekontekstar. Eg ville finne ut kva strategiar og skrivehjelp elevane valde å støtte seg i skrivinga, og eg ville undersøke om desse strategiane varierte med kva type kontekst dei skreiv innanfor. Vidare ville eg finne ut korleis dei ulike elevane opplevde det å skrive innanfor både formelle og uformelle skrivearenaer, og kva læringsutbytte dei meinte dei hadde av å nytte nynorsk på ulike måtar i undervisninga. Analysane i dei følgjande to delkapitla er gjorde med utgangspunkt i elevane sine egne erfaringar med skriving på nynorsk slik dei kjem til uttrykk gjennom ulike delar av materialet. Desse analysane er relaterte til det første forskingsspørsmålet mitt der eg undersøker følgjande: *Kva skrivehjelp og skrivestrategiar støttar elevane seg til når dei skal skrive på nynorsk i formelle og uformelle skrivekontekstar?*

6.1 Empiri for analysane

Materialet som er brukt i størstedelen av analysane er henta inn i siste halvdel av prosjektåret då elevane hadde fått ein del erfaring med å skrive innanfor fleire ulike kontekstar. Dette er henta inn på følgjande måtar:

- Synkron *nettdiskusjon* med klassen i februar der temaet var nynorskundervisning. Elevane diskuterte med utgangspunkt i ulike spørsmål som knytte seg til nynorskundervisning.
- *Refleksjonstekstar* frå nær alle elevane i mai der dei reflekterte rundt spørsmål frå meg som omhandla nynorskundervisninga dei hadde hatt i løpet av prosjektåret.
- *Fokusgruppeintervju* på til saman seks elevar i juni der elevane diskuterte og evaluerte erfaringane sine med nynorskundervisninga gjennom prosjektåret.

Alt materialet ovanfor inneheld elevane sine refleksjonar, evalueringar og meir eller mindre lause tankar (nettdiskusjonen) kring det dei har erfart av nynorskundervisninga gjennom prosjektåret.

6.2 Skrivestrategiar og skrive støtte i formelle kontekstar

Eg har i teorikapittelet definert omgrepet *skrivestrategiar* som dei kognitive prosessane som skrivarar tar i bruk når dei kontrollerer og gjennomfører ei skrivehandling (Flower & Hayes, 1981; Graham, Harris, & Santagelo, 2009; Collins, 1998). I dei skrivestrategiane som blir nytta i denne studien, er det først og fremst strategiar for å skrive god nynorsk som blir nytta. I refleksjonstekstane til elevane kjem det tydeleg fram at dei tar i bruk fleire ulike skrivestrategiar når dei skal uttrykke seg skriftleg på nynorsk, og dei er også opptatte av kva støtte dei finn i nynorske tekstar og andre hjelpemiddel i skrivinga. Eg finn det derfor nødvendig å legge til omgrepet *skrivehjelp* i kategoriseringa av elevane sine skrivevanar. *Skrivehjelp* eller *skrive støtte* blir oftast nytta som eit samleomgrep på ulike artefaktar til hjelp for skrivaren, til dømes digitale verktøy som programvare eller det fysiske dataverktøyet. Elevane i studien nyttar også ein del slike artefaktar, som digitale og fysiske ordbøker, retteprogram, grammatikkhefte og tekstar på nynorsk. I kategoriseringa av korleis elevane skriv på nynorsk er *skrivestrategiar* og *skrivehjelp* slått saman fordi eg meiner det er formålstenleg å presentere eit heilskapleg oversyn over alle strategiar og støtte elevane meiner dei nyttar når dei skriv nynorsk.

I materialet frå elevane har eg kome fram til sju ulike kategoriar med skrivestrategiar og skrive støtter som elevane nyttar i formelle kontekstar, og dei er som følger:

- Å støtte seg til eigen dialekt i stor grad
- Å støtte seg til eigen dialekt i nokon grad («verbtesten»⁴⁶)
- Å støtte seg til ein annan dialekt
- Å bruke ordbok aktivt
- Å bruke grammatikkøvingar aktivt (digitale øveprogram, grammatikkhefte)
- Å overdrive nynorske former og skrive med stor avstand til bokmål
- Å bruke nynorsk litteratur som språkmodell aktivt

⁴⁶ Ei grundig forklaring på «verbtesten» eller «dialekttesten» er gitt på s. 133

6.2.1 Oversiktleg framstilling og kommentar til tabell 2

I tabell 2 nedanfor har eg valt å vise ei oversikt over elevane sine val av skrivestrategiar og skrivehjelp i ei matrise.

Tabell 2: Samla oversyn over skrivestrategiar og skrivestøtte i formelle kontekstar

Namn	Kategori A – Dialekt som strategi			Kategori B – ordbok- og grammatikkstøtte		C	D
	A1 Å støtte seg til eigen dialekt i stor grad	A2 Støttar seg til eigen dialekt i nokon grad («verbtesten»)	A3 Støttar seg til annan dialekt	B1 Bruker aktivt ordbok	B2 Bruker aktivt grammatikkøvingar		
Eivind	x	x		x			x
Oda	x	x		x			
Elisabeth	(x)	x		x		x	x
Mari	x	x	x	x			x
Toril	x	x	x	x			
Pernille		x	x				
Håkon		x	x				
Heidi		x		x	x		x
Juni		x		(x)			
Stine		x		x			x
Malin		x			x		
Sara		(x)		x	x		x
Ruth		(x)					
Nina			x	x		x	x
Hedda			x	x			x
Jenny			x	x		(x)	(x)
Siv			x		x		x
Kristian			x				
Martin			x				
Anni			x				(x)
Eline				x		x	x
Tiril				x	x		x
Håvard							
N = 23	5	13	11	14	5	4	13

Kolonnen til venstre inneheld kvar enkelt elev i klassen,⁴⁷ medan dei farga kolonnane representerer kvar sin skrivestrategi eller si skrivhjelp som elevane seier dei bruker når dei skriv nynorsk i formelle kontekstar. Nedst er talet på elevar innanfor kvar kategori summert. I og med at det er individuelle val av skrivestrategiar som gjer det mogleg å skilje ut kvar enkelt strategi, er nokre av kategoriane særleg prega av at det nettopp er enkelteleven som har funne fram til sin måte å arbeide med nynorsk på. Det er derfor store skilnader mellom storleiken på gruppene innanfor dei ulike kategoriane.

Dei første tre kolonnane i tabellen går alle under kategori A, men er vidare inndelte i tre delkategoriar A1, A2 og A3. Dei er også markerte i same fargeskala, men med ulik fargestyrke. Dette er gjort for å synleggjere at alle desse tre kolonnane handlar om dialekt som utgangspunkt for skrivestrategiar for nynorsk, og til saman utgjer denne hovudkategorien nesten heile klassen. Tredelinga mellom denne gruppa er likevel vesentleg, ettersom det er markante variasjonar i *måten* og *graden* elevane nyttar dialekt på. Skilnaden mellom dei tre kategoriane blir gjort greie for nedanfor.

Vidare er dei neste to kolonnane, kategori B med delkategori B1 og B2, også markerte i same fargeskala. Desse to kategoriane har det til felles at dei finn skrivestøtte i artefaktar som ordbok, retteprogram eller grammatikkhefte og grammatikkøvingar på nett. I den første av desse to kategoriane, B1, har eg plassert ei stor gruppe elevar i likskap med kategori A2, men i nærstudien av elevane sine utsegner kring bruken av ordbok, er også dette eit bilde som må nyanserast. Innanfor denne kategorien har eg derfor forsøkt å klargjere *korleis* og i kva fase av skrivinga elevane nyttar ordboka. Eg finn likevel ikkje at variantane innanfor denne gruppa gjer det naturleg å dele denne kategorien opp i fleire delar.

Dei siste to kolonnane; å skrive så langt unna bokmål som råd og heller «overdrive» nynorsken (kategori C), og å nytte nynorsk litteratur som skrivemodell (kategori D), er kategoriar som eg vel å plassere for seg sjølv. Den første kategorien har eg plassert

⁴⁷ Den siste eleven på lista har eg for lite materiale på til å kunne plassere innanfor ulike kategoriar. Han var ikkje til stades i nettdiskusjonen og leverte ikkje sluttrefleksjonstekst. Han er likevel tatt med for å synleggjere talet på elevar i studien.

berre ei lita gruppe elevar, men ho er verdt å skilje ut fordi ho synleggjer ein strategi som handlar om det å kontrastere nynorsk mot det elevane er vande med å skrive, altså bokmål. I den siste kategorien finn vi ei stor gruppe som nyttar nynorsk litteratur aktivt som forbilde for skrivninga. Også innanfor denne kategorien er det fleire variantar av strategien, som elevane sjølve har funne formålstenleg å bruke, men eg har likevel funne det riktig å gjere dette til ein kategori.

Kategoriane er baserte på opne refleksjonar frå elevane, og er altså blitt til gjennom ei tolking av utsegnene deira. Det kan derfor vere svar som passar inn i fleire kolonnar samstundes, og det kan vere svar som er uklare og vanskelege å tolke fordi elevane uttrykker seg litt ulikt i ulike kontekstar. Det har gjort det nødvendig å studere fleire av elevsvara eg har fått inn i ulike samanhengar for å få mest mogleg nøyaktige svar. Enkelte stadar har eg markert kryss med parentes rundt (x) der svaret har vore særleg uklart eller eleven berre i liten grad uttrykker dette som ein strategi eller støtte. I kategoriane som blir presenterte her, skil eg altså ikkje mellom kva tid elevutsegnene er samla inn, eller kva kontekst dei er skrivne i. Tids- og kontekstdimensjonen er faktorar som er klart relevante å sjå på, men som eg finn vanskeleg å hente ut når eg ser på alle elevane sine tekstar under eitt. Det er ikkje alle elevane eg har tilstrekkeleg materiale for til å kunne skilje ut dette. Eg vil likevel kome tilbake til tidsdimensjonen og illustrere korleis elevane sine strategiar utviklar og forandrar seg gjennom prosjektåret, med døme frå eit lite utval elevar i elevportrett.

Vidare i dette kapittelet tar eg for meg kvar enkelt av kategoriane og ser på korleis elevane plasserer seg innanfor desse. Eg nyttar elevane sine utsegner til å illustrere korleis dei tenker for å få fram korleis eg har tolka svara deira, og eg studerer kategoriane opp i mot kvarandre for synleggjere samanhengar mellom bruken av ulike strategiar og støtte. Eg vel å trekke med meg delar av tabellen under kvart underkapittel slik at lesaren lettare skal kunne sjå storleiken av kvar kategori.

6.2.2 Dialektstrategiar – men kva dialekt?

Dialekt som strategi for å skrive nynorsk vart ofte tematisert for klassen i løpet av prosjektåret, både av lærar og meg. Vi meinte at elevane hadde mykje å hente på å nytte dialekten sin, som i dette tilfelle var trønderdialekt, for å sjå skilnad på a-verb og e-verb

til dømes, eller å bruke dialekten til å finne rett kjønn på substantiv. I tillegg var læreren særleg opptatt av at elevane burde velje former som låg nært opp til talespråket og samtidig nært opp til bokmål. Han hadde erfaring med at elevane skreiv med meir naturleg flyt då. På den måten meinte han at dei unngjekk å blande inn arkaiske nynorske former og svensk, som også nokre blanda inn, og som kunne gjere det vanskeleg for elevane å vere konsekvente i val av skriveformer.

Elevane vart ved fleire høve spurde korleis dei nytta – eller ikkje nytta dette som støtte når dei skreiv nynorsk. I elevane sine svar finn eg at dei fleste i klassen seier at dei nyttar dialekt, men at det er store variasjonar på kva måte dei gjer dette. Kolonne A1 viser dei elevane som i stor grad brukte sin eigen dialekt, altså trøndersk, som ei rettesnor for å skrive nynorsk, medan kolonne A2 inneheld dei som seier dei finn noko støtte i eigen dialekt, og då særleg ser dei nytte i den såkalla «verbtesten» eller «dialekttesten», som nokre elevar i studien kallar han. Dette er ein hugseregulering for å fastsette presens av svake verb på nynorsk, og den er særleg viktig fordi dette er ein gjengangarfeil som vi finn både hos bokmåls- og nynorskskrivarar (Fretland, 2015). På bokmål endar alle svake verb på –er i presens, medan ein på nynorsk skil mellom verb som endar på –ar eller –er. Dette er også ein regel som synleggjer ei kopling mellom dialekt og nynorsk, sidan det berre er verb som kan ende på –a i preteritum (dette gjeld for mange norske dialektar) som har –ar i presens. Døme: *å kaste – kastar – kasta*. I motsetnad til *å tenke – tenker – tenkte*.

Tabell 3: Kategori A1-3. Dei som støttar seg til ein dialekt i skrivinga av nynorsk

Kategori A – Dialekt som strategi			
	A1	A2	A3
Namn	Støttar seg til eigen dialekt i stor grad	Støttar seg til eigen dialekt i nokon grad («verbtesten»)	Støttar seg til annan dialekt
Eivind	x	x	
Oda	x	x	
Elisabeth	(x)	x	
Mari	x	x	x
Toril	x	x	x
Pernille		x	x

Håkon		x	x
Heidi		x	
Juni		x	
Stine		x	
Malin		x	
Sara		x	
Ruth		(x)	
Nina			x
Hedda			x
Jenny			x
Siv			x
Kristian			x
Martin			x
Anni			x
Totalt	5	13	11

Kolonne A3 viser dei elevane som nytta ein annan dialekt enn sin eigen som rettesnor når dei skreiv. Til saman utgjer desse første tre kolonnane, som representerer dialekt som strategi, nesten alle elevane med unntak av tre. Det er likevel nødvendig å markere desse tre som ulike kategoriar for å få eit meir nyansert bilde på graderinga av og skilnaden mellom desse dialektstrategiane.

6.2.3 Kategori A1: *Eigen dialekt som sentral skrivestøtte*

I den første kolonnen har eg plassert dei elevane som tydeleg uttrykker at dei nyttar eigen dialekt som rettesnor når dei skriv nynorsk. I denne gruppa finn ein dei elevane som seier dei bruker dialekten sin «masse», «ofte», «aktivt» og «alltid». Desse elevane uttrykker dette både i diskusjonsforumet og i refleksjonsteksten, og fokalelevane Toril og Mari understrekar også dette i intervjuet. Alle desse elevane fortel at dette er ein strategi dei har lært å bruke gjennom året. Det kan også sjå ut som om dei som høyrer til denne kategorien, kjenner at dei meistrar «verbtesten» og dei andre råda om bruk av dialekt som læraren har lært dei. Eivind skriv til dømes at det å bruke dialekten sin som skrivestøtte er noko han har fått tips om hos fleire lærarar dei åra han har lært nynorsk:

Lærarane har jo alltid oppfordra oss til å bruke dialekten vår når vi skriv nynorsk, og no det siste året har eg fått det til å sitte ordentlig, og no bruker eg dialekten min heile tida når eg skriv (Eivind, refleksjonstekst, mai).

For Eivind er det tydeleg at det å forstå skikkeleg korleis ein kan bruke dialekten sin som støtte, er avgjerande for at han meiner dette er ein god strategi, og han legg til at det er særleg «verbtesten» han meiner fungerer godt. Toril fortel også at ho har lært korleis ho kan bruke eigen dialekt når ho skriv nynorsk:

Eg har og lært meg å bruke dialekten min meir aktivt når eg skriv, og eg bruker trøndersken min mellom anna til å vite kva som er a-verb osv. Dette er eit godt hjelpemiddel for å skrive meir korrekt nynorsk (Toril, refleksjonstekst, mai).

For både Eivind og Toril er det tydeleg at dette er ein strategi dei opplever at dei meistrar og er trygge på. I denne klassen er det få som uttrykker nettopp dette, og manglande kontroll og meistringskjensle får, ikkje overraskande, mykje å seie for valet av skrivestrategi. Det er likevel fleire elevar som opplyser at dei bruker dialekten sin mykje, sjølv om dei presiserer at dei ikkje er trygge på om det dei skriv, blir rett. Oda er ein av dei som seier at ho gjer eit forsøk på å bruke dialekten sin som rettesnor så ofte ho kan, men legg til at dette ikkje er heilt automatisert:

Eg prøver alltid å hugse å bruke dialekten mi som rettesnor når eg skriv nynorsk, men om eg gjer det konsekvent eller ikkje er eg ikkje sikker på (Oda, refleksjonstekst, mai).

Elisabeth på si side er usikker på om ho støttar seg til dialekten sin i overkant mykje. I eit innlegg i nettdiskusjonen skriv Elisabeth:

Eg prøver å bruke dialekta mi som språkkontroll når eg skriv nynorsk, men syns noen gonger at dette gjer det vanskelig å avgjerde om eg skriv dialekt (trøndersk) eller om det eg skriv faktisk er nynorsk. Nokre gonger kan det bli sånn at eg føler at eg skriv så nær mi eige dialekt at det ikkje lenger er nynorsk (Elisabeth, nettdiskusjon, feb.).

Elisabeth peiker på eit problem fleire elevar møter når dei støttar seg til dialekten sin. Når dialekten skal vere rettesnor, blir det også viktig å vere merksam på akkurat *kva* dialekten kan brukast til, og dette er det fleire elevar som strever med. I ei klasse der elevane stadig blir oppmoda om å bruke dialekten sin som ei støtte i skrivinga, er det påfallande få som seier at dette er ein mykje brukt strategi for dei når dei skal skrive nynorsk. Nyanseringa til Elisabeth og Oda fortel også at sjølv om dei meiner dette er til god hjelp i skrivinga, er det likevel ikkje heilt uproblematisk for dei å nytte dialekten. I den store gruppa som nyttar dialekten sin i nokon grad, kjem desse innvendingane mot det å bruke dialekt endå tydelegare fram.

6.2.4 Kategori A2: Å finne støtte i «verbtesten»

I denne kategorien har eg har plassert dei elevane som *støttar seg til eigen dialekt i nokon grad («verbtesten»)*. Til saman med elevane i den første gruppa, er det å bruke «verbtesten» ein strategi over halvparten av elevane støttar seg til. Desse elevane ser samanhengen mellom eigen dialekt og måten ein finn a-verb i nynorsk, men dei skil seg likevel frå den første kategorien fordi dei ikkje nyttar dialekten som støtte utover denne eine regelen for verb. Dette er ein kategori det er mogleg å plassere ei ganske stor gruppe av elevane i klassen inn i.

Mange i denne andre gruppa strever med å bruke «verbtesten», men seier at dei likevel gjer eit forsøk fordi dei stadig blir oppmoda om det av lærar. «Verbtesten» inneber ei rekke utfordringar for desse elevane, mellom anna fordi dei heile tida må ta omsyn til ein grammatisk regel medan dei skriv. For mange er dette uvant og krevjande, i forhold til skrivinga på bokmål der dei har dette automatisert. Samstundes er denne strategien nettopp avgrensa til berre å gjelde bruken av verb, og det gjer den overkomeleg å lære seg for mange, berre dei bruker nok tid på det. Det er mange elevar i denne gruppa som uttrykker at dette er ein metode dei har vore nøydd til å øve mykje på. Heidi er ei av dei som har gått inn for å lære å bruke «verbtesten», og for henne er det blitt ein viktig strategi:

Etter dette året med intensiv trening i nynorsk har eg lært meg begrepet «dialekttesten». Eg kan no seie at eg bruker den ved verb (til dømes eg brukte testen ved å bruke). Eg må seie at det er til stor hjelp (Heidi, refleksjonstekst, mai).

Heidi verkar trygg på å nytte denne regelen for verbbøying, men det er også tydeleg i det ho skriv at dette ikkje har vore ein enkel strategi for ho å meistre. Det har kravd «intensiv trening» og det er først i slutten av året at ho ser nytten i han. Utover det uttrykker ho at ho ikkje bruker dialekten sin som støtte. Håkon bruker også berre «verbtesten» som støtte når han beskriv korleis han bruker dialekten sin når han skriv nynorsk. I både nettdiskusjonen og i sluttrefleksjonen skriv han at han ikkje «stoler heilt på dialekten» sin, men at når det gjeld bøyingsmønsteret for verb, er dialekten «grei å støtte seg til». Også for Stine fungerer «verbtesten» bra, men elles ser ho ikkje noko nytte i å bruke dialekten sin som støtte når ho skriv nynorsk:

Eg bruker han (dialekten) som rettesnor når eg skal finne a-verb, denne huskeregelen fungerer særst godt. Utanom det trur eg ikkje eg brukar dialekten for å hugse regler, stoler vel ikkje nok på nynorskunnskapane mine til å gjere det. Greiare å slå det opp i ordboka (Stine, refleksjonstekst, mai).

Eit fellestrekk for fleire elevar som er plasserte i denne kategorien, er at dei ikkje kjenner seg *trygge* nok på korleis dei skriv nynorsk og på kva delar av eigen dialekt som kan brukast som støtte når dei skriv. For nokre kan det sjå ut som dei finn det vanskeleg å sjå eller høyre samanhengen mellom talemålet sitt og det nynorske; dei identifiserer ikkje kvardagsspråket sitt med nynorsk, og derfor blir det også problematisk å «høyre» korleis dialekten kan ha overføringsverdi. Dei har gått inn for å lære seg samanhengen mellom eigen dialekt og nynorsk når det gjeld bøyingsmønsteret for verb, men dette også er nok for dei. Når dei har funne fram til korleis denne «verbtesten» kan gjere skrivinga lettare for dei, og at dei då slepp å slå opp i ordboka på verb, ser dette ut til å bli ei viktig og mykje brukt støtte, men det stoppar også der. Saman med to av dei eg plasserte i den første kategorien, som også kjente seg utrygge på om dei brukte «verbtesten» rett, er det tydeleg mange som strever med å få automatisert regelen.

Fleire av elevane som er plasserte i denne kategorien, skriv også at det er ganske arbeidskrevjande å støtte seg til «verbtesten». Det krev at dei heile tida har fokus på grammatiske reglar samstundes som dei skal tenke på innhaldet i teksten sin. Ruth og Malin skriv i sluttrefleksjonstekstane sine at dei brukar dialekten når dei hugsar på det, men at «det blir lett gløymt» medan dei skriv. Det er også fleire elevar som seier at det er vanskeleg å forstå samanhengen i «verbtesten», og for Juni tok det tid før ho fekk til å bruke han:

Eg forsøker å bruke den såkalla «dialekttesten» når eg skriv stilane mine. Eg forsto ikkje kva den tydde i starten, men har skjont meir av den no. Ja den er vel eigentleg enkel, men vanskeleg å komme på når ein sitt her og berre skriv i veg (Juni, refleksjonstekst mai).

Juni peiker også på problematikken rundt det å stadig sjekke bøyinga av ord når ho eigentleg berre vil «skrive i veg», og understrekar kor viktig det er å få automatisert regelen for å sleppe å bruke så mykje tid på han. Juni viser til det same som mange av dei elevane som eg omtalar i ein annan kategori, der denne strategien *ikke* fungerte. Men i motsetning til dei har ho oppnådd ei forståing for korleis denne strategien verkar

og ser verdien av han, sjølv om det er utfordrande å ha mange tankar i hovudet samstundes.

Tida den enkelte eleven bruker på å få «verbtesten» til å sitte, varier mykje, og for mange er det først på slutten av skoleåret at dei uttrykker at dette er på plass. Med tanke på at «verbtesten» vart ein tydeleg tematisert grammatisk hjelp for elevane frå læraren si side, finn eg det interessant å sjå at nesten alle elevane i denne kategorien fann det strevsamt å bruke dette som strategi. Mykje kan tyde på at ein strategi som krev at elevane ser dialekten sin i samheng med skrivinga på nynorsk, er vanskeleg å få til om han ikkje blir tematisert ofte nok for elevane. Samstundes verkar det vere utfordrande å stadig ta omsyn til ein grammatisk regel *medan* ein formulerer ein tekst. Det er likevel verdt å merke seg at mange av desse elevane, trass i ulike utfordringar, held fram med å øve og prøve ut korleis dei skal bruke «verbtesten», og når dei opplever at dei meistrar den, er det tydeleg at dette er ein brukbar strategi for mange.

6.2.5 Kategori A3: Med støtte i ein annan dialekt

I tredje kolonne har eg plassert den kategorien elevar som uttrykker at dei *ikkje* finn støtte i eigen dialekt når dei skriv nynorsk. Denne gruppa nyttar heller ein strategi der dei prøver å sjå eller høyre for seg ein dialekt dei meiner ligg nærmare nynorsk. Då er det gjerne dialekten til ein person dei har eit familiært eller på annan måte nært forhold til, som er språkleg forbilde for dei når dei skriv. Kristian sitt innlegg i nettdiskusjonen om korleis han tenker når han skriv nynorsk, viser at strategien kan ta hand om fleire sider på ein gong:

Sidan eg har vokse opp med møredialekt gnagande i ørane heile livet tenkjer eg alltid på mamma når eg skriv nynorsk, ikkje berre fungerer det, men eg får jo betre samvit av å tenkjer litt på ho. DET er multitasking det (Kristian, nettdiskusjon, feb.).

Kristians skrivestrategi er altså å tenke på ein dialekt som han meiner har meir til felles nynorsk enn sin eigen trønderdialekt. I nettdiskusjonen var det fleire elevar som tematiserte dette, og som også tok det opp i sluttrefleksjonsteksten. Hedda understrekar dette tydeleg i nettdiskusjonen i eit innlegg under tittelen «Dialekt»:

Eg bruker ikkje dialekta mi når eg skriv nynorsk. Personleg for meg, synest eg ikkje at det hjelper meg med å skrive noko betre nynorsk. Eg bruker oftare vestlandsdialektane som ein hjelpar når eg skriv nynorsk. Eg har slekt på vestlandet og tenker på korleis dei

pratar når eg skal prøve å hugse korleis eg skriv eit ord eller bøyer verb (Hedda, nettdiskusjon, feb.).

I likskap med Hedda, skriv også Jenny og Nina at dei støttar seg til ei vestlandsdialekt som rettesnor, og gjerne at dei tenker på korleis slekt eller kjente frå vestlandet pratar. Jenny kjem med eit direkte svar på innlegget til Hedda der ho viser at ho gjer det same, men ho problematiserer også det å støtte seg til ein annan dialekt enn sin eigen:

(svar til Hedda) Ja, eg og, men det blir ofte ein veldig «tung» nynorsk, fordi det plutselig blir mykje framand-ord som du ikkje heilt veit korleis du skal bruke, når du egentlig kunne ha brukt ord som ligg nærmare bokmål (Nina, nettdiskusjon, feb.).

Nina fortel at ho kan sjå at trøndersk på nokre måtar er likt nynorsk, men at ho må «tenkje nynorsk» i hovudet sitt, det blir så mykje feil viss ho «tenkjer trøndersk». Håkon følger opp det Nina skriv med følgande, og problematiserer samstundes det å bruke trønderdialekten som rettesnor:

Eg tenkjer ikkje så mykje på korleis eg snakkar når eg skriv nynorsk. Da tenker eg heller som Nina på vestlandsdialektar siden dette er det faren min snakkar, i tillegg til at han og mor mi skriv på nynorsk. Trur folk har lett for å kutte ut ein del endingar om dei tenkjer trøndersk på grunn av apokope (Håkon, nettdiskusjon, feb.).

Håkon peiker her på eit språktrekk ved den trønderske dialekten som han meiner kan gjere det forvirrande å nytte denne dialekten som skrivestøtte, og han får støtte av fleire elevar som er usikre på endingar på nynorske verb. Apokope på trøndersk⁴⁸ får i utgangspunktet ikkje noko å seie for verba i preteritum og skal eigentleg ikkje hindre ein i å bruke «verbtesten», og eg tolkar det derfor heller slik at Håkon ser korleis trønderdialekten skil seg frå vestlandsdialektane, og at dette skapar usikkerheit og forvirring for han, kanskje i fleire typar endingar enn dei som gjeld endingar på nynorske verb. Dette blir også understreka av fleire elevar i denne kategorien. For

⁴⁸ **Apokope** (avkutting) blir i språkvitskapen forklart som bortfall av lydar eller stavinga sist i ord. Bortfallet kjem ofte av at stavingane tidlegare var trykksvake. I norske dialektar er Trøndelag og Nordland kjerneområde for apokope. Unn Røynealand og Brit Mæhlum forklarar trøndersk apokope slik: «(...) i tradisjonell trøndersk (har ein) eit system i til dømes infinitivane der *nokre* verb endar på ein fullvokal, i praksis helst ein *-a* eller ein *-å*, medan andre verb har null-ending, som til dømes *å såvvå, kåmma, værva/vårrå* i motsetnad til *å kast, bit, kryp*.» Apokopen i trøndersk gjeld også fleire kategoriar dialektområde, og ein finn fenomenet ikkje berre i svake verb, men og i ei rekke adverb- og pronomenformer (*all, mang, læng, stor*) og nokre substantivformer (*ei fel, eit nost*) (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 76).

nokre er det utelukkande forstyrrende å sjå likskap med sin eigen dialekt. Martin forklarar det slik i sluttrefleksjonsteksten sin:

Nei, dialekten min virke motsatt, så eg må blokkere alt eg tenke på dialekt og late som eg er frå Vestlandet (Martin, refleksjonstekst, mai).

Jenny, Eline og Elisabeth fortel alle at det er endingar på orda som skapar problem for dei når dei skriv, og Elisabeth fortel ho at ho «brukar –ar og –ane nesten heile tida, –er og –ene høres for likt bokmål ut». Desse elevane seier ikkje klart kva typar ord det er snakk om, dei høyrer kva som er typisk for nynorsk og blandar ikkje inn dei grammatiske omgrepa i dette. I nettdiskusjonen tematiserte vi at nynorsk ikkje er knytt til ein enkelt dialekt, men at nyheitsopplesarar til dømes «snakkar» nynorsk. I samband med dette har Anni også eit interessant innspel i nettdiskusjonen, der ho presiserer at det ikkje er nok å lese og skrive for å bli god i nynorsk – ein må også høyre språket:

Det er riktig at ein må sjå og skrive for å lære, men eg trur det er minst like viktig å høyre for å lære. Den aller beste måten å lære seg eit språk må være å heile tida omgås dei som snakkar det (Anni, nettdiskusjon, feb.).

Anni får støtte frå Heidi som også er opptatt av verdien av det «å omgås dei som pratar nynorsk». Ho viser til erfaringa ho hadde med å bu i England, der nettopp det å lære språk ved å høyre andre snakke, var til stor hjelp i språkinnlæringa.

Dei fleste elevane i denne kategorien uttrykker at dei er merksame på samanhengen mellom dialekt og nynorsk, men berre nokre av dei seier dei nyttar «verbtesten» medan dei skriv. Når dei har laga seg språkmodellar med utgangspunkt i kjente stemmer dei kjenner til, gjerne med vestlandsdialekt, ser det ut til at dei gjer dette for å få ei *kejensle* av korleis det skal høyrast ut på nynorsk. Også her kan det kan verke som om grammatiske reglar generelt verkar å stå i vegen for denne språkkjensla for dei, og strategien deira skil seg derfor frå dei to førre kategoriane. For Nina er det til dømes ikkje aktuelt å bruke dialekten sin fordi ho rett og slett ikkje får det til. Ho har derimot sin eigen strategi for å få flyt i skrivinga:

Eg bruker aldri dialekten min når eg skriv nynorsk. Vi har vel fått beskjed om å gjere det (ein regel om verb) men den kan eg ikkje, tjohei. Eg synast det er mye enklare å skrive på «feeling». Eg har eit inntrykk av korleis nynorsk skal være og det er slik eg skriv. Tenkar

også på nynorsk i hovudet mitt når eg skriv slik at eg er i rett stemning. Litt som å sjå «Hjartet på rette staden»⁴⁹ (Nina, refleksjonstekst, mai).

Nokre få i denne gruppa seier at dei nyttar både eigen dialekt og språklege forbilde med andre dialektar. Dette kjem fram heilt i slutten av skoleåret i intervjuet med fokalelevane, og desse har med andre ord hatt meir tid til å få automatisert «verbtesten». Mari er ei av dei som er seier at ho sjonglerer mellom fleire strategiar der dialekt er involvert. Ho er tydeleg på at ho bruker dialekten mykje, at ho bruker «verbtesten», men også at ho må sette seg inn i «ein eigen modus» for at det ho skriv skal bli nynorsk:

Eg prøver å høyre for meg dei der dialektane når eg var i... eg har jo køyrd gjennom Ivar Aasen-land, haldt eg på å seie, der på Sunnmøre, eg har vore der. Og prøver å tenke på at ... det er her ei dialekt, no skal eg prøve å skrive slik som dei snakkar (Mari, intervju, juni).

Toril har også fått til å bruke «verbtesten» etter kvart, men dette har tatt tid, presiserer ho. Dessutan meiner ho det blir unaturleg å overføre trøndersk til nynorsk:

For viss ein tenker over det så er jo trøndersk kanskje meir likt nynorsk, i alle fall på bøyninga av verb. Men eg har jo alltid skrive bokmål, meiner eg, og det er mykje lettare å overføre trøndersk til bokmål på papiret enn å overføre det til nynorsk. (...) Og akkurat det der med syntaks det trur eg blir lettare å tenke nynorsk viss du faktisk tenkjer ein dialekt sånn som Mari gjer, da. Eg trur eg sit og tenker nynorsk, eller kva det heiter, nordnorsk, når eg skriv nynorsk (Toril, intervju, juni).

Begge desse elevane fortel om verdien av å kjenne til andre dialektar i staden for sin eigen, og Toril peiker på at det er først og fremst er bokmål ho identifiserer sin eigen dialekt med. Det blir framand for ho å sjå samanhengen mellom sitt eget talemål og nynorsk, og derfor vel ho, som fleire andre, å høyre for seg ein annan dialekt når ho skriv.

Samla sett kan vi seie at denne kategorien elevane, som her utgjør over halvparten av klassen, synleggjer at det å stole på språkkjensla og å støtte seg til andre språkmodellar som dei meiner ligg nærmare nynorsk enn sin eigen, er ein nyttig strategi for mange. Gruppa viser også, endå tydelegare enn dei to gruppene som høyrer til kategori A1 og A2, til sentrale utfordringane ved det å skrive nynorsk som sidemål; det er krevjande å ha fokus på rettskrivingsreglar og samstundes få ei kjensle av flyt når dei skriv. Og kanskje

⁴⁹ «Med hjartet på rette staden» er ein britisk TV-serie («Heartbeat») som har vore sendt på NRK frå tidleg 90-tal fram til i dag. Serien er teksta på nynorsk.

blir det ekstra vanskeleg for dei elevane som meiner grammatiske reglar verkar forvirrande og forstyrrende medan dei skriv.

6.2.6 Kategori B: Å finne støtte i ordbok eller grammatikkøvingar

Kategori B1 *Dei som bruker ordbok aktivt* og kategori B2 *Dei som nyttar grammatikkøvingar aktivt*, er som tidlegare omtalt plasserte inn under same hovudkategori, men i kvar sin kolonne. Dette betyr ikkje at kategoriane er samanfallande, men begge representerer skrivestrategiar eller skrivehjelp som handlar om å bruke artefakter som støtte for ord og formverk, og i tillegg er dette skrivestøtte som tradisjonelt har vore sentrale i nynorskundervisninga, derfor har eg valt å plassere dei slik. Til saman 19 elevar plasserer seg i kategori B, men som tabell 4 syner, er det ikkje nødvendigvis dei same elevane ein finn innanfor desse to underkategoriane.

Tabell 4: Kategori B1 og B2. Dei som bruker ordbok eller grammatikkøvingar aktivt

Namn	Kategori B – ordbok- og grammatikkstøtte	
	B1 Bruker aktivt ordbok	B2 Bruker aktivt grammatikkøvingar
Eivind	x	
Oda	x	
Elisabeth	x	
Mari	x	
Toril	x	
Juni	(x)	
Stine	x	
Nina	x	
Hedda	x	
Jenny	x	
Tiril	x	x
Sara	x	x
Heidi	x	x
Malin		x
Siv		x
Totalt	14	5

6.2.7 Kategori B1: Ein aktiv bruk av ordboka

Bruk av ordbok er ofte tematisert av elevane når dei utvekslar erfaringar kring nynorskundervisninga. Dette gjeld særleg når dei omtaler skrivninga innanfor formelle kontekstar. For mange kan det verke som at det ligg ei forventning om at ein skal bruke ordboka flittig. Det å lære eit språk, enten det er sidemålet eller eit framandspråk, er tydeleg forbunde med å slå opp nye ord, å leite etter den rette bøyinga eller å forsikre seg om rett staving. Verken i spørsmål til refleksjonstekstane eller i spørsmål eg stilte i nettdiskusjonen, har eg tematisert bruken av ordbok. Læraren har gjennom året oppmoda elevane om å forsøke å legge til side ordboka medan dei skreiv, og heller bruke ordboka i revisjon av teksten. Når nesten ein tredjedel av elevane likevel seier dei bruker ordboka aktivt, kan det vere eit signal om at dette er ein godt innarbeidd strategi frå tidlegare år, som dei forbind med det å skrive nynorsk.

Det er også denne strategien flest elevar peiker på når dei kontrasterer skrivning i formelle og uformelle kontekstar, og det kan sjå ut til at læraren si oppmoding ser ut til å vere tatt til følge for desse elevane. Nina er ein av elevane som er opptatt av dette når ho fortel om korleis ho bruker ordbok i skrivninga. I sluttrefleksjonsteksten skildrar ho måten ho skil mellom ulike typar skrivning innanfor dei ulike kontekstane slik:

Når eg skriv uformelle tekstar skriv eg rett fram utan å tenke så mykje på rettskriving, men når eg skriv formelle tekstar slår eg gjerne opp ord eg er usikker på (Nina, refleksjonstekst, mai).

Oda dreg resonnementet rundt ordbokbruk endå litt lenger når ho diskuterer kva karakterar har å seie for kva skrivestrategi ho vel å bruke:

Når eg skriv i en uformell samanheng skriv eg berre slik eg tror er riktig. Derimot når eg skriv ein tekst som eg veit eg skal få karakter då brukar eg ordboka på kvart einaste ord, berre for å vere sikker. Og likevel klarar eg å skrive mykje som ikkje som ikkje blir rett. Så då tenkjer eg alltid, tenk korleis teksten hadde vøri dersom eg ikkje hadde brukt ordboka så mykje... Dermed kommer eg aldri ut av uvanen og føler da eg treng ordboka og slik skal det ikkje vere (Oda, nettdiskusjon, feb.).

Oda problematiserer ordbokbruken sin, og synleggjer med dette at ho forstår kvifor læraren har oppmoda dei om å legge ordboka meir til side, i alle fall *medan* dei skriv. Ho skildrar ordbokbruken som ei «uvane», eller ei avhengigheit ho ikkje kjem seg ut av.

For nokre av elevane spelar det ei rolle at ordboka er tilgjengeleg på datamaskina dei arbeider ved. Tiril fortel at ho fann nynorskordboka gjennom ei lenke eg hadde lagt ut på Fronter, og denne har ho brukt heile året. Ho seier i intervjuet at ho aldri nyttar dialekt som støtte i skrivinga, medan ordboka er ei viktig skrivestøtte:

Eg synest det er så mykje kluss med det å bruke dialekten, eg slår heller opp i ordboka. Det er jo noko som blir likt trøndersk og noko som ikkje er likt, så da veit eg ikkje kva eg skal bruke (Tiril, intervju, juni).

Jenny bruker også ordbok eller automatisk rettefunksjon i Word, og når dette ikkje er tilgjengeleg heime, føler ho at tekstane ho skriv ikkje blir like bra. Det kan tyde på at det berre er på skolen ho har ordboka tilgjengeleg, enten elektronisk eller i bokform:

Heime har eg for eksempel ikkje Word, så eg har ikkje nynorsk ordbok når eg skriv på data. Dette har ført til at mange av dei formelle tekstane nesten har vore meir slurvete enn dei formelle tekstane eg har skriven på skulen, ettersom eg bruker ordboka mykje meir aktivt når eg sitt med formelle tekstar på skulen (Jenny, refleksjonstekst, mai).

Utover desse to innspela er det ikkje synleg i materialet om elevane nyttar automatiske retteprogram eller ordbøker i bokform eller elektronisk form. Denne distinksjonen kunne kanskje sagt noko om kvar i skriveprosessen dei tar fram ordboka, ettersom det er nærliggande å tenke at elevane bruker ho undervegs, om ho heile vegen dukkar opp som raude strekar i den elektroniske teksten. Uansett er det tydeleg at fleire stoppar opp for å «slå opp ord», og det kan tolkast som at dei må utføre ei handling der dei bryt med sjølve skriveprosessen. Toril er ein elev som problematiserer det å stadig stoppe opp og bruke ordboka. I sluttrefleksjonsteksten sin fortel ho korleis ho støttar seg til ordboka når ho skriv tekstar ho veit ho får vurdering på, men at dette ikkje alltid er heldig for skriveprosessen hennar:

Om eg skriv formelle tekstar er eg ein flittig brukar av ordboka, og eg saumfarar teksten min for alle moglege feil. Dette gjer at skriveprosessen tek mykje lenger tid, og å skrive slike tekstar kan difor til tider oppfattast som litt tungvindt. Dette heng nok saman med at eg skriv bokmål veldig godt, slik at eg ikkje er van med å trengje ordbok osb, og er van med at det å skrive ein norsk tekst ikkje tek mykje tid i det heile tatt (Toril, refleksjonstekst, mai).

Toril peiker på utfordringar knytte til det å kjenne seg avhengig av å bruke ordboka medan ho skriv, fordi det hindrar henne i å skrive effektivt slik ho er vand med å kunne gjere når ho bruker hovudmålet sitt. Likevel er det tydeleg at det er nødvendig for henne å bruke dette som støtte når ho skriv i formelle kontekstar.

Det er, som nemnt, vanskeleg å sjå i tekstane til elevane kva tid dei trekker inn ordboka i skriveprosessen, med mindre dei tematiserer dette som ein eigen strategi. Nokre få elevar i denne kategorien gjer nettopp det, og fortel at dei medvite ventar med å bruke ordboka til litt seinare i skriveprosessen. Juni sin strategi for skriving på nynorsk var eit resultat av ho ønskte «verkeleg å komme i gang med nynorsken» etter at ho hadde skrive så lite på sidemålet året før. Ho valde å skrive alle særemløggane⁵⁰ sine på nynorsk for å få brukt nynorsken mykje, og skildrar strategien sin i sluttrefleksjonsloggen:

Mens eg skreiv desse tekstane valte eg å ikkje bruke ordbok før eg kjørde meg heilt fast. Etter at loggen var ferdig gikk eg gjennom han for å sjå på bøyning av verb og slikt. Eg synest det var flott at arbeidet med loggar og særemløggane kunne slåast saman med å friske opp nynorsken (Juni, refleksjonstekst, mai).

Juni sin strategi verkar gjennomtenkt og ikkje minst verknadsfull for skrivinga hennar. I og med at det ikkje var obligatorisk å skrive særøppgåveløggane på nynorsk er det også ein strategi Juni sjølv har kome fram til, kanskje med lett påtrykk frå læraren. Elisabeth og Mari kjem også med innspel i diskusjonsforumet der dei kvar for seg fortel at dei vel å streke under orda dei må sjekke opp i ordboka seinare, så slepp dei å «miste flyten» i alt dei skriv. Elisabeth er særleg opptatt av dette med flyten i skrivinga, og set det i samanheng med kva krav det er til tekstane ho skriv. Sjølv om ho seier at ho nyttar ordboka som støtte når ho skriv, er ho tydeleg på at kravet om karakter på alle tekstane på nynorsk ikkje er nokon god idé:

Om ein skal få karakter på alt ein skriv, og difor må bruke utroleg mykje tid på å sjekke og dobbeltsjekke alt man skriv, så trur eg det kan drepe mykje av lysten på å skrive nynorsk. I alle fall eg merker at eg kan bli ganske så drit lei av å stadig måtte slå opp i ordboka (Elisabeth, nettdiskusjon, feb.).

Mari har også utvikla ein strategi for å ivareta flyten i det ho skriv. Ho fortel at ho nyttar meir eller mindre same strategi som Juni, og under tittelen «Gultusj» i nettdiskusjonen skriv ho følgande:

Eg kjenner meg veldig igjen i det mange sier om at når ein hele tida stopper og sjekker kvart einaste ord, så mister ein flyten i teksten og samstundes blir innhaldet ofte ikkje så konkret som ein skulle ønske. Når eg skriv kladd fokuserer eg på innhald og skriv avgårde på same måte som eg gjer på bokmål. Merker eg at eg er usikker på språket, så

⁵⁰ Særemløggane var tekstar læraren brukte som ein del av vurderinga i norsk. Dei vart oppmoda til å skrive desse på nynorsk, men det var ikkje obligatorisk.

guler eg ut ordet/setninga og går tilbake til det når eg har skrive ferdig teksten. Videre går eg over min egen tekst med «raudpenna» grundig etterpå. Om eg stadig må ta pauser når eg skriv, synest eg det er vanskelig på begynne på at , og DA blir teksten dårleg da... (Mari, nettdiskusjon, feb.).

Juni, Mari og Elisabeth er opptatte av at skriving er ein prosess som skal ivareta både flyten i skrivinga og tryggleik i at det dei skriv er rett. Dette krev at dei er medvitne på kva tid ordboka bør brukast i prosessen og det føreset ein revisjonskompetanse; teksten er ikkje ferdig med siste punktum. Dette er ikkje like synleg hos dei andre elevane i klassen når dei omtalar korleis dei skriv i formelle kontekstar. Det treng ikkje bety at dei ikkje gjer noko av det same som desse jentene, men det er ikkje det dei er opptatte av når dei fortel om kva strategiar dei bruker i skrivinga. Derimot blir det tematisert av fleire elevar når dei deler erfaringar om det å skrive det dei kallar uformelle tekstar. Dette skal eg derfor kome tilbake til seinare i analysen av materiale der eg analyserer elevane sine erfaringar med skrivinga innanfor uformelle kontekstar.

6.2.8 Kategori B2: Grammatikkøvingar som skrivestrategi

Grammatikkøvingar og grammatikkgjennomgang utover «verbtesten» vart ikkje tillagt stor vekt i løpet av prosjektåret. Det er heller ikkje mange elevar i den gruppa som meiner dei nyttar grammatikkøvingar som strategi når dei skriv nynorsk, og her er det også litt uklart hos ein del om dette er noko dei ville hatt meir av når dei seier dei nyttar dette som støtte, eller om dei var nøgde med mengda grammatikkundervisning som vart gitt. Det er heller ikkje heilt klart *korleis* dei meiner ein skal nytte grammatikk, ettersom dette sjølvstøtt kan gjerast på fleire måtar.

Ein av elevane i denne gruppa, Tiril, som også er ein av fokalelevane, presiserte svært tydeleg at ho sakna grammatikkundervisning, og ho meinte dette var heilt nødvendig for at ho skulle kjenne seg trygg på å skrive nynorsk. Ho er ein av dei elevane som var mest skeptisk til prosjektet frå start og heilt til vi avrunda på våren. Tiril meinte at ho ikkje oppnådde noko særleg med undervisninga slik vi la ho opp, og var skuffa og misfornøgd både med eigen innsats og med opplegget som læraren la opp til. På spørsmål om kva ho meinte var viktigast for at ho skulle lære nynorsk, svarar ho slik:

Grammatikkheftet! Funka bra for meg liksom i staden for å drive og tenkje på kva han skriv på tavla så kan eg liksom gå inn på kva enkelt ting som eg slit med, og det

grammatikkheftet synest eg var alt det eg burde kunne. (...) For meg er det meir innterping av alle reglar, men det gjeld jo ikkje for dei andre igjen (Tiril, intervju, juni).

Tiril har ei oppleving av at «alle dei andre» er mykje flinkare i nynorsk enn ho, og ho meiner at «kanskje vi skulle hatt litt meir repetisjon av nynorsken. Det er lett å dette ut synest eg da, for meg som ikkje er så veldig flink i nynorsk». Det er tydeleg at ho synest det vart tatt mest omsyn til dei flinke når læraren valte å tone ned grammatikkundervisninga, og heller legge vekt på mykje skrivning. Tiril vel sjølv å ikkje skrive tekstar på nynorsk med mindre det er obligatorisk og får derfor heller ikkje så mykje trening i å skrive undervegs. Når ho er usikker, knyter ho dette til manglande grammatikkforståing, som noko ho kjenner at ho treng å gjere meir av. Heidi er ein annan fokalelev⁵¹ som fortel at ho særleg i starten av året sakna eksplisitt grammatikkundervisning:

Vi kunne kanskje hatt noko meir grammatikk, trur eg da, for eg følte i starten, då var det veldig mykje nynorsk. Da var det sånn: pang pang! Masse nynorsk fram til jul. Og så etter jul vart det meir bokmål igjen, plutselig falt eg av litt. Så da følte eg at eg mista litt av grammatikken for nynorsken (Heidi, intervju, juni).

Både Tiril og Heidi var i utgangspunktet usikre på å skrive nynorsk, og det er tydeleg at dei har sakna repetisjon av grammatikken undervegs. Heidi fortel likevel at ho på si side har fått «dreis på den dialekttesten» i løpet av året, og at ho no ikkje lenger gjer verbfeil på nynorsk.

Dei andre elevane innanfor denne kategorien er ikkje like kritiske til at grammatikkundervisninga mangla i prosjektåret, men nokre seier dei har nytte av å «pugge rettskrivingsreglar» når dei skriv tekstar dei får vurdering på. Sara seier til dømes i sluttrefleksjonsteksten at det er hennar eige arbeid med grammatikk og rettskriving som har vore til støtte for ho:

Og når det kjem til rettskriving trur eg det eg har lært mest av er når eg har sjølv på eget initiativ har satt meg ned og pugga rettskrivingsreglar. Eg veit at mine medelevar er av den oppfatning at dette er ein kjedeleg og dårleg måte å lære på, men eg trur for min eigen del at det har vært heilt nødvendig for at eg skal bli betre i nynorsk (Sara, refleksjonstekst, mai).

Både Sara og Tiril er opptatte av kva dei andre tenker om det å drive med grammatikk i nynorskundervisninga, og dei verkar vere svært medvitne om at grammatikk er noko

⁵¹ Heidi og Tiril vart ikkje intervjuet i den same gruppa, dei påverka derfor ikkje kvarandre i samtalen.

mange meiner er kjedeleg. I diskusjonsforumet kom det tydeleg fram at fleire meinte grammatikk ikkje var ein god metode; at dei var «repetitive» og «kjedelege», at det handla om «terping» og at det gir «lite utbytte». Eller som Håkon tydeleg slår fast: «Oppgåver retta mot grammatikk har ikkje nokon plass i nynorskundervisninga i den vidaregåande skulen». Det kan tenkast at mange slike tydelege kommentarar imot grammatikkundervisning gjer det vanskelegare å meine at dette er ein god læringsstrategi. Siv skriv til dømes i nettdiskusjonen:

Eg liker å gjere grammatikkoppgåver fyrst og dermed bruke dei i stiloppgåver. – men romanar er jo absolutt eit godt verkemiddel (Siv, nettdiskusjon, feb.).

Sjølv om Siv legg til noko som gjer at ho viser at ho er einig med fleire andre sine innspel, får ho direkte svar frå nokon som ikkje er einig med ho, og som slår fast at grammatikk fort blir keisamt. Det kan slik sjå ut som det ikkje er heilt legitimt å meine at grammatikk er greitt. Siv understrekar likevel meininga si ein gong til i sluttrefleksjonsteksten sin, der ho skriv om kva ho meiner ho har hatt mest utbytte av i nynorskundervisninga:

Det som har hjulpet meg mest, trur eg har vore å lese nynorsk artiklar i Klassekampen og gjort oppgåver i grammatikkboka mi som eg kjøpte då eg fekk uønskja karakter. Det å arbeide med nynorsk i timane har vore nyttig, men eg syns min eigen innsats har hjulpet mest (Siv, refleksjonstekst, mai).

Siv og Sara verkar begge å vere opptatte av at dei like godt kan gjere grammatikkoppgåver på eiga hand. Dette står i motsetnad til Tiril som i intervjuet var tydeleg på ho sakna at grammatikk vart tematisert i løpet av året. I intervjuet seier ho at dette gjeld for fleire elevar i klassen:

Eg føler at han (læraren) har liksom tatt omsyn til dei som har litt nynorsk frå før som kan dei viktigaste reglane, og det gjelds ikkje meg og fleire i klassen. Så eg føler at dette ikkje er berre meg, men at fleire har liksom blitt hengande utanfor (Tiril, intervju, juni).

Eg har ikkje materiale som støttar opp om akkurat denne utsegna om at fleire i klassen sakna meir gjennomgang av grammatikk, og om det er tilfelle at det er fleire elevar dette gjeld, er derfor usikkert. Det er enkeltelevar i klassen som eg har lite materiale på, fordi dei ikkje har vore til stades eller ikkje har svart på spørsmåla eg har gitt dei, eller fordi svara er mangelfulle. Eg kan derfor ikkje sjå bort i frå at Tirils inkludering her av andre som også sakna meir grammatikkgjennomgang elevar, stemmer. Men det kan sjølvst

også vere uttrykk for at eleven vil legitimere synspunktet sitt betre. For dei fleste blir likevel grammatikkgjennomgang i nynorskundervisninga forbunde med «gammaldags» undervisning, og kanskje også undervisning som har lite for seg.

6.2.9 Kategori C: Å distansere seg frå bokmål

I kategori C har eg samla ei lita gruppe elevar som fortel at dei er opptatte av å overdrive nynorskformene og gjere dei mest mogleg ulike bokmål. Grappa på fire elevar er marginal i forhold til dei andre gruppene, men ettersom elevane er såpass eintydige på denne strategien, vel eg å plassere dei innanfor ein eigen kategori.

Tabell 5: Kategori C: Elevar som overdriv nynorskformer og skriv nynorsk med stor avstand til bokmål

Namn	C
	Overdriv nynorskformer, stor avstand til bokmål
Elisabeth	x
Nina	x
Jenny	(x)
Eline	x
Totalt	4

I prosjektet oppmoda læraren til at elevane skulle prøve å finne fram til former som fall naturlege for dei, slik at nynorsken ikkje verka kunstig, arkaisk og ikkje minst inkonsekvent. For elevane i denne kategorien er det problematisk å skilje nynorsk frå bokmål når dei skal støtte seg til ord og formuleringar dei vanlegvis bruker når dei skriv på hovudmålet sitt, og derfor vel dei å skrive med stor avstand til bokmål. Dette tematiserer dei i nettdiskusjonen, og Elisabeth, som vanlegvis vel å støtte seg til sin eigen dialekt når ho skriv, fortel samstundes at dette ikkje berre er enkelt, fordi, som eg har referert tidlegare, teksten blir fort prega av mange –ar og –ane- endingar. Ho konkluderer med at ho «har ein tendens til å tenkje at jo meir ulikt bokmål det er, jo meir rett er det...».

Nina, som på si side nyttar ein annan dialekt som rettesnor, svarer i diskusjonsforumet at ho *i tillegg* nyttar same strategi som Elisabeth:

Yeah, eg foretrekk å overdrive nynorsken min. Føles meir riktig på ein måte. Når eg skriv lange setningar som ser ut som bokmål får eg litt angst (Nina, nettdiskusjon, feb.).

Eline presiserer at ho ikkje nyttar *nokon* dialekt som rettesnor, fordi ho opplever at ho får meir feil når ho nyttar dialekten sin. Ho fortel at når ho får tilbakemelding på tekstane sine blir ho stadig oppmoda om å bruke dialekten sin når ho skriv. Denne tilbakemeldinga frå læraren kan ha samanheng med mellom anna at ho skriv eigedomspronomenet «me» i staden for «vi». Dette observerte eg at læraren snakka om til heile klassen i ein av timane på hausten. Eline skriv både i nettdiskusjonen og i sluttrefleksjonsloggen sin om dette, og i nettdiskusjonen skriv ho at ho framleis vel å skrive med avstand til bokmål, fordi ho har ein idé om korleis nynorsk skal høyrast ut:

Som Nina sa blir det meir feil når eg bruker dialekta mi som rettesnor. Og må si meg enig i at jo meir ulikt bokmål det er jo meir nynorsk syns eg det høyrast ut. Da blir det mykje –ar og –ane. (...) Jo meir nynorsk det ser ut jo betre trur eg det er. Det stemmer jo ikkje bestandig når eg får tilbake tekstane mine da, men... (Eline, nettdiskusjon, feb.).

Desse tre elevane seier altså at dei støttar seg ulikt til dialekt som rettesnor, men dei har det til felles at dei synest det er problematisk når nynorsken dei skriv blir for lik bokmål (Jenny er også plassert her, men det er litt uklart kva ho meiner om dette, derfor er det ikkje eksemplifisert). Når dei då får beskjed frå læraren om å nytte meir dialekt og halde seg unna for arkaiske former, samsvarer det dårleg med den strategien dei har funne fram til, og kanskje skapar det heller meir forvirring for dei enn det gir hjelp til å finne ei god skrivestøtte. Dei vel heller å markere avstand til skrivemåten på bokmål ved å nytte ei tydeleg nynorsknorm.

6.2.10 Kategori D: Nynorsk litteratur som strategisk skrivemodell

Den siste kategorien med strategiar inneheld elevar som seier at dei nyttar nynorsk litteratur som forbilde eller tekstmodell for eigen skriving på nynorsk. Arbeid med nynorsk litteratur var det først og fremst læraren som var opptatt av i utforminga av intervensjonen, medan eg var meir opptatt av skriving innanfor ulike kontekstar. Lærar Sverre arbeidde grundig med minst ein roman og fleire andre nynorske tekstar med heile klassen, og oppmoda alle om å velje nynorsk litteratur som ekstra lesestoff

gjennom året. Fleire av elevane har derfor lese ein heil del nynorsk litteratur, og mange er svært medvitne om korleis dette verkar inn på skrivinga deira. Elevane i denne kategorien har ikkje alle same tilnærming til korleis dei blir betre i nynorsk av å lese, og dette blir nærare omtala seinare. Eg meiner det uansett er interessant å sjå at over halvparten av elevane i klassen meiner at det å lese er ein viktig strategi å bruke for å skrive nynorsk, slik tabell 6 nedanfor viser.

Tabell 6: Kategori D: Elevar som bruker aktivt nynorsk litteratur som skrivemodell

Namn	D
	Bruker aktivt nynorsk litteratur som skrivemodell
Eivind	x
Elisabeth	x
Mari	x
Heidi	x
Juni	x
Nina	x
Hedda	x
Jenny	(x)
Siv	x
Sara	x
Toril	x
Anni	(x)
Eline	x
Totalt	13

Lesing er for fleire av elevane noko dei gjer fordi det er lystvekkande, og då er det kanskje naturleg at dette kjem opp som eit av dei momenta elevane meiner ein god måte å lære nynorsk på. I diskusjonsforumet tematiserte vi dette med følgande spørsmål: - *Kva meiner DU er den beste måten å lære nynorsk på?* Eline opnar diskusjonen med ei klar formeinng om korleis ho vil ha det:

Eg syns at det er best å lese bøker når eg skal lære nynorsk, ein må selvfølgelig også bruke også språket for å lære det ordentlig. Poenget er at det må vere morosamt, er det morosamt blir det lettare å lære (Eline, nettdiskusjon, feb.).

Ved å lese nynorsk litteratur får Eline gjere noko ho synest er underhaldande og meiningsfylt, og når ho ser dette i samanheng med å bli betre i nynorsk, er det ikkje så rart at dette fungerer som ein god strategi for ho. Elisabeth uttrykker at ho er einig med Eline sitt innspel, og understrekar verdien av å gjere nynorsk til noko dei kan «bruke meir i kvardagen». Ho har fleire forslag til korleis det kan gjerast, mellom anna det å lese nynorsk litteratur:

Bruke det når ein skriv små tekstar, og lese nynorske bøker. Sjå filmar på nrks kanaler, kor mange av filmene er teksta på nynorsk og du får språket «intravenøse». Eg trur mange er blitt «allergiske» mot nynorsk fordi dei føler at det blir påtvungt av skolen. Lurt å «dure» det inn i hverdagen så ein ikkje får ei forakt for språket fordi ein følar seg tvungt til å lære det (Elisabeth, nettdiskusjon, feb.).

Eivind fortel at hans strategi er å bytte lesing av engelske bøker, som han gjer på fritida, med lesing på nynorsk. Han meiner det har stor verdi for han å *sjå* nynorsk ofte:

Eg trur det er fleire måter å lære nynorsk på. Blant anna er det viktig å lese nynorsk litteratur, både på skulen og heime. Sjølv vil eg prøve å lese fleire nynorske romanar på fritida i staden for dei engelske romanane eg les til vanleg. Generelt bruke det meir i kvardagen. Små ting som nynorsk teksting på TV-program eller filmar kan hjelpe (Eivind, nettdiskusjon, feb.).

Nynorsk språk som underhaldning, og ei språkinnlæring som skjer meir utan at dei tenker over det, er fleire av elevane opptatte av. Mange kjenner igjen den «intravenøse» læringa som Elisabeth skriv om her, ettersom dei har opplevd verdien av å lære språk ved å vere omgitt av språk medan dei har vore utvekslingsstudentar. I fleire innlegg på diskusjonsforumet der det å lese nynorsk er tema, spelar elevane også inn forslag om andre arenaer der nynorsk kunne ha vore meir synleg, til dømes i aviser og TV. For som Nina konkluderer i sitt innlegg: «Det er jo slike medier som når oss ungdom!».

Det rår likevel ei slags einigheit om at nynorsk ikkje er særleg synleg på dei arenaene ungdom omgir seg med i dag, og for nokre ligg det også motstand mot det å lese nynorske romanar «frivillig». Stine og Ruth sine innlegg er tydelege signal om at ikkje alle greier å fri seg frå å sjå på nynorsk som eit skolespråk, også når det gjeld litteratur:

For å vere heilt ærleg hadde eg nok valt ei tekst på bokmål til fordel for ei på nynorsk, med mindre det hadde vore i skolesamanheng og me skulle arbeite med nynorske tekstar. Tror det er litt naivt å tru at ungdom vil ta for seg nynorske tekstar til fordel for dei på bokmål, om dei har valet... (Stine, nettdiskusjon, feb.).

Enig med Stine. Norsk ungdom som har bokmål som hovedmål vil (tror eg) sjeldent velje nynorske tekstar med mindre dei må (Ruth, nettdiskusjon, feb.).

Verken Stine eller Ruth nemner det å lese nynorsk litteratur som ein strategi for å bli betre i nynorsk, og utsegnene deira står i kontrast til fleire andre elevar i klassen som seier at det for dei ikkje har noko å seie om dei les på nynorsk eller bokmål – så lenge det dei les er underhaldande nok. Nokre fortel at dei gjerne låner nynorske bøker på biblioteket. Toril er ein slik elev, som meiner at læringa skjer umedvite medan ho les. I intervjuet forklarar ho dette slik:

Eg trur det blir litt ubevisst at ein lærer. For det er sånn at viss eg sit med ei bok, så er det ikkje sånn at eg sit og tenkjer over kva eg les, og i alle fall ikkje på kva språk det står på, og kva det her betyr og finne ei meining med alle orda. Eg berre les for å lese historia (Toril, intervju, juni).

For Toril er dette ikkje ein strategi ho legg særleg vekt på. Lesing av nynorsk litteratur inngår som ein del av fleire strategiar ho bruker, og det er ikkje denne ho trekker fram som mest effektiv. Det kan nemnast at Toril er ein av dei elevane som på eige initiativ har skrive meir enn dei fleste på nynorsk i løpet av året, og som har vore svært medviten om å bruke nynorsk mykje i kvardagen.

For nokre av elevane i denne gruppa er det å bruke nynorske tekstar derimot tematisert som ein særleg viktig strategi. Dei fortel både i nettdiskusjonen og i refleksjonstekstane om korleis dei har utvikla strategien sin sjølv og tilpassa han til måten dei liker å arbeide på. Elisabeth er ein entusiastisk lesar, som opplever at det er mykje å hente på å lese mykje på nynorsk. Og når ho skal gjere ei skriveoppgåve på nynorsk, har ho ein klar strategi:

(...) Når eg har skrive tekstar eg veit eg får karakter på brukar eg alltid ordbok samt førebur meg nokre dagar i forvegen ved å lese nynorske tekstar. I klassen har vi alle lest «1964» av Ragnar Hovland samt jobba litt med den i etterkant. For meg er det veldig nyttig å lese nynorsk, da får eg satt meg inn i språket på ein måte og det er lettare å ha noko å referere til når ein skriver seinare (Elisabeth, nettdiskusjon, feb.).

Elisabeth legg til at ho «i den siste tida har lese fleire gode nynorske bøker», og ho finn det ikkje særleg annleis enn å lese bøker på bokmål. Strategien til Elisabeth går altså ut på å bruke det ho les som tekstleg forbilde for eiga skriving, ein språkreferanse som ho kan lene seg på når ho skal uttrykke seg skriftleg. Slik er det også med Hedda som i sluttrefleksjonsteksten mellom anna trekker fram at ho har «lese ein del nynorske bøker,

både på skolen og privat, som har hatt ein innverknad på mitt språk». I nettdiskusjonen skriv ho eit innlegg der ho understrekar verdien av å lese mykje litteratur på det språket ein skal lære, og ho fortel litt om korleis ho bruker nynorsk litteratur til å førebu seg på skriving:

Eg bruker å lese bare nynorske noveller før eg skal skrive nynorske tekstar, slik at eg har det ferskt i minnet når eg skriv. Dette hjelper meg fordi eg tenker på nynorsk i staden for bokmål, og orda kjem mykje lettare då. (...) Eg synest det å lese nynorske romanar, og så prøve å gjenfortelle det kapittelet du las sist, på nynorsk, er den beste treninga (Hedda, nettdiskusjon, feb.).

Hedda ser tydeleg samanheng mellom teksten ho les og det ho sjølv skal formulere, og bruker dette som strategi for sin eigen del.

Juni har, i likskap med Elisabeth og Hedda, funne ut at ho har nytte av å lese nynorsk intensivt før ho skal skrive ein nynorsktekst. Ho har også ei svært medviten haldning til det å lese, og dette er ikkje noko ho gjer berre for underhaldninga:

Eg har i løpet av året valt å lese fleire bøker på nynorsk enn tidligare år. Det har blitt svært viktig for meg å velje nynorske bøker når eg har sjansen, for å utvikle språket. (...) Ei bok som verkeleg har hjelpe meg er *Bikebesong* av Frode Grytten. Alle novellene i boka var lettleste og eg fikk små innputt med nynorsk kvar dag på bussen. Litt kvar dag er mykje betre enn å lese heile boka natta føre tentamen. Eg plukka opp nye ord og vendingar som eg seinare har fått god bruk for i stilane mine (Juni, refleksjonstekst, mai).

Lesing er «ferskvare» også for Juni; skal det fungere som ein strategi for skriving, må ho kunne *sjå* nynorsk rett før ho skal skrive. I likskap med Hedda finn ho at novellelesing fungerer godt fordi ho kan lese og lese seg ferdig i små stunder der ho har tid til overs. Ein annan elev, Mari, har også utvikla også ein strategi som handla om å ha nynorsk frå litteraturen friskt i minnet når ho skal skrive ei større oppgåve. Før tentamen la ho sjølv opp til ein intensiv nynorskperiode som ikkje kunne forstyrrast av anna skolearbeid. I intervjuet forklarar ho dette slik:

(...) når eg leste *Innsirkling* så var det like før tentamen og då var eg veldig bevisst på at eg las for språket sin del, så då sat eg med eit ark framfor meg og så skreiv eg ned alle orda eg syntes var merkeleg, for Carl Frode Tiller bruker ein del, ganske mykje, han overdriv nesten nynorsken litt. (...) Men det hjelte meg veldig då, for då fekk eg endå meir den der assosiasjonen til at – OK, det begynner å likne endå meir på no eige, ikkje noko som eg blandar med bokmål. Og i tillegg las eg den *Ferie*, så eg las kun på nynorsk ei heil veke, eg jobba berre med det, eg gjorde ikkje andre lekser, så eg fekk det veldig mykje meir intensivt inn (Mari, refleksjonstekst, mai).

Alle desse elevane gir detaljerte forklaringar på korleis dei vel å bruke nynorsk litteratur som tekstforbilde og strategi for eiga skrivning. Dei er opptatte av at lesinga gir dei bilde på ord og vendingar dei kan bruke sjølve, og derfor er det å lese rett før dei skriv ein gjennomgåande del av strategien. Dei har også det til felles at dei ser ut til å ha kome fram til denne strategien på eiga hand, sjølv om det godt kan tenkast at læraren har gitt dei tips om korleis dei kan arbeide med litteratur. Eg meiner likevel det i materialet er tydeleg at elevane har tilpassa dette til korleis dei liker å arbeid individuelt og kva tekstar dei liker å lese, enten det handlar om å lese korte eller lange tekstar, lese på bussen eller legge unna all anna lesing for å berre konsentrere seg om nynorske tekstar.

I denne store gruppa kan det gjerne vere fleire elevar som har utvikla eigne strategiar som er knytte til arbeid med nynorsk litteratur. I og med at dette ikkje er tematisert spesielt i spørsmåla eg har stilt dei, er det berre nokre få som tar seg tid til å forklare korleis dei liker å arbeide. Eg meiner dei likevel syner ein mykje brukt strategi som i seg sjølv inneheld individuelle variasjonar som er relevante å skilje ut.

6.2.11 Kort oppsummering av analysen

Kategoriseringa av elevane sine skrivestrategiar i tekstar dei skriv på nynorsk med mål om vurdering frå læraren, syner variasjon og breidde i måtar elevane tenker rundt eiga skrivning. Læraren sitt arbeid med å få elevane til å bruke støtte i dialekt som strategi for skrivinga, har gitt resultat i form av at over halvparten av elevane støttar seg til ein dialekt når dei skal finne fram til mellom anna rett form av verba («verbtysten»), men det er også ein heil del som finn det vanskeleg å bruke dialekten. Det er også tydeleg av analysen at elevane ikkje eintydig støttar seg til eigen dialekt, ein tredjedel av klassen bruker andre dialektar, som dei meiner er meir nynorsknære, som forbilde når dei skriv. Den viktigaste skrivestøtta for elevane i denne klassen er å bruke ordbok, og for dei fleste handlar dette om å slå opp i ei fysisk bok, enten medan dei skriv eller etterpå. Det er også lita gruppe som aktivt nyttar grammatikkoppgåver eller oppslagsverk på grammatikk som støtte i skrivinga. Nokre av desse meiner det vart for lite fokus på grammatikkundervisning gjennom året. Ein annan strategi, som ei lita gruppe elevar nyttar, er å overdrive nynorskformene slik at språket blir mest mogleg ulikt bokmål, slik at det er lettare å skilje frå det dei er vande med å skrive. Ein siste strategi, som ein

trejdedel av klassen nyttar meir eller mindre aktivt, er å lese nynorsk litteratur i forkant av skrivinga eller jamt gjennom året. Det å sjå nynorsk i skrift blir i så måte eit viktig forbilde for eiga skriving.

6.3 Skrivestrategiar og skrive støtte i uformelle skrivekontekstar

I førre delkapittel studerte eg korleis og kvifor elevane valde ulike typar skrivestrategiar når dei skreiv tekstar som vart vurderte av læraren, det eg kalla *formell skriving*. I denne andre delen av kapitlet vil eg fokusere på den skrivinga elevane gjorde utan at tekstane var vurderte, altså *uformell skriving*. Skilnaden mellom *uformell* og *formell* skriving er noko uklar for elevane, og til ein viss grad også for læraren. Materialet viser likevel at dei både prøver ut og gjer seg opp meiningar om korleis dei kan skrive nynorsk i uformelle kontekstar, og at dette er ein type skriving som for mange kan fungere som ein slags fristad for skriving på nynorsk. Erfaringane og refleksjonane, særleg frå skrivinga på digitale kommunikasjonsarenaer, fungerer derfor som eit nyttig tillegg og ei nyansering til kartlegginga av elevane sine skrivestrategiar knytt til skrivinga på nynorsk.

Materialgrunnlaget for analysen av elevane sine skrivestrategiar for nynorsk i uformelle tekstar, er det same som det eg nyttar i første del av kapitlet. Det er altså henta inn i siste halvdel av prosjektåret, og består av følgande tekstar:

- Synkron *nettdiskusjon* med klassen i februar der temaet var nynorskundervisning. Elevane diskuterte med utgangspunkt i ulike spørsmål som knytte seg til nynorskundervisning.
- *Refleksjonstekstar* frå nær alle elevane i mai, der dei reflekterte rundt spørsmål frå meg som omhandla nynorskundervisninga dei hadde hatt i løpet av prosjektåret.
- *Fokusgruppeintervju* på til saman seks elevar i juni, der elevane diskuterte og evaluerte erfaringane sine med nynorskundervisninga gjennom prosjektåret.

I kartlegginga av elevane sine skrivestrategiar i prosjektet er det ikkje klare skiljelinjer mellom dei strategiane dei nytta i formelle skrivekontekstar kontra dei uformelle. I materialet presiserer ikkje elevane kva strategiar dei nyttar til kvar enkelt tekst. Eit tydeleg skilje går likevel på korleis dei nyttar ordbok som støtte i skrivinga, og i kva grad dei er opptatte av rettskriving medan dei er i skriveprosessen. I dei uformelle

skrivekontekstane, som i nettdiskusjonen, er dei ikkje berre rådde til å forsøke å skrive utan å bruke ordboka, men dei nyttar også ein effektiv måte å kommunisere på, der dei både skal lese og skrive raskt for å kunne henge med på diskusjonen. Då blir det ikkje så mykje tid til å slå opp i ordboka. Ideen med den uformelle skrivinga var at elevane skulle forsøke å fokusere på formidlinga av eit innhald meir enn at språket skulle vere korrekt og gjenstand for vurdering. Målet var at dette kunne aktivisere dei andre strategiane dei nytta meir, at ein kunne dempe prestasjonspresset på skrivinga på nynorsk, og ikkje minst at dette skulle fungere som nyttig mengdetrening på nynorsk. Eg ønskte også at elevane skulle få oppleve at nynorsk kunne nyttast som eit relevant bruksspråk i norskfaget, mellom anna ved å bruke det i digitale kommunikasjonstekstar der ikkje læraren var einaste mottakar. Ved å dempe dei formelle krava til skrivinga kunne ein kanskje få elevane til å oppleve meistring i skriving på nynorsk som sidemål.

Kategoriseringa av elevane sine skrivestrategiar i uformelle skrivekontekstar blir i dette delkapittelet presentert som eit tillegg til dei strategiane som vart analyserte i førre delkapittel. Som før nemnt kjem det ikkje klart fram i materialet om elevane tenker annleis om kva strategiar dei nyttar i uformell skriving, og det er sannsynleg at strategiane dei tar i bruk, er mange av dei same som i den formelle skrivinga. Det er likevel tydeleg at det å skrive uformelt gjer noko med måten dei stiller seg til eiga skriving på, enten dei er mindre opptatte av rettskrivingskrav og ordboka når dei skriv, eller at dei strever med å skrive utan støtte i ordboka. Eg har valt å presentere desse erfaringane i to kategoriar som berre tar for seg skriving i uformelle skrivekontekstar. Kategoriane syner først og fremst korleis elevane opplever denne typen skriving på nynorsk, og eg ønsker å få fram korleis dei tilpassar skrivinga på nynorsk til ein for dei ny kontekst.

For å synleggjere at dette er eit tillegg til dei strategiane eg presenterte i førre delkapittel, blir dei presenterte som ein eigen tabell 7 E-F, ved sida av Tabell 2 A-D. På den måten er det mogleg å sjå denne analysen i lys av den førre. Eg har valt å dele elevane sine utsegner om skriving i uformelle kontekstar i følgande to kategoriar:

- Dei som skriv utan å nytte ordbok og meiner det fungerer greitt
- Dei som meiner det er problematisk å skrive utan støtte i ordbok

Eg vil igjen presisere at desse kategoriane ikkje representerer klare skilje mellom dei ulike strategiane som elevane er blitt spurde om, men dei er blitt til gjennom tolkinga av elevane sine refleksjonar i innlegg i klassesamtalen på diskusjonsforum, i refleksjonstekstar og intervju. Det kan derfor vere at elevar som ikkje høyrer til ein kategori berre har utelate å nemne den aktuelle strategien. Elevar som ikkje er markert med x i tabellen har ikkje tydeleg uttrykt erfaringar kring dette i tekstane sine, eller dei har ikkje deltatt med svar på spørsmålet i det heile.

Tabell 2: Samla oversyn over skrivestrategiar og skrivestøtte i formelle kontekstar, og Tabell 7: Skrivestrategiar i uformelle kontekstar

Namn	Samla oversyn over skrivestrategiar og skrivestøtte i formelle kontekstar							Skrivestrategiar i uformelle kontekstar	
	A1	A2	A3	B1	B2	C	D	E	F
	Støttar seg til eigen dialekt i stor grad	Støttar seg til eigen dialekt i nokon grad («verbtesten»)	Støttar seg til anna dialekt	Bruker aktivt ordbok	Bruker aktivt grammatikkøvingar	Overdriv nynorskformer, stor avstand til bokmål	Bruker aktivt nynorsk litteratur som tekstleg forbilde	Skriv utan å nytte ordbok, synest det er greit	Finn det problematisk å skrive utan å nytte ordbok
Eivind	x	x		x			x	x	
Oda	x	x		x					x
Elisabeth	(x)	x		x		x	x	x	
Mari	x	x	x	x			x		x
Toril	x	x	x	x				x	
Pernille		x	x						
Håkon		x	x					x	
Heidi		x		x	x		x	x	
Juni		x		(x)				x	
Stine		x		x			x		x
Malin		x			x			x	
Sara		x		x	x		x		x
Ruth		(x)						x	
Nina			x	x		x	x	x	
Hedda			x	x			x	x	
Jenny			x	x		(x)	(x)	x	
Siv			x		x		x	x	
Kristian			x					x	
Martin			x						x

Anni			x				(x)		
Eline				x		x	x	x	
Tiril				x	x		x	x	
Håvard									
Totalt	5	13	11	14	5	4	13	15	5

N=23

6.3.1 Kategori E: Å skrive uformelle tekstar på nynorsk utan ordbok og fokus på rettskrivingsreglar – ein fristad i skrivninga

I analysen av elevane sine strategiar i *formell* skrivning, såg vi korleis det å alltid ha ordboka tilgjengeleg er ein uttalt strategi for mange når dei skal skrive nynorsk. Godt over halvparten av elevane i denne klassen nytta ordboka medan dei skreiv tekstar som dei skulle få vurdering på. Når målet med skrivninga ikkje først og fremst er å skrive korrekt, men meir å kommunisere eit innhald i ein *uformell* kontekst, er det svært mange som prøver å legge vekk ordboka. Dette gjer dei både på oppmoding frå lærar som deltakarar i prosjektet, men også på eige initiativ. Nokre finn raskt ut at dette ikkje passar for dei, og desse vel å behalde ordboka i skriveprosessen. Dette er eg også inne på i førre kapittel, der elevane peiker på skilnader mellom måten dei skreiv på i formelle og uformelle tekstar. Fleire av elevane tematiserte dette også i diskusjonsforumet under spørsmålet om kva dei meinte var den beste måten å lære nynorsk på, og dette skal eg kome tilbake til.

Eg har plassert 15 elevar i kategorien for dei som fortel at dei skriv utan å vere opptatt av å slå opp i ordboka eller fokusere på rettskrivingsreglar når dei skriv i uformelle kontekstar. Dette står i tydeleg kontrast til dei strategiane dei nytta i formelle tekstar. Det kan tyde på at elevane var villige til å prøve ut ei skrivning der dei måtte bruke andre strategiar i skrivninga, eller der dei kunne senke krava til rettskriving. Det er særleg i nettdiskusjonen elevane vart utfordra på å skrive uformelt og raskt, og dette er ein aktivitet mange refererer til når dei snakkar om uformell skrivning. I det følgjande trekker eg fram ulike erfaringar frå elevane i gruppe E frå tabell 2 for å synleggjere korleis desse erfaringane kom til uttrykk.

Eit fellestrekk for mange av elevane i denne gruppa er at dei beskriv ein skilnad i måten dei skriv på i formelle kontra uformelle tekstar. Malin og Nina er to elevar som definerer eit klart skilje mellom måten dei skriv på innanfor dei to ulike kontekstane. Dei har begge prøvd seg på å skrive utan å fokusere for mykje på at det skal vere korrekt, og for dei handlar det om kor mykje dei stoler på eiga språkføring utan å tenke mykje på korrekt språk:

Når eg skriv uformelle tekstar tenkjer eg lite over språket, i alle fall om eg skriv til vener (Malin, refleksjonstekst, mai).

Når eg skriv uformelle tekstar skriv eg rett fram utan å tenkje så mykje på rettskriving, men når eg skriv formelle tekstar slår eg opp ord eg er usikker på (Nina, refleksjonstekst, mai).

Jentene har same oppfatning av kva dei legg i det å skrive uformelt, og Nina utdjupar korleis den uformelle skrivinga passar inn med måten ho skriv til vanleg:

Diskusjonsforumet var ein god måte å arbeide på, sjølv om det var veldig travelt. Hele poenget, at vi skulle skrive utan å tenkje oss om, fungerte, men er brukar sjeldan å tenkje lenge igjennom korleis eg skriv. Sjølv sagt tenker eg over enkelte ord, men det brukar som oftast å gå ganske greitt (Nina, refleksjonstekst, mai).

For Nina passar det godt å skrive på denne måten, men den skil seg ikkje så mykje frå skriving ho gjer elles, anna enn at ho ikkje slår opp i ordboka. I oversikta over strategiar ho nyttar i den formelle skrivinga, kjem det fram at ho er vand med å støtte seg til fleire skrivestrategiar, både ved å tenke på korleis ein med nynorsknær dialekt snakkar, ved å lese mykje litteratur og bruke ordboka. Når Nina skriv uformelt, fortel ho at ho tar litt sjansar på kva ho trur er rett: «I uformelle tekstar har eg ein tendens til å overdrive meir, altså gi alle ord –ar endingar til dømes». Ho er merksam på kva ho gjer ulikt i formelle og uformelle tekstar, og strategien med å overdrive verkar vere noko ho testar ut for å finne ut kva ho kan og ikkje. Ho held fram med følgande konklusjon: «Eg skulle nok ha skrive meir uformelle tekstar for å få øvd meir på nynorsken». Eivind er også ein elev som opplever at det er stor skilnad på det å skrive formelt og uformelt på nynorsk. Av tabell 7 kan vi sjå at også han nyttar fleire strategiar i den formelle skrivinga, mellom anna bruker han «verbtesten» aktivt når han skriv. I refleksjonsteksten skriv han at det først og fremst er ordbokbruken som skil formell skriving frå den uformelle for hans del:

Når eg skriv nynorsk er det klart det er ein forskjell på korleis eg skriv formelle og uformelle tekstar, for eksempel nettmøtet vi hadde, der skreiv eg utan å tenkje på korleis nynorsken min var, og det gikk jo overraskande bra. Når eg skriv formelle tekstar, brukar eg ordboka mykje meir og er kanskje litt «redd» for å skrive feil (Eivind, refleksjonstekst, mai).

For Eivind er det å skrive utan støtte i ordboka heilt greitt, han ser ut til å ha erfart at det kan vere fordelar ved å stole på andre strategiar og skrivehjelp.

Mange av elevane i denne gruppa opplever at det å skrive uformelt utan støtte i ordboka fungerer som ein fristad for skrivinga, der kravet om rettskriving ikkje er like viktig. Fleire peiker på at skal dei få nok trening i å skrive nynorsk, er det nødvendig at dei skriv tekstar der dei ikkje treng å fokusere så mykje på rettskriving. Elisabeth uttrykker dette slik:

Om ein skal få karakter på absolutt alt ein skriv, og difor må bruke utroleg mykje tid på å sjekke og dobbeltsjekke alt man skriv, så trur eg det kan drepe mykje av lysten på å skrive nynorsk. I allefall eg merker at eg kan bli ganske så drit lei av å stadig måtte slå opp i ordboka (Elisabeth, nettdiskusjon, feb.).

Kristian opplever i likskap med Elisabeth at det er slitsamt å heile tida slå opp i ordboka. Han meiner at noko av nynorskskrivinga må vere av uformell karakter om ein skal få nok trening i å skrive:

I så fall kan i kvart fall ikkje eg bruke ordbok til ei kvar tid, det vert for mykje styr, og alt tek mykje lengre tid (Kristian, nettdiskusjon, feb.).

Innlegga til Elisabeth og Kristian syner at dei gjerne vil skrive uformelle tekstar på nynorsk, då kan dei skrive i veg utan å stoppe opp. Dei oppfattar det som øydeleggande for motivasjonen å alltid ha kravet om vurdering hengande over seg. Dette kjem endå tydelegare fram hos Tiril, som er ein elev som uttrykker at ho strever med nynorsk. Som vi såg i førre delkapittel, er ho svært negativ til det å ha nynorsk som ein del av norskfaget, ho opplever ikkje framgang gjennom prosjektåret, og ho føler at ho manglar grunnleggande kompetanse i grammatikk for å forstå korleis ein kan nytte «verbtesten» eller andre strategiar enn det å slå opp i ordboka. Det er derfor interessant at Tiril er ein av dei som uttrykker stor entusiasme over det å skrive nynorsk i nettdiskusjonen. I intervjuet fortel ho om nettdiskusjonen med ein heilt anna entusiasme enn anna arbeid med nynorsk:

Eg trur grunnen til at det vart så mange innlegg var fordi det var så mange forskjellige tema at alle fann noko dei syntes var spennande og interessant å ta opp. Sånn var det for meg i alle fall, eg skreiv sikkert ti innlegg. Eg orka ikkje tenkje over nynorsk, eg skreiv bare rett frå hovudet. Eg hadde veldig mykje feil så eg folte meg litt dum då eg trykka på «enter», men uansett syntes eg for min del at det var kjempebra, er syntes eg lærte masse (Tiril, intervju, juni).

Tiril legg til at ho medan ho skreiv også var opptatt av kven som hadde lese det ho skreiv. Det er openbert ein viktig motivasjon for ho at det ho skriv også får noko å bety for andre:

Ja, eg hugsar første innlegget eg skreiv vart lese av alle, då da var det sånn: Yes, folk gidder å høyre på det eg seier, så da forsette eg. Hadde det blitt lese av to stykk så hadde blitt sånn: Okei, ingen bryr seg, då gidder eg ikkje noko meir. Eg er veldig sånn at eg gir opp veldig fort, da. Så eg syntes det var... eg hugsar eg sat ved sida av Mari som sat der i eit kvarter med eit innlegg og med ordlista og eg skjønnte ikkje kva... (Tiril, intervju, juni).

For Tiril er det tydeleg at den uformelle skrivinga, som ho særleg prøvde ut i nettdiskusjonen, vart ein oppløftande fristad for skrivinga hennar på nynorsk. Det kan sjå ut som ho kjente at dette vart noko ho meistra, det ho skreiv, vart lese av andre, utan at ho måtte tenke på korleis teksten synte seg for andre.

For Jenny er det også motiverande å skrive både formelle og uformelle tekstar på nynorsk, og ho trur ikkje det gjeld berre for ho sjølv:

Eg er sikker på at det er ein stor forskjell på dei tekstane eg skriv formelt og dei eg skriv uformelt på nynorsk, ettersom du er mykje meir opptatt av grammatikken og språket når du skriv formelt. (...) Eg trur det hadde vore ein stor fordel om vi skreiv fleire uformelle nynorsktekstar i norskfaget, ettersom eg trur dette hadde gitt folk eit meir positivt syn på både språket og prosjektet, ettersom dei blei vande med å skrive nynorsk før dei gikk inn for å fokusere på sjølve språket og grammatikken (Jenny, refleksjonstekst, juni).

I Jenny sine refleksjonar over skriving i formelle og uformelle kontekstar les eg at ho opplever denne skrivinga som ein positiv inngang til sidemålsundervisninga, i motsetnad til det å arbeide med ei einseitig fokusering på rettskriving og grammatikk. Eg tolkar det slik at ho opplever den uformelle skrivinga som lettare fordi det er ikkje er så høge krav til teksten, og at dette gjer det mogleg å få skrive mykje på nynorsk. Eline fortel også at ho nyttar ordbok og grammatikkar mindre når ho skriv uformelt, og ho peiker på at dette gjer noko med flyten i skriveprosessen hennar:

(...) Samtidig flyt det meir når ein ikkje tenkjer på grammatikken, slik som i uformelle tekstar. Ein stopper ikkje opp for å tenkje så mykje og dermed flyt språket betre (Eline, refleksjonstekst, juni).

Både Jenny og Eline konkluderer i refleksjonsteksten i slutten av året med at det er nyttig å kunne skrive uformelt, og dei gjer dette utan å bruke ordboka, som dei meiner verkar forstyrrende i skriveprosessen. I nettdiskusjonen peiker likevel jentene på at det kan vere utfordrande å skrive med god «flyt» når ein ikkje har eit like godt ordforråd som på hovudmålet. Jentene diskuterer her følgande spørsmål: *Er det forskjell på tekstar de skriv i ein uformell samanheng, og tekstar de får karakter på?* Jenny responderer på spørsmålet på denne måten:

Eg veit at ordforrådet mitt blir veldig innsnevra når eg skriv nynorsk, så eg får ikkje heilt den same flyten i teksten. Dette blir jo raskt ein grunn til at ein enklare får dårligare karakter i nynorsk, på tross av at man kanskje er god grammatisk (Jenny, nettdiskusjon, feb.).

Eline kjem inn med eit svar til Jenny der ho stadfestar utsegna hennar, og presiserer at dette er til skilnad frå bokmål:

Enig med Jenny. Ordforrådet bli veldig innsnevra når ein skriv nynorsk sammenlikna med når ein skriv bokmål (Eline, nettdiskusjon, feb.).

Sjølv om både Jenny og Eline trekker fram positive sider ved det å skrive uformelle tekstar på nynorsk, problematiserer dei også det å skrive utan å ha dei orda dei treng tilgjengelege for å få god flyt i teksten. Då er det ikkje nok å ha oversikt over grammatikken, som Jenny seier.

Siv og Toril er også opptatte av flyt og ordforråd i skrivinga si. Siv fortel at ho ikkje har nytta høvet til å skrive så mange uformelle tekstar gjennom året, men når ho ser tilbake på prosjektåret, trur ho nok ho kunne ha gjort det meir om det var obligatorisk:

Eg skulle gjerne ha tvunge meg sjølv til å skrive meir nynorsk – særleg ved uformelle tekstar. Då trenger eg ikkje stresse over om alt er riktig eller ikkje. Eg veit godt at det er mitt ansvar, men det hadde hjulpet om det var obligatorisk (Siv, refleksjonstekst, mai).

Siv konkluderer i refleksjonsteksten sin at ho nok har lært mest av den innsatsen ho har lagt ned sjølv i arbeidet med nynorsk, men at spesielt nettdiskusjonen fungerte godt for ho, og kanskje for andre og:

Diskusjonen vi hadde på fronter var veldig fin. Det å vere spontan kan kanskje hjelpe folk med å sjå kva slags feil som er lett å gjere. Elevar må også lære å ikkje tenkje så hardt når dei skriv nynorsk og gjere alt for vanskeleg enn det er. Med god flyt blir alt mykje betre (Siv, refleksjonstekst, mai).

Toril fortel at ho er i utgangspunktet ein «flittig brukar av ordboka» når ho skriv tekstar ho blir vurdert på, men når tekstane er uformelle, legg ho vekk ordboka og stiller mindre strenge krav til eiga skriving:

Om eg skriv uformelle tekstar på nynorsk er eg ikkje så nøye med å slå opp i ordboka eller stresse særleg mykje på om eg bruker feil ord eller har grammatikkfeil (sjølv om eg prøver å unngå det.) (Torill, refleksjonstekst, mai).

Toril er ein aktiv skrivar, som mellom anna vel å skrive mange tekstar gjennom prosjektåret på nynorsk. I intervjuet fortel ho at ho ivra såpass mykje etter å forbetre nynorsken sin at ho også skreiv notat frå timen i andre fag enn norsk, til dømes i historietimane. Ho legg likevel til at dette vart krevjande etter kvart, fordi ho vart usikker på korleis ho skulle skrive ulike fagomgrep på nynorsk, og då bytte ho tilbake til bokmål. Ho peiker på at ho må tenke nynorsk for å kunne skrive nynorsk, også når det gjeld uformelle tekstar:

Eg føler at viss eg sit og snakkar bokmål, sånn i timen viss vi har diskusjonar og sånne ting, då blir det ekkelt (vanskeleg)⁵² å skrive nynorsk. Men når eg skriv ein tekst så kan eg bare sitte og tenkje nynorsk i hovudet og då går det mykje lettare (Toril, intervju, juni).

Det er ikkje overraskande at det er ei utfordring å skrive nynorsk i eit anna fag enn norsk. Faguttrykk og uttrykksmåtar er på mange måtar annleis, og tavlespråk og lærebok er på bokmål. Notatskriving skal helst gå raskt og krev at ein har automatisert skrivinga nokon lunde godt. For Toril handlar det å skrive uformelt også om å lære seg å bli trygg på eigne uttrykksmåtar, og eg vel å ta med oppsummeringa hennar av den prosessen ho sjølv skildrar:

Å bruke nynorsk aktivt har gjort det mykje enklare å tenkje nynorsk medan eg skriv – noe som gjer sjølve skriveprosessen mykje lettare (og raskare). Eg har og lært meg å stole meir på meg sjølv når eg skriv, slik at eg ikkje mistar hovudet heilt om eg, mellom anna, ikkje er hundre prosent sikker på korleis eit ord skal skrivast. Dette er noko som har auka gleda rundt skrivinga, då det tek bort litt av presset rundt det å skrive (Toril, refleksjonstekst, mai).

Felles for elevane i kategori E er at dei har ei positiv oppleving med å skrive nynorsk utan å støtte seg til ordbok og fokusere på rettskrivingsreglar. Det handlar først og fremst om at det er frigjerande for dei å skrive nynorsk på dei uformelle skrivearenaene,

⁵² Det er vanleg å bruke ordet «ekkel» for noko som er «vanskeleg» på trøndersk. Det har altså ikkje same tyding som ein på normert bokmål eller nynorsk uttrykker for «hesleg» eller «fråstøytande».

og då spesielt i nettdiskusjonen. Fleire opplever at det å stoppe opp for å slå opp ord undervegs i skrivinga, avbryt flyten, og samtidig er det utfordrande for ein del å ha tilgjengeleg eit stort nok ordforråd til å kunne uttrykke seg slik dei ønsker. Mange av elevane i denne gruppa peiker likevel på at dei ikkje nødvendigvis får maksimalt læringsutbytte av den uformelle skrivinga, og dette kjem eg tilbake til i drøftingskapittelet.

6.3.2 Kategori F: *Utfordringar med skriving utan ordbokstøtte*

Analysen av kategori E viser tydeleg at store delar av klassen var innstilte på å prøve ut uformell skriving utan støtte i ordboka gjennom prosjektåret. Dei vart oppmoda om dette som ein del av intervensjonen dei deltok i, og som analysen i førre kapittel viser, fann mange at dette fungerte greitt som ein friskrivingsarena. Det er likevel viktig å presisere at det ikkje var eit absolutt krav at elevane skulle skrive utan ordbok som støtte, elevane måtte sjølv finne kva strategiar som fungerte for dei. I kategori F har eg plassert dei elevane som gir uttrykk for at dei *ikkje* fann seg like godt til rette med uformell skriving. Det er ei lita gruppe på berre fem elevar som har uttalt seg om dette. Gruppa er ikkje unison; dei har litt ulike erfaringar med uformell skriving, men dei har det til felles at dei finn undervisningsforma med uformell skriving på nynorsk problematisk på ein eller annan måte.

Medan mange elevar i kategori E skildrar ei lette over å kunne skrive utan å føle seg pressa av det å skulle skrive korrekt, uttrykker Sara at denne fridomen, som den uformelle forma opnar for, gjer at ho ikkje bryr seg *nok* om korleis ho skriv. Ho vel å skrive utan støtte i ordboka, men synest ikkje det fungerer godt nok for ho:

Problemet mitt med å skrive uformelle tekstar er at eg blir litt for avslappa, og gløymer alt eg har lært om rettskriving (Sara, refleksjonstekst, mai).

Sara synest ikkje ho får nok utbytte av å skrive uformelt nettopp fordi ho ikkje treng fokusere på rettskrivinga. I intervjuet utdjupar ho dette:

For eg merkar når eg berre sit og skriv såne uformelle tekstar og ikkje tenkjer over språket mitt, sjølvst sagt så er det jo å bruke språket, du blir jo betre i eit språk av å bruke det, men å bruke det feil blir du ikkje betre av, (...) når eg sit med dei uformelle tekstane, då merkar eg at, ja, det her blir skikkeleg dårleg, men eg orkar liksom ikkje å... For viss eg først skal skrive bra nynorsk, så må eg liksom setje meg sånn i det (Sara, intervju, juni).

Sara fortel at ho lenge har slite med låg sjølvtrillit når ho har skriva nynorsk, noko ho seier at ho har med seg frå ungdomsskolen. Dette året har ho ifølge ho sjølv skriva og lese meir nynorsk enn nokon gong, og ho legg til at «denne bevisstgjøringa har ført til at eg oftare enn før vel å skriva nynorsk når det ikkje er obligatorisk». Dei ikkje-obligatoriske tekstane elevane skriv, fell gjerne inn under den uformelle skrivinga, og Sara syner med dette at ho sjølv har gjort ein innsats for å prøve ut ulike måtar å arbeide med nynorsk på. I intervjuet fortel ho at ho gjekk så langt som å skriva nynorske SMS'ar berre for å prøve det ut. Erfaringa hennar er likevel at desse tekstane ikkje byr på nok utfordring for ho når ho ikkje skal tenke over korleis ho skriv. Ho opplever ikkje ho lærer noko av det.

Oda er ein annan elev som nyttar høvet til å skriva mange uformelle tekstar på nynorsk, ifølge ho sjølv fleire uformelle enn formelle. Ho fortel også at det er stor skilnad på korleis ho nyttar ordboka, avhengig av kva type tekst ho skriv:

I dei uformelle tekstane bruker eg nesten ikkje nynorsk ordboka, men i dei formelle tekstane er eg særskilt flink til å slå opp. Det er berre for å vere heilt sikker på at eg skriv heilt rett (Oda, refleksjonstekst, mai).

Analysen av skrivestrategiane som blir nytta i formell skriving, syner korleis Oda reflekterer over ordbokbruken sin, som ho karakteriserer som ei «uvane». Ho nyttar elles dialekten som rettesnor når ho skriv, og uttrykker i refleksjonsteksten i mai at ho har hatt utbytte av å forsøke å skriva utan ordbok. Ho opplever likevel ei utfordring i det at ho heile tida kjenner på eit vurderingspress i faget, og det kan sjå ut som det er vanskeleg for ho å skilje dette frå skrivinga i uformelle kontekstar:

Eg trur at den beste måten å lære nynorsk på er å bruke det. Men siden vi får karakter i dette språket føler eg så mykje press på meg når eg skriv at eg tyr til ordboka, heile tida. Og dersom eg bruker den kvar gong, då lærer eg ikkje mykje (Oda, nettdiskusjon, feb.).

Sjølv om Oda her skriv at ho bruker ordboka lite når ho skriv uformelt, kjem det i diskusjonsforumet fram at ho ikkje heilt klarer å lausrive seg frå å bruke ho. Ho opplever usikkerheit rundt eiga skriving på nynorsk utan støtte i ordboka, og ser ut til å tenke at ho ikkje lærer av å bruke ordbok.

Mari er ein annan elev innanfor denne kategorien, som problematiserer det å skriva uformelle tekstar. Ho fortel i intervjuet at ho liker å ha oversikt over grammatiske

reglar, og at ho nyttar synonymordbok mykje medan ho skriv nynorsk. Ho meiner ho ikkje får noko særleg ut av å skrive korte, uformelle tekstar i kvardagen, som e-post, meldingar og notat. Dette forklarar ho med at ho treng å kome i ein «nynorsk-modus» for å skrive, og det krev litt lengre tekstar der ho rekk å kome i rett modus:

Eg må setje meg ned og skrive og tenkje og liksom skifte modus heilt for at det skal bli nynorsk. Og så er det litt viktig for meg at oppgåvene er frie, for viss at eg skulle begynt å tenke litteraturhistorie, for eksempel, samtidig som eg skulle tenke nynorsk, så blir det alt for mykje inne i hovudet mitt (Mari, intervju, juni).

Mari er opptatt av å kunne «tenke nynorsk» når ho skriv, og det å bruke nynorsk som eit bruksspråk blir for henne ekstra krevjande fordi ho også fokuserer på å skrive rett samtidig. Med «frie oppgåver» tolkar eg henne dit at ho gjerne vil velje tema sjølv, det er vanskeleg for henne å både tenke på eit faginnhald, til dømes litteraturhistorie, og nynorsk rettskriving. Ho meiner det er mykje å hente i det å arbeide godt og lenge med ein tekst på nynorsk. I refleksjonsteksten forklarar ho korleis det som skjer av nynorsk skriving i norskundervisninga, til tider kan bli frustrerande for ho:

Nynorsk tavleundervisning og nynorske beskjedar i Fronter trur eg, ærleg tala, at eg ikkje har fått så mykje ut av. Det blir rett og slett ikkje nok! Når Sverre foreles for klassen skriv eg ned det han seier, og tilføyer til det han skriv på tavla viss eg har gløymd noe. Når eg lyttar og skriver fokuserer eg på å få med meg alt og da blir det bare rot i hovudet mitt om eg skal skrive nynorsk i tillegg (Mari, refleksjonstekst, mai).

I intervjuet utdjuvar ho korleis ho liker å ha kontroll på det ho skriv, uansett om det er på nynorsk eller bokmål, og uansett kva kontekst ho skriv innanfor, og ho fortel at ho aldri sender frå seg ein tekst utan at ho har gjort sitt beste for å rette opp det som står der. Ho er også ein av dei få elevane i klassen som deltok, men ikkje produserte noko særleg tekst i nettdiskusjonen, og i intervjuet forklarar ho dette slik:

Ja, eg vart sittande og lese andre sine tekstar, og eg sat og las mine egne tekstar og eg slo opp ord og... ja, eg gjorde alt det der. Eg må liksom gjere det, eg klarar ikkje å... viss eg lurar på eit ord og ikkje går tilbake på det, så blir det hengande bak i hovudet mitt, og så klarer eg ikkje å konsentrere meg om innhaldet heller. Eg heng meg opp i alle ord og er usikker på (Mari, intervju, juni).

I refleksjonsteksten kommenterer ho korleis ho takla det å skulle skrive i eit diskusjonsforum der dei fleste lausreiv seg frå både ordbok og rettskrivingsreglar:

Eg skal ærleg innrømme at eg satt og tenkte lenge mens eg skreiv, og det ble derfor ganske få innlegg frå mi side. Eg er veldig perfeksjonistisk når det gjeld korleis eg skriv, og eg taklar ikkje å sjå mine egne feil (dei eg ikkje kan og veit er jo sjølv sagt der ennå).

Den måten å arbeide på passar nok mange men ikkje for meg, Eg er rett og slett ikkje spontan nok (Mari, refleksjonstekst, mai).

Mari er ein perfektjonistskrivar som skil seg litt ut frå resten av klassen med sitt engasjement for det å skrive rett, også i uformelle tekstar. Ho har etablert ein tydeleg og for henne, god strategi for korleis ho skal skrive nynorsk, enten ho skriv og markerer det ho vil sjekke opp seinare, eller at ho nyttar ordbok som støtte undervegs i skrivinga. Det er interessant også at ho i intervjuet fortel at dette er strategiar ho også nyttar på bokmål og engelsk.

Stine er ein annan elev som også liker å ha ordboka i nærleiken uansett kva ho skriv. Ho er opptatt av at det skal vere rett det ho skriv, og vil helst ha tilbakemelding på tekstane slik at ho «lærer noko». Ho ser derfor utfordringar med å ha for mykje uformell skriving i samband med nynorskundervisning:

Ja, men problemet blir jo da at du ikkje tenkjer over nynorsken og eg veit ikkje om du betrar nynorsken viss du ikkje får nokon tilbakemelding og ikkje får retta på det du skriv. Men du får kanskje eit betre forhold til nynorsken da ved å skrive berre fritt (Stine, intervju, juni).

Stine er, som Mari, opptatt av det å skrive rett nynorsk, og ho har ei klar formeining om at det å lære nynorsk handlar om å skrive rett nynorsk. Då høyrer tilbakemelding og vurdering frå læraren med. I intervjuet fortel ho likevel at ho ser at det «å skrive fritt», altså uformelt, kanskje kan opne opp for eit meir avslappa forhold til nynorsk. Ho viser til nettdiskusjonen for å eksemplifisere dette:

Eg trur ikkje folk tenkte over skrivefeil, men heller på tema. For det var ganske sånn artige problemstillingar vi skulle drøfte og diskutere, da. Eg tenkte meir på det enn korleis eg skreiv. For eg såg jo at det var masse skrivefeil hos alle, så da tenker ein ikkje at mitt må vere rett eller så drit eg meg, liksom (latter frå dei andre). Det var ikkje nokon som skulle evaluere det heller, så... (Stine, intervju, juni).

Det kan sjå ut som om det er skilnad på måten Stine og Mari handterer det å skrive uformelt på, sjølv om eg har plassert begge i kategorien for dei som støttar seg til ordboka når dei skriv uformelt. Medan Mari beskriv seg sjølv som «ein lite spontan skrivar», som finn det utfordrande å sjå eigne feil uansett kva språk ho skriv på, kan det verke som om Stine meir er uvand og ukomfortabel med å skrive uformelt på nynorsk og med å berre konsentrere seg om innhaldet i det ho skriv. I nettdiskusjonen blir ho utfordra på dette, og ho observerer at andre også skriv i veg. Når ho tillét seg sjølv å

prøve det ut, konkluderer ho med at nynorsk vart litt mindre «avskrekkande» på denne måten.

Martin er den siste eleven som problematiserer det å skrive uformelle tekstar, og han skil seg litt frå jentene i denne gruppa med si låge interesse for prosjektet i det heile. Han skriv i refleksjonsteksten at han ikkje har engasjert seg særleg i nynorskarbeidet gjennom prosjektåret, og på spørsmål om det er nokon type skriving han gjerne skulle ha gjort meir av for å få meir trening i nynorsk, svarer han: «Eg har meir enn nok å gjere som det er, og eg har ikkje skreve meir enn nokre tekstar på nynorsk i år». Martin deltok likevel på nettdiskusjonen og erfarte at det å skrive nynorsk i ein slik uformell konteksten var utfordrande, sjølv om det engasjerte:

Eg bruker bare dialekt når eg skriv på uformelle tekstar, så tenker vel meir over kva eg skriv når eg skriv formelle tekstar. Men det er klart at når ein skal skrive ein tekst er det lettare om det er som eit innlegg i ei debatt ein er engasjert i (Martin, refleksjonstekst, juni).

Martin problematiserer det å *halde seg til nynorsk* når ein først skriv uformelt. Han fortel at han vanlegvis nyttar dialekt når han skriv på digitale kommunikasjonsarenaar, og i nettdiskusjonen som vart gjennomført, vart det ikkje for han ei trening i å skrive nynorsk rett fram utan å fokusere på rettskrivinga. Han skriv: «For meg hadde det motsatt effekt, eg skifta bare om te dialekt». Slik eg forstår utsegna til Martin, blir rammene for nynorskskrivinga for uklare når ein skal skrive i veg, og skal han engasjere seg i teksten, ligg det naturleg for han å skrive som han gjer elles i slike forum. Martin understrekar såleis noko av utfordringa som eg er inne på i innleiinga av analysen der eg diskuterer problemet med å skilje mellom formell og uformell skriving på nynorsk.

6.3.3 Kort oppsummering

Kategoriseringa av elevane sine skrivestrategiar, spesielt i skrivekontekstar der tekstane ikkje blir vurderte av lærar, er ikkje ei heilt ny rekke med ulike strategiar. Det er sannsynleg at elevane nyttar mange av dei same strategiane når dei skriv formelt som når dei skriv uformelt. Det som kom fram i analysen av materialet, er at størstedelen av klassen legg vekk ordbok når dei skriv uformelt og nyttar dette som ein slags friskrivingsarena der dei ikkje stiller like store krav til teksten sin. Det står i kontrast til den store gruppa som nytta ordbok som støtte når dei skreiv uformelt. Mange i denne

gruppa uttrykker begeistring over det å skrive uformelt og utan ordbok, særleg i nettdiskusjonen, der det kanskje var tydelegast at lærar ikkje vurderte språket i det dei skreiv. Det er likevel verdt å merke seg dei fem elevane i denne klassen som uttrykker tydeleg at dei er ukomfortable med å skrive utan å fokusere på rettskriving og støtte seg på ordboka, eller synest det er vanskeleg å berre «skrive i veg» på nynorsk.

7 Elevane si evaluering av læringsutbytte av intervensjonen

I analysane i dei føregåande kapitla har eg sett på korleis elevane reflekterer rundt eiga skrivning på nynorsk i formelle og uformelle kontekstar, med mål om å kartlegge kva skrivemiddel og skrivestrategiar elevane støttar seg til. Eg har også forsøkt å synleggjere korleis elevane reflekterer over vala dei gjer når dei skriv nynorsk i formelle og uformelle tekstar, ved å kategorisere dei ulike strategiane dei nyttar. Dette svarer på det første forskingsspørsmålet mitt, og gir også eit innblikk i kva som kjenneteiknar skrivestrategiane til eit utval elevar når dei skal nytte nynorsk som bruksspråk, som er hovudproblemstillinga mi.

I dette kapitlet går eg noko vidare med elevane sine refleksjonar og svarer på det andre forskingsspørsmålet i studien; *Korleis reflekterer elevane rundt opplevd læringsutbytte frå det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget?* Læringsutbytte i denne samanhengen er knytt til elevane si subjektive oppleving av intervensjonen. Dette kan vere farga av fleire ting. Lærings situasjonen, med dei ulike aktørane i den, kan spele inn. Til dømes kan forholdet kvar enkelt elev hadde til læraren ha noko å seie for opplevinga av undervisninga. Eiga interesse for faget i utgangspunktet, og opplevinga av personleg meistring eller nederlag, vil også kunne bety noko for kva dei meiner dei har fått ut av prosjektet. Og sjølv om ingen av elevane motsette seg å delta i prosjektet, og det samla inntrykket var at klassen stilte seg positive til ei alternativ tilnærming til nynorskundervisninga, har dei likevel fått ganske stor fridom til å velje kor mykje innsats dei ville legge ned i det å til dømes skrive uformelle tekstar på nynorsk. Dette har noko å seie for eigenevalueringa. Ein annan viktig faktor i tekstane til elevane, er at evalueringane deira kan vere farga av at dei skriv til meg som forskar, og at dei ønsker at eg skal ha ei positiv oppfatning av dei. Dette er vanskeleg å unngå når eg er så synleg i forskingsprosjektet som eg er, og når målet mitt med intervensjonen er så tydeleg frå starten av prosjektet, og evalueringane til elevane må også sjåast i lys av dette.

Det er elevane si oppleving av læringsutbytte eg er interessert i å utforske, men eg trekker også inn kommentarar frå intervju med læraren, som seier noko om kva han opplevde at elevane fekk ut av intervensjonen. Eg har ikkje stilt spørsmål om kvar enkelt elev, men inkluderer nokre av læraren sine evalueringar for å utvide bildet elevane gir av læringsutbyttet frå intervensjonen.

Til slutt i dette kapitlet har eg valt å trekke ut evalueringa av ein spesiell aktivitet som vi gjennomførte i intervensjonen; nettdiskusjonen. Denne er også trekt inn i andre delar av analysen, men fordi denne skil seg ut frå mykje av det andre skrivearbeidet, meiner eg evalueringa av denne kan gi nokre nyttige perspektiv på arbeidet med ein spesiell type uformell skriving. Ein viktig skilnad mellom denne uformelle skrivearenaen og andre uformelle skrivearenaer, var at alle elevane måtte delta i den digitale diskusjonen. Det at kommunikasjonen gjekk føre seg synkront mellom alle elevane på ein gong, var også annleis. I evalueringa av denne aktiviteten trekker eg derfor også inn nokre tankar kring konteksten for aktiviteten.

7.1 Refleksjonar rundt læringsutbytte

I dette kapitlet tar eg utgangspunkt i refleksjonsteksten som vart skriven i ein norsktime i mai rett før eksamen, der elevane såg tilbake og delte erfaringar og evaluerte nynorskundervisninga gjennom året. 18 av 23 elevar leverte inn teksten, medan dei resterande fem ikkje var i timen denne dagen. I denne økta skulle elevane skrive ein samanhengande tekst (på nynorsk) der dei skulle sjå tilbake på norskfaget i året som gjekk, og formidle korleis dei hadde arbeidd med nynorsk og kva typar tekstar dei meinte dei hadde skrive. Eg baud dei også vurdere om den måten vi hadde å arbeidd på i intervensjonen hadde fungert for dei. Dei kunne ta utgangspunkt i sju delspørsmål som omhandla fleire ulike sider ved prosjektet, og som også var tema dei hadde diskutert i diskusjonsforumet tidlegare, men dette var valfritt. Spørsmåla var som følger:

1. Kva tekstar har du skrive på nynorsk dette året? Er det skilnad på måten du skriv på i uformelle og formelle (sjå over) tekstar? Viss du meiner det er skilnad, forklar gjerne kva som gjer at det blir slik.
2. Er det noko type skriving du gjerne skulle ha gjort meir av, for å få meir trening i nynorsk?

3. Kan du seie litt om andre måtar de har jobba med nynorsk på gjennom dette året?
4. I kva grad har det å bruke og sjå nynorsk ofte i norskundervisninga hatt innverknad på korleis du skriv nynorsk?
5. I nettmøtet vi gjennomførte i vinter var det mange som deltok med spontane og personlege innlegg i ulike debattar kring nynorskopplæring, utan at du fekk tid til å tenke så mykje på korleis du skreiv. Kva tenker du om det å bruke diskusjonsforum nettopp for å trene på å skrive på nynorsk?
6. Bruker du dialekten din som rettesnor når du skriv nynorsk? Korleis fungerer dette, synest du?
7. Skriv du på dialekt i nokon av dei tekstene du skriv, i eller utanfor skolen (t.d. SMS, chat, forum)?

Elevane har altså ikkje svart direkte på kva læringsutbytte dei fekk i løpet av året. Dette er eit stort spørsmål som lett kunne gitt *ja-* eller *nei-*svar. I staden ønskte eg at elevane skulle tenke tilbake på korleis dei hadde arbeidd gjennom året, slik at eg kunne sjå om vi hadde ei felles forståing av kva intervensjonen hadde bidratt med i norskfaget, og kvar enkelt kunne reflektere rundt kva som hadde fungert eller ikkje fungert for dei.

Tekstane er fyldige og tar for seg meir enn evalueringa av året, og noko av materiale i desse tekstane er også brukt i andre delar av analysen. I denne delen, der eg analyserer opplevd læringsutbytte av intervensjonen, er det særleg utsegner rundt spørsmål 2, 3, 4 og 5 eg har nytta i analysen.

Kategoriseringa av elevane sine evalueringar er gjort på grunnlag av ei tolking av elevane sine utsegner i desse sluttrefleksjonstekstane. Elevane har på ulike måtar gitt uttrykk for kva som har vore læringsutbyttet eller vinsten frå intervensjonen og dei arbeidsmåtane vi brukte. Eg har valt å dele elevane sine utsegner i tabell 8A kategori 1 – 3, i følgande tre kategoriar:

- 1) elevar som meiner dei har hatt *stort* utbytte av intervensjonen,
- 2) elevar som meiner dei har hatt *noko* utbytte av intervensjonen, og
- 3) elevar som meiner dei har hatt *lite* utbytte av intervensjonen.

Elevane i kategori 1) uttrykker at dei har hatt mykje å hente på å arbeide med nynorsk på den måten vi gjorde, og intervensjonen har stort sett berre vore ei positiv oppleving for denne gruppa. I den neste kategorien 2) har eg plassert dei elevane som seier at dei har hatt nytte av ein del av arbeidsmåtane, men som også har innvendingar til intervensjonen, eller som er usikre på kva utbytte dei har fått. I kategori 3) har eg

plassert dei elevane som ikkje meiner dei har fått utbytte av intervensjonen, og som peiker på store utfordringar eller manglar med å jobbe på den måten vi gjorde. Eg har valt å ikkje kategorisere desse utsegnene i fleire underkategoriar, men vil trekke nyansar inn i skildringa av dei tre hovudkategoriane i tabell 8A kategori 1 – 3. Eg vil understreke at denne inndelinga er ei tolking av elevane sine skriftlege refleksjonar, og skiljet, særleg mellom dei som har hatt *stort* og *noko* utbytte av intervensjonen, er til tider uklart. Kategoriseringa gir likevel høve til å få fram at evalueringane etter ein slik intervensjon viser at erfaringane av læringsutbytte varierer, og at elevar opplever denne tilnærminga til sidemålsopplæring ulikt.

Eg manglar evalueringar frå fem av elevane. Ei av dei, Tiril, var med i fokusgruppeintervjuet, og eg har derfor sluttrefleksjonar frå ho som eg vel å trekke inn her. Ein annan av desse fem elevane, Pernille, hadde i utgangspunktet hatt nynorsk som hovudmål før ho begynte i klassen, og ho uttrykte i nettdiskusjonen at ho ikkje meinte ho hadde arbeid så mykje med nynorsk dette året, noko som kanskje ikkje er overraskande ettersom ho var vand med nynorsk som hovudmål i kvardagen sin. Eg har plassert ho i kategori 3), men har ikkje høve til å utdjupe hennar oppleving av læringsutbytte. Dei tre siste elevane, Håvard, Kristian og Anni skreiv få tekstar på nynorsk i løpet av året, og eg har ikkje greidd å fange opp deira evaluering av intervensjonen.

7.2 Produksjon av uformelle tekstar

Som eit tillegg til oversikta over læringsutbytte, har eg laga ein parallell tabell som kan fungere som bakgrunnsinformasjon for korleis elevane sjølve valte å skrive uformelle tekstar på nynorsk i løpet av året. I og med at det meste av den uformelle skrivinga var valfri, har elevane i ulik grad valt å nytte nynorsk i dei ulike tekstane. Det er ikkje mogleg å telje alle tekstane som vart skrivne av alle elevane, ettersom den uformelle skrivinga kunne vere alt frå egne notat og e-postar til innlegg i frivillige diskusjonsforum og særemneloggar. Når eg likevel gjer ei slik gradering, er det på bakgrunn av det elevane sjølve seier i refleksjonstekstar og intervju om kva tekstar dei skreiv på nynorsk i løpet av året, supplert med eit generelt inntrykk frå dei faktiske tekstane eg hadde tilgang til. Slik eg ser det, kan det at elevane vel å skrive desse ikkje-

obligatoriske tekstane i større eller mindre grad, gi ein indikasjon på korleis elevane arbeidde gjennom året. Graden av deltaking kjem fram i tabell 8B. Sjølv om dette ikkje eigentleg er målbare data, har eg valt å presentere denne deltakinga innanfor tre graderingar for å gi ei viss oversikt: a) Dei som valde å skrive *mange* ulike uformelle tekstar på nynorsk b) Dei som valde å skrive *nokre* uformelle tekstar på nynorsk, og c) Dei som valde å skrive *svært få* uformelle tekstar på nynorsk. I den vidare analysen vil eg ikkje gå inn på denne graderinga spesielt, men heller nytte den som ein bakgrunnsinformasjon til elevane, noko som vil gi fylldigare forklaringar til elevane sine utsegner.

Tabell 8A Kategori 1 – 3 Oversyn over kva læringsutbytte elevane hadde av intervensjonen

Tabell 8B Kategori a – c Oversyn over i kva grad elevane valte å skrive uformelle tekstar

Namn	1	2	3
	Stort læringsutbytte	Noko læringsutbytte	Lite læringsutbytte
Juni	x		
Eivind	x		
Toril	x		
Håkon	x		
Hedda	x		
Heidi	x		
Ruth		x	
Eline		x	
Elisabeth		x	
Sara		x	
Siv		x	
Malin		x	
Nina		x	
Oda		x	
Stine		x	
Mari		x	
Jenny		x	
Tiril			x
Martin			x
Pernille			(x)
Kristian			
Håvard			
Anni			
N = 23	6	11	2

a	b	c
Skreiv mange uformelle tekstar på nynorsk	Skreiv nokre uformelle tekstar på nynorsk	Skreiv svært få tekstar på nynorsk
x		
x		
x		
x		
x		
x		
	x	
	x	
	x	
	x	
	x	
x		
		x
	x	
	x	
		x
		x
		x
		x
	x	
8	9	5

7.3 Elevar med stort læringsutbytte av intervensjonen

Dei seks elevane som er plasserte i kategori 1) i tabell 8A uttrykker på mange måtar kvifor intervensjonen har fungert godt for dei. Dei trekker fram både kor mykje dei har arbeidd med ulike typar tekstar, kva dei har gjort på eiga hand og kva dei har fått hjelp til, kva for tekstmodellar dei har støtta seg til og kva den uformelle skrivinga har betydd for dei. Mykje av dette kjem fram i dei føregåande analysane eg har gjort. Felles for desse elevane er at dei seier at måtane vi arbeidde på, har hatt god effekt på skrivinga deira på nynorsk, og for nokre har det også betydd at dei har fått ei meir positiv innstilling til det å skulle ha obligatorisk nynorsk. Det ser også ut til å vere ein klar samanheng mellom opplevd utbytte og kva arbeid dei sjølve har lagt ned i det å skrive nynorsk. Nesten alle som er plasserte i kategori 1) har også produsert mykje tekst på nynorsk på eige initiativ, og det er lett å ane ein gjennomgåande stor motivasjon og ei positiv innstilling til prosjektet i tekstane dei har skrive.

Hedda og Eivind er tydelege på korleis dette året har gitt dei eit løft i nynorsk. Eivind innleier teksten sin med å seie at «Generelt sett må eg si at eg har lært meir nynorsk dette året enn noen gang før», og han legg til at «dette året har definitivt vore annleis i forhold til nynorskundervisning, på ein positiv måte». Denne positive oppfatninga av intervensjonen går igjen i heile teksten hans, både når han evaluerer nettdiskusjonen og arbeidet med nynorsk litteratur gjennom året, og han er opptatt av at det å bruke nynorsk mykje har hatt stor effekt på korleis han skriv:

Det eg trur hovudsaklig får oss til å skrive betre nynorsk er heilt klart å sjå og bruke nynorsk ofte i kvardagen vår. (...) Problemet med nynorskundervisninga tidligare år trur eg har vore at vi rett og slett ikkje har brukt språket nok (Eivind, refleksjonstekst, mai).

Det å skrive mykje og ofte er også viktig for Hedda. Ho seier at «ved å bringe nynorsk inn i vår kvardag» har ho blitt «betydeligare meir sikker på språket». For Hedda har all skriving vore «nyttig trening», og ho er opptatt av at dette har gitt ho resultat i form av betre karakterar i sidemål:

Gjennom året som har vore, har eg sett resultat av nynorsk øvinga, både på dei uformelle tekstane og dei formelle tekstane. Eg har fått éin karakter betre enn kva eg hadde i haust (Hedda, refleksjonstekst, mai).

Toril har også lagt ned mykje eigeninnsats i nynorskopplæringa, ho skriv at «dei aller fleste tekstane (ho) har skrive i samanheng med norskfaget dette skoleåret, har (ho) skrive på nynorsk». Likevel meiner ho sjølv at ho gjerne kunne «brukt nynorsk endå meir aktivt i kvardagen» for å bli endå tryggare på språket. Toril er opptatt av at det er mykje å hente på å skrive både formelle og uformelle tekstar, særleg å skrive i nettdiskusjonen:

(...) då får ein mulegheit til å trene på å bruke nynorsk i andre samanhengar enn kva man er van med. I tillegg er det god trening i å skrive fort, då rekk ein ikkje fokusere så mykje på skrivefeil osv, men blir van med å bruke ein nynorsk målform i meir daglegdagse gjeremål. For min del gjeld dette berre såframt dei ein skriv ikkje blir vurdert veldig nøye av lærar/sensor, då det skapar eit prestasjonspress som gjer at ein bruker meir tid på det ein skriv i staden for å berre skrive (Toril, refleksjonstekst, mai).

Toril opplever altså at skriving av både formelle og uformelle tekstar har ei hensikt i nynorskopplæringa, og at ein slik kombinasjon blir «utruleg viktig for å få ei god og vellykka nynorskopplæring». Denne positive innstillinga til å arbeide med nynorskopplæringa på fleire måtar, finn eg også hos Juni, som skriv at ho «ynskja verkeleg å komme i gang med nynorsken etter Englandsopphaldet». Juni valde å skrive alle saremneloggane på nynorsk for å få mest mogleg trening, og i tillegg skreiv ho både notat og e-post og tekstmeldingar på nynorsk. Ho fortel at ho også har hatt stort utbytte av å skrive uformelle tekstar der ho har vore nøydd til å stole på sine egne rettskrivingskunnskapar utan å slå opp i ordboka undervegs. Slik dei mellom anna gjorde i nettdiskusjonen. Ho har også skrive innlegg i dei ikkje-obligatoriske nettdiskusjonane som eg sette i gang på Fronter:

Dei ulike nettdiskusjonane eg har deltatt i på fronter gjennom norsktimane har vært svært lærerike. Ein får ikkje tid til å tenkje så mykje over korleis ein skal bøye orda og så vidare. Dette fører til at eg stolar meir på meg sjølv og ikkje sit der og slår opp på kvart ord lengre (Juni, refleksjonstekst, mai).

I analysen av strategiane ho nyttar, fortel ho at ho har lese fleire nynorske bøker enn nokon gong tidlegare, og at dette har hatt ein verdi for ho i arbeidet med å bli kompetent nynorskskrivar. Til saman har den aktive bruken av nynorsk, gjennom både skriving og lesing, gjort ho langt tryggare på sidemålet. Ho skriv:

(...) ved å bruke nynorsken meir aktivt i norskundervisninga har eg fått betre innsikt i språket, fått det meir under huden og føler meg meir bekvem med å bruke det. Det betyr ikkje at eg meistrar nynorsk fullt ut, men eg er i alle fall ikkje livredd det meir (Juni, refleksjonstekst, mai).

Både Juni og Toril uttrykker i refleksjonsteksten at dei framleis treng å jobbe med nynorsk, eitt år med trening er ikkje nok for å bli ein trygg nynorskbrukar. Begge jentene meinte dei hadde eit svakt utgangspunkt då dei starta på hausten etter eitt år utan norskundervisning i det heile. Opplevinga av at nynorsk ikkje lenger er så «farleg» går også igjen hos fleire. Når Juni skriv at ho «ikkje er livredd meir», tyder det kanskje på at ho gjennom året har greidd å løfte seg mykje frå eit usikkert utgangspunkt i faget til eit nivå ho kjenner seg meir nøgd med, og det kan sjå ut til at eigeninnsatsen hennar har spelt ei stor rolle i dette.

Håkon er ein annan elev i denne kategorien, som er opptatt av at arbeidet med nynorske tekstar gjennom året har gitt han «god trening i å skrive». Han har skrive mykje gjennom året, både formelle og uformelle tekstar, og han «føler at språket flyt mykje betre no enn kva det gjorde då (dei) hadde komme tilbake frå England.» For Håkon har det ikkje vore aktuelt å nytte nynorsk på sosiale forum til venner og kontaktar utanom norskfaget, og han forklarar det med at: «(...) i chat og forum er det ikkje mykje val; det går på engelsk», og nynorsk er for han definitivt eit skolespråk. Han meiner likevel at arbeidsmåtene i norskfaget har vore tilstrekkelege til at han opplever eigen framgang:

Sverre har også vore påpasseleg med å bruke nynorsk på tavla og i oppgåvetekster og andre skriv. Det har derfor vore meir naturleg å diskutere nynorsk som eg trur har hatt ein god innverknad på språket mitt (Håkon, refleksjonstekst, mai).

I motsetnad til ein del andre elevar, er Håkon opptatt av at nynorsk som bruksspråk ikkje berre handlar om det han sjølv har brukt, men også det han har fått gjennom læraren sine tekstar på tavla og i andre dokument. Dette har for Håkon vore med å aktualisere nynorsk og gjere det mindre framandt i norskfaget.

Alle elevane som er plasserte i denne gruppa har opplevd intervensjonen som noko svært positivt. Dei uttrykker på ulike måtar kva dei synest dei har fått mest ut av, men har det til felles at dei opplever at dei sjølve er blitt mykje tryggare på å skrive nynorsk enn dei var før dette siste året på vidaregåande. Fleire kommenterer også at dette får utslag på sidemålsskarakteren.

7.4 Elevar som har hatt noko læringsutbytte av intervensjonen

I denne kategorien har eg plassert dei elevane som i den siste refleksjonsloggen skriv at dei på ulike måtar har hatt nytte av, men som også har ulike innvendingar til måten nynorskopplæringa fungerte på i intervensjonen. Dette er den største gruppa, 11 elevar, og tekstane til desse elevane bidrar til å gi eit bilde av korleis ulike elevar møter ein slik intervensjon på ulike måtar. Eg har valt å ikkje nyansere denne gruppa med eigne kategoriar for kvart «problemområde» dei peiker på, men vel likevel å samle nokre av dei same argumenta til elevane, for å tydeleggjere alle sider ved nynorskarbeidet i klassen. I denne gruppa er det ikkje like tydeleg kor mange av dei ikkje-obligatoriske tekstane dei skreiv, men alle skriv at dei har produsert ein del tekstar, og mange er derfor plasserte i kolonne b) i tabell 8B . Fleire av desse elevane problematiserer også den uformelle skrivinga, på litt ulike måtar, med det er også tre av dei, Ruth, Elisabeth og Stine, som er plasserte i denne kategorien utan at dei har direkte innvendingar til intervensjonen. Desse tre skriv korte svar på spørsmåla, og uttrykker at dei har hatt utbytte av nynorskopplæringa, utan at dei kjem særleg mykje inn på korleis. Eg har derfor ikkje synleggjort svara deira i analysen.

7.4.1 «Eg skulle nok ha skrive meir»

Det er fleire elevar i kategori 2) i tabell 8A som uttrykker at dei ser ein samanheng mellom kor mykje dei har skrive og kor mykje dei har fått ut av prosjektet. Læraren var på si side opptatt av at han ikkje ville gjere deltakinga i prosjektet obligatorisk, og denne fridomen er det ein del elevar som set pris på. Men det er også nokre som meiner at dette har gjort at dei ikkje har fått så stort læringsutbytte som dei burde gjennom året. Nina skriv til dømes at ho gjerne skulle ha «skrive fleire uformelle tekstar på nynorsk». Ho opplevde at dei skreiv mest nynorsk på haustsemesteret, men så «gikk det over», og ho valde å skrive fleire tekstar på bokmål. Nina ser at ho har fått noko ut av prosjektet, men er ikkje berre positiv:

Sjølv om vi har brukt mykje nynorsk i norskundervisninga vår føler eg ikkje at verken skriftspråket mitt eller entusiasmen min for nynorsk har forandra seg i stor grad. Det har blitt meir naturleg å skrive nynorsk så eg trenger ikkje tenke over kva eg skriv, men eg trur ikkje eg har mindre skrivefeil enn tidlegare i år (Nina, refleksjonstekst, mai).

I likskap med Nina har heller ikkje Siv endra synet på nynorsk. Ho meiner at «nynorsk ikkje er så vanskeleg som folk skal ha det til» og sjølv er ho nøgd med å ha «gått opp ein karakter» i sidemål, men seier samstundes at nynorsk er «noko (ho) tar i bruk når (ho) må». Siv meiner at noko av skulda for at ho ikkje har fått meir ut av prosjektet, ligg i det at dette ikkje har vore obligatorisk:

Ofte var det frivillig (men anbefalt) å skrive på nynorsk ved enkle besvaringer og liknande, då valde eg å skrive på bokmål. Det var veldig dumt av meg (...). Eg skulle gjerne ha tvunge meg sjølv til å skrive meir nynorsk – særleg ved uformelle tekstar (...). Eg veit det er mitt ansvar, men det hadde hjulpet om det var obligatorisk (Siv, refleksjonstekst, mai).

Siv ser altså ut til å både sjå sitt eige ansvar i dette, men vil samstundes understreke at det ikkje alltid er best å velje sjølv. Det er interessant at ho både ser ut til å ha hatt læringsutbytte av intervensjonen, men likevel uttrykker at ho ikkje har fått nok ut av intervensjonen slik han var lagt opp.

Noko av den same argumentasjonen finn eg hos Jenny. Ho innleier refleksjonsteksten sin med følgende setning: «Eg har aldri skriven nynorsk i nokon annan samanheng enn i skolekvardagen». Ho følger opp med ei klar fråsegn om at intervensjonen burde ha «involvert fleire fag og lærarar i ordninga», slik at dei kunne fått høve til å skrive nynorsk meir jamt over. Jenny fortel at ho i utgangspunktet hadde «eit positivt forhold til nynorsken», og dette har ikkje endra seg i nokon grad, og ho trur fleire i klassen hadde fått eit betre forhold til språket om meir av skrivinga var uformell og at denne vart gjort obligatorisk:

(...) eg trur det hadde vore ein stor fordel om vi skreiv fleire uformelle nynorsktekstar i norskfaget, ettersom eg trur dette hadde gitt folk eit meir positivt syn på både språket og dette prosjektet, ettersom dei blei vande med å skrive nynorsk før dei gikk inn for å fokusere på sjølve språket og grammatikken (Jenny, refleksjonstekst, mai).

Felles for Jenny, Siv og Nina er at dei meiner dei har lagt for lite innsats i å skrive nynorsk i løpet av året, og dei ser ut til å meine at noko av årsaka til dette er at dei ikkje vart tvungne til å skrive meir. Når dei etterspør fleire uformelle tekstar, kan det vere dei siktar til tekstar av typen nettdiskusjon, som vart ei positiv oppleving for dei fleste som deltok. Jenny foreslår eksplisitt at dei kunne ha «brukt desse foruma meir aktivt enn kva vi har gjort i år», og ho kunne gjerne tenkt seg å diskutere fleire tema enn nynorskopplæring: «Da er det betre å velge temaar som er interessante for ungdom

generelt eller evt temaar som er knytt til norsken på ein eller anna måte». Entusiasmen rundt nettdiskusjonen var altså stor i klassen, medan det var ganske få elevar som nytta høve til å skrive i dei ikkje-obligatoriske nettdiskusjonane som eg også la opp til. Jenny var til dømes *ikkje* ein av dei som deltok i slike.

7.4.2 Å lære å skrive utan å få tilbakemelding

I nettdiskusjonen er det fleire elevar som er særleg opptatte av at dei treng å arbeide aktivt med språket om dei skal bli betre i nynorsk. Denne problematiseringa av den uformelle skrivinga kjem også fram i ein del av sluttrefleksjonstekstane. På den eine sida blir det tematisert at ein ikkje tenker over rettskriving på nynorsk medan ein skriv desse tekstane. Det blir altså ikkje opplevd som tilstrekkeleg trening. På den andre sida er det eit poeng at desse tekstane ikkje blir vurderte, og at elevane dermed heller ikkje får høve til å få tilbakemelding på tekstane. For ein del går dette ut over kjensla av læringsutbytte.

Heidi og Sara er to elevar som har valt å skrive mange tekstar på nynorsk gjennom året, til og med i eiga notatskriving i timane. Heidi skriv at ho trur dette har hatt «ein god innverknad på (hennar) nynorskskriving». Ho fortel også at ho tydeleg skil mellom formelle og uformelle tekstar, og meiner ho lærer mest av å skrive formelle tekstar fordi ho då får tilbakemelding på det ho skriv. I uformelle tekstar handlar det meir om å skrive slik ho trur ho sjølv kan. Dette opplever ho som utilfredsstillande:

Det negative ved sidemålsskriving på uformelle tekstar er at ein ikkje bestandig får tilbakemelding på det ein skriv. Dermed kan ein ikkje sjå kva ein gjer feil (Heidi, refleksjonstekst, mai).

Sara fortel også om korleis intervensjonen har gitt læringsutbytte, men for ho ser det ut til å ha handla mest om at ho har fått ei meir positiv innstilling til nynorsk. Ho har skrive mange uformelle nynorske tekstar for «Sverre har klart å lurt det inn rett som det er». Det har gjort at ho stadig oftare har valt å skrive nynorsk i tekstar der dette ikkje har vore obligatorisk. Ei utfordring for Sara har likevel vore at ho har «svært dårleg sjølvtilit når (ho) skriv nynorsk». Sara stoler ikkje på seg sjølv når ho skriv, og når ho ikkje får hjelp til skrivinga, blir det vanskeleg:

Problemet mitt med å skrive uformelle tekstar på nynorsk er at eg blir litt for avslappa, og gøymer alt eg har lært om rettskriving. (...) Dei formelle tekstane derimot har eg

skrive færre av, men det er dei eg føler eg verkeleg lærer noe av. Da fokuserer eg meir på kva og korleis eg skriv (Sara, refleksjonstekst, mai).

Noko av det same finn eg i refleksjonsteksten til Malin. Ho skriv at ho tenker lite over språket når ho skriv uformelle tekstar, medan dette er hovudfokus i tekstar som blir vurderte. Malin vil gjerne skrive både formelle og uformelle tekstar, «det viktigaste er at (ho) får brukt språket mykje», men skal ho ha læringsutbytte, er det ikkje likegyldig kva ho skriv:

(...) eg trur det er viktig at eg skriv noen formelle tekster for viss ikkje tenkjer eg aldri over grammatikken, og da vil eg heller ikkje lære noe (Malin, refleksjonstekst, mai).

Malin understrekar at for ho har formell og uformell skriving kvar sin funksjon, og ho meiner det kan vere plass til begge typar skriving. «Ja takk, begge deler, er vel det eg prøver å seie», rundar ho av. Oda er ein annan elev med dette perspektivet, ho meiner dei uformelle tekstane har vore gode for å få meir trening i å skrive og for å utvide ordforrådet, «spesielt med tanke på diskusjonsinnlegga, fordi då fikk eg sjå korleis dei andre i klassen skreiv og lærte av dei». Det er likevel i dei formelle tekstane, der ho får tilbakemelding, at ho meiner ho har lært mest:

Dette kjem som ein konsekvens av at ein får mykje meir tilbake melding frå ein tekst som det settas karakter på. Då er det lett å lære av sine feil (Oda, refleksjonstekst, mai).

Oda avsluttar med å understreke at ho «ser tydeleg og stor forbetring» når det gjeld nynorsk. I likskap med dei andre jentene eg har vist til i denne gruppa, har ho skrive mange tekstar gjennom året. Ho er ikkje like kritisk som dei andre, men er kategorisert slik fordi ho er så tydeleg på at læringsutbyttet først kjem når ho får tilbakemelding på tekstar.

7.4.3 Nynorsk på tavla er ikkje nok!

Det kjem også fram eit anna perspektiv i nokre av tekstane i denne kategorien, som understrekar at det ikkje er alle som har like stort utbytte av å skrive uformelt og nytte nynorsk som bruksspråk. Mari er tidlegare omtalt i analysen som ein elev som liker å ha kontroll når ho skriv, og som derfor ikkje fann seg til rette med til dømes den uformelle og raske skrivinga i nettdiskusjonen. Mari er også tydeleg på kva ho meiner ho får utbytte av – og ikkje:

Nynorsk tavleundervisning og nynorske beskjedar på Fronter trur eg, ærleg tala, at eg ikkje har fått så mykje utav. Det blir rett og slett ikkje nok! (...) Ein e-post i ny og ned hjelper ikkje i del lange løp (Mari, refleksjonstekst, mai).

For Mari er det ikkje aktuelt å notere på nynorsk, ho opplever det å skrive nynorsk som eit hinder når ho «lyttar og skriver og fokuserer på å få med alt». Ho opplever heller ikkje at ho lærer noko viss ho ikkje fokuserer på språket. Derimot meiner ho at arbeidet med litteratur har vore nyttig, og at ho «definitivt har betra nynorsken» gjennom å lese bøker på nynorsk. Skrivning der ho kan arbeide med litt lengre tekstar, fungerer også godt:

Eg merkar sjølv at eg treng å skriv litt lengre tekstar for å få god flyt, og det nok og ein årsak til at dei lange, formelle tekstane blir betre språkleg (Mari, refleksjonstekst, mai).

Eline skriv noko av det same som Mari i sin refleksjonstekst, og ho formidlar også tydeleg at ho treng å skrive mykje på nynorsk for å bli ein trygg skrivar. Å notere på nynorsk i timen opplever ho likevel ikkje fungerer, og derfor meiner ho nynorsk på tavla er overflødig:

No som me har hatt meir fokus på nynorsken i undervisninga syns eg at nynorsken min har blitt betre, men eg trur det er meir med at med skriv fleire tekstar på nynorsk enn at Sverre skriv nynorsk på tavla (Eline, refleksjonstekst, mai).

I likskap med Mari opplever Eline at det er dei lange tekstane ho meiner ho har størst læringsutbytte av, og ho forklarar dette med at ho treng tid til å kome ordentleg inn i teksten ho skriv.

Eg trur dette er fordi me har betre tid til å kome inn i språket og venne seg til å tenkje på nynorsk i motsetning til når vi skriv korte tekstar. Samtidig flyt det meir når ein ikkje tenker på grammatikken. (...) Ein stopper ikkje opp for å tenkje så mykje og dermed flyt språket betre (Eline, refleksjonstekst, mai).

Eline ser altså både fordelar og ulemper med den uformelle skrivninga, og synleggjer argument som også er komne fram tidlegare i til dømes nettdiskusjonen. Det er interessant å merke seg at begge desse elevane er mest positive til arbeidet dei gjorde med litteratur på nynorsk, og at dei opplever at dei har stort læringsutbytte ved å dykke ned i nynorske tekstar som andre har skrive.

Oppsummert vil eg seie at kategori 2) i tabell 8A viser tydelege nyansar i elevgruppa. Innvendingane elevane har til måtane vi arbeidde på i intervensjonen, gir høve til å

drøfte korleis ulike typar skriparar møter ulike typar utfordringar. Analysen seier også noko om korleis elevane reflekterer rundt det å lære nynorsk, kanskje særleg når dei er komne så langt i skolegangen sin, med ei allereie innarbeidd forståing av kva dei vil seie å tileigne seg nynorskkompetanse.

7.5 Elevane med lite læringsutbytte av intervensjonen

Kategori 3) er den siste i tabell 8A, og her har eg plassert tre elevane. Det er også mogleg at dei siste tre elevane på lista, som ikkje har skrive refleksjonstekst, høyrer til i denne gruppa av elevane som synest dei fekk lite læringsutbytte av intervensjonen. Årsaka til dette er at desse tre elevane viste lite interesse for prosjektet gjennom året, og leverte inn få tekstar på nynorsk. Analysen av læringsutbytte for denne gruppa er mangelfull nettopp på grunn av at eg manglar refleksjonstekstar frå desse, men dei kan stå som døme på at ikkje alle elevane finn sin plass i den intervensjonsmodellen vi la opp til.

Martin skriv berre korte svar på spørsmål i refleksjonsteksten, og fortel at han har skrive to tentamenar på nynorsk, elles har han «ikkje jobba nå særleg mykje med nynorsk i år», han har «meir enn nok å gjere som det er». På spørsmål om i kva grad det å bruke og sjå nynorsk ofte i norskundervisninga har hatt på korleis han skriv nynorsk svarer han:

Når eg leser på tavla får eg ikkje med meg korleis det er skreve, bare kva som er skreve. Og eg har dessverre ikkje skrive nok nynorsk til at det har gjort noko forskjell frå der eg var før eg starta (Martin, refleksjonstekst, mai).

Noko av forklaringa på kvifor Martin har skrive så få tekstar på nynorsk, heng også saman med at han «bruker bare dialekt når (han) skriv på uformelle tekstar». Slik kan det sjå ut til at Martin har følt seg litt på utsida av intervensjonen, og av grunnar eg ikkje kjenner godt nok til, har det ikkje blitt stilt krav til at han skulle delta meir. Det at han skriv at han har hatt meir enn nok som det er, kan tyde på at han har hatt andre utfordringar å bruke tid på.

Tiril er heller ikkje nøgd med nynorskopplæringa i året som gjekk, verken med eigen innsats eller med måten nynorskundervisninga vart lagt opp på, og derfor har også motivasjonen hennar for å arbeide med nynorsk vore låg. Ho har konsentrert seg om

andre ting: «Eg ville heller prioritere andre fag i staden. Så det har ikkje vore på topp, for å vere heilt ærleg», fortel ho. Tiril forklarar den låge motivasjonen med at ho ikkje kjente at hennar behov vart ivaretatt, og at nivået på det som var av sidemålsundervisning, vart lagt for høgt. I analysen av skrivestrategiar i formelle tekstar, kjem det fram at denne eleven gjerne bruker grammatikkhefte som støtte når ho skriv, og på spørsmål om kva ho gjerne skulle hatt meir av i løpet av året, svarer ho: «For meg meir innterping av alle reglar». Det å nytte nynorsk i alle moglege samanhengar opplevde ho som slitsamt, og i intervjuet kjem ho stadig tilbake til at ho ikkje er like flink som dei andre i klassen:

Når det blir så mykje fokus på nynorsk heile tida så sit eg og føler at alle andre kan det bortsett frå meg, på ein måte, og også han, eg veit ikkje, men eg syntes ikkje det vart lagt på mitt nivå i det heile. Så eg var sikkert flinkare i tiande enn kva eg har vore i år (ler oppgitt) for å vere heilt ærleg (Tiril, intervju, juni).

Tiril meiner ho hadde gløymt alt av nynorsk då ho starta i tredjeklasse, og, som eg også har trekt fram tidlegare, meiner ho at læraren la lista for høgt ved å ikkje gå gjennom grunnleggande grammatikk:

Men for meg så... han hoppa veldig langt ut liksom i forhold til meg som hadde gløymt alt, så eg føler eg har lagt etter i heile år liksom. På grunn av det. Eg føler at han har liksom har tatt omsyn til dei som har litt nynorsk frå før, og som kan dei viktigaste reglane, og det gjelds ikkje meg og fleire i klassen (Tiril, intervju, juni).

Tiril skreiv få uformelle tekstar på nynorsk, og på spørsmål om ho sjølv kunne ha valt å skrive fleire nynorske tekstar for å få meir øving, kjem det fram at ho meinte dette var for arbeidskrevjande: «Ja, eg kunne absolutt ha gjort det, men eg berre vart liggande så langt etter at eg ikkje orka det». I samtalen om ulike måtar å tileigne seg nynorsk på, kjem vi inn på det å lese nynorsk litteratur som modelltekst for skrivinga, men heller ikkje det har fungert for Tiril: «Men eg synest ikkje eg har lært noko med å lese på nynorsk, eg er like dårleg uansett».

Opplevinga til Tiril verkar vere gjennomgåande negativ, og dette gjeld mange andre ting vi kjem inn på i intervjuet, som manglande tilgang til synonymordbok, dårleg oppfølging frå lærarar (i fleire fag) av lekser, og problematisk arbeid med ulike strategiar. Då er det interessant å merke seg at det var *ein* ting ved intervensjonen som tiltalte denne eleven, og det var at vi tok i bruk digitale verktøy og la opp til at elevane

skulle skrive fleire digitale kommunikasjonstekstar. Tiril bruker mykje tid framfor dataskjermen dagleg, og er ein aktiv brukar av chat og diskusjonsforum på fritida. Ho er også ein av dei som ofte er inne og sjekkar om det er lagt ut noko på læringsplattforma, langt oftare enn dei andre som vart intervjuet i fokusgruppa. Og i samtale rundt kva bruken av læringsplattforma har betydd for dei, er ho svært positiv:

Eg synest vi har hatt stort utbytte av å bruke det, for min del i alle fall. Dei fleste i klassen har jo Internett og sit ein del på datan, så da er det veldig greitt å gå inn og sjekke kva som skjer i morgon og om det er nokre beskjedar og sånn. Så i norsk så har det funka bra, synest eg da (Tiril, intervju, juni).

I analysen av elevane sine strategiar i uformelle tekstar, er Tiril også ein som uttrykte entusiasme over å skrive i nettdiskusjonen. Her var ikkje krava til korrekt nynorsk påtrengande, og Tiril omtalte denne måten å arbeide på med større entusiasme enn noko anna. Om ho opplevde at ei slik enkel skriveoppgåve ga noko læringsutbytte, er vel tvilsamt, ettersom ho ikkje meiner ho vart betre i nynorsk i løpet av året. Men det er likevel interessant å observere at det å bruke digitale innfallsvinklar til sidemålsarbeidet, gav gode enkeltopplevingar for akkurat denne eleven, som sleit med låg sjølvkjensle og motivasjon i nynorsk, men som var ein erfaren databrukar.

7.6 Læraren si evaluering av elevane sitt læringsutbytte

Intervjuet med lærar Sverre var først og fremst eit tilbakeblikk på korleis intervensjonen hadde utvikla seg gjennom året, korleis han og klassen hadde arbeidd med nynorsk, kva han hadde lagt vekt på i norskundervisninga og korleis elevane responderte på dette. Læraren hadde ikkje diskutert intervensjonen med elevane sine i slutten av året, anna enn det som kom fram under nettdiskusjonen tidlegare på vinteren, og han hadde derfor ikkje full oversikt over korleis kvar enkelt elev hadde opplevd intervensjonen. Hans eiga oppfatning av læringsutbytte generelt for elevane i klassen, var likevel så positiv at han valde å vidareføre dei fleste av arbeidsmåtane til den neste klassen han hadde i norsk. Han fekk også tilbakemelding frå andre lærarar som var nysgjerrige på intervensjonen og ønskte å prøve ut noko liknande i eigne klassar, til dømes «å skrive konsekvent nynorsk på tavla».

For Sverre har det vore viktig å gi elevane ganske mykje fridom i prosjektet; kvar elev kunne velje sjølv kor mykje – eller lite – han eller ho ville bruke nynorsk: «Ja, eg synest det er viktig at det er tilpassa, eller at det er fritt slik at dei kan melde seg på med hud og hår eller vere med med venstrehande viss dei vil det». Dette forklarar han med at han trur elevane sjølve må kjenne at dei får noko ut av det: «Eg er ikkje noko særleg for press. Eg synest ting fungerer best når dei er med på det fordi dei synest det er nyttig». Han trur også at «prosjektet er såpass radikalt» at det ville vore «vanskeleg å presse elevane til det».

Som lærar er Sverre sjølvstøtt merksam på at elevane opplever undervisninga ulikt, og at behova hos den enkelte eleven ikkje alltid er mogleg å kome i møte. Han har likevel ei klar oppfatning av at dei fleste elevane har hatt godt utbytte av intervensjonen, og det har vore få innvendingar undervegs på måten dei har arbeidd på:

Sånn som dei sa det til meg så virka det som om dei hadde betre meistring. Dei seier vel kanskje ikkje så mykje om det, elevane, men du høyrer vel det kanskje meir på at dei ikkje klagar og at dei ikkje kjem med kommentarar som at «vi kan ikkje noko nynorsk, kva skal vi gjere». Det hadde vi ikkje (Lærar, intervju, sept.).

Tilpassinga til kvar enkelt elev har han forsøkt å gjere gjennom tilbakemeldinga på dei skriftlege arbeida: «mykje av den tilpassa opplæringa som vi har hatt i klassen er jo den individuelle rettleiinga ein gir på tekstane dei skriv». Han har opplevd det å ha «tilpassa opplegg i plenum som vanskeleg», til dømes er det å støtte elevar som treng meir oppfølging på grammatikk utfordrande i ein klasse, når mange allereie har det grunnleggande på plass:

Eg gjer ikkje det (grammatikkundervisning) noko mykje. Men noko grammatikk må vi ha, og det hadde vi i klassen der. Vi har gjennomgått verbøyninga, substantivbøying, aktiv/passiv, genitiv, såne ting som er annleis da enn på bokmål (Lærar, intervju, sept.).

I intervensjonen var det nettopp eit poeng å bruke lite tid på grammatikkundervisning, og heller gi elevane mange høve til å lese nynorske tekstar og uttrykke seg skriftleg på nynorsk, og slik ta i bruk fleire strategiar for å skrive nynorsk. Dette var ei viktig målsetting for norsktimane også for Sverre, som hadde tru på at dette kunne gi elevane eit anna forhold til sidemålsundervisning:

Ideen som eg hadde med å vere med på prosjektet, var vel at ikkje alle tekstane elevane skreiv på nynorsk ville bli retta, men at dei skulle skrive. Og ved at dei skulle bruke

nokre strategiar når dei skreiv sidemål, som ikkje var å slå opp kvart ord, men å bruke nokre idear ein har frå grammatikken og sånn, så vil ein få trening, sjølv om ingen rettar det (Lærar, intervju, sept.).

Sverre er opptatt av at elevane må nytte andre strategiar enn ordboka for å få til tekstar med «god flyt». I intervjuet fortel han at han rettleia elevane til å prøve å skrive nært opp til sin eigen dialekt. Dette handla ikkje berre om å lære dei å bruke dialekten som hjelp til å finne a- og e-verb («verbtesten»), noko dei «jobba masse med», men også å bruke ord som samsvarer med måten dei snakka på. Dette, meinte han, hjelpte fleire med å unngå inkonsekvent språk, som til dømes «blanding av *vi* og *me*». I tillegg rettleia han elevane til å skrive «nært opp til bokmål»:

Dette fordi eg synest elevane skriv best da. Det er nokre elevar som er ueinige i dette og som vil ha meir tradisjonelle nynorskformer, men eg synest dei skriv best først og fremst ut i frå dialekten sin, men også ut i frå eit sånt skriftbilde som dei kjenner frå bokmål (Lærar, intervju, sept.).

Sverre opplevde at ein stor del av elevane i klassen forbetra seg i nynorsk gjennom året, noko han kunne sjå på standpunktkarakterane deira. Denne elevgruppa hadde, ifølgje Sverre, i utgangspunktet lågare karaktarsnitt i sidemål enn det ein kunne forvente av elevar ved same skole, fordi dei hadde vore eitt år i utlandet utan norskundervisning i det heile. Til eksamen presterte dei samla sett på linje med resten av snittet på skolen, fortel han i intervjuet. Det er likevel ikkje dei samla karakterane i nynorsk som han er mest opptatt av når han evaluerer læringsutbytte hos elevane, og i og med at eg ikkje kjenner til kva karakterar dei hadde før, har dette heller ikkje vore relevant å trekke inn i evalueringa. Derimot fortel Sverre om andre gevinstar med intervensjonen:

Dei skreiv nynorsk på ein heilt annan måte enn dei hadde gjort tidlegare. Dei skreiv nynorsk på ein meir naturleg måte ved å høyre på korleis dei snakka og ved å ikkje bruke ordboka veldig mykje. Det vart eit meir naturleg språk, dei skreiv nynorsk meir uanstrengt, på ein måte. Det vart ein del feil, men dei hadde eit mykje meir naturleg forhold til det å skrive nynorsk. For det mange elevar gjer i dag, når dei skal skrive på sidemålet sitt, så tek dei opp ordlista og begynner å slå opp den første setninga. Men denne klassen gjorde ikkje det. Dei skreiv tekstar og brukte reglar som dei fekk innarbeidd i løpet av året, og så retta dei forhåpentlegvis på slutten og gjekk gjennom tekstane. Men dei hadde ein heilt anna strategi for skrivinga, synest eg, i forhold til andre klassar eg har hatt andre år (Lærar, intervju, sept.).

Denne samla vurderinga av læringsutbytte er interessant, sjølv om den ikkje gir heile bildet. Oppfatninga læraren har av korleis klassen arbeidde med skriving, gir eit inntrykk av kva retning intervensjonen tok. Den seier også noko om at intervensjonen resulterte

i ei generell endring i måten elevane tilnærma seg nynorsk skriftspråk på. Samanlikninga læraren gjer med måten elevar i tidlegare klassar har skrive nynorsk, er også relevant i denne samanhengen. Sjølv om det ikkje er mogleg å måle skilnaden, er læraren sine utsegner eit viktig bidrag til å forstå læringsutbytte for elevane. Denne vurderinga gir eit inntrykk av ein læringssituasjon som, frå læraren sitt synspunkt, fekk mykje å seie for måten elevane tileigna seg nynorsk som sidemål.

8 Elevportrett

I dette kapitlet presenterer eg tre elevportrett. Motivasjonen for å trekke fram desse elevane frå klassen på totalt 23 elevar, ligg i det å kunne gi eit meir heilskapleg og nyansert bilde av korleis ulike elevar arbeidde med nynorsk som bruksspråk, korleis dei utvikla seg som skribarar, og korleis dei erfarte intervensjonen gjennom året. I analysen av heile materialet blir analysane meir generelle, og det kan vere vanskeleg å sjå utsegnene i dei ulike kategoriane i dei tre føregåande analysane i samanheng. Med desse elevportretta ønsker eg å tydeleggjere kva forventningar og haldningar tre av elevane kom inn i prosjektet med, og eg vil sjå på bruken av ulike skrivestrategiar og skrivhjelp i samanheng med dette. Målet er å få fram nokre nyansar i elevane sine utsegner om eigen strategibruk, som ikkje let seg fange opp av kategoriseringa i dei føregåande analysane. I tillegg set eg dei tekstane desse elevane har skrive inn i ein kontekstuell samanheng ved at eg trekker inn tidsaspektet i denne analysen, og eg ser nærmare på kva læringsutbytte dei gjekk ut av prosjektåret med. Eg trekker også til ei viss grad inn utsegner frå læraren i desse portretta av elevane. Ønsket er at dei utvalde elevportretta kan gi ei djupare innsikt i korleis ulike elevar opplevde ein alternativ måte å arbeide med nynorsk som sidemål på.

8.1.1 Val av portrettelevar

I ein heil klasse vil det vere mange elevtypar som skil seg ut på ulike måtar. Det kan handle om innstillinga og tidlegare erfaringar dei går inn i eit prosjekt med, haldningar til lærar og til faget og val av skrivestrategiar og arbeidsmåtane dei nyttar. Dei tre elevane eg har valt å portrettere, er plukka ut fordi eg meiner dei gir eit bilde av tre ganske ulike elevtypar. Dei er valt ut først og fremst fordi dei har ulik oppleving av læringsutbytte frå prosjektet. Dei tre elevane kjem også inn i prosjektet med ulik bakgrunn og haldning til sidemålsopplæring, og går ut av skolen også med nokså ulike erfaringar. Dei har ulike tilnærmingar til det å nytte nynorsk som bruksspråk og nyttar ikkje dei same strategiane i skrivinga på nynorsk. Samla sett er dei derfor interessante representantar for den variasjonen som finst i klassen. Det har også vore viktig å velje

ut elevar eg har rikeleg materiale frå. To av desse elevane, Tiril og Sara, er fokalelevar frå fokusgruppeintervjua. Eivind vart ikkje intervjua, men har produsert mange fyldige refleksjonar elles i materialet.

Dei tre elevane eg portretterer, har altså tre ulike opplevingar å vise til, og kort oppsummert skil dei seg frå kvarandre på følgande måte:

Tiril - har eit lågt læringsutbytte frå prosjektet. Ho er i utgangspunktet svært negativ til nynorsk som sidemål, men er i starten positivt innstilt til prosjektideen. Ho opplever store manglar med intervensjonen og har låg sjølvtilitt på eigen nynorskkompetanse gjennom heile året.

Sara - har noko læringsutbytte frå prosjektet. Ho er i utgangspunktet svært negativ til nynorsk som sidemål, og meiner at det burde vore avskaffa. Ho er likevel interessert i å utnytte dei moglegheitene prosjektet tilbyr, og endrar gjennom året syn på nynorsk. Ho går ut av prosjektet med ei nøytral innstilling til nynorsk

Eivind - har stort læringsutbytte frå prosjektet. Han er entusiastisk og positiv til prosjektet heilt frå starten av, og held på dette gjennom året. Han er også særleg positiv til nynorsk generelt, og han overfører kunnskap om læringa av framandspråk til tilnærminga til nynorsk.

8.1.2 Materialet i analysen av elevportrett

I framstillinga mi av desse tre elevane og arbeidet deira med nynorsk som sidemål, er det elevane sine egne refleksjonar rundt nynorskopplæringa som er vektlagt. Portretta bygger på det elevane formidla gjennom *refleksjonstekstar*, *diskusjonsinnlegg* og *intervju*, og er slik ei vidare tolking av den framstillinga elevane gir av seg sjølv. Ein slik måte å analysere på har likskap med lesarportrett der elevane reflekterer rundt eigen resepsjon av det dei les (Smidt, 1989; Hvistendal, 2001). Analysemetoden er eigna til å tolke elevane sine refleksjonar rundt opplæringa sett i forhold til den konteksten og den kulturelle samanhengen dei opptrer i. Slik kan ein få fram elevane sine refleksjonar, ikkje berre om eiga skriving, men også rundt korleis dei opplever seg sjølv i den undervisningskonteksten dei rører seg i.

Ein del av materialet som blir nytta i elevportretta, er også nytta i dei føregåande analysane, men det er også supplert med noko meir tekst frå elevane og læraren:

- Refleksjonstekst: *Mi språkhistorie*, september ved skolestart
- Ikkje-obligatoriske innlegg i diskusjonsforum på Fronter, desember til februar
- Innlegg i nettdiskusjon om nynorskopplæring, februar
- Refleksjonstekst: oppsummering av året, mai
- Fokusgruppeintervju, juni
- Intervju med lærar, september etter prosjektslutt

I starten av prosjektåret fortel elevane i *Mi språkhistorie* om eigen språkleg bakgrunn, om tidlegare erfaringar med nynorsk, forventningar til prosjektet og haldningar generelt til sidemålsopplæringa. Ein del skriv og om strategibruk både i uformell og formell skriving, slik det kjem fram i dei føregåande analysane, og eg nyttar desse analysane til å tydeleggjere eit meir heilskapleg bilde av kven desse enkeltelevane er som skrivarar. I slutten av året evaluerer dei både prosjektet og eigen innsats, og i intervjua blir ulike sider ved dette utdjupa. I desse elevportretta har eg høve til å studere tidsaspektet i refleksjonane deira, og nyttar altså materiale frå både inngangen til, midtvegs i og heilt på slutten av intervensjonen. I tillegg nyttar eg intervjuet med lærar, som gir noko meir utfyllande informasjon om nokre av elevane.

Elevane blir presenterte kvar for seg, og eg forsøker å synleggjere korleis dei utviklar seg gjennom året. For å kunne gi eit oversiktleg bilde av desse tre elevane vel eg å samle inntrykka av kvar av dei under tre overskrifter:

1. *Haldning til nynorsk i første del av prosjektet*
2. *Val av skrivestrategiar*
3. *Refleksjonar rundt læringsutbytte og haldningar i slutten av prosjektet*

8.2 Tiril kjenner at nynorsk er umogleg

8.2.1 Haldning til nynorsk: «For å vere ærleg hatar eg nynorsk»

Tiril står fram som ei litt reservert jente, som formidlar ein tydeleg låg sjølvtilitt når det kjem til det å skrive nynorsk. Dette handlar ikkje om forholdet hennar til språk generelt. I teksten *Mi språkhistorie* fortel ho at ho har ein allsidig språkbakgrunn, ettersom ho har flytta med familien fleire gonger som barn. Ho har framleis dialekttrekk frå ulike stadar ho har budd, mellom anna skarre-r. Ho uttrykker at ho er «veldig glad i å lære

fremmedspråk», både engelsk og spansk, men når det kjem til nynorsk, er det meir problematisk. Sidemålsundervisninga i ungdomsskolen hugsar ho som noko som dreidde seg utelukkande om grammatikk, og dessutan hevdar ho at er det så lenge sidan ho hadde undervisning i nynorsk at «ho har gløymt det meste». Tiril legg ikkje noko imellom når ho seier at ho «hatar nynorsk», og dette gjentar ho fleire gonger. Samstundes er ho også positiv og har forventningar til kva ho kan få til i denne første refleksjonen rundt språk og til prosjektet dei er i gang med i klassen:

For å vere ærlig hater eg nynorsk, men føler det vi har gjort til nå har vert veldig lærerikt og nyttig. Tror alle i klassen ser på dette prosjektet som nyttig, men samtidig veldig utfordrande. Eg setter i alle fall veldig pris på det og håpar verkeleg eg for noko utav det (Tiril, *Mi språkhistorie*, okt.).

Ho skriv i teksten at ho gjerne vil bli betre i nynorsk, sjølv om ho «hatar det», og ho vil gjerne ha innspel på kva ho kan gjere betre. Ho meiner også ho har fått utbytte av det dei har gjort i prosjektet så langt, som mellom anna har handla om at læraren skriv nynorsk på tavla og i digitale dokument. Tiril er ikkje aleine om å kjenne seg usikker på nynorsk etter at ho har vore i utlandet eitt år.

I løpet av prosjektperioden vel Tiril å skrive bokmål på det meste av tekstane, til dømes særemneloggane. Ho deltar ikkje på dei ikkje-obligatoriske diskusjonsforuma som eg legg ut, og ser ut til å velje bort nynorsk der ho kan. I den obligatoriske nettdiskusjonen derimot, ser det ut til at Tiril får mykje ut av skrivinga, noko eg også trekker fram i analysen av elevane si skriving av uformelle tekstar. Ho produserer mange korte innlegg om kva sidemålsopplæring på nynorsk bør handle om, og fortel i intervjuet at det var mange tema å diskutere som ho meinte var «spennande og interessant å ta opp». Ho fortel at det var motiverande at det var mange som leste og brydde seg om det ho skreiv, og sjølv om ho «hadde veldig mykje feil», meinte ho at dette var «kjempebra» og at ho «lærte masse». Denne litt plutselige positive reaksjonen på eit opplegg i nynorskundervisninga heng truleg saman med at Tiril er ein erfaren databrukar. Ho skriv mykje og ofte digitalt, og bruker også læringsplattforma meir aktivt enn mange andre. I digitale kommunikasjonstekstar, som i chat, SMS og på Facebook, skriv ho oftast på dialekt, fortel ho i intervjuet. Ho liker å bruke eit «munnleg og personleg» språk på slike arenaer, der ho ikkje treng å tenke over det formelle. Den positive opplevinga ho hadde med nettdiskusjonen, der dei i utgangspunktet var fristilte frå

formelle krav til språket, kan kanskje ha samanheng med at ho kjente seg «heime» på ein slik skrivearena, og at ho opplevde at dette var ei skrivning ho meistra godt.

8.2.2 *Få strategiar og ønske om meir grammatikk*

I dei føregåande analysane av kva skrivestrategiar elevane meiner dei nyttar i formell og uformell skrivning, kjem det fram at Tiril tar i bruk få strategiar for eiga skrivning på nynorsk. Ho presiserer at det viktigaste ho har å støtte seg til er ordboka, men også eit grammatikkhefte som ho nyttar for å øve på det ho er usikker på. Det at læraren ikkje har lagt vekt på grammatikkundervisning gjennom året, har vore frustrerande for ho. Tiril fortel i intervjuet at ho ville hatt meir «innterping av reglar», og meiner ho har mykje å hente i grammatikkheftet eller på ulike lenker med grammatikkoppgåver på nett, som ho seier ho «har brukt gjennom heile året»⁵³. Ho meiner det er meir å hente på å arbeide slik, enn berre sjå det læraren skriv på nynorsk på tavla, fordi ho kan «liksom gå inn på kvar enkelt ting som eg slit med. Og det grammatikkheftet synest eg var alt det eg burde kunne, da» (Tiril, intervju, juni).

Tiril reflekterer ikkje rundt korleis at det å arbeide med grammatikkhefte har overføringsverdi til det å skrive nynorsk generelt, ettersom ho liker å arbeide med grammatikkøvingar der ho kan «terpe» på enkeltting og få rette svar, men ikkje synest ho får til å skrive på nynorsk. Dette kan handle om at ho opplever at oppgåvene gir ho rette svar, og at reglane som ho «terpar på» er lettare å hugse isolert frå sjølve skrivinga. For Tiril har det ikkje vore til hjelp å støtte seg til «verbtesten» som læraren har snakka mykje om, og heller ikkje å bruke verken eigen eller andre sine dialektar som støtte for å finne fram til nynorske skrivemåtar. Ho meiner det er utfordrande å øve inn reglar for til dømes bøyning av verb på nynorsk, og ser ikkje samanhengar med dialekten sin. Heller tvert i mot:

Eg synest det er så mykje kluss med det (å bruke dialekt), eg slår heller opp i ordboka. (...) det er jo noko som blir likt og noko som ikkje er likt, så da veit eg ikkje kva eg skal bruke. Og vi snakkar jo forskjellige typar trøndersk alle saman, for meg blir det forvirrande (Tiril, intervju, juni).

⁵³ På læringsplattforma vart det lagt ut ulike lenker til grammatikkoppgåver på nett, mellom anna frå Språkrådet.

Det å bruke talespråk som rettesnor for nynorsk, verkar altså berre forvirrande for Tiril. Slik eg forstår ho, meiner ho det er vanskeleg å sjå at dialekt kan ha overføringsverdi til nynorsk, og dette forklarar ho med at alle snakkar forskjellige typar trøndersk. Det at ho blir forvirra handlar kanskje også om at ho ikkje har funne fram til kva ho kan bruke i dialekten og kva ho ikkje kan bruke. I tillegg er det tydeleg at ho frå tidlegare er vand med ei tradisjonell tilnærming til nynorskundervisning gjennom grammatikkundervisning, og for ho passar ikkje den alternative strategien inn.

Tiril føler heller ikkje at ho har fått noko særleg ut av å lese nynorsk litteratur. I intervjuet blir gruppa spurt om kva dei les på nynorsk, i tillegg til det dei les på tavla, og då fortel ho at ho gjerne vel å lese ei nynorsk bok om ho er på biblioteket for å finne lesestoff:

Tiril: For meg, viss eg skal låne ei bok på biblioteket, da, viss dei har den på nynorsk, da tek eg den på nynorsk.

Forskar: Då vel du ei på nynorsk, rett og slett for å få lese meir?

Tiril: Mm. Men eg synest ikkje eg har lært noko med å lese på nynorsk, eg er like dårleg uansett (Tiril, intervju, juni).

Det å lese litteratur på nynorsk og nytte dette som modell for eigen skrivning er altså ein strategi Tiril prøver seg på, og i nettdiskusjonen skriv ho også i eit innlegg at ho trur det er «veldig viktig å lese og skrive nynorsk, spesielt for de som ikkje bur på vestlandet». Innlegget kjem saman med ei rekke liknande utsegner frå andre elevar som meiner det same, og det kan vere at Tiril si utsegn er eit forsøk på å ikkje skilje seg ut i klassen, og for å «tekkast» forskaren og læraren, som også er til stades i diskusjonen. I intervjuet kjem det tydeleg fram at verken det å skrive eller lese mykje på nynorsk har fungert som strategiar for å lære å skrive nynorsk for Tiril, sjølv om ho meiner ho har gjort forsøk på det.

8.2.3 Lågt læringsutbytte – ulike faktorar spelar inn

Når Tiril oppsummerer året i intervjuet etter at prosjektperioden er over, er det tydeleg at ho verken er nøgd med eigen innsats eller med oppfølging frå lærar. Ho har sakna meir repetisjon av grammatikk og meiner det var vanskeleg å berre skrive i veg når ho kjente seg så usikker på språket: «Det er lett å dette ut, synest eg da, for meg som ikkje

er så flink i nynorsk». Tiril si oppleving av året ber preg av låg sjølvkjensle, og kanskje er ho også skuffa over at ho ikkje opplevde ei forbetring gjennom året, slik ho hadde håpa på i starten. Ho fortel at ho har følt seg litt utanfor dei andre elevane si læring, men understrekar at dette ikkje gjeld berre henne:

Forskar: Når du seier at du har følt deg litt utanfor, har det også handla om andre ting, for eksempel føler du dette går ut over motivasjonen din?

Tiril: Ja, absolutt, det synest eg. Og så er det sånn at han (lærer) seier at det blir betre i løpet av det året her, men eg føler ikkje at eg har blitt noko betre i løpet av det året her, og det trur eg ikkje han synest heller, så motivasjonen min har vore heilt i botn eigentleg. Eg trur eg kunne gjort det mykje betre enn eg har gjort. Det er det einaste faget der eg trur eg kunne fått ein mykje betre karakter enn eg eigentleg har fått.

Forskar: Men kunne du sjølv ha valt å skrive nynorsk i fleire tekstar, eller korleis tenkjer du om det?

Tiril: Ja, eg kunne absolutt det, men eg berre vart liggande så langt etter at eg ikkje orka det. Eg ville heller prioritere andre fag i staden (Tiril, intervju, juni).

Tiril kritiserer nynorskundervisninga i prosjektet, men tar også ansvar sjølv for at ho ikkje har hatt så mykje framgang som ho kunne ønske. Ein kan få inntrykk av at låg sjølvkjensle som nynorskskrivar og låg motivasjon har gjort at ho har unngått «problemet» nynorsk ved å skrive mest på bokmål. På vidare spørsmål i intervjuet om kva som motiverer elevgruppa til skriving, og om det er motiverande nok å bruke nynorsk i kvardagen for å praktisere språket, er Tiril raskt ute med å svare at det er karakteren i norsk som er viktigaste motivasjonsfaktor for ho:

Eg kjem aldri til å bli noko veldig norskrelatert, så uansett synest eg det er karakteren som har størst betydning. Og når du får same karakter uansett kva du gjer, så gidder du ikkje (oppgitt latter). Sånn er det berre... med meg i alle fall (Tiril, intervju, juni).

Når Tiril måler eigen innsats og vurderer om året har gjort at ho er blitt ein betre nynorskskrivar, er det karakteren aleine som betyr noko. Det at læraren har forsøkt å oppmuntre med at ho kjem til å oppleve framgang i løpet av året, har ikkje vore tilstrekkeleg motiverande, og ho verkar ikkje heilt å tru på det læraren seier heller. Ho har ikkje opplevd at sidemålskarakteren hennar har betra seg og derfor har arbeidet med nynorsk gjennom året vore nyttelaust. Ho konkluderer med at nynorsk ikkje er viktig for ho, ettersom ho ikkje får bruk for det seinare. Slik syner ho ein samanheng mellom relevans og eigen innsats.

Læraren fortel på si side i intervjuet at det å kome i dialog med Tiril om skriving var vanskeleg, og at nettopp fokuset på karakter vart eit hinder i rettleiinga, slik han opplevde det:

Tiril var vel ein av dei som var mest skeptisk til prosjektet. Og skeptisk til mykje, også læraren sin, og det har ho sin fulle rett til å vere. (...) det var vanskeleg å ta kritikk og å kome i dialog med ho, der ho jobba konstruktivt, for ofte når ho fekk tilbakemelding på tekstar, så konsentrerte ho seg berre om karakteren. I staden for å få ein dialog om kva vi kunne gjort betre, så var ho opptatt av om det var ein treer eller firar. (..) Så ho var nok litt frustrert over dette nynorskprosjektet og på nynorskundervisninga (Lærar, intervju, sept.).

Dialogen mellom Tiril og lærar om korleis ho kunne arbeide vidare med skrivinga på nynorsk, har tydeleg vore utfordrande. Det kan sjå ut som om eleven ga opp prosjektet undervegs. Læraren ser tydeleg at prosjektet har vore frustrerande for ho, men han er også opptatt av at dette ikkje berre handlar om manglande oppfølging av henne som skrivar, men også om at karakterfokuset har tatt stor plass. Det er også mogleg å tolke ho slik at ho meiner ansvaret for at ho ikkje har hatt noko utbytte av prosjektet først og fremst ligg hos lærar, eller hos andre utanforliggande faktorar. Gjennom intervjuet gav også eleven inntrykk av å stille seg kritisk til mykje, ikkje berre nynorskundervisninga, men også andre sider ved skolekvardagen.

For læraren kan det sjå ut til at utfordringa, når det gjaldt Tiril, har vore at prosjektet i stor grad handla om kor mykje elevane sjølve var villige til å legge ned i arbeidet med nynorsk, og at det ikkje låg nok motivasjon for ho i den framgangsmåten vi valte å nytte. I intervjuet med læraren diskuterte vi korleis prosjektet kunne vore betre tilpassa enkeltelevar, som til dømes slike som Tiril, som trengte meir støtte til å sjå korleis ho kunne innarbeide rettskrivingsreglar og grammatikk i skrivinga si:

Forskar: Kor viktig trur du det er at ein har tilpassa ordningar i forhold til kvar enkelt elev, eit sånt nynorskopplegg der eg tenkjer på valfridom? Er det viktig at nokre blir dytta meir inn i det?

Lærar: Ja, eg synest det er viktig at det er tilpassa eller at det er fritt slik at dei kan melde seg på med hud og hår eller vere med med venstrehandta viss dei vil det. Men det med tilpassa opplæring er vanskeleg. Men viss du tenker på at nokre elevar ønsker å ha meir grammatikk, så hadde vi timar med det, men der eg sa til klassen at dei som beherskar substantivbøying kan gjere noko anna. Sånn at det har vi hatt, men mykje av den tilpassa opplæringa som vi har hatt i klassen er jo den individuelle rettleiinga ein gir på tekstane dei skriv. Så det å ha tilpassa opplegg når ein snakkar i klassen i plenum, det er vanskeleg (Lærar, intervju, sept.).

Sverre har gitt elevane ansvar til å sjølv melde seg på prosjektet med større eller mindre innsats, men har også forsøkt å tilpasse undervisninga til ein viss grad slik at dei som har trengt det, har vore gjennom ein repetisjon av grammatikk. Sjølv om han meiner det er utfordrande å drive individuell tilpassing til heile klassen, er det tydeleg at han legg stor vekt på å nå kvar enkelt gjennom tilbakemelding på tekstar. Det at Tiril har opplevd nynorskundervisninga som utilstrekkeleg, kan også ha samanheng med at ho har ei forventning om at nynorsk er noko ho lærer gjennom grammatikkundervisning, fordi det er det ho er vand med frå tidlegare skoleår. Prosjektet introduserte ei undervisningsform som var ukjent for henne, og som ho ikkje meinte ho meistra. Når den individuelle oppfølginga ho fekk på skrivinga, heller ikkje fungerte godt, slik både elev og lærar skildrar, kan ein forstå at ho heller ikkje meinte ho fekk noko ut av prosjektet som heilskap.

8.3 Sara gir nynorsk ein sjanse til

8.3.1 Haldning til nynorsk: Skeptisk, men motivert

Sara er ei jente som gir inntrykk av å vere positiv til prosjektet frå starten av. I *Mi språkhistorie* skriv ho kort om kva forhold ho har til norskfaget; ho er veldig glad i språk og «elskar å skrive», men presiserer at dette først og fremst gjeld bokmål, då ho «ikkje følar at (ho) meistrar nynorsk». Sara skriv at ho set pris på å lære ulike språk og har erfart at «jo fleire språk (ho) lærar jo lettare blir det», og ho understrekar dette poenget med å skrive at ho «er i den tro at jo betre ein kan nynorsk jo betre er ein til å skrive bokmål». Vidare i denne teksten kjem det fram at nynorskopplæringa, slik ho har erfart den fram til dette året, «har vore veldig dårleg», og ho meiner ho har mange med seg når ho seier at nynorsk for mange elevar «alltid har vore noko man har grua seg til». Ho trur ikkje dette handlar om at «elevane i utgangspunktet mislikar nynorsk», men heller at dei ikkje kan det godt nok. Sara står fram som reflektert i denne teksten, og ho har eit klart mål om å meistre nynorsk mykje betre enn ho har gjort før, i løpet av året.

Denne teksten skil seg ikkje nemneverdig ut frå dei første tekstane dei andre elevane skriv i starten av året. I likskap med både Tiril og andre medelevar, uttrykker Sara at ho er positiv til prosjektet, og ho er open for det meirarbeidet det kanskje fører med seg,

og til å bli følgd av meg som forskar gjennom året. Derfor er det litt interessant å ta inn i denne samanhengen ei lita anekdote som Sara kjem med i intervjuet når ho ser tilbake og skal oppsummere året. Der fortel ho at ho eigentleg har vore «ein skikkeleg motstandar av nynorsk». Som representant for ungdommens bystyre sette ho tidlegare i gang ein underskriftskampanje på skolen for å få Utdanningsdepartementet til å fjerne sidemålet og nynorsken. Ho forklarar dette med at:

Eg var veldig sånn før at eg skjønnte godt at vi må lære om nynorsk og at vi må lære om Ivar Aasen og alt det der, men eg var så sint over at vi skulle bruke ressursar og vår tid på å lære oss å skrive og snakke om det, for da syntest eg heller vi burde velje. (...) Det var skikkeleg sånn... eg var skikkeleg sånn... det brann eg veldig for. Og det var derfor i ungdomsskolen og i første og sånn at eg hata å halde på med nynorsk, for det var sånn i mot det (Sara, intervju, juni).

Dei sterke motførestillingane som kjem fram i intervjuet er ikkje ukjente, verken blant elevar eller i det offentlege ordskeiftet. Eg finn det likevel interessant at dette kjem fram først etter at prosjektet er over, når Sara synest ho kjenner meg, og kanskje når ho kan sjå tilbake på tidlegare år med større sjølvinnstikk. Sara blir for meg ein type elev som ein lett kan kjenne igjen frå alle norske klasserom. Ho har stor motstand mot nynorsk, fordi ho ikkje finn meining i å bruke ressursar på det. Ho manglar gode erfaringar med nynorsk frå tidlegare år, og har følt at ho har mange med seg når ho argumenterer for å få «problemet» fjerna. Ho er likevel, slik det kjem fram i den første teksten ho skriv, villig til å gi prosjektet ein sjanse, og det er tydeleg at ho finn meining i argumentet om at det å meistre nynorsk vil gjere det lettare å meistre fleire språk.

8.3.2 Strategival – å skrive mykje nynorsk og pugge reglar

I analysen over kva strategiar elevane har brukt når dei har skrive nynorsk, skil ikkje Sara seg så mykje frå Tiril. Det kjem tidleg fram at Sara også finn støtte i grammatikkøvingar, og ho vil gjerne nytte ordboka mykje til å slå opp ord. Ho synest ho lærer mest når ho får tilbakemelding på det ho skriv, og meiner derfor at ho lærer mest av å skrive formelle tekstar, slik at ho ikkje blir «for avslappa og gløymer det (ho) har lært om rettskriving». Rettskriving, slik eg forstår Sara, handlar nok om både formverk, ordtilfang og generell grammatikk knytt til nynorsk. Det som skil Sara frå Tiril er at ho nytta høvet til å skrive *mykje* i løpet av året. Ho opnar den siste refleksjonsteksten med å slå fast dette:

Dette året har fokuset mitt på nynorsk vore større enn noen gong. Eg har aldri lest så mykje og skrive så mykje nynorske tekstar før. Og eg trur denne bevisstgjøringa frå Sverre rundt nynorsk har ført til at eg oftare enn før vel å skrive nynorsk når det ikkje er obligatorisk (Sara, intervju, juni).

I intervjuet følger ho opp dette med å seie at ho i grunnen trur ho «har skrive meir nynorsktekstar enn bokmålstekstar» i det året som har gått. Sara er ein av dei få elevane som både har nytta høvet til å skrive innlegg i ikkje-obligatoriske diskusjonsforum i løpet av året, og ho har tatt notat frå timane på nynorsk. Ho meiner også ho har hatt god nytte av å lese nynorsk frå tavla:

Ja, for det er lett når Sverre noterte på nynorsk i timane. Viss vi for eksempel lærte om Dag Solstad, så noterte bare eg og på nynorsk, då var det ofte sånn at eg gløymde meg innimellom og så vart det ein «ikke» i staden for «ikkje» og sånt, men viss han noterte på nynorsk, gjorde eg og det vanlegvis (Sara, intervju, Juni).

Sara verkar vere svært bevisst på at det å mestre skriving på nynorsk krev at ho nyttar sidemålet så ofte som råd. Det gjer ho også gjennom lesing av nynorske tekstar, både på skolen og heime. Dette er ein strategi ho heilt bevisst nyttar i skrivinga si.

Det å bruke dialekten som rettesnor for skrivinga, er derimot ein strategi Sara hevdar ho *ikkje* nyttar i det heile. I den siste refleksjonsteksten svarer ho tydeleg på spørsmål om dette:

I forhold til om eg brukar dialekten min som rettesnor når eg skriv er nok svaret nei, for eg har aldri gidda å satt meg inn i korleis dialekten min kan vere til noe hjelp. Sjølv om Sverre har komme med fleire eksemplar, så trur eg ikkje det er noe som vil fungere for meg, då rettskrivingsreglane er meir enn nok for meg å hugse (Sara, refleksjonstekst, mai).

Sara meiner altså at det har lite for seg for ho å støtte seg til dialekt når ho skriv nynorsk, men jobbar samstundes aktivt med å lære seg hugsereglar til korrekt nynorsk når ho skriv. Strategien hennar er å pugge slike reglar, slik at ho slepp å slå dei opp når ho skal skrive. I intervjuet gir ho eksempel på korleis ho tenker når ho skriv, og då kjem det fram at ho faktisk nyttar same regel for bøyning av verb som læraren forklarar gjennom den såkalla «verbtysten». Ho har nyttar berre ein hjelperegel der ho støttar seg til verbbøyinga på bokmål, ikkje dialekten sin:

Eg bruker den der, på bokmål, for eksempel: «jeg kastet», og da veit eg når det er –et, da blir det –ar. Eller: «i går spiste jeg», og da blir det –er på nynorsk. Eg synest den er mykje betre, men det er bare for at eg aldri har skjønt den der dialektregelen eller ville skjønt den (Sara, intervju, juni).

I intervjuet blir ho gjort merksam på at dette er same regel som ein nyttar med trønderdialekten som støtte, noko ho ikkje før har sett. Dette kan vere døme på at elevane sine refleksjonar rundt eigne strategiar kan innehalde nyansar som ikkje blir fanga opp av ei enkel kategorisering. Eit anna døme på korleis denne eleven støttar seg på talespråk utan at ho sjølv er heilt klar over det, finn eg når ho fortel korleis ho har arbeidd vidare med tilbakemeldingar ho har fått på tekstar:

Du skreiv ein gong til meg at eg måtte skrive meir munnleg, og at formuleringane mine ikkje måtte vere så tunge. Og det tenkte eg veldig mykje på på eksamen, da sat eg og sa setningane for meg sjølv. Da las eg opp setningane mine høgt, og så fann eg ut at dette kunne eg ikkje ha sagt, og så gjorde eg om til sånn eg ville ha sagt det. Og da merka eg med ein gong at stilen blei litt meir «nynorsk-aktig» (Sara, intervju, juni).

Tilbakemeldingane har fått Sara til å bruke andre strategiar for korleis ho kan få betre flyt i den nynorske teksten, og dette ser ut til å fungere godt for ho, utan at ho er klar over at det er talespråket ho eigentleg støttar seg på. Dette kan også vere eit døme på korleis nokre elevar ikkje heilt greier å identifisere eigne strategiar for skriving på nynorsk. Det kan sjå ut som om ho er vand med å tenke at det er ein motsetnad mellom det å støtte seg til dialekt eller talespråket og å arbeide med grammatikk, og at det er det å «pugge» reglar som er viktigast når ein skal skrive rett nynorsk. Det å skilje ut kva strategiar ho nyttar er krevjande og uvant for ho.

8.3.3 Godt læringsutbytte og endra haldning til nynorsk

I slutten av året skriv Sara i refleksjonsloggen at dette prosjektåret har fått ein heil del å seie for korleis ho ser på nynorsk. Ho fortel at ho på grunn av «bevisstgjøringa (frå Sverre) rundt nynorsk», oftare har valt å skrive nynorsk når dette ikkje har vore obligatorisk. I starten av året syntest ho det kunne bli vel mykje fokus på nynorsk, men dette endra seg etter kvart som nynorsk vart integrert i alt anna arbeid i norskfaget. På spørsmål om korleis ho har opplevd nynorskundervisninga, svarer ho slik: «Eg har eigentleg ikkje merka så mykje til det, sjølv om når eg tenkjer på alt vi har gjort så har det vore veldig annleis norsktimar i forhold til det eg har hatt før».

I den siste refleksjonsteksten fortel Sara at ho er usikker på kva innverknad all skriving og lesing på nynorsk har hatt for korleis ho skriv. Ho kjenner seg framleis usikker på nynorsk og fortel at ho har «svært dårleg sjølvtilitt i nynorsk», noko ho meiner handlar

om «ei innebygd oppfatning om at nynorsk er noko (ho) ikkje meistrar». Samstundes har ho opplevd å få betra karakter i nynorsk dette året, men om det kan skuldast «flaks» eller at ho verkeleg har betra seg, veit ho ikkje. I intervjuet fortel ho like fullt at arbeidet med å rydde i språket har vore nyttig for ho. Ho har «kvitta seg med svenske former», som ho gjerne blanda inn i nynorsk tidlegare. Det har vore nyttig å arbeide med ein del «gjengangarfeil», som til dømes bøyingar av enkeltord. Bøyinga av verbet «å skrive» er eit døme ho trekker fram, i preteritum er det mange som skriv «skreve» fordi det er det dei seier (på trøndersk):

Eg har for eksempel alltid problem med ordet «skreve». Kvar gong eg får lyst til å skrive det må eg tenkje på nokon som ligg og skrevar (latter) (Sara, intervju, juni).

For Sara, som er særleg opptatt av å arbeide inn reglar for rettskriving, har denne bevisstgjeringa og det å lage slike hugsereglar, vore særleg viktig, og ho har nytta dei aktivt i kvar skriveøkt. Det har også vore viktig med dialogen mellom ho og lærar på det ho har skrive. Ifølge lærar Sverre var Sara ambisiøs, og heile tida opptatt av kva ho kunne forandre på og forbetre gjennom året. I intervjuet framstiller han eleven slik:

Ho var flink til å kome i dialog med læraren om kva som kunne gjerast betre. (...) Ho vart mykje betre og hadde veldig utbytte av prosjektet. Ho skreiv bra på nynorsk, hadde noko skriveproblematikk i botn, men... (Sverre, intervju, sept.).

Læraren sin korte kommentar om korleis Sara har arbeidd, bekreftar eleven si skildring av eigen arbeidsmetode, og forklarar kanskje kvifor ho har lukkast med å betre skrivinga på sidemål i løpet av året.

Det er likevel ikkje forbetra sidemålsskarakter Sara er mest opptatt av når ho oppsummerer kva ho har fått ut av prosjektet. Både i den siste refleksjonsteksten og i intervjuet presiserer ho at ho har endra haldning til nynorsk, frå å ha sterk motstand mot sidemålsundervisning på nynorsk, til å tenke at det kan vere nyttig å mestre begge skriftspråk. I refleksjonsteksten skriv ho:

Til slutt vil eg si at dette året har gjort meg meir positivt innstilt til nynorsk. Og for å komme med ein liten anekdote kan eg fortelje om då eg kom heim frå studietur frå X, og ble bedt om å skriv ein artikkel om opphaldet. I førebuingane til oppgåva overraska eg meg sjølv då eg faktisk tenkte over om eg skulle skriv ho på bokmål eller nynorsk! Dette ville for eit år sidan ikkje ha vore eit spørsmål eingong. Og eg valde faktisk å skrive artikkelen på nynorsk, då eg no liker å skrive nynorsk, og så på det som ein fin anledning til å få litt øving på skrivinga mi (Sara, refleksjonstekst, mai).

Sara uttrykker tidlegare i same refleksjonstekst at ho ikkje er sikker på kva prosjektåret har gjort for skrivinga hennar, og ho har framleis låg sjølvtilitt når det gjeld nynorsk. Men i sitatet over er det tydeleg at ho ønsker å formidle ei eiga haldningsendring, utan at ho forklarar kva heilt konkret som har ført til denne endringa. I intervjuet trekker ho konklusjonen sin litt lenger, og uttrykker irritasjon over at prosjektet var sett i gang så seint som i siste året på vidaregåande. Det burde starta lenge før, meiner Sara:

Det einaste eg føler at vi kunne gjort annleis, er at vi kunne hatt heile prosjektet her i førsteklasse. For no føler eg at no kan eg masse nynorsk, og no sluttar eg og eg veit ikkje om eg kjem til å bruke nynorsk resten av livet mitt. Eg blir jo sjølsagt flink til å lese nynorsk, men det kunne eg jo på ein måte frå før av (latter). Så om vi kunne hatt dette prosjektet for eksempel i tiande klasse eller første klasse, så hadde det vore mykje betre (Sara, intervju, juni).

Eit samla oversyn over utsegnene til Sara viser ein elev som uttrykker fleire motstridande haldningar til nynorsk og kjensler av meistring i sidemålet. Det er likevel ikkje tvil om at denne eleven har opplevd stor endring i løpet av året, og det ser ut til at mykje av denne endringa skuldast hennar eigen aktive måte å arbeide på. Ho har valt å skriv mykje og ofte, og ho har kome fram til at ho hatt størst utbytte av å skrive tekstar ho har fått tilbakemelding på og der ho har vore i dialog med lærar. Dei uformelle tekstane ho har skrive, har gitt mengdetrening, men det er ikkje denne skrivinga ho kjenner at ho har lært å skrive nynorsk av. Ho har vore svært opptatt av å få innarbeidd hugsereglar for nynorsk rettskriving, og har, slik eg tolkar det, nytta fleire ulike strategiar i skrivinga si, utan at dette kjem tydeleg fram i dei første analysane over skrivestrategiar. Dette kan handle om at ho sjølv ikkje heilt greier å skilje ut kva strategiar ho har nytta, og kanskje at desse ikkje blir fanga opp av kategoriane eg har definert.

8.4 Eivind vil bruke språket mykje

8.4.1 Haldning til nynorsk: «Nynorsk er eit vakkert språk!»

I den fylldige refleksjonsteksten Eivind skriv i starten av prosjektåret, kjem det fram at han stiller seg svært positiv til prosjektet. Han fortel at han synest «språk er interessant», og då særleg engelsk og litt fransk. Engelsk har han lært særleg gjennom dataspel, men også ved å lese mykje på språket, enten på Internett eller i engelske bøker. Han fortel at

han slår aktivt opp ord han ikkje forstår når han les, og meiner han har «lært masse engelsk på denne måten». Fransk har vore vanskelegare fordi «fransk er eit språk vi ikkje har rundt oss på same måte som engelsk». Han synest likevel det var «artig å lære eit nytt språk», og fortel at han har hatt god hjelp heime med fransk. Eivind skriv at han har lært nynorsk sidan åttande klasse, og at «det har vore litt opp og ned i både undervisning og resultat». Han kan likevel forsikre om at han alltid har meint at «nynorsk er eit vakkert språk, og (han) har alltid hatt lyst til å lære (seg) å skrive bra nynorsk». Eivind går altså inn i prosjektet med ei gjennomgåande positiv haldning til nynorsk, og skil seg derfor noko frå dei andre to elevane som er portretterte.

Allereie i den første refleksjonsteksten som Eivind skriv i oktober, har han rukke å oppleve at denne nye måten å arbeide med nynorsk på, fungerer godt for han. Sjølv om han, i likskap med dei andre i klassen, har hatt eit år heilt utan norskundervisning, meiner han det er lett å kome inn i det igjen:

No i år er vi alle litt uvante med å skrive både nynorsk og bokmål, men eg merker at no begynner eg å bli komfortabel med det igjen. Faktisk så merkar eg allereie at dette opplegget har hjulpet meg med nynorsken, eg føler eg meistrer det mykje betre no enn eg gjorde i fyrste klasse og på ungdomsskolen (Eivind, *Mi språkhistorie*, oktober).

Eivind si erfaring med språk er at det er lettast å lære om ein bruker det mykje. Det er slik han har lært engelsk, og han ser ut til å overføre desse erfaringane til nynorsk. Han nyttar høvet til å skrive både formelle og uformelle tekstar på nynorsk, og erfarer tidleg at den måten vi arbeider på i prosjektet verkar positivt inn på skrivinga hans.

Denne eleven har ingen motforestillingar til at det blir for mykje nynorsk, og meiner heller at ein burde sjå nynorsk oftare i kvardagen om ein skal kunne lære språket. Han endrar heller ikkje haldning til nynorskundervisninga i løpet av året, og i nettdiskusjonen vi har i februar, er han ein av dei som går i forsvar for nynorsken som ein del av norskfaget:

Eg synest det er viktig at vi lærar oss nynorsk for det er ein del av den norske kulturarven vår, og den bør vi ta vare på. For å snu om på det, kvifor skal vi –ikkje– får meir nynorsk inn i media? Vi klarer jo faktisk å lese det og det er jo tross alt ein del av det norske språket (Eivind, nettdiskusjon, feb.).

Innlegget til Eivind får både støtte og kritiske motsvar hos medelevane, og det blir også antyda at han er så positiv fordi det er lærarar som er med i diskusjonen. Eivind står

likevel på sitt, og seinare i diskusjonen kjem han inn på noko av det same temaet i eit innlegg som svar på spørsmål om kvifor nordmenn generelt er lite stolte over at vi har fleire skriftspråk:

Det er synd at vi nordmenn er såpass lite språkstolte. Sånn som andre seier har det vel noko å gjøre med at det er eit obligatorisk fag som det har blitt «kulb» å hate. Det har også noko å gjøre med at nynorsk er lite brukt i media som interesserar ungdom, dei er ikkje vant til nynorsk før dei begynner med det på skulen. For å få økt språkstolheita vår trur eg vi må starte med nynorsk tidlegare i skulen (...). Det må også inn fleire plassar, som for eksempel teksting på tv, kino, fleire utanlandske bøker på nynorsk, fleire artiklar på nynorsk i avisene osv. Da vil ungdom også bli vant til språket og statusen vil bli økt (Eivind, nettdiskusjon, feb.).

I dette innlegget kjem det fram at Eivind overfører sine erfaringar frå det å lære andre språk til nynorskopplæringa. Han er opptatt av språk kan lærast om ein begynner tidlegare med det på skolen. Ein må møte nynorsk i kvardagen, og då må nynorsk finnast på arenaer der ungdom er, som i media og i aktuelt lesestoff. For Eivind, som er vand med å lese engelske bøker, er det også eit poeng at fleire bøker må omsetjast til nynorsk. Det handlar for han om å bruke nynorsk mest mogleg, noko han også understrekar i sluttrefleksjonsteksten sin når han oppsummerer kva han meiner er den beste måten å lære nynorsk på:

Det eg trur hovudsaklig får oss til å skrive betre nynorsk er heilt klart å sjå og bruke nynorsk ofte i kvardagen vår. Viss ein ikkje bruker eit språk mykje, vil ein ikkje lære mykje av det språket (Eivind, refleksjonstekst, mai).

8.4.2 Fleire strategiar på ein gong og støtte i eige språk

Eivind har nytta fleire strategiar for skrivinga, og han verkar vere bevisst på kva tid han bruker ulike strategiar. I dei føregåande analysane kjem det tydeleg fram at Eivind støttar seg aktivt til sin eigen dialekt når han skriv nynorsk. Han har opplevd at «fleire lærarar har oppfordra til å bruke dialekten» som støtte i skrivinga, og han «bruker det heile tida når (han) skriv». Han presiserer at han særleg bruker det når han skal finne ut korleis verb skal bøyast og kjønn på substantiv. Han verkar slik medviten om kva som er nyttig å bruke frå dialekten, og kjenner ikkje på den frustrasjonen mange andre uttrykker at dei har når dei prøver å støtte seg til talemål når dei skal skrive nynorsk.

Eivind meiner også det er skilnad på kva strategiar han nyttar når han skriv formelle tekstar og når han skriv uformelle. Han nyttar ordbok aktivt når han skriv formelle

tekstar, men synest det er heilt greitt også å legge vekk ordboka når han skriv uformelt der det ikkje er krav om korrekt rettskriving, som i nettdiskusjonen. Han opplevde denne som ein god skrivearena der engasjement for ei sak var det viktigaste, og sjølv om han ikkje «tenkte så mykje over nynorsken» når han skreiv, gjekk det mykje lettare å uttrykke seg enn han hadde trudd. Han meiner det er viktig at ein kan skrive både formelle og uformelle tekstar, slik at ein både får fokusert på nynorsk rettskriving, men også skrive berre for å få høve til å skrive mykje og ofte.

I tillegg til det å støtte seg til talespråk og ordboka, meiner Eivind at han får mykje ut av å lese nynorsk. Han fortel at han har lese ein nynorsk roman i løpet av året, men det kjem ikkje tydeleg fram korleis han har arbeidd med boka for å bruke ho som støtte til eiga skriving. Når Eivind meiner at det å lese er ein strategi han nyttar for å meistre nynorsk, handlar det kanskje meir om å lese for bli vand med skriftspråket. I eit ikkje-obligatorisk innlegg i diskusjonsforumet på læringsplattforma, spurde eg elevane kva dei las for tida? Her svarer Eivind: «1964 var ein koseleg roman å lese! Etter dei først par sidane gjekk det heilt naturleg å lese på nynorsk». Han fortel vidare at han «liker språket til Ragnar Hovland veldig godt», noko som synleggjer at han er merksam på språket han les, og kanskje er dette noko han overfører til eiga skriving. På den måten kan dette også forståast som ein av fleire bevisste strategiar eleven nyttar i arbeidet med nynorsk.

8.4.3 Stort læringsutbytte gjennom bruk av språket

Eivind går inn i prosjektet med ei open og positiv haldning til nynorsk og til arbeidsmåtane klassen skal bruke dette året i samband med nynorskopplæring. Han er ein elev som i utgangspunktet liker å skrive og lese, og å lære seg nye språk, og det er kanskje ikkje overraskande at han også konkluderer med den same positive haldninga i oppsummeringa han skriv rett før eksamen:

Dette året har definitivt vore annleis i forhold til nynorskundervisninga, på ein positiv måte. Ved at vi har fått moglegheita til å vere med på dette prosjektet, trur eg vi alle har blitt meir inspirert til å yte betre, kanskje også ubevisst (Eivind, refleksjonstekst, mai).

For Eivind er det tydeleg at det har hatt god effekt av å nytte nynorsk som bruksspråk i alle moglege samanhengar. Læringsutbyttet har vore stort, sjølv om han også hadde eit godt utgangspunkt. Han skriv også i same tekst at «han har fått mykje ut av dei tekstane (han) har skrive», og at det ikkje er noko i prosjektet han meiner «han har sakna».

Når eg vel å portrettere denne eleven, er det særleg for å synleggjere korleis han overfører erfaringa si med å lære framandspråk til det å lære nynorsk. Når prosjektet byr på ei tilnærming til det å lære nynorsk gjennom aktiv bruk, gir det meining for Eivind. Han har god erfaring med å lære mellom anna engelsk på denne måten. Motivasjonen hans ligg i det å skrive mykje, både formelle og uformelle tekstar, og til å bruke nynorsk i samanhengar som engasjerer. Nettdiskusjonen er noko han trekker fram som særleg positivt i så måte, og han har tru på at ein lærer mykje av å skrive mykje:

Nettmøtet vi hadde synest eg var ein kjempebra idé, folk blei engasjerte i det dei skreiv og sjølv om vi kanskje ikkje tenkte så mykje på nynorsken vi skreiv, merka mange at dei skreiv betre nynorsk enn dei kanskje hadde trudd (Eivind, refleksjonstekst, mai).

Eivind representerer ein elevtype som ikkje har noko stort behov for å fokusere mykje på grammatikk i samband med nynorsk, og det er tydeleg at han ønsker å kunne nytte nynorsk på den måten som passar han best. Kanskje er han allereie såpass trygg som skrivar at det å bruke små «tips og triks» frå lærar om korleis han kan nytte dialekten sin, er nok for at han får den sjølvtiliten han treng for å skrive nynorsk. Han finn nytte i å skrive både uformelle og formelle tekstar og tar i bruk ulike strategiar i skrivinga, og han får tydeleg stort utbytte av å arbeide med nynorsk som bruksspråk.

8.5 Kort oppsummering

Tiril, Sara og Eivind er tre elevar som på ulikt vis syner korleis prosjektåret har fungert i denne klassen. Desse tre elevane opplever at dei har ulikt læringsutbytte frå prosjektåret, og dei har ulike måtar å forvalte dei arbeidsmåtane prosjektet opnar for. I ei kort oppsummering av dei tre portretta finn vi *Tiril*, som har opplevd lågt læringsutbytte, og som har valt å konsentrere seg mest om bokmål dette året. Ho opplever at det har vore for lite fokus på grammatikkøvingar. Ho klarte ikkje i nokon særleg grad å gjere seg nytte av læraren si skrivehjelp, og hadde låg sjølvtilit i nynorsk både i starten og slutten av året. *Sara* gjekk inn i prosjektet med stor skepsis, men også stor iver etter å meistre nynorsk. Ho skreiv mykje og ofte på nynorsk og fekk god bruk for læraren sine innspel på tekstane hennar. Arbeidsmåtane i prosjektet passa ho godt, og sjølv om ho meinte ho berre fekk noko læringsutbytte, overraska ho seg sjølv med å gå frå å ha sterk motstand mot nynorsk, til å ha ei meir nøytral haldning til nynorsk. *Eivind* var positiv til

nynorsk allereie før prosjektet kom i gang, og opplevde å få stort læringsutbytte. Han hadde klare tankar frå erfaringar med framandspråkslæring om at det å lære eit språk handlar om å bruke det så mykje som mogleg. Derfor passa prosjektet han særleg godt.

Elevportretta viser elevane sine refleksjonar i ein større samanheng, og med tidsaspektet er det også mogleg å vise korleis desse tre har utvikla seg som nynorskskrivarar gjennom året. Sjølv om alle desse tre starta skoleåret med ei positiv innstilling til prosjektet og ei forventning om kva dei skulle oppnå, viste det seg at dei opplevde året ganske ulikt. Dei tre elevportretta viser slik ein slags breidde i korleis elevane opplevde prosjektet og korleis dei omtalte si eiga utvikling som skrivarar gjennom dette. Målet med desse portretta har ikkje vore å lage ein elevtypologi, men snarare å vise meir inngåande korleis ulike typar elevar omfamnar dei arbeidsmåtane vi la opp til og korleis dei utvikla seg gjennom året. Eg har også ønskt å få fram ei nyansering av elevane sine kommentarar gjennom året, som ikkje i like stor grad blir fanga opp gjennom kategoriseringa av ulike strategiar for skrivinga som er gjort i dei føregåande analysane.

9 Drøfting

Dette forskingsprosjektet har gitt meg høve til utforske ei retning på sidemålsopplæring på nynorsk som utfordrar ei tradisjonell tilnærming til fagområdet. Gjennom den formative intervensjonen i ei VG3-klasse, der elevar og lærar nytta nynorsk som bruksspråk i eitt skoleår, har eg fått innsikt i korleis elevane responderer på ei slik undervisningsform, og korleis dei sjølve reflekterer rundt bruken av ulike skrivestrategiar og skrivehjelp når dei skriv nynorsk. Det er fleire som har prøvd ut alternative måtar å arbeide med nynorsk som sidemål på i klasserom rundt om i Noreg, men det er gjort lite systematisk forskning på korleis slikt arbeid fungerer over ein lengre periode og på kva læringsutbytte elevane opplever at dei får. Denne studien har som mål å bidra til økt kunnskap både om kva som kjenneteiknar elevar sine skrivestrategiar på nynorsk som sidemål, om korleis elevane sine skrivestrategiar får innverknad på arbeidet deira med å bli trygge nynorskskrivarar, og meir generelt om kva didaktiske implikasjonar dette kan ha for sidemålsopplæring på nynorsk. Eg har forsøkt å få fram både kva utbytte elevane synest dei har når dei nyttar nynorsk som bruksspråk, og kva dei har opplevd som utfordrande med ulike sider av intervensjonen. Eg har også supplert med læraren sine refleksjonar rundt det å arbeide med nye innfallsvinklar til nynorskopplæringa.

I analysen av materialet har eg søkt svar på to forskingsspørsmål:

- 1) *Kva skrivestrategiar og skrivehjelp støttar elevane seg til når dei skal skrive på nynorsk?*
- 2) *Korleis reflekterer elevane rundt opplevd læringsutbytte frå det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget?*

I analysane grip desse spørsmåla inn i kvarandre. Gjennom å studere elevane sine refleksjonstekstar, nettdiskusjon og fokusgruppeintervju, har eg fått tilgang til eit rikt materiale som eg meiner gir nyanserte svar på desse spørsmåla. Dei tre elevportretta supplerer analysane ved å gå meir i djupna i elevane sine erfaringar og refleksjonar rundt nynorskopplæringa gjennom året. I tillegg gir analysane av materialet høve til å drøfte kva som må til om studien skal kunne ha overføringsverdi til andre klasserom.

Eg presenterer drøftinga i tre hovuddelar. I den første delen diskuterer eg forskingsspørsmål 1 og løftar fram det som kjenneteiknar elevane sine strategiar for skriving på nynorsk som sidemål. Analysane av elevane sine egne vurderingar av kva strategiar dei nyttar i formell og uformell skriving, blir her kopla til teori om skrivestrategiar. Eg forsøker å sjå eit mønster i elevane sine strategiar ved å plassere dei i tre ulike fasar for skriving basert på dei kognitive prosessmodellane eg har vist til i teoridelen. Vidare diskuterer eg korleis denne teorien, saman med aktuelle skrivestrategimodellar, kan nyttast som utgangspunkt for å utvikle ein undervisningsmodell for strategisk skriving på nynorsk som sidemål.

Funn knytt til det første forskingsspørsmålet er:

- Elevane nyttar fleire ulike strategiar for å skrive god nynorsk i forskjellige fasar av skrivinga. Strategiane handlar først og fremst om å skrive korrekt språk.
 - Mange nyttar lesing av skjønnlitterære tekstar som strategi i ein førebuingfase.
 - Læraren sine nynorske tekstar på tavla blir i liten grad brukt som støtte i elevane si skriving.
 - Ordbokbruk er både ei støtte og ei hindring i skrivearbeidet.
 - Grammatikkøvingar som førebuing til skriving er ein lite brukt strategi.
- Elevane nyttar ulike typar språklege forbilde for skrivinga si.
 - Det å støtte seg til talespråk i skrivinga er ein mykje brukt strategi, men fleire elevar meiner det er problematisk å støtte seg til eige talespråk.
 - Mange elevar støttar seg på andre dialektar som skrivehjelp på nynorsk.

I neste del av drøftinga tar eg utgangspunkt i forskingsspørsmål 2 og elevane sine refleksjonar rundt opplevd læringsutbytte frå intervensjonen. Her diskuterer eg først korleis skriving av nynorsk som bruksspråk i formelle og uformelle tekstar aktiverer fleire skrivestrategiar hos elevane. Vidare drøftar eg to sider av elevane si oppleving av læringsutbytte frå intervensjonen. Først ser eg på korleis dei opplever meistring i sidemålsarbeidet, og eg trekker spesielt fram elevane sine refleksjonar rundt nettdiskusjon som arbeidsmåte. Så løftar eg fram kva utfordringar eg finn med det å nytte nynorsk som bruksspråk.

Funn knytt til det andre forskingsspørsmålet er:

- Det å nytte nynorsk i både formelle og uformelle tekstar aktiverer fleire skrivestrategiar hos elevane enn det tradisjonell undervisning gjer.
- Elevane opplever vinsten av å skrive formelle og uformelle tekstar som svært forskjellig:
 - Ein del elevar opplever større meistring når dei kan bruke nynorsk i både formelle og uformelle samanhengar fordi det gir fleire arenaer å skrive sidemål på.
 - Nettdiskusjonen engasjerte dei fleste elevane av fleire grunnar; skrivninga hadde eit klart formål, temaet var relevant, mediet som vart brukt, passa dei fleste elevane.
 - Det er utfordrande å automatisere enkle rettskrivingsreglar på nynorsk, og nokre meistarar ikkje dette i det heile.
 - Det er krevjande og unaturleg for mange elevar å bruke nynorsk i digitale kommunikasjonstekstar og notatskriving.
 - Vinsten av prosjektet ville truleg vore større om dei hadde tatt arbeidsmåten i bruk tidlegare i skoleløpet.

I siste del av drøftinga diskuterer eg kva for didaktiske implikasjonar det å bruke nynorsk som bruksspråk kan ha for sidemålsopplæring på nynorsk. Her problematiserer eg korleis nynorsk som bruksspråk i sidemålsopplæringa kan fungere i lys av *språkebadsteorien*, som vart introdusert i teorikapittelet som eit mogleg pedagogisk grunnlag for å arbeide med nynorsk. Til slutt drøftar eg korleis intervensjonen kan fungere som konsept eller ramme for andre norskfaglege klasserom. Her introduserer eg omgrepet «språkdusj», som ein mogleg variant av språkbadet, og som eg meiner kan vere relevant å bruke i sidemålsopplæring på nynorsk.

Funn knytt til denne delen er:

- Sidemålsopplæring på nynorsk kan hente inspirasjon i språkbadspedagogikken, men det er fleire innvendingar til ein slik arbeidsmetode, særleg fordi nynorsk ikkje er eit munnleg språk. Det går ikkje an å «bade» elevane i eit skriftspråk, men ein kan opne for at elevane kan nytte fleire skrivearenaer gjennom digitale kommunikasjonstekstar.
- Ein del elevar saknar å «høyre» nynorsk, fordi dei meiner dei lærer betre på den måten.
- Skrivning på nynorsk i ulike typar tekstar ufarleggjer nynorsk for elevane.

9.1 Drøfting av resultat frå forskings spørsmål 1.: Kva skrivehjelp og skrivestrategiar støttar elevane seg til når dei skal skrive på nynorsk?

Dette er eit felt som ikkje er undersøkt tidlegare, og derfor er det i denne drøftinga ikkje grunnlag for å samanlikne resultatane med tidlegare dokumentasjon på kva som er gode strategiar for skriving på nynorsk som sidemål. I intervensjonen styrte elevane til ein viss grad sjølve kva strategiar dei skulle ta i bruk i skriveprosessen, men dei strategiane dei fortel at dei nyttar, speglar også det som vart tematisert i timane, samt dei erfaringane dei hadde med seg frå tidlegare år. Ei slik tilnærming til skrivestrategiar finn vi også hos James Collins (1998), som seier at skrivestrategiar ikkje er universelle strategiar den enkelte må lære, men heller ein kombinasjon av det vi tileignar oss intuitivt gjennom erfaring og frå skriveopplæring til dømes i ein klasseromskontekst (Collins, 1998, s. 21).

9.1.1 Strategiar for skriving på nynorsk i ein tredelt prosess

Eit viktig funn i studien er at elevane tar i bruk ulike strategiar innanfor fleire fasar i skrivinga på nynorsk, noko som er i tråd med kognitiv forskning på skrivestrategiar generelt. Det som likevel skil desse skrivestrategiane noko frå strategiar dei nyttar på hovudmålet, er at det først og fremst handlar om strategiar for å kunne *skrive riktig nynorské*. Strategiane inneber derfor ulike prosedyrar for å finne fram til ord og uttrykksmåtar og grammatiske reglar som elevane støttar seg til for å få god flyt i språket. Dette gjer dei både med bruk av kognitive prosessar for å aktivere kunnskap dei har lagra om skriftspråket, men også med hjelp av ulike artefaktar som ordbøker, grammatikkøvingar og modelltekstar. Prosessane er verktøy eller prosedyrar elevane tar i bruk både i førebuinga til skriving, i formuleringa av teksten og i revideringa av han. Sjølv om elevane omtalar skrivestrategiane primært som verktøy for å kunne uttrykke seg på korrekt nynorsk, og ikkje på korleis dei skal uttrykke eit innhald i teksten, meiner eg likevel at dette kan forståast som ein mental prosessmodell for skriving i tre fasar, slik den blir definert av mellom andre Flower & Hayes (1981). I intervensjonen er det ikkje gjort noko forsøk på å systematisere elevane sine skrivestrategiar i ulike fasar, men den tredelte modellen Flower og Hayes opererer med, kan vere eit godt utgangspunkt

for å sjå eit system i måten elevane tenker på når dei arbeider med nynorske tekstar. Eit viktig poeng i modellen til Flower og Hayes er at den er rekursiv og ikkje lineær. Dette mønsteret finn eg også i analysane av materialet. Når elevane reflekterer rundt eigen skriveprosess, fortel dei både om korleis dei arbeider for å førebu seg til skrivinga, korleis dei tenker i sjølve skrivefasen og korleis dei går fram for å revidere teksten. Det er likevel ingen som omtalar dette som eit arbeid i tre ulike fasar, og det typiske er at mange rører seg ut og inn av fasane og reviderer teksten også medan dei formulerer han. Dette gjeld spesielt for den formelle skrivinga, der dei er særleg opptatte av at nynorsken skal vere korrekt. I det følgande vil eg nytte denne tredelte modellen som eit strukturelt utgangspunkt for ei drøfting av resultatane knytt til elevane sine strategival for skrivinga.

9.1.2 Førebuingssfasen – å lese nynorske tekstar

I analysen kjem det fram at det å lese nynorske tekstar som førebuing til skriving, er ein viktig strategi for mange elevar. Nesten halvparten av elevane (10 av 23) i klassen bruker denne strategien rett før dei skal skrive sjølv, slik at dei blir vande med å sjå nynorske skrivemåtar. Det å bruke skjønnlitteratur som forbilde for korleis tekstar kan formulerast og disponerast, har alltid hatt ein sentral plass i opplæringsammenheng (Krashen, 1984; Aase, 2002). Metoden har, ifølgje Aase, særlege fortrinn når det gjeld å sette reglar for skriving i samanheng med konkrete døme. Om skrivaren ikkje greier å forbinde regelen med eit døme, blir regelen abstrakt og vanskeleg å forme om til praktisk kunnskap. Har han derimot følge av eit mønster eller ein modell, gir dømet høve til å lettare sjå nyansar og samanhengar på ein heilt annan måte (Aase, 2002, s. 55). Modelltekstar blir brukte både for å synleggjere eit fagspesifikt innhald og ein formuleringssmåte, og metoden har dei seinare åra vore trekt fram i skriveforskning som ein fruktbar strategi, særleg for arbeid med sjangerspesifikke tekstar og fagspesifikke tekstar (Gallagher, 2011; Haaland, 2013; Kringstad & Kvithyld, 2014).

I samband med nynorskopplæring er det å nytte nynorske tekstar som forbilde for skriving, ein klart tilrådd måte å arbeide på frå fleire hald (Skjong & Vederhus, 2008;

Jansson, 2011)⁵⁴. Dette er sær s viktig fordi elevane har lite tilgang til nynorsk i kvardagen utanom klasserommet (Eiksund, 2011; Grepstad, 2015). Elevane får gjennom tekstane dei les, tilgang på språklege forbilde, og særleg er dette trekt fram som viktig når elevar skal skrive fagtekstar på nynorsk. Her må skrivaren handtere fagomgrep som ikkje nødvendigvis er dei same på nynorsk og bokmål, noko som er ei utfordring både for elevar med nynorsk som hovud- og sidemål (Fiskerstrand, 2014).

Dei elevane i materialet mitt som aktivt nyttar lesing som forbilde for skrivning, fortel at dei les nynorsk litteratur spesielt intensivt rett før dei skal skrive ein langskrivningstekst på nynorsk. På den måten får dei øvd på ord og formuleringar og kan ha nynorsk ferskt i minnet før dei skal formulere seg sjølv. Denne fokuserte lesinga fungerer som ein openberr fruktbar strategi i ein førebuingfase av skrivinga for ein del elevar, men ikkje for alle. Det som er tydeleg i materialet, er at elevane som heilt bevisst nyttar dette som strategi, også er dei som tar ekstra initiativ på eiga hand til å førebu seg til skrivinga. Dette er dei elevane som er særleg motiverte for å arbeide med å forbetre skrivinga si på nynorsk, og som også har fleire andre strategiar dei nyttar i skrivinga, eller det er elevar som generelt har stor interesse for å lese skjønnlitteratur. Sjølv om læraren var opptatt av verdien av å lese nynorsk for å danne gode språklege forbilde for skrivinga, var det kanskje fleire som trengte ei tydelegare bevisstgjerung av denne samanhengen om dei skulle fått utbytte av det som ein strategi for skrivinga.

Resultata viser også at elevane definerer si eiga lesing av nynorsk litteratur som ein strategi for å førebu skrivinga, medan det å lese nynorsk som læraren skriv på tavla eller i dokument på læringsplattforma, for så å overføre dette til eiga skrivning, ikkje blir trekt fram som nokon viktig strategi. Læraren er opptatt av at elevane skal kunne sjå nynorsk skriven kvar dag, og det er låg terskel for å stoppe opp og diskutere ord og formuleringar på nynorsk undervegs i skrivinga. Fleire elevar seier at dei set pris på at læraren skriv nynorsk på tavla, og fleire meiner at dette gjer dei meir vande med «å sjå nynorsk» i kvardagen, men det er ikkje ein strategi dei sjølve trekker fram som ein viktig

⁵⁴ Sjå også t.d. Skriventeret sine tilrådingar i samband med satsinga Ungdomstrinn i utvikling (lasta ned 13.06.2016): <http://www.skriventeret.no/ressurser/arbeid-med-skrivestrategier-gir-kt-skrivekompetanse/>

del av førebuinga til eiga skriving. Dette kan handle om at elevane opplever at det å lese litteratur krev større konsentrasjon om teksten, der dei aktiv går inn for å studere uttrykksmåtar på nynorsk, medan det å lese på tavla, i oppgåver og liknande, ikkje krev det same fokuset på sjølve skrivemåten. Eller som Martin skriv i sin sluttrefleksjonstekst: «Når eg leser på tavla får eg ikkje med meg korleis det er skreve, bare kva som er skreve».

9.1.3 Førebuingsfase – å nytte grammatikkøvingar

I førebuingsfasen er det å arbeide med grammatikk og rettskrivingsreglar som førebuing trekt fram som ein strategi, av ei lita gruppe elevar. Analysane viser likevel at det er få elevar som opplever at dette er ein nyttig strategi, og at det også er uklart kva elevane forstår med det å bruke grammatikk som strategi. Mange av elevane fortel at dei har erfaring med at grammatikk har stor plass i nynorskopplæringa. Paradoksalt nok er grammatikk som tilnærming til språkopplæring dokumentert å ha liten eller ingen effekt, både nasjonalt og internasjonalt (Hertzberg, 2001; Simensen, 2007; Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963; Hillocks Jr., 1984; Andrews, 2006). Eg har ikkje funne dokumentasjon på kor mykje av denne undervisningstradisjonen som faktisk pregar sidemålsopplæringa i nynorsk i norske klasserom, men det er tydeleg problematisert gjennom fleire offentlege dokument knytt til språkopplæring (St.meld. nr. 30. Kultur for læring, 2003 - 2004; St.meld. nr. 23. Språk bygger broer, 2007 - 2008). Det som er dokumentert av undervisning i nynorsk sidemål, viser at læreboka er styrande for mykje av sidemålsundervisninga, og at «stilskrivning» er den mest utbreidde arbeidsforma (TNS Gallup, 2006). Det er derfor grunn til å tru at elevane sine forteljingar frå erfaringar med ei nynorskopplæring som i stor grad har dreidd seg om grammatikk, stemmer med ei gjengs oppfatning av nynorskundervisninga i Noreg. Eg kjenner elles ikkje til at det er gjort forskning på om denne tradisjonelle tilnærminga til språkopplæring har like liten effekt i opplæringa av nynorsk som sidemål, som nasjonal og internasjonal forskning kring skriveopplæring viser til.

Som nemnt i teorikapittelet, er det likevel fleire forskarar som hevdar at ein kan ha avskrive grammatikkundervisninga for raskt som ei følge av desse undersøkingane, og at det likevel kan vere noko å hente i denne tilnærminga til språkopplæring (Tonne &

Sakshaug, 2008; Askeland & Falck-Ytter, 2009; Iversen & Otnes, 2011; Jansson, 2011; Hertzberg, 2014). Kunnskap om språk, og evne til å ha eit «språk om språket» gir elevane høve til å samtale om språket, å samanlikne med andre språk og å forklare skilnader og likskapar, til dømes mellom nynorsk og bokmål, men også andsynes grannespråka svensk og dansk. Ifølge Myhill et. al. (2012), som kom fram til interessante resultat i si undersøking av grammatikkundervisning i England, ser det ut til at kontekstuell grammatikkundervisning medan elevane skriv, kan ha ein viss positiv effekt på elevane sine stilistiske val. Studien viste også at det var avgjerande at lærarane som underviste, hadde god kompetanse i grammatikk, og at det berre hadde effekt om grammatikkopplæringa vart nært kopla opp mot elevane si skriving.

Eit anna poeng i Myhill et. al.s studie, som eg også ser spor av i min studie, er at det først og fremst er dei høgtpresterande elevane som klarer å hente noko ut av det å arbeide med grammatikk (Ibid.). I min studie viser analysane av elevane sine utsegner at det ei lita gruppe elevar som seier dei har nytte av grammatikk som førebuing til skriving, men det er ikkje tydeleg i analysane korleis dei overfører dette til eiga skriving. I tillegg til at det er uklart kva elevane eigentleg forstår som grammatikkundervisning. Læraren tematiserer ikkje grammatikk spesielt i løpet av prosjektåret, og elevane blir heller ikkje spurde eksplisitt om dette frå mi side. Det er derfor problematisk å trekke sikre konklusjonar ut frå materialet om kva behov elevane faktisk meiner dei får dekkja i koplinga grammatikk og nynorskopplæring. Eg finn det likevel interessant å løfte fram nokre enkelttilfelle som uttrykker ønske om å arbeide med grammatikk i samband med nynorskopplæring, fordi det synleggjer noko av utfordringa med å nytte grammatikk som uttalt strategi for å skrive nynorsk.

Resultat frå analysen viser at dei få elevane som seier dei bruker grammatikkøvingar, har noko ulike tilnærmingar. Nokre elevar seier dei saknar det å arbeide med grammatikkøvingar, medan andre føler dei berre treng å friske opp rettskrivingsreglar på nynorsk. Tiril, som er ein lågtpresterande elev i nynorsk, meiner sjølv at ho lærer mykje av å gjere grammatikkøvingar, utan at ho kjem tydeleg inn på kva desse øvingane går ut på. Ho kjem heller ikkje inn på korleis slike oppgåver kan overførast til skriving, og blir heller ikkje spurt om å utdjupe dette. Ein mogleg grunn til at eleven opplever at grammatikkøvingar er ein god strategi, er at dette er noko ho isolert sett kan oppnå

rette svar på der og då, og at dette gir ho ei kjensle av meistring. Når ho uttrykker at ho saknar grammatikk i samband med skrivinga, kan det også vere eit uttrykk for ei ibuande forventning om at dette er vegen til språkmeistring, slik Hertzberg held fram som eit problematisk, men likevel døme på eit typisk språksyn (Hertzberg, 2004). Tiril strever samstundes med å forstå korleis «verbtsten» heng saman, og syner slik at ho har problem med å kople reglar for bøyning av verb på nynorsk til måten ho skal uttrykke seg på. Dømet Tiril viser tydeleg kva utfordringar elevar kan ha med å kople grammatiske omgrep til eiga skriving, noko som er ein føresetnad for at grammatikken skal ha nokon funksjon i det heile (Hertzberg, 2004; Iversen & Otnes, 2011; Jansson, 2011). Sara fortel at ho på eige initiativ har «pugga» grammatikk eller rettskrivingsreglar tett opp til eiga skriving, for å minne seg sjølv på korleis ho skal formulere seg rett på nynorsk. Ho koplar altså sjølv rettskrivingsreglar og einskilde grammatiske reglar til skrivinga si, og opplever at ho har god nytte av dette som førebuingstrategi for skriving på nynorsk. Sara er ein høgtpresterande elev, som gjennom året har god utvikling som nynorskskrivar. Ho har tilstrekkeleg kunnskap om kva som skil språkssystema nynorsk og bokmål frå kvarandre til å kunne dra nytte av dette som strategi, og ho verkar sjølv å ha «knekt koden» for korleis ho kan overføre dette til skrivinga si.

Sara og Tiril er døme på elevar som på ulikt vis bruker grammatikk i arbeidet med nynorsk, men analysen viser også at desse to elevane ikkje er eintydige i si forståing av kva som ligg i omgrepet grammatikkundervisning. Det kan sjå ut som om «grammatikk» blir brukt som eit slags samleomgrep for både arbeid med rettskrivingsreglar, bøyingsformer og øvingsoppgåver knytt til nynorsk som språkleg system. Døma tydeleggjer at det å støtte seg til grammatikk og rettskrivingsreglar ikkje nødvendigvis er vegen å gå for alle, men nokre elevar vil dra nytte av det som hjelp til å sjå systematiske trekk ved språket (Hertzberg, 2008). Dømet Tiril eksemplifiserer også at nettopp koplinga frå grammatikk og rettskrivingsreglar til eiga skriving er krevjande, og kan stå fram som meir eller mindre bortkasta tid for ein del elevar. Med eit godt grunnlag vil høgtpresterande elevar kanskje kunne mestre ei slik kopling på eiga hand, men for mange vil det vere nødvendig med tett oppfølging frå lærar om dei skal kunne dra nytte av grammatiske reglar for å kunne skrive betre nynorsk. Analysane viser at sjølv i ein

allmennfagleg tredjeklasse på vidaregåande trinn, der ein kanskje kunne forvente at elevane hadde med seg tilstrekkeleg grammatisk kunnskap frå tidlegare år, var det krevjande å støtte seg til enkle grammatiske reglar i skrivinga.

9.1.4 Skrivefasen – Å støtte seg til talespråket

Analysen av elevane sine skrivestrategiar viser at det å støtte seg til talespråket når dei skriv nynorsk, er ein mykje brukt strategi. Eit tydeleg funn i denne samanhengen er likevel at ein stor del av desse elevane seier at dei støttar seg til ein annan dialekt, som dei oppfattar som nærmare nynorsk, heller enn sin eigen. Eit anna funn er at å bruke eige talespråk som støtte for å skrive nynorsk, viser seg å vere langt meir krevjande for stordelen av elevane enn det vi såg føre oss i starten av prosjektet. Det kjem også fram i analysen at det berre er ei lita gruppe som har stor nytte av å støtte seg til sin eigen dialekt når dei skriv. Førestillinga om at talespråket er ein farbar veg for det å lære nynorsk, har lenge vore problematisert, men likevel er dette ein utbreidd måte å nærme seg sidemålsopplæring på nynorsk på. Når analysen viser at det er berre nokre få elevar som har god nytte av strategien, er dette eit viktig funn, fordi det utfordrar ideen om at nynorsk er enkelt å lære om ein berre støttar seg på dialekta si, og at alle elevar har nytte av ein slik strategi. Samstundes viser det at elevane er kreative i søken etter gode språklege forbilde utanom det området dei sjølv bur i.

9.1.4.1 Å støtte seg til eigen dialekt – ein utfordrande strategi

Det å nytte talespråket som rettesnor for nynorsk har lange tradisjonar i sidemålsopplæringa, særleg i område der den talte dialekten ligg nærmare nynorsk enn bokmål. Grunntanken er at nynorsk er eit skriftspråk basert på norske dialektar, og at det derfor er nærliggande å tenke at det å finne likskap mellom eige talespråk og nynorsk skriftspråk kan vere ei støtte for skrivinga på nynorsk. Eg kjenner ikkje til at det er gjort systematisk forsking på korleis det å nytte dialekt som støtte for skriving på nynorsk faktisk fungerer for ulike skrivarar med ulike norske dialektar. Men det å samanlikne språk og å kunne identifisere likskapar og ulikskapar, er derimot ein utprøvd og anerkjent måte å utvikle metaspråk og språkleg refleksjon på (Jansson, 2011). I kapittel 2 viser eg til ein eigen metodikk frå 80-talet som vart formulert for lærarar og elevar, der ideen var å lære nynorsk ved å tydeleggjere samanhengen mellom

skriftspråket nynorsk og norske dialektar (Lorentsen, 1981). Sjølv om denne metodikken har vore problematisert i seinare tid, finst det få utprøvingar som har styrka denne metodikken.

Både læraren og eg sjølv hadde tidlegare erfart at elevane hadde ein del å hente på å nytte eigen dialekt aktivt i staden for å slå opp i ordboka heile tida, både for å finne riktig syntaks, grammatiske bøyingsformer og ordval på nynorsk. Derfor var dette også ein uttalt strategi vi var opptatte av å få elevane til å ta i bruk. Mange av elevane skreiv dialekt som fritidsspråk i digitale kommunikasjonstekstar, og ein av dei tidlege hypotesane mine var at nettopp den digitale, dialektnære skrivinga kunne vere ein inngang til det å skrive nynorsk på ein meir naturleg måte. I intervjuet konkluderte læraren med at denne oppmodinga om å nytte dialekt som støtte for skriving på nynorsk, hadde vore fruktbar for elevane. Ifølge han skreiv dei fleste elevane meir naturleg enn dei hadde gjort tidlegare, med færre innslag av svensk og arkaiske nynorske former som ikkje passa inn i skriftbildet deira. Dette handla i første omgang om at dei etter kvart vart tryggare på nynorskkompetansen og ikkje slo opp i ordboka heile tida, men også at dei tok i bruk andre strategiar for skrivinga.

Resultata frå analysen viser altså at det er store variasjonar i kva grad og korleis elevane nyttar dialekt. Det er forholdsvis få elevar (6 av 23) som uttrykker at dei bruker *sin eigen dialekt* som rettesnor i stor grad, utover det å nytte «verbtysten». Som lærar har eg sett at verbendingar og kjønn på substantiv på nynorsk er hyppige feil hos bokmålskrivarar. I analysen finn eg at godt over halvparten av elevane drar nytte av å bruke denne regelen for bøyning av verb, og at dei finn noko støtte i eigen dialekt når dei skriv nynorsk. Dei elevane i prosjektklassen som meistrar dette, uttrykker at dei er tilfredse over å ha forstått kva dei heilt konkret kan bruke i dialekten sin. Dette tyder på den eine sida at dei som har forstått denne koplinga, finn støtte i dialekten sin og i «verbtysten», men på den andre sida er det forholdsvis mange (10 av 23) som *ikke* har greidd å gjere seg nytte av eigen dialekt og «verbtysten». Fleire elevar, også dei som elles presterer godt i norskfaget, uttrykker at regelen er «vanskeleg å få taket på», og at det verkar forvirrande å nytte dialekten sin som rettesnor. Argument som at dei blir usikre på kva som er nynorsk og kva som er dialekt, går igjen hos fleire, og nokre meiner det verkar unaturleg å likestille trøndersk med nynorsk. Dei kjenner seg ikkje att i det nynorske skriftbildet.

Sjølv om trøndersk har mange fellestrekk med nynorsk, er det uklart for mange kva desse fellestrekka går ut på, og kvar dei ikkje kan nytte eigen dialekt som hjelp i skrivinga. Desse innvendingane mot å støtte seg på talespråket, kjenner vi igjen i problematiseringa av Lorentsen sitt metodiske opplegg for å bruke dialekten som støtte i sidemålsundervisning (Lorentsen, 1981; Lorentsen, 2001).

Om det skal vere meningsfullt for elevane å støtte seg til dialekt når dei skriv nynorsk, verkar det vere heilt avgjerande at dei har oversikt over kva som er koplinga mellom talespråket og skriftspråket. Til dømes korleis dei kan nytte «verbtysten» og reglar for kjønn i substantiv, eller korleis dei kan nytte talespråket for å finne fram til korrekt nynorsk syntaks. For nokre fungerer dette godt, men dette er også dei elevane som også meistrar å nytte fleire strategiar for skrivinga, og som har oversikt over rettskrivingsreglar for nynorsk. Dette er funn som kan sjåast i lys av Myhill et al. (2012) sine studiar, som mellom anna fann at elevane var avhengige av lærar som stadig tematiserte samanhengen mellom system og språk. Dette er tydeleg også i min studie. For dei som ikkje meistrar å sjå denne samanhengen når dei skriv, ser det ut til at det å nytte eigen dialekt skaper både forvirring og frustrasjon, og derfor vel dei det bort.

9.1.4.2 Å støtte seg til nokon andre sitt talespråk

Eit interessant funn i analysen er, som nemnt innleiingsvis, den store delen elevar (11 av 23) som heller støttar seg til *andre* dialektar dei kjenner til. Dette gjeld særleg dei som synest det er utfordrande å støtte seg til eige talespråk, her trøndersk. Dei nyttar heller «stemmene» til personar dei kjenner til som har ein nynorsknær dialekt, som språklege forbilde for skrivinga. Det kan til dømes vere familie eller kjente personar i media. Intensjonen om å oppmode elevane om å nytte talespråk som strategi, var først og fremst grunna i tanken om at elevane skulle sjå overføringsverdien mellom sin eigen dialekt og nynorsk. Sjølv om det er mange i denne gruppa som også er medvitne på korleis dei kan bruke dialekt (ikkje nødvendigvis sin eigen) som utgangspunkt for «verbtysten», er det også mange av desse (7 av 23) som uttrykker at dei ikkje får dette til. For desse fungerer det betre å «høyre for seg» dialekten til ein person på Vestlandet eller andre stadar, for så å overføre dette til eiga skriving. Eit argument for ein slik strategi som går igjen i denne gruppa, er at dei synest det verkar «forstyrrende» å tenke på grammatiske reglar når dei skriv, og dei mister noko av «flyten». Dette kan ha

samanheng med at dette er elevar som opplever at det å fokusere på formverk og reglar tar for mykje plass når dei samstundes skal formulere eit innhald på nynorsk (Sjå Krashen, 1981).

Oppsummert kan vi sjå at analysen viser langt større variasjon i korleis elevane nyttar talespråk som støtte for skrivning på nynorsk enn ein kanskje kunne forvente når dette vart så klart tematisert frå lærar. Det å nytte eige talespråk har tydelege avgrensingar, og det å nytte dialekten til å finne fram til sjølv enkle grammatiske reglar for nynorsk, er utfordrande for mange. Det tar tid å få dette innarbeidd skikkeleg, også for elevar som har lært språk i fleire år. Det kan også sjå ut som elevane har behov for å finne *sin* måte for å kunne bruke dialekt som støtte, og sjølve finne fram til språklege modellar dei på ulike måtar klarer å knyte til skrivinga. Dette er altså ikkje nødvendigvis den dialekten dei snakkar sjølve.

Ser ein derimot på alle dei som på ein eller annan måte støtta seg til talespråk når dei skreiv under eitt, er det ikkje tvil om at dette er ei støtte som fungerer for mange. Læraren var opptatt av at elevane skulle trene på å stole meir på seg sjølv medan dei skreiv, og kanskje har denne strategien vore ei hjelp til å få ein meir naturleg flyt i tekstane, slik han hevdar.

9.1.5 Skrivefase og revideringsfase: Ordbokbruk som strategi i skrivinga – ei støtte eller ei hindring?

Det er ikkje overraskande at elevane i studien reknar det å bruke ordbok som ein viktig strategi når dei skal skrive nynorske tekstar. Dette er noko dei er vande med frå både framandspråksopplæring og frå nynorskopplæringa i tidlegare år. På spørsmålet stilt ovanfor om korleis elevane opplever det å bruke ordbok i skrivinga, viser analysane fleirtydige svar. Det er til dømes tydeleg skilnad på ordbokbruken deira når dei skriv tekstar som blir vurderte av lærar, og når dei skriv uformelle tekstar, der ordboka er mindre viktig. Dette ser ut til å få konsekvensar også for flyten i skrivinga til mange. Eg finn også nokre elevar som aktivt nyttar ordbok i alle tekstar dei skriv, fordi dei er opptatte av å ha korrekt nynorsk også i uformelle tekstar.

Ein prosess der all skrivning skjer digitalt og orda kan korrigerast i same program som ein skriv i, vil truleg gjere prosessen mindre arbeidsam for elevane. Fleire skolar i dag nyttar programvare med digitale ordbøker som ligg framme på skjermen medan dei skriv, noko som heilt klart gjer det mindre arbeidskrevjande å slå opp ord. I materialet mitt vart ikkje slike program nytta, men elevane var vande med å nytte Nynorskordboka og Bokmålsordboka på nett⁵⁵. Denne krev at du stoppar opp i det du skriv for å sjekke ord, men den er kanskje lettare å orientere seg i enn å bla i ei bok. Elevar si skrivning med støtte i digitale ordbøker er ikkje tematisert i denne undersøkinga, men eg vil kome tilbake til dette i framoverperspektiva mot slutten av kapittelet.

Ifølge Janssons funn frå ei undersøking i 2011 av ordbokbruk i ei andreklasse i vidaregåande skole, kjente elevane seg svært usikre når dei ikkje hadde ordboka for hand. Dei fleste nytta ordboka undervegs i skrivinga, ikkje som ei støtte i revideringsfasen. Jansson hevdar at «ordlista ga elevane ei falsk trygghet, og at det er grunn til didaktisk refleksjon rundt bruk av ordliste i nynorskopplæringa» (Jansson, 2011, ss. 192 - 193). I mitt materiale er bruken av ordbok den strategien flest elevar meiner dei nyttar flittig (14 av 23), og i likskap med Jansson sine funn, skjer bruken i stor grad i sjølv skrivefasen. Sjølv om læraren har oppmoda elevane om å forsøke å skrive utan å stadig slå opp i ordboka for å trene på å stole på sine egne rettskrivingskunnskapar og få betre flyt i skrivinga, er det mange som likevel ønsker å kunne slå opp ord medan dei skriv. Nokre av elevane problematiserer dette tapet av flyt medan dei skriv, og det er også elevar som kommenterer at dei antakeleg slår opp fleire ord enn det som egentleg er nødvendig. I likskap med Janssons studie er det heller ikkje slik at dei alltid skriv betre med ordboka for hand. Som eleven Oda, som skriv: «når eg skriv ein tekst som eg veit eg skal få karakter då brukar eg ordboka på kvart einaste ord, berre for å vere sikker. Og likevel klarar eg å skrive mykje som ikkje blir rett». Prosessen Oda viser til verkar krevjande, og ho ser sjølv at strategien ikkje alltid fungerer slik han skal.

Oda synleggjer eit tydeleg skilje i bruken av ordbok i formelle og uformelle tekstar, og dette gjeld også for ein stor del av elevane i materialet mitt. Elevane ser ut til å kjenne

⁵⁵ Nynorskordboka og Bokmålsordboka på nett (Lasta ned 13.06.2016):
(<http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&nynorsk=+&ordbok=nynorsk>)

seg mindre uttrygge i skrivinga når forventninga om vurdering ikkje er der. Fleire i denne gruppa uttrykker også at det å ikkje ha kravet om korrekt nynorsk «hengande over seg», gjer at dei også opplever at dei kan slappe av og konsentrere seg om å formidle eit innhald. For ein del av elevane har det å skrive uformelle tekstar vore ein fristad for skriving på nynorsk og ein viktig motivasjon i sidemålsarbeidet. Vel å merke som eit tillegg til arbeidet med formelle tekstar.

Som nemnt innleiingsvis er det er likevel ikkje eintydig slik at elevane opplever det å skrive uformelle tekstar utan ordbok som ein god strategi. Det er til dømes verdt å merke seg nettopp dei elevane som vart meir uttrygge av å legge ordboka unna også i slike skrivesituasjonar. Nokre syntest dei ikkje lærte noko når dei ikkje korrigerste teksten sin og følte at dei vart *for* avslappa når dei skreiv uformelt. Det kunne bety at dei skreiv fleire feil enn dei sjølve meinte var nødvendig. Andre fann det vanskeleg skrive utan ordboka, fordi dette var ein godt innarbeidd vane, i likskap med elevane i Jansson (2011) si undersøking. For skrivarar som Mari, som er opptatt av at det ho skriv skal vere rett, uavhengig om ho skriv formelle eller uformelle tekstar, var støtta i ordboka heilt nødvendig. Den spontane skrivinga, i til dømes nettdiskusjonen, passa ho dårleg fordi ho ikkje fekk nok tid til å formulere seg slik ho ønskte. Ho stoppa opp kvar gong ho vart usikker på eit ord. «Eg må setje meg ned og skrive og tenkje og liksom skifte modus heilt for at det skal bli nynorsk», fortel Mari, og synleggjer ein type skrivar som treng andre rammer for skrivinga enn den spontane og uformelle. Det tar tid for ho å kome inn i det andre skriftspråket når ho skriv, og derfor har ho også best erfaring med tekstar som det er litt lengde på.

Det er interessant at denne skrivaren gjorde eit medvite forsøk på å få til flyt i skrivinga si utan å slå opp alle ord undervegs, ved å streke under ord ho var usikker på medan ho skreiv, og så bruke ordboka i ein revisjonsfase av skrivinga. Hertzberg (2006) meiner at det er eit poeng at ein må kunne ivareta ulike skrivarar sine ulike behov og individuelle stil, utan at det betyr at ein ikkje skal utfordre dei til å tenke annleis i skriveprosessen. Denne eleven ser ut til å gjere eit forsøk på å tilpasse sin stil til opplegget ho blir presentert for, samstundes som ho vel strategiar som ho er komfortabel med. Arbeidet med ulike typar skriving ser ut til å ha vore ein bevisstgjeringssprosess for ho, der ho utfordrar seg sjølv og finn fram til gode løysingar. Ho nyttar ulike strategiar i ulike fasar

i skrivinga, og ho konsentrerer seg om revidering først når teksten er ferdigskriven. Mari meistarar å vere sjølvregulerande i skrivinga si, der ho tar sjølvstendige val for korleis ho skal gå fram i dei ulike fasane. Sjølvregulering, eller metakognisjonen i arbeidet med skriving, har mange skriveforskarar vore opptatte av (Zimmermann & Risemberg, 1997; Graham & Perin, 2007; Graham, Harris, & Santagelo, 2009; Troia & Graham, 2002). I og med at skriving gjerne er ein einsam prosess, er det viktig at skrivaren blir sjølvregulerande og merksam på korleis ulike strategiar kan brukast i dei ulike fasane av skrivinga (Zimmermann & Risemberg, 1997). Troia og Graham er opptatte av at instruksjonen i skrivestrategiar skal kunne gi tilstrekkeleg støtte som er nødvendig for at skrivaren skal kunne ta i bruk desse strategiane, men at sjøve målet er å lære å bruke strategiane sjølvstendig. Ei slik støtte må tilpassast den enkelte, fordi behova til den enkelte skrivaren vil variere (Troia & Graham, 2002, s. 81). Dømet Mari viser verdien av å synleggjere skrivefasane og aktuelle skrivestrategiar ho kan nytte seg av, men også behovet for at kvar skivar bør få rom til å gjere individuelle tilpassingar.

9.1.6 Skrivestrategiar og skrivefasar – eit potensial for nynorskopplæringa?

Ein dyktig skivar er altså ein sjølvregulerande skivar, som kan gå i dialog med seg sjølv i si eiga skriving og finne fram til gode strategiar for alle dei ulike fasane for skrivinga. Zimmermann og Risemberg (1997) er opptatte av at det er den enkelte skrivaren som må lære å overvake teksten sin og sin eigen skriveprosess. Dette er også ein av konklusjonane som Bereiter og Scardamalia kom fram til i si undersøking frå 1987. I likskap med Flower og Hayes (1981), og seinare Collins (1998) og Graham og Harris (2005), fann dei at dei sterkaste skivarane også var dei som greidde å sjå heilskapen i teksten og som klarte å utnytte dei ulike fasane for skrivinga.

Eit tydeleg funn i studien er at ikkje alle strategiar for skrivinga passar for den enkelte skrivaren, men at dei som har fleire strategiar å støtte seg på, også er dei som ser ut til å ha kome lengst i utviklinga som kompetente nynorskskivarar. Dei mindre gode skivarane var mest opptatte av å rette opp rettskrivingsfeil i teksten, og greidde i liten grad å gjere seg nytte av innspel frå andre. I intervensjonen var det også eit mål at elevane skulle kome fram til strategiar for skrivinga som kunne hjelpe dei å gå i dialog

med eiga skriving. Ved å la elevane sjølve kome fram til korleis dei syntest dei arbeidde best for å skrive nynorsk, fekk eg også fram at individuelle strategiar for skrivinga kan vere fruktbare i skriveopplæringa. Det er også slik at elevane prøver ut strategiar, forkastar, endrar på dei og tilpassar dei til den måten dei meiner dei arbeider best på sjølve. Dette understrekar at skrivestrategiar er dynamiske, slik Graham og Perin peiker på i sin metastudie frå 2007. Graham og Harris (2005) hevdar også at skrivaren treng instruksjon i korleis ho kan bruke ulike strategiar i ulike fasar for å bli sjølvregulerande, og derfor er det viktig at læraren modellerer korleis strategiane kan brukast (Graham & Harris, 2005, s. 10). Dei er samstundes opptatte av at målet må vere at skrivaren kan bruke instruksjonane til å automatisere ulike strategiar innanfor dei ulike fasane i skrivinga (Ibid.).

I dei seinare åra har instruksjon i korleis ein kan bruke ulike strategiar for skriving vore aktualisert også i Noreg (Hertzberg, 2008; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014). Då er det særleg dei ulike skrivefasane og kva strategiar ein kan bruke innanfor desse, som har vore tematisert, slik eg mellom anna viser til i teorikapitlet. Funna i min studie tyder på at strategiane elevane nyttar når dei skriv nynorsk som sidemål, ikkje nødvendigvis er dei same som dei som blir brukte når dei skriv hovudmålstekstar på bokmål. Elevane fokuserer meir på *korleis* dei skal uttrykke seg språkleg enn *kva* dei skal uttrykke, og strategiane handlar derfor mykje om kva dei finn støtte i når dei skal uttrykke seg på eit anna skriftspråk enn dei er vande med. Samstundes er dei ikkje tydeleg merksame på at det er ulike fasar i skrivinga, og strategiane blir derfor ikkje brukte systematisk. I ei vidare tenking rundt bruk av strategiar i sidemålsarbeid på nynorsk, meiner eg det kunne vore relevant å synleggjere korleis dyktige skrivarar bruker ulike strategiar i ulike fasar av skrivinga, slik Flower og Hayes skisserer i sin tredelte modell (Flower & Hayes, 1981). Ein kan også trekke vekslar på undervisningsmodellen for skriveopplæring, som Kvithyld, Kringstad og Melby presenterer i si handbok for gode skrivestrategiar (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014). Dette er ikkje ein modell som viser til dei kognitive prosessane, men ein didaktisk modell som skal synleggjere korleis ein kan instruere elevane til å arbeide med fleire fasar i skriveprosessen. Kvithyld, Kringstad og Melby vel å bruke fire fasar i skriveprosessen; *førskrivefasen*, *skrivefasen*, *revisjonsfasen* og *slutføring*. I denne modellen er det eit viktig poeng at ein skil mellom dei to siste fasane,

slik at fokus på rettskriving og ferdigstilling ikkje kjem i veggen for revidering av større delar av teksten. Dei tilrår at elevane får instruksjon i korleis dei kan overvake eiga skrivning ved å stille spørsmål om kva strategiar dei treng innanfor kvar fase (Ibid. s.19).

I ein tenkt modell for å instruere elevane i korleis dei kan overvake skrivinga si på nynorsk som sidemål, tar eg utgangspunkt i Kvithyld, Kringstad og Melby sin firedelte undervisningsmodell for skrivning i ulike fasar. Eg meiner det vil vere relevant å hjelpe elevane til å stille spørsmål om kva strategiar som er hensiktsmessige å bruke i både ein *førskrivefase*, ein *skrivefase*, ein *revisjonsfase* og ein *sluttføringsfase*. Eit viktig moment i ein slik modell, meiner eg må vere å gjere det tydeleg for elevane korleis det å røre seg mellom *førskrivefasen*, *skrivefasen* og *revisjonsfasen* kan vere ein god måte å overvake teksten på.

Dette er illustrert i modellen under med pilar som peiker begge vegar mellom dei tre første fasane, slik det også blir illustrert i t.d. Flower og Hayes' kognitive modell på side 66. Det er viktig å instruere elevane til å vente med å tenke på den siste korrigeringa av teksten til hovudinnhaldet er på plass, særleg fordi mange gjerne går rett på denne fasen, noko studien min også viser. I revisjonsfasen vil det vere naturleg både å leite etter ord og skrivemåtar på nynorsk, og å bruke automatiske digitale retteprogram der dette er tilgjengeleg. Eg meiner likevel at eit tydeleg skilje mellom revisjonsfasen og sluttføringsfasen vil hjelpe elevane, særleg dei som strever med nynorsk, til å fokusere på formålet og innhaldet i teksten utan at dei heile veggen skal vere opptatte av rettskrivinga.

Figur 3: Mitt forslag til skrivemodell for ulike skrivefaser i arbeidet med tekstar på nynorsk som sidemål

Førskrivefase	Skrivefase	Revisjonsfase	Slutføring
↔	↔	↔	→
<i>Kva strategiar og skrivehjelp vil du bruke i planlegginga av skrivinga?</i>	<i>Kva strategiar vil du bruke i skrivinga av teksten?</i>	<i>Kva strategiar og skrivehjelp vil du bruke for å revidere innhald, språk og struktur i teksten?</i>	<i>Kva strategiar vil du bruke for å korrigere og ferdigstille teksten?</i>
Til dømes arbeide med idear, disponere, tankekart, tenkeskriving, myldregruppe, stikkord, hente inspirasjon frå t.d. nynorske tekstar, nynorsk tale i TV	Vidareutvikle idear frå førskrivefasen, skrive-i-veg og unngå skrivesperre. Vent med å fokusere på rettskriving, rekkefølge og ordval.	Til dømes justere, stryke, utvide, betre, ordsøk, synonym, arbeide med kommentarar frå andre.	Sjekar den ferdigskrivne teksten for rettskrivingsfeil, t.d. bøyingsformer, nynorsk syntaks

I ein slik modell kan ein tenke seg at elevane, sjølve og i dialog med lærar, kan diskutere seg fram til kva strategiar dei kan nytte i kvar fase, samstundes som dei får rettleiing og tips til korleis dei kan arbeide der dei er i skriveprosessen. På denne måten kan ein både hjelpe elevane til å bruke strategiar for til dømes førebuing og omarbeiding, og samstundes tilpasse skriveopplæringa til den enkelte eleven. Strategiane vil kunne endre seg med ulike kontekstar, slik dei også ser ut til å gjere i materialet mitt, men dei vil likevel kunne fungere som funksjonelle verktøy for skrivaren i arbeidet mot å bli sjølvregulerande.

9.2 Drøfting av resultat frå forskings spørsmål 2: *Korleis reflekterer elevane rundt opplevd læringsutbytte frå det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget?*

Når eg undersøker kva elevane seier om læringsutbytte frå intervensjonen, er det viktig å presisere at min studie ikkje tar føre seg eit målbart utbytte i form av karaktersamanlikning frå det eine året til det andre, og heller ikkje i analysar av elevtekstar før og etter intervensjonen. Det vil kunne gi upresise data, fordi det er vanskeleg å isolere akkurat kva for faktorar som har spelt inn på karakteren i løpet av året, og så lenge ein ikkje opererer med kontrollgrupper, vil ei slik samanlikning vere problematisk. Ut frå rammene rundt prosjektet mitt har det ikkje vore mogleg å bruke slike kontrollgrupper.

I analysane har eg tatt føre meg korleis dette utvalet av elevar sjølve opplever vinsten av ulike sider ved intervensjonen, og dette gir innsikt både i kva som fungerte godt, men også kva som var utfordrande for dei enkelte elevane.

Eg deler drøftinga av læringsutbytte frå intervensjonen i tre delar. Først diskuterer eg kort korleis elevane sitt læringsutbytte og kjensle av meistring i nynorsk har samanheng med kva slags strategiar og skrivehjelp dei nyttar. Vidare drøftar eg to sider ved opplevingane av læringsutbytte ved å nytte både formell og uformell skrivning i arbeidet med nynorsk. Først løftar eg fram dei som har stort utbytte av denne måten å arbeide på, og i denne delen drøftar eg særleg funn som er spesifikt knytte til elevane si oppleving av det å skrive nynorsk i diskusjonsforum. I den andre delen trekker eg fram dei som opplever uformell skrivning på nynorsk som utfordrande og lite formålstenleg. Her diskuterer eg også utfordringa med å ta til med ein slik arbeidsmåte så seint som i siste året på vidaregåande trinn.

9.2.1 *Nynorsk som bruksspråk aktiverer fleire skrivestrategiar*

Ut i frå kategoriseringa av elevane sitt opplevde læringsutbytte (kap. 7), finn eg ein klar samanheng mellom kor mykje skrivning elevane har gjort på nynorsk i løpet av året og oppleving av meistring av nynorsk. Dette er ikkje noko oppsiktsvekkande resultat. Det som er meir interessant, er at det også ser ut til å vere samsvar mellom opplevd

læringsutbytte og val av fleire skrivestrategiar. Dette er særleg tydeleg for dei elevane som meiner dei har hatt lite læringsutbytte frå intervensjonen. Typisk for denne gruppa er at dei fortel om få strategiar utanom det å bruke ordboka eller grammatikkoppgåver, dei strever tydeleg med revideringa av teksten og gir lett opp. Dette er heilt i samsvar med både det Flower og Hayes (1986) finn i si undersøking av kognitive prosessar hos ulike skrivjarar, og også Graham og Harris (2006) sin konklusjon over skilnaden mellom erfarne og mindre erfarne skrivjarar. Flower og Hayes peiker også på moglegheita for at den lågtpresterande skrivaren bruker så mykje tid på å generere setningar og ord at han ikkje maktar å overvake andre sider ved skriveprosessen (Flower & Hayes, 1986). Dette meiner eg er tydeleg også hos dei elevane som strever mest med skrivinga på nynorsk. Dei greier ikkje å automatisere rettskrivingsreglar og ser ut til å bruke mykje energi i skriveprosessen på å finne rett ord i ordboka.

Hos dei høgtpresterande skrivjarane, og også hos dei elevane som meiner dei har hatt *noko* utbytte av prosjektet, finn eg det same mønsteret som tidlegare forskarar har peikt på. Det er tydeleg at desse elevane både er i stand til, og motiverte for å nytte fleire strategiar, og til å overvake skrivinga si i ulike fasar på ein annan måte enn dei lågtpresterande. Dette ser eg spesielt hos dei elevane som aktivt bruker nynorske tekststar som forbilde for skrivinga si, og som dermed finn måtar å sette seg inn i korleis det nynorske språket skal sjå ut allereie før dei begynner å skrive. Dei greier også å nyttiggjere seg av læraren sine innspel på utkastet. Skilnaden mellom elevar med lågt og høgt eller noko læringsutbytte, ser altså ut til å samanfalle godt med etablert forskning på skrivestrategiar. I intervensjonen er det derimot ikkje lagt vekt på å arbeide spesielt med å utvikle kvar enkelt elev sine strategiar for skriving på nynorsk, og elevane er heller ikkje gjort eksplisitt merksame på at dei treng å arbeide med spesielle fasar i skrivinga si, slik mellom andre Graham og Perin (2007) tilrår. I etterkant av prosjektet kan det sjå ut som det ligg eit potensial i å arbeide meir med å synleggjere både dei ulike fasane for skrivinga for elevane, slik eg tilrår i førre delkapittel, men også å legge vekt på samtalar med elevane rundt kva skrivestrategiar dei nyttar når dei skriv nynorsk. Det vil kanskje kunne avdekke kva som er gode og mindre gode strategiar for den enkelte å bruke, og det vil aktivere elevane sitt metaspråk rundt eiga skriving.

9.2.2 *Opplevelingar av meistring og motivasjon i arbeid med formell og uformell skriving på nynorsk*

Eit sentralt element i intervensjonen har vore å finne ut korleis elevane opplevde det å nytte nynorsk i *uformell skriving* kontra *formell skriving*. I teorikapittelet har eg forklart desse omgrepa som ein variant av dei meir brukte omgrepa *tenkeskriving* og *presentasjonsskriving*, slik dei blir forklart mellom andre av Dysthe (1991). I tradisjonell nynorskopplæring er det gjerne presentasjonstekstar med mål om vurdering, som har størst plass. Forskarar som har foreslått å nytte nynorsk som brukspråk, har særleg trekt fram verdien av det å skrive nynorsk i det daglege, ikkje berre når det vart undervist eksplisitt i nynorsk skriftspråk (Skjong & Vederhus, 2008; Jansson, 2011). Askeland og Falck-Ytter (2009) meiner at elevane også bør skrive fleire korte tekstar for å få god trening i å skrive ofte, i staden for å alltid levere inn langskrivningstekstar.

Eit hovudfunn i min studie er at vinsten ved å bruke formell og uformell skriving i nynorskopplæringa var noko elevane opplevde svært forskjellig. Dei fleste var tydeleg uvande med å skrive noko på sidemålet som ikkje hadde vurdering frå læraren som mål, og dei var vande med å nytte ordbok som støtte i all skriving. Samstundes var dei innforståtte med at det var heilt nødvendig å etablere nynorsk også som tenkespråk om vi skulle kunne ha dette som brukspråk i norsktimane, og då vart dei oppmoda om å skrive i veg utan å slå opp i ordboka. I analysen er det eit tydeleg skilje mellom dei som opplevde det å skrive utan å støtte seg til ordboka som greitt, og dei som opplevde dette som utfordrande. Analysen viser også at elevane valde i ulik grad å nytte høvet til å skrive uformelle tekstar, og dette ser også ut til å ha noko innverknad på korleis dei opplevde vinsten frå prosjektet.

Det er ei overvekt av elevar som fann at det å skrive både formelle og uformelle tekstar hadde god innverknad på skrivinga deira. Eit fellestrekk er at elevane fekk mange arenaer å *øve* på nynorsk på. Dei som har hatt størst utbytte av intervensjonen, har også produsert mykje tekst i løpet av året, og det i seg sjølv ser ut til å ha hatt positiv effekt både på innstillinga til faget og på meistringa av å skrive nynorsk. Terskelen for å skrive nynorsk vart langt lågare enn elevane var vande med frå før, utan at dei opplevde at dei hadde eksplisitt nynorskundervisning. For ein del av elevane i intervensjonen var desse

to elementa – det å nytte nynorsk i kvardagen og det å skrive både formelle tekstar med tilbakemelding og uformelle, kortare tekstar – sjølv nøkkelen til ei betre oppleving av nynorskopplæringa. Dette resulterte i at mange av elevane opplevde at det var mogleg å skrive nynorsk i fleire ulike typar tekstar og samanhengar. Ein stor del av elevane understrekar i den siste refleksjonsteksten at dei har skrive meir nynorsk enn nokon gong. Dei elevane som har størst læringsutbytte (6 av 23) er tydelege på at dette har vore ei svært positiv oppleving for dei. Eivind er til dømes opptatt av å få fram dei positive effektane av prosjektet når han seier at han «trur alle har blitt meir inspirert til å yte betre, kanskje også ubevisst». Dei positive vurderingane av intervensjonen gjekk særleg ut på at det å nytte nynorsk som bruksspråk ga tilstrekkeleg trening og variasjon, og ikkje minst større meistringskjensle i arbeidet med sidemålet. Når Sara fortel i intervjuet at ho var «skikkeleg motstandar mot nynorsk før det her starta», kjem det også fram at ho tidlegare brukte mykje energi på å mislike nynorsk, fordi dette var noko ho ikkje meinte ho meistra. I slutten av året kjenner ho seg langt tryggare som nynorskskrivar, og dermed er ho også blitt mindre «sint på nynorsk», fortel ho. Dette poenget er det også fleire som trekker fram, til dømes Eline, som seier at ho trur «folk (les: klassen) har ei litt mindre fiendtlig holdning overfor nynorsk no, samanlikna me korleis det var før».

Denne endringa hos mange av elevane ser ut til å samsvare med Krashens hypotese om *Affective Filter* (1981), og med seinare forskning som viser samheng mellom motivasjon og språklæring (Berggreen & Tenfjord, 1999; Dai & Sternberg, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008). I prosjektet fekk elevane til ei viss grad sjølv bestemme kor mykje dei ønskte å legge i arbeidet med nynorsk, og sjølv om ikkje alle var like positive til prosjektet gjennom heile året, gjekk dei fleste inn i prosjektet med individuelle ønske om å betre nynorskkompetansen sin. Dette, kombinert med at dei fekk «møte» skriftspråket ofte, også utan at dei vart vurderte, gjorde nok at mange opplevde større tryggleik og sjølvtilitt i bruken av nynorsk. Ifølge Krashens hypotese om affektive filter, har desse elementa gjensidig påverka kvarandre. Når motstanden mot å lære språket er mindre, lettar det også for tileigninga av språket, og vi opplever større motivasjon og meistring (Krashen, 1981). Sjølv om eg i denne studien ikkje har lagt særleg vekt på å spesifikt undersøke haldningar til nynorsk, verken før eller etter intervensjonen, er det

likevel verdt å merke seg at intervensjonen har ført til større meistringskjensle hos eit fleirtal av elevane, og for mange har det betydd at dei har vore meir positivt innstilte til å arbeide med nynorsk enn tidlegare.

9.2.2.1 *Nettdiskusjonen - ein tenkeskrivingsarena med subjektiv relevans og klart formål*

Eit anna funn i evalueringa av læringsutbytte frå nettdiskusjonen, er at elevane uttrykker seg kollektivt meir positivt om dette arbeidet enn dei gjer om noko anna arbeid med nynorsk i prosjektåret. Eg trekker fram dette spesielt fordi det seier noko om korleis elevane stilte seg til det å skrive nynorsk innanfor ein arena som skilde seg tydeleg frå anna skrivning på nynorsk i faget. Det er fleire grunnar til at opplegget fungerte godt. Ein slik openberr grunn er opplevinga av at tema for diskusjonen engasjerte dei. Dette kan slik stå som døme på det Dysthe kallar *ekte engasjement* (Dysthe, 1995). Sjølv om elevane vart bedne om å bruke nynorsk som språk i debatten, og sjølv om lærar og forskar også deltok, var dette heilt klart ein uformell skrivearena der elevane kjente seg heime, delvis kopla frå skolekonteksten. Dette var også første gongen vi slapp laus ein debatt om nynorskundervisning, og spørsmåla dei tok utgangspunkt i, var laga slik at dei både utfordra og provoserte. Det gjorde også at fleire uttrykte seg meir kritisk til nynorskundervisninga enn dei hadde gjort i refleksjonstekstar til meg tidlegare. Det kan tolkast som at dei kjente seg meir fristilte frå den vanlege skolekonteksten. Elevane vart konfronterte med tema dei hadde meiningar om, både for sin eigen del og reint samfunnspolitisk, og slik vart også nettdiskusjonen subjektiv relevant for kvar enkelt. I tillegg kunne dei introdusere nye tema sjølve og svare på andre sine innspel, noko mange gjorde. Ifølge Smidt er kunnskapsutvikling hos den enkelte avhengig av ei oppleving av at det vi held på med vedgår oss på ein eller annan måte (Smidt, 1989, s. 33). Dette kan også sjåast i samanheng med den triadiske modellen for skrivning, der kvar av sidene i trekanten representerer *innhald, form og bruk* (Smidt, 2010). Smidt er opptatt av at «gode tekster handler om noe det er verdt å snakke om» (Ibid., s. 31). For elevane i prosjektet, som hadde arbeidd med nynorsk som sidemål meir enn nokon gong før, vart diskusjonen ekstra motiverande fordi alle hadde ferske erfaringar å vise til. Når eg som forskar stilte spørsmål om korleis elevane meinte nynorskundervisninga burde vere, var dei ekspertane.

Engasjementet som kjem til uttrykk hos elevane i samband med nettdiskusjonen, kan vere knytt til det tydelege formålet for skriveøkta. Det var lagt opp som ein skriftleg diskusjonen der alle las kvarandre sine innlegg, og innlegga vart ofte følgd opp av svar frå andre elevar. Tiril tematiserer dette i intervjuet, der ho fortel at ho likte godt å sjå at innlegga hennar vart lesne av alle: «Då vart det sånn: Yes! Folk digger å høyre på det eg seier, så da fortsetter eg.» Tiril si oppleving av å bli høyrte synleggjer verdien av å ha reelle mottakarar på det ein skriv, og slik ha eit klart formål for skriveøkta. I nettdiskusjonen blei innlegga elevane skreiv, ofte starten på nye innlegg frå andre. Moment som vart trekte fram, vart dermed tematiserte på nytt og nokre gonger motsagde, og diskusjonen vart slik ein skriftleg høgtenkingsarena om temaet nynorskopplæring. Eit av hovudfunna i SKRIV-prosjektet var at det er behov for å legge større vekt på formålet for skrivinga. Ifølge Smidt kan skriveformål «være av mange slag, frå kunnskapslagring til filosofering over livet» (Smidt, 2010, s. 30). Nettdiskusjonen var kanskje nettopp ei slik kollektiv filosofering og utprøving av tankar i samhandling med andre. Smidt er også opptatt av at tekstar elevane skriv i skolesamanheng blir «*satt i bevegelse*», at elevane blir vande med å røre seg inn og ut av tekstar, å diskutere dei og å bruke dei i undervisninga (Jmf. Libergs definisjon av «*textrørlighet*», 2004). Noko av dette oppnådde vi i nettdiskusjonen, og ei vidareføring av denne skriftlege høgtenkinga kunne ha vore å nytte innlegga som utgangspunkt for vidare skriving. Elevane tar også sjølv til orde for å nytte nettdiskusjon for å diskutere andre tema dei er opptatte av, ikkje berre norskfaglege.

Ein siste motivasjonsfaktor i nettdiskusjonen meiner eg kan grunnast i at elevane fekk bruke ein arena for skriving som mange var særleg fortrulege med, vel og merke utanfor skolekonteksten. Skriftlege diskusjonar gjennom sosiale medium, pratekanalar og diskusjonsforum, er ein viktig del av ungdomskulturen dei er ein del av. Slike skriftlege arenaer blir lite brukt i undervisningssamanheng. Krogh og Hobel (2012) fann i si forskning på danske elevars skriving på ungdoms- og vidaregåande trinn, at elevskriftkulturen, slik elevane oppfatta den, bar preg av «en dyb kløft mellom ungdomskulturens kommunikative skrivning i digitale, sociale medier, og skoleskriftkulturens strategiske og rituelle treningsrum» (Krogh & Hobel, 2012, s. 142). Elevane oppfatta, ifølge Krogh og Hobel, fritidsskriving og skoleskriving som to heilt

forskjellige verder. Mange av dei som uttrykte at dei sleit med å uttrykke seg skriftleg i skolesamanheng, var aktive skrivarar på digitale arenaer heime (Ibid.). Dei same erfaringane finn eg hos elevane i mitt prosjekt. Arbeidet med nynorsk som sidemål var i utgangspunktet fjernt frå elevane sine fritidsdiskursar. I evalueringa av nettdiskusjonen uttrykte mange av elevane entusiasme over å kunne bruke eit slikt forum i arbeid med nynorsk, noko også det store talet på innlegg i diskusjonen (ca. 150) vitnar om. Dette seier også noko om at elevane var vande med å skrive raskt og å handtere fleire diskusjonstrådar på ein gong. Smidt peiker på at subjektiv relevans like mykje kan handle om den sosiale situasjonen og prosessen, som tekst eller tema (Smidt, 1989). Nettdiskusjonen i samband med nynorskundervisninga vart eit høve til å teste ut korleis tenkeskriving på nynorsk kunne fungere i praksis. Sjølv om mange uttrykte at dei var usikre på kva læringsutbytte dei hadde av å skrive slik, vart det likevel tydeleg at arbeidsmåten skapte ekte engasjement hos elevane.

9.2.3 Utfordringar med å nytte nynorsk som bruksspråk

Analysane viser altså at mange av elevane etter kvart vart meir fortrulege med å bruke nynorsk som bruksspråk, og at det å bruke digitale kommunikasjonstekstar fungerte godt som verktøy for nynorskopplæringa. Men denne positive opplevinga er ikkje eintydig. Det er særleg to funn eg vil trekke fram som nyanserer bildet. Det eine er at ein del elevar opplever at det å nytte nynorsk som bruksspråk hindrar dei i å skrive på ein måte dei kjenner seg fortrulege med, og derfor blir det eit unaturleg bruksspråk for dei. Det andre funnet dreier seg om at elevane er usikre på kor mykje læringsverdi det er i å bruke nynorsk som bruksspråk utan av dei får vurdering på det dei skriv. Eg vil også trekke fram ei tredje innvending mot intervensjonen, som også kjem tydeleg fram i elevane si evaluering. Dette gjeld tidspunktet for intervensjonen. Eit klart funn er at det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget er utfordrande når elevane startar med det først i slutten av vidaregåande skole.

9.2.3.1 Når nynorsk blir eit hinder for å skrive naturleg

Eit tydeleg funn er altså at fleire elevar opplever at det er unaturleg og lite effektivt å skrive på nynorsk, og dette er eit hinder for dei når dei til dømes skal skrive i diskusjonsforum. Her skal dei uttrykke seg raskt for å få fram ein bodskap til ein

mottakar, og til vanleg vel dei enten å skrive på dialekt eller på bokmål. Då ønsker dei ikkje å fokusere på språket samstundes. Det å skrive på nynorsk inneber for mange bokmålsskrivarar å ikkje ha tilgang til det same ordforrådet som dei har på bokmål, slik til dømes Jenny og Eline skriv i nettdiskusjonen: «Ordforrådet blir veldig innsnevra når ein skriv nynorsk sammenlikna med når ein skriv bokmål». Dette argumentet går også igjen hos dei elevane som prøver seg på å notere på nynorsk, både i norsktimane og i andre fag. Toril var ein av dei som prøvde å skrive nynorsk i alle timar i starten, men som snart skifta over til bokmål: «Sånn som i historietimane, der skreiv eg notatane mine på nynorsk. Men det varte ikkje lenge da, for det vart litt sånn... kva skal eg skrive no? – litt usikker – OK, då skriv eg bokmål». utfordringa ligg både i det å skrive på eit anna skriftspråk enn det dei har i læreboka eller på tavla, men også at det er lite formålstenleg, fordi dei stadig må leite etter ord som ikkje ligg latent i det vokabularet dei er vande med å nytte. Det blir rett og slett for arbeidskrevjande å skrive nynorsk når det er heilt andre ting enn språket dei ønsker å fokusere på.

Utfordringa med å få elevane til å få eit meir naturleg forhold til å det å uttrykke seg på nynorsk, ser ut til å vere større enn det eg først antok. Dette kan henge saman med fleire høve. Det mest openberre er at elevane i prosjektet framleis berre er eksponerte for nynorsk i norskfaget, medan dei elles har svært lite tilgang til skriftspråket. Dette problemet er noko fleire har peikt på (Askeland & Falck-Ytter, 2009; Eiksund, 2011; Nordal, 2011; Jansson, 2011; Grepstad, 2015). Mangelen på nynorsk i tekstar som omgir elevane i det daglege, gjer skriftspråket til eit skolespråk som det er vanskeleg for elevane å identifisere ut over det som har med norskfaget å gjere (Krogh, 2015). Dette fann også Eiksund (2011) i si undersøking av elevar sine lese- og skrivevanar utanfor skolen. Både elevar med nynorsk og dei med bokmål som opplæringsspråk, uttrykte at nynorsk var eit skolespråk, og at det hadde lite relevans for dei tekstane dei las utanfor skolen. Mange av elevane i studien hans oppfatta at nynorsk hadde avgrensa bruksverdi, fordi dei sjølve på fritida valte å skrive på bokmål eller dialekt (Eiksund, 2011, s. 68). Nordal peiker på noko av det same hos elevar med nynorsk som opplæringsspråk i ei undersøking frå 2008. Ho finn at det særleg blant unge nynorskbrukarar finst indikasjonar på at elevane har svakare språkleg sjølvkjensle, fordi dei skriv på eit mindre brukt språk (Nordal, 2011, s. 130).

Ein annan grunn til at elevane ikkje held fram med å bruke nynorsk i notatskriving eller i sosiale medium, er at dei oppfattar det som meir markert som skriftspråk enn bokmål utanfor skolediskursen. Dette samsvarer med funn hos Eiksund, men i undersøkinga hans er dette endå tydelegare, fordi det også gjeld for elevar med nynorsk som opplæringspråk. I undersøkinga mi er det svært framandt for elevane å bruke nynorsk utanfor norsktimane. Når elevane dristar seg til å bruke nynorsk i sosiale medium eller i ei tekstmelding til nokon utanfor klassen, krev det samstundes ei forklaring på kvifor dei gjer dette. Det blir gjerne kommentert av mottakaren, og i staden for å formidle ein bodskap, viser avsendaren at ho jobbar med noko norskfagleg. Då er det ikkje så merkeleg at dei fleste raskt går over til det umarkerte språket som dei er vande med å bruke. I tillegg er det mange som ikkje er komfortable med å skrive feil i teksten sin, og det gjer det vanskeleg å halde fram med utprøvinga på nynorsk.

9.2.3.2 *Kan vi lære språk berre ved å bruke det?*

Eit anna funn i denne samanhengen heng også saman med elevane si oppfatning av nynorsk som eit skolespråk. Det handlar om korleis elevane opplever at dei lærer når dei skal trekke nynorsk ut av læringsdiskursen. I evalueringa kjem det fram at mange elevar stiller spørsmål ved kor mykje dei lærer når dei ikkje får tilbakemelding frå lærar på alt dei skriv. Elevane har erfart frå tidlegare at nynorsk er eit språk dei først og fremst skal lære, og det er framandt å uttrykke seg på nynorsk som eit substitutt for bokmål. I intervensjonen var dei oppmoda til å bruke mest mogleg nynorsk, også utan at dei fekk tilbakemelding og retting på det dei skreiv, og samstundes formidla vi tydeleg at dei gjorde dette for å lære nynorsk. Når fleire elevar kommenterer at dei er usikre på læringsverdien av dette, kan det ha med at dette er ein uvand måte å arbeide på, men også at det er ei gjengs oppfatning om at skriftspråklæring først skjer gjennom rettskrivingsopplæring og grammatikk (Berge, 2001; Jansson, 2004b). Jansson hevdar at dette synet på nynorsk også heng saman med at lærebøkene gjerne har framstilt sidemål som ein slags framandspråksdel, gjerne i eit eige kapittel, der grammatikken er hovudtema (Jansson, 2004b).

Det er heller ikkje uvanleg at elevane si haldning til det dei lærer, ikkje alltid samsvarer med det læringsforskning viser. Dette kan vi sjå i til dømes rapporten *State of the Field Review: Assessment and Learning* (2014). Den omtalar mellom anna verdien av formativ

vurdering (*assessment for learning*), og ser med eit kritisk blikk på samanhengar mellom kva forskinga viser, og kva ein kan forvente av endring i klasseromma. Gordon Stobart og Therese Hopfenbeck (2014) hevdar i denne rapporten at sjølv om det over mange år har vore brei semje i internasjonal læringsforskning om at formativ vurdering og sjølvregulering er den beste måten å utvikle skriveferdigheter på, er det ikkje rett fram enkelt å implementere gode metodar for formativ vurdering i undervisninga. Dei forklarar dette med at mange lærarar er avventande med å bruke slike vurderingsformer, fordi det er vanskeleg å tilpasse dei til den dominante rollefordelinga som lærarar og elevar har i klasserommet. I rapporten argumenterer dei med at mykje læringsforskning undervurderer dei utfordringane som ligg i det å transformere til dømes frå ein monologisk til ein dialogisk læringsmåte, og at dette både tar meir tid og meir omfattande tiltak enn ein kanskje kan forvente:

Such change in teachers' and students' roles is essential for AfL, and without these changes, students will not use feedback to learn (Harlen, 2007. P20). These processes are challenging, but teachers can foster self-regulated learners when using AfL practices (Hopfenbeck, 2011) (Stobart & Hopfenbeck, 2014, s. 49).

I intervusjonen eg gjennomførte, vart elevane informerte både skriftleg og munnleg om at dei skulle nytte nynorsk som bruksspråk i ulike typar skrivesituasjonar, og læringsverdien i det å nytte språket mykje og ofte, var tydeleg formidla. Vi brukte derimot lite tid på å drøfte læringsverdien i det å skrive utan å få læraren sine kommentarar på det dei skreiv, og eg opplevde at det var vanskeleg for elevane å rive seg laus frå det faste rollemønsteret for lærar og elev som dei var vande med, i samsvar med det Stobart og Hopfenbeck hevdar (Ibid.).

9.2.3.3 *Ei utfordring å starte seint i skoleløpet*

Ei anna innvending i elevane sine evalueringar er problemet med at prosjektet kom i gang først i slutten av skoleløpet til elevane. Det er ikkje spesielt overraskande at dette vart ei utfordring, og fleire trekker fram dette som ein grunn til at det kunne vere vanskeleg å bruke nynorsk som bruksspråk. Dei hadde lita tid på å omstille seg til ein heilt annleis måte å arbeide med sidemålet på, og for mange vart det også ei ekstra utfordring å arbeide med bokmål og nynorsk samstundes når dei hadde hatt eit år i utlandet utan norskundervisning i det heile. Sjølv om både elevar og lærarar i denne klassen meiner at prosjektet var til god hjelp før avsluttande eksamen i nynorsk som

sidemål på våren, uttrykker mange av elevane at utbyttet av intervensjonen ville vore langt betre om dei hadde starta å bruke nynorsk som bruksspråk allereie på ungdomstrinnet. Dette er også i tråd med tilrådingar frå andre med liknande arbeidsmåtar (Askeland & Falck-Ytter, 2009; Jansson, 2011). Nordal (2007) si gransking, utført av TNS Gallup på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, slår til dømes fast at: «Elevar som får ta til å lære nynorsk tidleg, er meir motiverte og vert flinkare i nynorsk enn dei som utset nynorskundervisninga så lenge som råd!» (Nordal, 2007, s. 9).

Resultata frå min studie peiker også på at det tar tid å venje seg til ein annleis måte å arbeide på. Dette er tydeleg, særleg i fokusgruppeintervjua som vart gjennomførte etter at elevane var ferdige med undervisninga. Fleire seier at dei særleg mot slutten av året opplevde at nynorsken fall meir på plass. For dei elevane som ikkje opplevde at dei hadde særleg utbytte av intervensjonen, til dømes Tiril, handla det truleg om at ho trengte lenger tid og meir oppfølging for å kjenne seg trygg på å bruke nynorsk. Dette er også i tråd med det som blir framheva i Assessment and Learning-rapporten, som seier at det å skape endring ved hjelp av nye læringsprosessar tar både tid og kontinuerleg innsats frå både lærarar og dei lærande (Stobart & Hopfenbeck, 2014). Dette betyr ikkje at det er for seint og derfor fänytttes å ta til med denne typen nynorskopplæring i vidaregåande skole. Det er gode erfaringar med liknande tilnæringsmåtar i vidaregåande trinn⁵⁶. Eg meiner likevel det er viktig å løfte fram dette som ein mogleg årsak til at fleire elevar opplevde at det var for krevjande å bruke nynorsk i sin eigen kvardagsdiskurs, og at det å nytte nynorsk som bruksspråk ikkje nødvendigvis er ei enkel løysing på sidemålsopplæring på nynorsk.

9.3 Drøfting av didaktiske implikasjonar av intervensjonen

I denne delen vil eg løfte fram funn som er knytte til det didaktiske arbeidet med intervensjonen, særleg til det å nytte nynorsk som bruksspråk i norskfaget. Her vil eg ta

⁵⁶ Sjå til dømes Liv Marie Schou si utprøving av sosiale medium som utgangspunkt for nynorskopplæring på vidaregåande trinn: (Nedlasta 23.03.16) <http://www.dagbladet.no/2010/09/15/kultur/debatt/debattinnlegg/13411895/> Sjå også prosjektet ved Ringsaker skole i 2005, som eg viser til i kapittel 2.

utgangspunkt i språkbadspedagogikken som inspirerte meg i forarbeidet med intervensjonen, og som mange av ideane til intervensjonen er tufta på. Eg drøftar først kva atterhald ein må ta omsyn til om ein skal kunne dra vekslar på språkbadspedagogikken. Dette er viktige innvendingar som ein kan vere merksam på i implementeringa av ein slik arbeidsmåte i sidemålsopplæringa på nynorsk. Eg rundar av med å foreslå ein alternativ metafor i denne samanhengen; ein *språkdusj*, som eg meiner kan fungere som ein forenkla variant av språkbadet.

9.3.1 Nynorsk som bruksspråk – er språkbadet ein mogleg inngang?

Språkbadspedagogikken blir i teorikapittelet trekt inn som eit relevant utgangspunkt for utviklinga av intervensjonen. Hovudideen i språkbadet er at dei som lærer eit andrespråk, kan tileigne seg språket ved å bli mykje eksponert for dette i undervisningssamheng, både munnleg og skriftleg, utan at ein tematiserer eksplisitt grammatikk og rettskriving (Johnson & Swain, 1997; Laurén, 1999; Baker, 2007). Eg kjenner ikkje til at språkbadspedagogikken har vore utprøvd i samband med nynorskopplæring, men forskarar har tatt til ordet for at dette kan vere aktuell å bruke i den todelte opplæringa av nynorsk og bokmål (Laurén og Myking, 2003).

Argumentasjonen handlar særleg om å gjere nynorsk meir synleg i kvardagen til elevane gjennom å bruke nynorske lærebøker, skjønnlitteratur og andre tekstar som elevane møter i kvardagen, i tillegg til å nytte nynorsk som bruksspråk.

Resultata frå studien min syner at ei slik tenking ikkje så lett let seg overføre til sidemålsundervisning på nynorsk, og dette blir også problematisert i teorikapittelet, der eg nemner særleg fire moment som gjer det vanskeleg å kalle intervensjonen eit språkbad:

- 1) Intervensjonen kjem i gang først i slutten av skoleløpet, og språkbadet blir derfor sett i gang langt seinare enn det som er tilrådd (Baker, 2007). Dette momentet blir ikkje drøfta vidare her, då det inngår i diskusjonen om læringsutbytte i førre delkapittel.
- 2) Elevane møter nynorsk berre i eitt fag – norsk, og berre gjennom norskfagleg kommunikasjon og lærestoff. I eit reelt språkbad bør all undervisning skje på det språket som skal lærast, både munnleg og skriftleg (Laurén, 1999).

- 3) Nynorsk og bokmål er to svært like skriftspråk. Det kan gjere det krevjande å skilje dei frå kvarandre når begge skal brukast parallelt.
- 4) Nynorsk er eit *skriftspråk* og den munnlege innlæringa av språket blir derfor minimal.

Dette siste momentet er kanskje den vesentlegaste innvendinga.

I det følgjande presenterer eg nokre funn frå analysane som tar utgangspunkt i denne problematiseringa, og som kan synleggjere ulike sider ved det å nytte idear frå språkbadspedagogikken som ein inspirasjon til betre nynorskopplæring.

9.3.1.1 *Balansen mellom nok og for mykje nynorsk i kvardagen*

I utgangspunktet krev eit reelt språkbud at dei lærande får høve til å nytte språket dei skal lære, i alle undervisningssamanhengar. Intervensjonen var ikkje lagt opp slik at elevane skulle nytte nynorsk i andre fag enn norsk, anna enn at elevane vart oppmoda om å prøve å notere på nynorsk også i andre fag. Dette vart så vidt utprøvd av nokre få ivrige elevar, men det var ingen som heldt fram med det over tid. Det vart for krevjande for dei, og det var vanskeleg å følge dette opp frå lærar og forskar. Om prosjektklassen også hadde nytta lærebøker på nynorsk, hadde vi vore endå litt nærare språkbadsideen, men dette var ikkje mogleg å gjennomføre for denne intervensjonen⁵⁷.

Elevane fekk nytte nynorsk i dei fleste timane, både gjennom tekstar dei las, og i nokre av tekstane dei skreiv. Analysen viser likevel at det var fleire utfordringar knytt til denne praksisen. Eg har tidlegare drøfta elevane sine utfordringar med det å gjere nynorsk til eit naturleg skriftspråk som kan nyttast i uformelle tekstar, men i tillegg var det også vanskeleg å finne ein god balanse mellom *nok* og *for mykje* nynorsk i kvardagen. Ein del elevar med *noko* (11 av 23) og *lite* (2 av 23) læringsutbytte frå intervensjonen, opplevde til dømes at dei ikkje fekk skrive nok nynorsk til å få tilstrekkeleg utbytte opplegget gjennom året. For nokre handla dette om at dei hadde nok med å skrive på bokmål, og derfor valte bort nynorsk når det ikkje var obligatorisk. Andre opplevde at tekstane dei skreiv på nynorsk vart for korte til at dei følte dei kom heilt i gang med å skrive nynorsk. Det viste seg å vere vanskeleg å få til nok gode arenaer for verkeleg kommunikasjon på nynorsk, i tillegg til at det var problematisk å gjere nynorsk til eit

⁵⁷ Skolen hadde allereie kjøpt inn lærebøker på bokmål til elevane og prosjektet hadde ikkje tilgjengelege midlar til å kjøpe nye bøker på nynorsk.

språk utanfor skolekonteksten. Dette er ei kjent utfordring sjølv i reelle språkbad. Baker (2007) skriv til dømes at eit kjent atterhald med språkbadspedagogikken er at andrespråket blir eit skolefenomen, og at språkbadssevar (*immersion students*) sjeldan nyttar høvet til å kommunisere utanfor skolen (Baker, 2007, s. 272).

Resultata viser også at enkeltelevar uttrykker at dei vart litt leie av nynorsk etter det første halve året, fordi det vart så mykje av det. Når eg i intervjuet spør elevane om dei synest noko i prosjektet har vore vanskeleg, svarer Heidi: «Eg fekk litt nok av nynorsken i starten. Det var så veldig mykje i starten». Det kan sjå ut som det var vanskeleg å halde på den positive innstillinga som dei gjekk inn i prosjektet med, fordi dei undervegs går leie av å uttrykke seg på eit språk som krev mykje av dei. Elevane fortel samstundes at dette endra seg litt etter kvart, når det vart mindre fokus på nynorsk. Dette kan ha samanheng med at læraren la mindre press på at elevane skulle nytte nynorsk i kvardagen etter det første halve året var gått, men det er også mogleg at elevane vart meir vande med å bruke nynorsk etter kvart, og at det derfor vart mindre markert for dei å bruke det. Både Baker (2007) og Laurén (1999) framhevar elevar (og foreldre) si positive innstilling til språkbadet som ein viktig suksessfaktor i denne måten å lære språk på. Laurén meiner det er heilt avgjerande for jamn framgang at også dei lærande er innforstått med grunnane til at dei skal lære med språkbadsmetoden (Laurén, 1999, s. 29). Resultata frå intervensjonen peiker i retning av at det kanskje ikkje var tydeleg nok for ein del elevar korleis dei kunne bruke nynorsk i formelle og uformelle samanhengar. Det er nærliggande å tru at dette også hadde vore lettare å få til om ein hadde starta prosjektet tidlegare, slik at ein kunne brukt meir tid på å etablere metoden.

9.3.1.2 Å skilje det eine skriftspråket frå det andre

Den tredje innvendinga mot å bruke språkbadspedagogikken som grunnlag for nynorskopplæring, er at skriftspråka er såpass nærskyldige at det kan vere vanskeleg å halde dei frå kvarandre når undervisninga skjer parallelt. Utfordringane til dei lærande ligg meir i det å uttrykke seg med korrekt morfologi og syntaks, i og med at språka er innbyrdes lett forståelege. Myking problematiserer dette i intervju med Laurén i 2003, og peiker på at det som fungerer godt i til dømes Finland, ikkje er uproblematisk å overføre til norske forhold. Laurén hevdar at dette ikkje treng å vere ei hindring for å kalle det eit språkbad også i Noreg, og viser til Katalonia der pedagogikken fungerer

svært godt. Skilnadene mellom kastiljansk og katalansk kan jamførast med bokmål og nynorsk (Myking, 2003, s. 3).

I analysen finn eg at nokre elevar opplevde at det vart forvirrande å bruke nynorsk i til dømes loggar til saremne, når sekundærlitteraturen og bøkene dei hadde valt, var på bokmål. I saremneloggane kunne dei velje kva målform dei ville skrive på, og dei fleste valde å skrive ein av dei på nynorsk. Toril beskriv til dømes denne utfordringa slik i intervjuet: «Du hadde liksom alle notata dine på nynorsk, og så skulle du sitte og skrive bokmål. Og når du da sit og tenker alt for mykje på nynorsk når du skal skrive bokmål, så blir det tull.» Denne forvirringa viser både sterke og svake skrivarar på nynorsk til.

I analysen har eg markert det å skrive nynorsk med stor avstand til dialekt og bokmål, som ein eigen strategi. Elevane i denne gruppa understrekar behovet for å tydeleggjere skiljet mellom bokmål og nynorsk, og løysinga blir gjerne å overdrive bruken av nynorske former som *-ar* og *-ane*. Problemet med denne strategien er at desse skrivarane framleis er utrygge på korleis dei kan formulere seg på nynorsk, slik Eline til dømes uttrykker det: «Jo meir nynorsk det ser ut jo betre trur eg det er». Utsegnene frå desse elevane synleggjer at de å «berre skrive i veg» ikkje er nok for at dei skal kjenne seg trygge på formuleringane sine. Dei uttrykker eit tydeleg behov for at generelle skrivereglar for nynorsk, blir gjentatt og drøfta.

9.3.1.3 *Nynorsk som eit munnleg språk?*

Den mest openberre hindringa for å kunne gi elevane eit språkbud, ligg i at nynorsk er eit skriftspråk. Den munnlege delen av språkbudet blir derfor ikkje relevant. Eit interessant funn i studien er at dette også er noko elevane uttrykker at dei saknar i arbeidet med å bli kompetente nynorskbrukarar. I nettdiskusjonen er det fleire som tar til ordet for at ein burde kunne lytte til nynorsk, og at det å «høyre for seg» at nokon snakkar nynorsknært, gir god retning for skrivinga. Dette koplar nokre til det å sjå nyheiter med ein nynorsk nyheitsopplesar, filmar og teaterstykke med talt nynorsk, eller å bruke nokon med ei nynorsknær dialekt som språkleg forbilde. Som Kristian, som til dømes vel å tenke på mora sin møredialekt når han skriv nynorsk. Eller Sara, som forsøker å hugse korleis familie frå vestlandet snakkar. Mange av elevane i denne klassen har lært seg engelsk gjennom utveksling, og har erfaringar med at språket kjem

lettare når ein høyrer det til dagleg. Sjølv om dei er merksame på at nynorsk ikkje er eit munnleg språk, er det mange som er einige med Anni når ho skriv at «den aller beste måten å lære seg språk på må være å heile tida omgås dei som snakkar det». Elevane tar på denne måten til orde for at ein også i nynorskopplæringa bør bruke døme på talt nynorsk, slik at dei kan få tilgang til språket på fleire måtar. Synnøve Skjong og Inger Vederhus (2008) slår fast at den gode sidemållæraren i nynorsk viser korleis nynorsk kan brukast på mange ulike måtar, mellom anna film med nynorsk tale. Eg ser likevel få andre døme på korleis ein kan bruke nynorsk tale i nynorskundervisning, men tenker at det å finne munnlege døme på nynorsk kan vere aktuelt som eit mogleg innslag for å gi elevane høve til å høyre språket.

I denne samanhengen er det også relevant å stille spørsmålet om nynorsk kan presenterast som eit eige språk for elevane når det er berre eit skriftspråk. Dette er ein debatt utan enkle svar, noko eg også gjer greie for i teorikapittelet. Ordskiftet rundt dette temaet er stadig å finne i avisene, der målrørsla med fleire på den eine sida, vil argumentere for at nynorsk må handsamast som eit eige språk⁵⁸, medan andre meiner at målformene ikkje er eigne språk, men to skriftlege variantar av språket norsk (Sjå t.d. Walton, 2015). Debatten kan også vere relevant å ta med inn i undervisninga, om ein skal innføre nynorsk som eit bruksspråk i norskfaget eller i andre fag i tillegg. Resultata frå intervensjonen peiker uansett på at elevane har behov for å tematisere og sortere tankar om korleis dei lærer språk, og eg meiner dei også kan ha behov for å diskutere kva utfordringar dei står overfor når dei skal ta i bruk eit anna skriftspråk enn det vanlege. Når elevane i studien min diskuterer korleis dei lærer nynorsk og kva strategiar dei nyttar når dei skriv, trekker dei gjerne inn generelle erfaringar med språkopplæring, der til dømes det munnlege språket har ein sentral plass. Nettdiskusjonen vi gjennomførte, tematiserte dette. Elevane kasta fram og tilbake innlegg om det til dømes går å seie at ein «snakkar nynorsk», om kva eit offisielt skriftspråk er, og om kva som er samanhengen mellom talemål og nynorsk. På den måten løfta elevane sjølve fram både

⁵⁸ Sjå til dømes samtalen rundt Språkfakta 2015 mellom Eli Bjørhusdal, Morten Søberg, Ottar Grepstad og Heidi Fagna, som er referert i Fjordingen.no 16.10.2015 (Lasta ned 05.04.2016): <http://www.fjordingen.no/nyhende/2015/10/16/Arbeidet-til-Grepstad-gir-nynorsk-status-som-spr%C3%A5k-11693621.ece>)

utfordringar og moglegheiter knytt til det å lære nynorsk ved å nytte det som bruksspråk. Eg vil hevde at elevane sine refleksjonar rundt eiga læring spelar ei viktig rolle om dei skal forstå og få utbytte av ei slik tilnærming til sidemålsopplæring.

9.3.2 *Å skrive seg inn i språket*

Innvendingane eg presenterer over, kastar eit nødvendig kritisk lys på ideen om at språkbadspedagogikken kan nyttast i sidemålsopplæring på nynorsk. Dei betyr likevel ikkje at det å nytte nynorsk som bruksspråk ikkje er farbar veg i sidemålsopplæringa. Eit viktig argument for å gjere nynorsk til eit bruksspråk, ligg i det å integrere nynorsk inn i den daglege undervisningspraksisen i norskfaget (Skjong & Vederhus, 2008; Jansson, 2011). Skjong og Vederhus uttrykker tydeleg kvifor det er viktig at nynorsk får plass i den daglege norskundervisninga: «Nynorsk er eit språk som ein arbeider med og nyttar i alle skriftlege sjangrar. Då må læraren også bruke nynorsk i det daglege, ikkje berre når det blir undervist i nynorsk» (Skjong & Vederhus, 2008, s. 152). Dette er også ein sentral faktor i språkbadspedagogikken der undervisninga skal skje på andrespråket. Mange norsklærarar er opptatte av at nynorsk stel tid i eit elles tettpakka norskfag (Nordal, 2004), og dette var også eit argument for å sette i gang ein intervensjon der nynorskundervisninga ikkje skulle bli spesielt tematisert, men inngå i all undervisning i norskfaget.

Eit anna argument frå språkbadspedagogikken handlar om motivasjon og meistring (Laurén, 1999). Eit tydeleg resultat frå intervensjonen er at mange elevar opplevde støtte og meistring i denne måten å arbeidet med sidemålet på, og at det å skrive nynorsk i kvardagen vart ein måte å ufarleggjere skriftspråket på. Det handla også om at elevane sjølve måtte vurdere kva som var gode strategiar å arbeide med. Laurén seier at språkbadspedagogikken er elevsentrert og legg stor vekt på at læring skjer gjennom kommunikasjon, både mellom aktørane i klasserommet og med verda utanfor (Laurén, sitert i Myking, 2003). Dei elevane som hadde størst utbytte av intervensjonen, var også dei som produserte flest tekstar, til dømes digitale kommunikasjonstekstar, og som greidde å halde på motivasjonen for å skrive gjennom heile året. Desse elevane fekk oppleve at det å *skrive seg inn i det nynorske skriftspråket*, vart vegen til både større meistring og til ei meir positiv innstilling til nynorsk. I ei eventuell vidareføring av

intervensjonen ville eg lagt vekt på å skape fleire arenaar for skriving, både i formelle og uformelle tekstar.

Det å lese tekstar på nynorsk vart også sentralt i prosjektet. Erfaringa frå intervensjonen er at det å nytte nynorsk på tavla, i digitale dokument, planar og i skriftleg kommunikasjon, fungerte som eit greitt supplement i arbeidet. Læraren gjennomførte prosjektet, ikkje berre på den måten eg initierte i planlegginga av året, men han utvida det til også å gjelde alle oppgåver elevane fekk skriftleg. Han oppmoda også elevane jamleg om å lese nynorsk skjønnlitteratur og til å nytte nynorsk når dei skulle løyse oppgåver i norskfaget som ikkje omhandla nynorsk, som til dømes når dei brukte presentasjonsprogram. Elevane uttrykker i begge fokusgruppeintervjua at dette gjorde nynorskopplæringa til ein integrert del av undervisninga i norsk. Toril seier til dømes at:

Det har vore veldig annleis, først og fremst med at vi ikkje har hatt noko konkret eller akkurat timar kor vi har lært nynorsk. Det har berre vore nokre få timar der vi har liksom gått gjennom grammatikk og bøygd verb og sånn. (...) Bortsett frå det har det vore veldig lite akkurat sånn undervisning. Det har vore meir bare at vi har brukt språket. Brukt det på tavla, brukt det når vi har svart på spørsmål og sånne ting (Toril, intervju, juni).

Og Sara, som fortel om korleis ho tenkte om prosjektet når ei jente frå ei anna klasse ville vite meir om kva slags prosjekt dei deltok i:

(...) eg skulle for eksempel fortelje til ei venninne av meg i A-klassen om korleis prosjektet var. Og når eg begynte liksom å forklare det til ho, så sa ho sånn: «Herregud, kor mykje de held på med nynorsk!» Ho vart heilt satt ut. Og eg tenkte: Oj, det er kanskje det, men det har eg ikkje tenkt på i det heile, for meg var det liksom ikkje undervisning (Sara, intervju, juni).

Elevane sine betraktningar rundt nynorskopplæringa i intervensjonen, saman med analysen av elevane sine opplevingar av læringsutbytte i kapittel 7, viser at det er mogleg å integrere nynorsk i kvardagen i norskfaget, og dermed gjere behovet for eksplisitt nynorskopplæring mindre. Lesinga av ulike typar tekstar på nynorsk i kvardagen veg ikkje opp for manglande teksttilgang utanfor norskfaget, som kanskje er den største utfordringa i sidemålsopplæringa, men ho gir likevel elevane høve til å stadig sjå nynorsk i bruk.

9.3.3 Ein nynorsk «språkdusj»

Analysane frå studien, og særleg elevane sine evalueringar av læringsutbytte, viser at det å nytte nynorsk som bruksspråk i dette tilfellet ikkje kan likestillast med eit systematisk språkbud. Og kanskje er det heller ikkje det som treng vere målet for ein slik arbeidsmåte. Intervensjonen legg opp til at elevane kan møte og bruke nynorske tekstar kvar dag i større eller mindre grad, noko som gir tilgang til sidemålet på ein heilt annan måte enn ved eksplisitt nynorskopplæring i avgrensa periodar i løpet av året. Det at elevane fekk bruke både formelle og uformelle skrivearenaer i norskfaget, spelte også ei viktig rolle, ikkje minst fordi dette ga høve til å tenkeskrive på nynorsk, og dermed prøve ut både tankar og formuleringsmåtar. Dette er i tråd med tilrådingar frå fleire andre forskarar med kunnskap om korleis ein bør arbeide med nynorsk som sidemål (Skjong & Vederhus, 2008; Askeland & Falck-Ytter, 2009; Jansson, 2011). Bruken av digitale kommunikasjonstekstar vart ein viktig del av intervensjonen, først og fremst fordi den ga elevane høve til å skrive på andre arenaer enn dei tradisjonelle skoleskrivingstekstane. I tillegg vart læringsplattforma eit nyttig verktøy for å gjere dei nynorske tekstane lett tilgjengelege i kvardagen til elevane, og til å gjere nynorsk synleg til ei viss grad også utover norsktimen.

Denne arbeidsmåten kan godt seiast å ha *element* av språkbudspedagogikken i seg, og eg meiner derfor det kan vere aktuelt å bruke metaforen «språkdusj» som ein illustrasjon på denne måten å arbeide med nynorsk som sidemål på. I staden for å «bade» elevane i språket, får elevane ein lett «dusj» av nynorsk i kvar norsktime. Læraren modellerer skriftspråket kvar gong han skriv nynorsk på tavla eller i planar og oppgaver, og elevane les i tillegg jamleg nynorsk i skjønnlitterære tekstar. Den viktigaste delen av «språkdusjen» er likevel elevane si eiga skrivning, og om elevane ikkje skriv nynorsk i kvar time, er det likevel viktig at dei jamleg prøver å uttrykke seg skriftleg på sidemålet, om språkdusjen skal ha nokon effekt. Bruken av digitale skrivearenaer i norskfaget vil her kunne vere ein lett tilgjengeleg arena for både tenkeskriving og ulike typar kommunikasjon på nynorsk. Erfaringane frå intervensjonen viser også at det er nødvendig at rettskrivingsreglar og retningslinjer for både morfologi og syntaks på nynorsk blir ein del av denne språkdusjen. Elevane må få høve til å stadig spørje om skrivemåtar og reglar, og dei må oppleve dette som eit stillas rundt skrivinga si.

10 Avslutning

I denne delen avrundar eg avhandlinga først med å oppsummere kort kva styrker og svakheiter eg meiner studien har, og då tar eg først føre meg *intervensjonen*. Deretter ser eg på *metodar for innsamling* og til slutt *analysen av materialet*. Heilt til slutt konkluderer eg kort, og kjem med nokre framtidsperspektiv med utgangspunkt i studien.

10.1 Styrker og svakheiter ved studien

10.1.1 Intervensjonen

Sentralt i denne studien er den formative intervensjonen. For å kunne gjennomføre denne var eg avhengig av å kunne samarbeide godt med ein lærar, som på si side var villig til å gjere nokså store grep og endringar i norskundervisninga si. Styrken ved å handplukke ein lærar på denne måten, er at vi hadde felles forståing og motivasjon for prosjektet, og ei felles interesse for at intervensjonen skulle gå bra. Svakheita ved dette er at arbeidsmåten ikkje kan overførast direkte til klasserom i ein større skala, fordi det er såpass avhengig av den engasjerte enkeltlæraren. Stobart og Hopfenbeck peiker på dette problemet i *State of the Field Review: Assessment and Learning* (2014): «It is (...) acknowledged that replicating small-scale studies, which are often conducted by dedicated teachers, is more challenging on a large scale» (Stobart & Hopfenbeck, 2014, s. 50). Eg meiner likevel det kan forsvarast ved at eg nyttar *formativ intervensjon* som utgangspunkt for innsamlinga av materialet. Med ein slik innfallsvinkel er det eit poeng at dei som deltar i prosjektet, sjølve er med på å utvikle retning på arbeidet, og at dette stadig blir tilpassa dei forholda som deltakarane til ei kvar tid er i (Engeström, 2011).

Ein annan svakheit ved intervensjonen er at arbeidsplanen til denne læraren vart styrande også for val av klasstrinn for studien. Gjennom arbeidet med studien ser eg tydeleg at det vil vore meir formålstenleg å gjennomføre ein slik intervensjon tidleg i vidaregåandeløpet. Det ville gitt elevane meir tid til å venje seg til arbeidsmetodane, og eksamenspresset ville vore meir dempa. Om ein skal kunne trekke vekslar på språkbadspedagogikken i ein slik samanheng, er det også tilrådd å starte med å innføre

bruksspråket tidlegare i læringsløpet (Baker, 2007). Ei anna innvending til val av felt for intervensjonen, er at den aktuelle klassen i studien er situert på ein skole med studiespesialiserande linje, med elevar som jamt over presterer noko over landsgjennomsnittet. Resultata frå denne studien speglar først og fremst denne elevgruppa, og vil ikkje kunne fange opp alle problemstillingar ein vil kunne støyte på i klassar med jamt over lågare presentasjonar.

10.1.2 Metodar for innsamling av materiale

Ein styrke ved studien er at eg i innsamlinga av materialet frå intervensjonen, har valt ulike metodiske tilnæringsmåtar, som eg meiner til saman utgjer eit godt grunnlag for å finne svar på problemstilling og forskingsspørsmål. Eg har lagt stor vekt på elevane sine røyster, ved å samle inn refleksjonstekstar frå elevane på ulike tidspunkt i løpet av intervensjonsåret. Nettmøtet gav meg også tilgang til elevane sine synspunkt på nynorskundervisning i ein litt annan kontekst enn refleksjonstekstar og kvalitative intervju. Intervjua, med eit utval på seks elevar, var i utgangspunktet tenkt som ei moglegheit til å studere desse seks meir inngåande, men for å få fram fleire nyansar i studien, har eg valt å bruke informasjonen eg har frå alle elevane. I analysen av materialet har eg koplå saman elevane sine refleksjonar i samband med skriving på nynorsk og på sidemålsopplæring, og på den måten har eg fått tilgang til ei breidd i materialet, noko eg også meiner er ei styrke. I analysekapittel 6 og 7 er alle elevane i klassen representerte i analysane, og det er derfor mogleg å sjå ulike mønster i analysekategoriane. Ei svakheit er at eg ikkje har hatt høve til å gi ein inngåande analyse av konteksten rundt alle elevane sine refleksjonar. Dette har eg derimot forsøkt å ta omsyn til i dei tre elevportretta som er presenterte i kapittel 8. Desse tre kan fungere som meir inngåande døme på korleis tre ulike elevar opplevde det å nytte nynorsk som bruksspråk gjennom skoleåret.

10.1.3 Analyse av materialet

Ein vesentleg del av denne studien er analysen av elevane sine skrivestrategiar og skrivehjelp når dei skriv nynorsk. I drøftinga av analysane har eg valt å ta utgangspunkt i Flower og Hayes' (1981) kognitive prosessmodell, supplert med mellom andre Graham og Harris (2005) og andre skriveforskarar (Collins, 1998) sine

undervisningsmodellar for ulike fasar i skrivinga. Dette er gjort først i etterkant av analysane, og elevane vart ikkje på førehand informerte om at eg ønskte å sjå på kva strategiar dei nytta innanfor dei ulike fasane. Analysemetodane som er valde, tar utgangspunkt i tolkingar av elevane sine refleksjonstekstar og utsegner gjennom nettdiskusjon, refleksjonstekstar og intervju, supplert med synspunkt frå intervju med læraren. Eg har tatt utgangspunkt i det Kvale omtalar som ein eklektisk analysemetode, eller *meningsgenerering gjennom ad hoc-metodar* (Kvale, 2001). Dette er ein kombinasjon av ulike analyseformer for å hente fram mening til materialet, og eg har nytta elevane sine utsegner for å utdjupe kva som ligg bak kategoriane. Eg ser både styrker og svakheiter ved kodinga av dette materialet. Kategoriane for elevane sine skrivestrategiar var ikkje bestemte på førehand, men oppstod gjennom ei grundig lesing og koding av elevane sine utsegner. Ein styrke ved dette er at elevane ikkje på førehand er styrte av ei førehandsbestemt liste med strategiar, og at ein derfor kan få tak strategiar dei sjølve definerer. Dette gir tilgang på gode refleksjonar og betraktningar rundt elevane si eiga skriving.

Ei svakheit med ein slik analysemetode er at det er vanskeleg å vite sikkert om ein greier å fange opp alle typar strategiar elevane vel. Analysekategoriene er avgrensa til sju ulike strategiar for skriving. Det er mogleg å sjå fleire strategiar i elevane sine refleksjonar rundt eiga skriving, men eg har valt å synleggjere berre dei kategoriene med strategiar som representerer meir enn ein elev. Det kan også vere ei svakheit at det kan vere vanskeleg for informantane å sette ord på kva dei faktisk gjer når dei skriv, når dei ikkje har klart for seg kva skrivestrategiar kan vere. I analysane kjem det også fram at berre ein del av elevane er opptatte av at skriving skjer i ulike fasar, og eg meiner dette seier noko om skilnaden mellom ulike typar skrivarar. I ei vidare undersøking av korleis elevar arbeider med ulike skrivestrategiar i sidemålstekstar på nynorsk, kunne det ha vore interessant å ta utgangspunkt i desse ulike fasane for skrivinga, og undersøke om dei skrivefasane eg har skissert i min modell, verkar relevante for dei strategiene elevane sjølve vel for skrivinga si. Ein annan mogleg metode for å samle inn informasjon om elevane sine skrivestrategiar, kunne ha vore å bruke skjermopptak av elevane si skriving. Vibeke Lorentzen har i ei fersk masteroppgåve undersøkt elevar sine skrivestrategiar

ved hjelp av dataprogrammet *Snagit*⁵⁹, som gjer opptak av elevane si skriving på skjerm, og av samtalar som skjer undervegs i skrivinga. Ho har også supplert dette med intervju og observasjon (Lorentzen, 2015). Denne metoden gir eit inngående bilde av kva som skjer medan ein skriv, men eignar seg først og fremst godt til case-studiar av få elevar. I etterkant ser eg likevel til dømes at det kunne ha vore interessant å supplert metodane eg har brukt, med ein slik metode, til dømes på dei tre elevportretta. Det kunne gitt høve til å sjå om elevane sine refleksjonar rundt eiga skriving stemmer overeins med det dei faktisk gjer når dei skriv.

10.2 Konklusjon og perspektiv for vidare forskning

Utprøvinga og undersøkinga av alternative innfallsvinklar til sidemålsundervisning på nynorsk har i fleire år vore eit etterspurd felt, slik det er uttalt både frå utdanningspolitisk hald og frå forskarar på feltet. Det finst ein rekke tilrådingar om korleis ein skal kunne sørge for ei god sidemåldidaktikk for nynorsk, og det finst også mange dyktige lærarar rundt om i landet som prøver ut slike metodar i sine klasserom. Min studie har hatt som mål å dokumentere korleis nynorsk som bruksspråk kan fungere som innfallsvinkel for sidemålsopplæringa. Eit anna mål har vore å finne ut kva som kjenneteiknar elevar sin bruk av skrivestrategiar og skrivehjelp i arbeidet med nynorsk i formelle og uformelle tekstar, og korleis elevane reflekterer rundt dette. Elevane har fått uttrykke kva læringsutbytte dei opplever at dei har gjennom året, og studien synleggjer slik korleis ulike typar elevar har ulike tilnærmingar til det å nytte nynorsk som bruksspråk. Gjennom den formative intervensjonen, har eg fått høve til å studere korleis elevane har respondert på ei slik alternativ tilnærming til sidemålsopplæring på nynorsk. Det har gitt innsikt i kva som fungerer godt med denne arbeidsmåten, men også kva utfordringar ein kan møte i arbeidet med nynorsk som bruksspråk. Dei ulike typane skrivarane som trer fram i analysane, syner at skriveopplæringa i nynorsk som sidemål må tilpassast ulike behov hos elevane. Studien syner også eit potensiale i å finne fram til skrivestrategiar som er tilpassa elevane, i ulike fasar av skrivinga.

⁵⁹ Programvare for skjermopptak ved bruk av *Snagit* finst på (lasta ned 15.06.2016)
<http://www.techsmith.com/snagit.html>

Hovudfunna frå studien min kan oppsummerast i følgande punkt:

- Elevane nyttar fleire ulike strategiar for å skrive god nynorsk i forskjellige fasar av skrivinga, og strategiane handlar først og fremst om å skrive korrekt språk. Det å nytte nynorsk i både formelle og uformelle tekstar aktiverer fleire skrivingstrategiar hos elevane, men dei opplever vinsten av å skrive formelle og uformelle tekstar som svært forskjellig.
- Elevar med stort utbytte av intervensjonen ser ut til å nytte fleire ulike strategiar for skrivinga enn elevar med mindre utbytte av intervensjonen.
- Elevane nyttar ulike typar språklege forbilde for skrivinga si, både eige talemål og andre sitt, men mange elevar finn det også problematisk å kople talemål med nynorsk.
- Ein del elevar opplever større meistring når dei kan bruke nynorsk i både formelle og uformelle samanhengar. Det gir fleire arenaer å skrive sidemål på.
- Digital nettdiskusjon ser ut til å engasjere dei fleste i skriving på nynorsk, men det er også krevjande og unaturleg for mange å bruke nynorsk i digitale kommunikasjonstekstar og notatskriving.
- Sidemålsopplæring på nynorsk kan hente inspirasjon i språkbadspedagogikken, men det er fleire innvendingar til ein slik arbeidsmetode, særleg fordi nynorsk ikkje er eit munnleg språk.

Eit viktig bidrag med studien er å prøve ut og dokumentere ein arbeidsmåte som legg til rette for å gjere nynorsk som sidemål til ein meir aktiv og bruksorientert del av norskfaget. Studien viser forhåpentlegvis veg for å ta i bruk tilsvarende arbeidsmåtar i nye samanhengar, for å finne fram til gode måtar å drive nynorskundervisning på for ulike elevtypar. Dette er særleg relevant i ei tid der det digitale landskapet i undervisningssamheng stadig er i endring. Erfaringane frå denne studien vil kunne justerast i ein undervisningssituasjon der elevane til dømes får tilgang til digitale ressursar og nye digitale arenaer for skriving. Dei endringane som skjer samfunnet rundt oss, påverkar også måten vi arbeider for å tileigne oss språk på. Det er derfor viktig at ein nyttar eit økologisk perspektiv på dette feltet, slik at ein tar omsyn til korleis læring skjer, ikkje berre i klasserommet, men også utanfor skolekonteksten.

10.2.1 Framovertankar

I åra sidan Læreplan for kunnskapsløftet først vart presentert i 2006, har sidemålsundervisning på nynorsk stadig vore omtala som eit felt der det er behov for nytenking og utprøving for å finne fram til gode løysingar og reiskap å bruke for både lærarar og elevar. I Revidert læreplan, som kom i 2013, kom ein ny gjennomgang av

sidemålsopplæringa, med mellom anna det resultatet at sidemålsarbeidet skal ta til tidlegare i grunnskolen. Det står likevel att mykje arbeid for at elevane skal kunne tilfredsstillast krava om likestilt kompetanse i begge målformene, slik det står nedfelt i læreplanen (LK06/13), og framover vil det vere behov for meir forskning på og utprøving av undervisningsmetodar i nynorsk som sidemål.

Eit nærliggande felt å trekke fram i denne samanhengen er den omfattande *Forsøksordninga med 1 eller 2 karakterar i norsk*, i regi av Utdanningsdirektoratet, som eg tidlegare har omtala i forskingskapittelet. I utprøvinga av færre karakterar i dei to første åra av ungdomstrinnet, og likeins på vidaregåande trinn, vil det vere behov for å finne fram til gode metodar å drive nynorskopplæring på, der *formativ vurdering* står sentralt. Min studie vil kunne gi innspel til måtar å arbeide på der særleg det å finne fram til gode skrivestrategiar når elevane skriv på nynorsk, vil vere viktig. Eg ser det som særleg relevant å undersøke om det å nytte skrivestrategiar i ulike fasar av elevane si skriving, kan hjelpe elevane til å bli meir sjølvregulerande når dei skriv nynorsk. Det vil også vere interessant å sjå korleis lærar i nær dialog med elevane kan kartlegge kva som er gode strategiar for den enkelte å nytte, og undersøke om eit medvit rundt dette kan hjelpe elevane i skriveprosessen. Eg meiner det vil vere interessant også å finne ut om erfaringane frå min studie kan ha overføringsverdi til ungdomstrinnet.

Eit anna aktuelt forskingsfelt, som eg sjølv ønsker å undersøke, er bruken av sosiale medium som arena for skriving på nynorsk som sidemål. Undervegs i arbeidet med analysen av materialet frå intervensjonen, fekk eg høve til å observere ein vidaregåande skole på Austlandet, som nytta Facebook som arena for skriving i norskfaget. Denne tilnærminga til sidemålsundervisning på nynorsk har likskapstrekk med nettdiskusjonen som vi gjennomførte i intervensjonen, fordi elevane nytta ein digital arena for skrivinga, som dei sjølve brukte mykje tid på i fritida si. Det å trekke sosiale medium inn i norskfaget, og spesielt i kombinasjon med nynorsk, ga sidemålsarbeidet ein ny dimensjon. Tekstane elevane skreiv var korte og uformelle, og mottakarane for det dei skreiv, var mange. Sosiale medium skil seg likevel frå skrivinga elevane gjer på læringsplattforma fordi det er ein offentleg arena, og det kan vere interessant å undersøke kva skrivestrategiar elevane har i denne typen skriving. Desse elevane nytta også digital ordbok medan dei skreiv, noko som skil seg frå elevane i min studie. Ein

studie av elevar si digitale skriving i ein slik samanheng, er også relevant å forske meir på, i lys av dei funna eg presenterer i avhandlinga mi.

Eit siste moment eg vil trekke fram som ein mogleg framovertanke, ligg i det å bruke materialet frå intervensjonen på ein noko annleis måte enn det eg har gjennomført i denne avhandlinga. Gjennom intervensjonen fekk eg tilgang eit rikt materiale, og det er ikkje alt eg har hatt høve til, eller som har vore aktuelt å nytte i analysen. Mellom anna har eg, med hjelp frå læraren, samla inn ein heil del tekstar i løpet av det året eg følgde dei. I eit vidare perspektiv kan det vere aktuelt å gjere tekst- og språkbruksanalysar for å sjå på om til dømes tekstane elevane skreiv i starten av året skil seg frå dei tekstane dei produserte i slutten av året. Det kunne også vere aktuelt å undersøke om ein fann dei same feiltypane i elevane sine uformelle tekstar til dømes i nettdiskusjonen, som dei formelle tekstane elevane skreiv og fekk vurdering på. Ei slik tilnærming kan opne opp for å finne ut meir om kva som skjer med bokmåselevar si skriving når dei skal uttrykke seg på nynorsk i ulike kontekstar.

11 Litteratur

- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: LNU og Fagbokforlaget.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: NIFU; Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Henta 11. april 2016 frå <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-20.pdf>
- Andrews, R. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal* 32 (1), ss. 39-55.
- Askeland, N. (2014). Nynorskbrukar «innerst i sjelen»? Nynorskelevar om identitet og bokmål som sidemål. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep* (ss. 328 - 342). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, N., & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad notam. Gyldendal.
- Baker, C. (2007). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4. utg.). Clevedon, England: Multilingual Matters LTD.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the Ecology of Written language* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bereiter, C., & Scardemalia, M. (1987). *The psychology og written composition*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Berge, K. L. (2001). Om et forslag til alternativ sidemålsundervisning i Oslo-skolen. *Språknytt 1 - 2/01*, ss. 4 - 10.
- Berge, K. L. (2005a). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1* (ss. 65 - 97). Volda: Nynorsksenteret. Høgskulen i Volda.
- Berge, K. L. (2005b). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (ss. 57 - 76). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Berge, K. L., & Skog, B. (1998). *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Sluttrapport: Hovedresultater fra de samfunnsvitenskapelige og de språkvitenskapelige studiene. Rapport 8*. Trondheim: Senter for etterutdanning, Allforsk, NTNU.
- Berge, K. L., Solheim, R., & Torvatn, A. C. (1998). *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Rapport nr. 7: Studier av lærebøkene i skolekonteksten – elevenes opplevelse av ordningen, leseferdigheter og holdninger*. Trondheim: Senter for etterutdanning, Allforsk, NTNU.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring: Norsk offentlig språkpolitikk 1885–2005*. Oslo: Avhandling (ph.d.), Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. Oslo: Doktoravhandling for graden ph.d. Universitetet i Oslo.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. Champaign, Illinois: National Council og Teachers of English.
- Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I H. Omdal, & R. Røstad (Red.), *Språknormering: -i tide og utide?* (ss. 91 - 108). Oslo: Novus.
- Brøyn, T. (2014). Hvorfor det er blitt så vanskelig å snakke om språket. *Bedre skole nr. 1/14*, ss. 8 - 9.
- Buckingham, D. (2008). Defining Digital Literacy - What Do Yung People Need to Know About Digital Media? I C. Lankshear, & M. Knobel, *Literacies. Digital Concepts, Policies and Practices* (ss. 73 - 90). Peter Lang International Academic Publishers.
- Christians, C. G. (2008). Ethics and politics in qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research* (ss. 192 - 220). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Collins, J. (1998). *Strategies for struggling writers*. New York: The Guilford Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction. Multiliteracies: the beginning of an idea. I B. Cope, & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (ss. 3 - 8). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. I M. R. Childs, R. M. Bostock, M. R. Childs, & R. M. Bostock (Red.), *Learning through two*

languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education (ss. 34 - 47). Japan: Katoh Gakuen.

- Dai, D. Y., & Sternberg, J. R. (2004). Beyond Cognitivism: Toward an Integrated Understanding og Intellectual Functioning and Development. I D. Y. Dai, & J. R. Sternberg, *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (ss. 3 - 40). New Jersey: The Educational Psychology Series.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red.). (2008). *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dysthe, O. (1991). Språk og læring: tenkespråk og presentasjonsspråk. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk nr. 5/91*, ss. 18 - 25.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 309 - 332). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. (2005). «Læring gjennom dialog» - kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (ss. 105 - 135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. (2.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista. Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet, nr. 27. Volda: Høgskulen i Volda.
- Eiksund, H. (2016). Eit vere eller ikkje-vere? Tankar om karakterforsøket i norsk på vidaregåande trinn. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk - nr. 1/16*, ss. 41 - 43.
- Eiksund, H., & Fiskerstrand, P. (2015). *Forsøk med ein eller to karakterar i norskefaget på vidaregåande trinn*. Rapport 1/2015. Volda: Nynorsksenteret. Henta 17. juni 2016 frå http://www.nynorsksenteret.no/nyn/forsking-og-utvikling/fou_rapportar-1/karakterforsok&PHPSESSID=4icpou3nogs9ofrecsnel0lib3
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsspråkundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engeström, Y. (2011). From Design Experiments to Formative Interventions. *Sage Journals. Theory & Psychology. vol. 21 no. 5*, ss. 598 - 628.
- Evensen, L. S. (1986). «Den vet best hvor sko(l)en trykker». *En deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problemer i språkundervisning i ungdomsskole og videregående skole*. Trondheim: Avhandling (dr.art), Universitetet i Trondheim.

- Evenesen, L. S., Hertzberg, F., & Otnes, H. (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiskerstrand, P. (2014). Omsetjing og forståing. Når elevar med nynorsk som hovudmål skal skrive fagtekst i samfunnsfag. I B. Endre, A.-K. H. Gujord, & E. Bugge (Red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkeleg mangfald* (ss. 251 - 266). Oslo: Novus forlag.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication Vol. 32, No. 4*, ss. 365 - 387.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, ss. 1106 - 1113.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1989). *Problem solving strategies for writing* (3. utg.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview. From Neutreal Stand to Political Involvement. I N. Denzin, & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (Vol. 3, ss. 695 - 727). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Fretland, J. O. (2007). «Du skriv feil, lærar». I A. S. Nordal (Red.), *Betre nynorskundervisning* (ss. 71 - 82). Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. nr.2. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Høgskulen i Volda.
- Fretland, J. O. (2015). «Vi analyserar økningen i isokvanter»: Ein analyse av nynorskfeil i studentarbeid. I H. Eiksund, & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (ss. 176 - 187). Oslo: Samlaget.
- Gadamer, H.-G. (1960/2001). Fra Sannhet og metode: Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Lægreid, & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutiske lesebok* (ss. 115 - 136). Oslo: Spartacus Forlag.
- Gallagher, K. (2011). *Write like this. Teaching real-world writing through modeling & mentor texts*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies* (4. utg.). New York: Routledge.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning - utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), ss. 5 - 41.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities*. East Preoria, Illinois: Versa Press Inc.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2006). Writing. I P. A. Alexander, & P. H. Winne (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (2. utg., ss. 457 - 478). Mahwah, NJ: Earlbaum.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school - A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Harris, K., & Santangelo. (2009). Metacognition and Strategies Instruction in Writing. I H. S. Waters, & W. Schneider (Red.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (ss. 226 - 256). New York: Guilford Press.
- Grepstad, O. (2006). *Viljen til språk: Ei nynorsk kulturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta*. Henta 17. juni 2016 frå www.aasentunet.no: http://www.aasentunet.no/iaa/no/sprakfakta_2015/
- Grondin, J. (2002). Gadamer's Basic Understanding of Understanding. I J. D. Robert, *The Cambridge Companion to Gadamer* (ss. 36 - 51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haaland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Stavanger: Avhandling (ph.d.), Universitetet i Stavanger.
- Halliday, M. A. (1999). Språk, kontekst og tekst: aspekter ved språk i et sosialsemiotisk perspektiv. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (ss. 67 - 117). Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag.
- Harding, J. (2013). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77, No 1., ss. 81 - 112.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996, June). Effects of Learning Skill Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* vol. 66 no. 2, ss. 99 - 136.
- Hellerud, E. (2005). *Nynorsk som sidemål i den videregående skolen*. Tromsø: Masteroppgåve ved Universitetet i Tromsø.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag.
- Hertzberg, F. (2001, Juni). Tusenbenets vakre dans. *Rethorica Scandinavia* Nr. 18/01, ss. 92 - 105.
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang. I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson, & H. Osdal (Red.), *Fag og fagnad: festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (ss. 97 - 112). Volda: Høgskulen i Volda.
- Hertzberg, F. (2006). Skriveopplæring på tvers av fag. I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (ss. 111 - 124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. 17 - 25). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis? I G. Melby, & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (ss. 33 - 48). Trondheim: Akademika.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen, klart for en omkamp? *Bedre skole. Nr. 2/14, 14(2)*, ss. 80 - 83.
- Hillocks Jr., G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education Vol. 93, No. 1*, ss. 133 - 170.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i videregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. ALS-skrift nr 3. Trondheim: Avhandling (dr. art), Universitetet i Trondheim.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen, & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (ss. 3 - 44). Oslo: LNU/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L. (1999). «Den første gang, den første gang...» Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I F. Hertzberg, & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (ss. 37 - 53). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar - for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hognestad, J. K. (2006). Henger det nye norskfaget sammen? Noen refleksjoner med utgangspunkt i den nye norskplanen. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk nr. 2/06*, ss. 25 - 27.
- Hvistendal, R. (2001). *Elevportretter fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2011). Grammatikken i bruk - i arbeid med tekster. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk, nr. 3/11*, ss. 18 - 25.
- Jansson, B. K. (2001). Å lykkes med nynorskundervisninga. *Språkenytt Nr. 1 - 2/01*, ss. 13 - 17.
- Jansson, B. K. (2004a). *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97. . Arbeidsrapport 2004:6: Høgskolen i Østfold.*
- Jansson, B. K. (2004b). *Nynorskopplæring og didaktisk tilnærming til nynorsk som sidemål: rapport frå ei undersøking i allmenlæraryrket. Arbeidsrapport 2004:7: Høgskolen i Østfold.*
- Jansson, B. K. (2007). Ordlista - den gode hjelperen? om rettskrivingsferdigheter og ordlistebruk i nynorsk som sidemål. I A. S. Nordal (Red.), *Betre nynorskundervisning* (ss. 27 - 41). Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa Nr. 2. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Høgskulen i Volda.

- Jansson, B. K. (2011). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. Jansson, & S. Skjong, *Norsk = nynorsk og bokmål* (ss. 178 - 202). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jansson, B. K., & Lockertsen, R. (2002). *På godt nynorsk*. Oslo: Samlaget.
- Jensen, K. B. (2002). *A handbook of media and communication research*. London and New York: Routledge.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrive. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Oslo: Avhandling (ph.d), Universitetet i Oslo.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2004). Den konstruktivistiske læringsprosess. I H. Sigmundson, & F. Bostad (Red.), *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn* (ss. 19 - 41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual Education and Second Language Acquisition. I C. F. Leyba (Red.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (ss. 51 - 82). Los Angeles: California State University.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing. Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2014). Modellering - læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad, & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skriving* (ss. 16 - 28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, E. (2015). Faglighet og skriftlighet - teori, metode og analyseramme. I E. Krogh, T. S. Christensen, & K. S. Jakobsen, *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). «Årets bedste opgave»: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 137 - 150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2012). Norsk andrespråksforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004 - 2012. *NOA: norsk som andrespråk, nr. 2/2012, 28*, ss. 49 - 72.
- Kulturdepartementet. (2007 - 2008). *St.meld. nr. 35. Mål og mening*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>
- Kunnskapsdepartementet. (2003 - 2004). *St.meld. nr. 30. Kultur for læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

- Kunnskapsdepartementet. (2007 - 2008). *St.meld. nr. 23. Språk bygger broer*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008 - 2009). *St.meld. nr. 11. Læreren. Rollen og utdanningen*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Andersen, & J. Rygge, Omset.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier - på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lambert, W. E., & Tucker, R. G. (1972). *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Language Policy Division, Strasbourg; Ministry of Education and Research, Norway. (2003 - 2004). *Language Education Policy Profile*. Oslo: Council of Europe.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Red.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practises*. New York: Vol 30. Peter Lang International Academic Publishers.
- Laurén, C. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vasa: Vasa Universitet.
- Liberg, C. (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I I. Bäcklund, U. Börestram, U. M. Melander, & H. Näslund (Red.), *Text i arbete/Text at work. Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson, den 12 januari 2005*. (ss. 106 - 114). Uppsala: ASLA & Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Lincoln, Y. S. (1990). Toward a categorical imperative for qualitative research. I E. W. Eisner, & A. Peshkin (Red.), *Qualitative inquiry in education* (ss. 277 - 295). New York: Teachers College.
- Lockertsen, R. (2005). Sidemålsundervisning i videregående skole og høgare utdanning. (A. S. Nordal, Red.) *Didaktiske perspektiv på nynorskopplaring*, ss. 117 - 142.
- Lorentsen, G. (Red.). (1981). *Frå dialekt til nynorsk: Lærarmetodikk i nynorsk som sidemål*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lorentsen, G. (2001). Nynorsk som sidemål. *Språknytt Nr. 1 - 2/01*, ss. 26 - 28.
- Lorentzen, V. (2015). *Hva gjør elevene når de skriver? Bruk av skjermopptak for å fange elevenes skrivestrategier : en nærstudie av to elevers skriveprosesser*. Trondheim: Masteroppgåve, Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Lægreid, S., & Skorgen, T. (2001). Innledning. I S. Lægreid, & T. Skorgen (Red.), *Hermenentisk lesebok* (ss. 7 - 33). Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Medietilsynet. (2016). *Barn & medier 2016*. Henta 19. juni 2016 frå http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf

- Midgley, G. (2000). *Systemic intervention: Philosophy, Methodology and Practice*. New York: Kluwer.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education, Vol. 27 nr.2*, ss. 139 – 166.
- Myking, J. (2003). La elevane bada i sidemål! Samtale med professor Christer Laurén. *Norsk Tidend 15.12.2003*. Henta 19. juni 2016 frå <http://www.nm.no/tekst.cfm?id=1574>
- Mæhlum, B., & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgang til deltaking. Nynorsken si rolle for norsk demokrati. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring*, (ss. 143 - 180). Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Nr. 1. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Høgskulen i Volda.
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland. Ei granskning av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforsking.
- Nordal, A. S. (2007). Sugne på sidemål. I A. S. Nordal (Red.), *Betre nynorskundervisning* (ss. 9 - 14). Skrifter for nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 2. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson, & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 109 - 135). Oslo: Samlaget.
- Nymark, J., & Theil, R. (2011). *Dei ukulege språka. Språkpolitikk og språksituasjonar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English, Vol. 25, No. 3*, ss. 261 - 290.
- OECD. (2005). *The definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary*. Henta 12. april 2016 frå www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
- Ottesen, E., & Møller, J. (Red.). (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo*. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet*. Oslo: Avhandling (dr. polit.), Universitetet i Oslo.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pran, K. R., & Ukkelberg, Å. (2011). *Norsklærerers holdning til eget fag*. Oslo: Synnovate for Språkrådet.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksive moderne. Politik, profesjon, pedagogikk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riise, S. E. (2007). *Motivasjon for nynorsk. En studie av klasseromslederens, skolederens og elevens egen motivasjon for undervisning og læring i faget nynorsk*. Oslo: Masteroppgåve, Universitetet i Oslo.
- Ringdal, E. (2002). 16 år og tekstmeldar: Stadig myldrande skriving (SMS). I I. J. Tønneson (Red.), *Den flerstemmeige sakprosaen: Nye tekstanalyser* (ss. 29 - 55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag - ein studiet i norskfagets tekstmengde*. Stavanger: Avhandling (ph.d.), Universitetet i Stavanger.
- Rotevatn, A. G. (2014). *Facebook-språket. Om normert språk og dialekt blant vestlandselevar*. Volda: Masteroppgåve, Høgskulen i Volda.
- Rønning, W. (2012). «*Fra karakterjag til læring - fra dommer til trener*»: Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler. Tromsø: Nordlandsforskning.
- Røyneland, U. (2008). Kva er eit språk, og kva er ein dialekt? I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte; innføring i sosiolingvistikke* (ss. 36 - 46).
- Råbu, A.-B. (1997). *To ulike norskfag? En undersøkelse av holdningen til nynorsk som sidemål blant elever i ungdomsskolen og den videregående skolen*. Oslo: Hovudoppgåve, Universitetet i Oslo.
- Sandøy, H. (1995). Rettskrivingsarkitekturen. *Norsk språkråd: Norma i nynorsk. Debatt. Norsk språkråds skrifter nr. 2*, ss. 17 - 24.
- Schleiermacher, F. (2001). Fra «Innledning» til Hermeneutikken. I S. Lærgreid, & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutiske lesebok* (ss. 37 - 58). Oslo: Spartacus Forlag.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). Motivation. An Essential Dimension og Self-Regulated Learning. I D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Motivation and Self-Regulated Learning* (ss. 1 - 30). New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Schwebs, T., & Otnes, H. (2006). *Tekst.no, Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (3. utg.). London: Sage Publications, Inc.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language. Principles and procedures* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

- Sjøhelle, K. K. (1999). *Muntlige møter i nytt miljø. En undersøkelse av oppbygging av muntlig klasseromskultur i norskfaget i to videregående skoler*. Trondheim: Hovedoppgåve, NTNU.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjong, S. (2011). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. K. Jansson, & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 49 - 76). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skjong, S. (2012). Norskspråkleg kompetanse etter LK06. I B. K. Jansson, & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (ss. 33 - 48). Oslo: Det norske Samlaget.
- Skjong, S., & Vederhus, I. (2008). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk. I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. 145 - 157). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skog, B. (2004). *Mobiltelefonen – en ressurs eller et problem i skolen? En lærerundersøkelse*. Trondheim: ISS rapport nr. 72, NTNU.
- Slettemark, B. (2006). *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo*. Oslo: Masteroppgåve, Universitetet i Oslo.
- Slettevold, I. (2013). *Nynorsk som fagspråk*. Henta 19. juni 2016 frå Nynorsksenteret.no: <http://nynorsksenteret.no/nyn/om-senteret/nyhende/?&displayitem=2046&module=news>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (ss. 242 - 247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ss. 11 - 38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9 - 42). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (Red.). (2011). *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Skrivesenteret. Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. (1995). *Språkekøyvd samsunn - språkekøyvde lærebøker*. Trondheim: Hovedoppgåve, Universitetet i Trondheim.
- Solheim, R. (2009). Å arbeide med og på nynorsk. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (ss. 198 - 206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Norsk mediebarometer 2015*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Henta 19. juni 2016 frå <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie/aar/2016-04-14>

- Stauri, T. (2001). Lærerutdanninga og sidemålet. *Språknytt 1 - 2/01*, ss. 29 - 31.
- Stobart, G., & Hopfenbeck, T. N. (2014). State of the Field Review. Assessment and Learning. I J.-A. Baird, T. N. Hopfenbeck, P. Newton, G. Stobart, & A. T. Steen-Utheim (Red.), *Assessment for learning and formative assessment* (ss. 30 - 50). Oslo: Norwegian Knowledge Centre for Education; Oxford University Centre for Educational Assessment. Henta 19. juni 2016 frå <http://taloe.up.pt/wp-content/uploads/2013/11/FINALMASTER2July14Bairdetal2014AssessmentandLearning.pdf>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current Issues in Comparative Education, Vol.5 (2) Teachers College, Columbia University*, ss. 1 - 91.
- Tagliamonte, S. A., & Denis, D. (2008). Linguistic ruin? LOL! Instant messaging and teen language. *American Speech. Volume 83. Duke University Press.*, ss. 3 - 34.
- Teigen, K. Å. (2001). Om nynorsk og ny norsk. *Språknytt 1 - 2/01*, ss. 18 - 21.
- Teigen, K. Å. (2005). Betre sidemålsundervisning i Bærum - eit prosjekt av og for lærarar. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring* (ss. 25 - 35). Skrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Høgskulen i Volda.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Oslo. Henta 8. april 2016 frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Tonne, I., & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. I M. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (ss. 129 - 143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torvatn, A. C. (1995). «Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe». Om en skoleklassens oppfattelse av innholdet i fellesspråklig lærebok. Trondheim: Hovedoppgåve, Universitetet i Trondheim,.
- Troia, G. A., & Graham, S. (2002). Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14 (1)*, ss. 75-89.
- Tørjesen, T. W. (2005). Nye vegar til nynorsken. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring*. (ss. 37 - 41). Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 1. Oslo: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, Høgskulen i Volda.
- Tørjesen, T. W. (2007). Sidemålsloftet - Holmlia skole. I A. S. Nordal (Red.), *Betre nynorskundervisning* (ss. 83 - 87). Skrifter frå nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Nr. 2. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa. Høgskulen i Volda.

- Uleberg, J.-E. (2016). Frå karakterforkus til opplæringsfokus - om karakterforsøket på Charlottenlund vgs. *Norsk læreren. Tidsskrift for litteratur, språk og didaktikk*. nr. 1/16, ss. 38 - 40.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programme*. France: UNESCO Education Sector Position Paper.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsdirektoratets forslag til hørbingsbrev og hørbingsutkast til reviderte læreplaner i norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag*. Henta 19. juni 2016 frå Udir.no:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Oversendel_sesbrev_KD_reviderte_lp.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *LK 06/13 Læreplan i norsk*. Henta frå Udir.no:
<http://www.udir.no/kl06/nor1-05/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling*. Henta 19. juni 2016 frå www.udir.no:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Nar-skrivingen-blir-vanskelig/>
- Varnhagen, C., McFall, P., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Pugh, N. (2010). lol: new language and spelling in instant messaging. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal Vol. 23 Issue 6.*, ss. 719 - 733.
- Vibe, N., & Borgen, J. S. (2007). «Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke». *Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo*. Rapport Nr. 33. Oslo: NIFU STEP.
- Vikør, L. S. (2007). *Språkplanlegging: Prinsipp og praksis* (3. utg.). Oslo: Novus.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wagner, Å. K., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : En grunnbok om skriftspråkopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund, & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (ss. 16 - 35). Oslo: Det Norske Samlaget.
- White, L. (1987). Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. *Applied Linguistics Nr. 8 (2)*, ss. 95 - 110.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Ziehe, T. (1978). Subjektiv betydning og erfaring: Om Glocksee-skoleforsøgets didaktiske konsept. *Kontext Nr. 35*, ss. 82 - 98.
- Zimmermann, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, Nr. 22*, ss. 73 - 101.

Østerud, S., & Skogseth, E. G. (2008). *Å være på nett: kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Øzerk, K. (2006). *Fra språkbud til språkdrukning - modeller for opplæring med to språk*. Vallset: Oplandske bokforlag.

12 Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfager gate 29
N-5007 Bergen
Noreg
Tlf: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Kristin Kibsgaard Sjøbelle
Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6100 VOLDA

Vår dato: 05.12.2007

Vår ref: 17838 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.11.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17838

Ei digital tilnærming til sidemålsopplæring i nynorsk. Ei didaktisk undersøiking innanfor norskundervisning i vidaregåande skole
Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder
Kristin Kibsgaard Sjøbelle

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringskjema.cfm. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2: Informasjon om prosjektet til skolen

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Volda 17.10.07

Rektor NN
Assisterende rektor UU
[Namn] vidaregåande skole i Trøndelag

INFORMASJON OM FORSKINGSPROSJEKT VED SKOLEN

Etter samtalar med *Lærer Sverre* i vår, har eg no fått på plass ein avtale med han og klassa hans i norsk (3N) om feltarbeid for doktorgradsprosjektet mitt. Sverre har gitt informasjon om prosjektet til norskseksjonen, men eg ønskjer med dette å gi ei fyldigare utgreiing om prosjektet til leiinga ved skolen.

Innsamlinga av materialet skal skje i inneverande skoleår, og ho vil gå føre seg både i klasserommet til elevane og gjennom elektronisk kommunikasjon. Eg har hatt fleire møte med Sverre der vi har diskutert prosjektet, og eg har vore i klassa og helst på elevane og presentert dei nye arbeidsformene vi kjem til å ta i bruk i norsk for dei. Etter samtale med Fronteransvarleg ved skolen har eg fått tilgang til og «lærarstatus» i 3N sitt klasserom på Classfronter. Nedanfor følgjer ein presentasjon av prosjektet.

Arbeidstittel:

Ein digital innfallsvinkel til undervisninga av nynorsk som sidemål

Praktisk gjennomføring

Feltarbeidet skal ha form som eit aksjonsforskningsprosjekt der forskar og lærar saman skal finne gode løysingar for undervisninga. Som hovudregel skal all digital skriving elevane gjer i fagleg samanheng, vere på nynorsk. Sverre og eg vil oppmode elevane til å bruke læringsplattforma (Classfronter) så mykje som råd til fagleg, skriftleg arbeid, og dei vil òg bli møtt med nynorske digitale meldingar frå lærar og forskar. Planen for innsamlinga av materialet kan kome til å endrast noko undervegs, men i utgangspunktet er følgjande plan lagt:

Innsamlinga av materialet vil skje på tre måtar:

- Gjennom kvalitative intervju med eit utval elevar og med læraren.
- Gjennom innsyn i elevane sine tekstar, både elektroniske (uformelle kommunikasjonstekstar og meir formelle innleveringar) og handskrivne tekstar.
- Observasjon i klasserommet av norsktimar, særleg knytt til sidemålsarbeid. Det kan bli aktuelt å gjere videoopptak av enkelttimar.

Analyse og handsaming av materialet

Eg ønsker å studere og beskrive ein undervisningssituasjon der ein tek i bruk digitale verktøy i samband med skriving på sidemålet. Elevane skal nytte desse verktøya til å uttrykke seg i både formelle og uformelle skriftlege kontekstar. Dei blir oppmoda til å skrive nynorsk jamleg og dei vil kome til å møte nynorsk tekst kvar dag gjennom læringsplattforma. I ein analyse av materialet ønskjer eg å studere korleis elevane føreheld seg til sin eigen skriftspråkkultur og til det meir talenære språket dei gjerne nyttar i digital kommunikasjon. Eg vil sjå på kva som skjer når elevane møter nynorsk i kvardagen sin, og korleis dette påverkar haldingar til sidemålsarbeidet.

Delmål for prosjektet vil vere å:

- Undersøkje kva forhold elevane har til sitt eige digitale skriftspråk og kva haldningar dei har til det å nytte nynorsk i digital kommunikasjon
- Beskrive språkbruken til elevar som på oppfordring frå læraren nyttar nynorsk som sidemål innanfor ulike typar nettkommunikasjon i norskfaget.
- Studere korleis eit alternativt undervisningsopplegg, der nynorsk skriving bli sentralt i kvardagen til elevane, verkar inn på elevane si oppleving av arbeidet med nynorsk som sidemål.

Anonymisering av materialet

Alle elevane som deltek på forsøket, vil i det vidare arbeidet bli anonymiserte på best muleg måte. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, og dei vil godkjenne framgangsmåten og sjå til at materialet blir rett handtert. Alle heilkurselevane i klasse 3AAE som har vanleg norskundervisning har gitt skriftleg samtykke til at dei ønskjer å delta i prosjektet. Viss dette i løpet av prosjektida viser seg ikkje å vere tilstrekkeleg, vil eg innhente supplerande løyve undervegs.

Eg ser fram til kontakt med skolen dette året og kan gjerne informere ytterlegare om det eg jobbar med viss det er ønske om det. Eg er blitt svært godt mottatt av både Sverre og klassen hans, og gler meg til å følgje dei. Viss norskseksjonen ved skolen har ønske om informasjon ressursar frå Nynorsksenteret til sidemålsarbeid, er det sjølvsagt berre å ta kontakt med meg.

Med vennleg helsing
Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Stipendiat ved Nynorsksenteret
Høgskulen i Volda
e-post: kristin.sjohelle@hivolda.no
Tel: 70075102/ 47278037

Kopi til Lærer Sverre

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema til elevane

Til elevane i klasse 3N
Vidaregåande skole i Trøndelag
Trondheim, 20.09.07

Informasjon og samtykkeskjema til elevane

Dette skoleåret kjem Lærer Sverre og Kristin Kibsgaard Sjøhelle frå Høgskulen i Volda til å samarbeide om eit prosjekt i norskfaget. Prosjektet skal inngå som feltarbeid for Sjøhelle si doktoravhandling om bruk av digitale kommunikasjonstekstar som innfallsvinkel til opplæring av nynorsk som sidemål. Ho kjem til å følge klassa sitt arbeid med nynorsk, og saman med norsklæraren vil dei utarbeide ein plan for ei alternativ sidemålsopplæring nynorsk.

Arbeidet vil i hovudsak handle om å inkludere nynorsk som skriftspråk i elevane sin kvardag gjennom bruken av læringsplattforma Fronter. Sjøhelle vil få tilgang til alle tekstar elevane skriv på nynorsk, også uformell kommunikasjon mellom elev og lærar (med mindre kommunikasjonen er konfidensiell). I tillegg vil vi leggje opp til nokre besøk av Sjøhelle i klasserommet der det vil bli gjort opptak av timane. Eit utval av elevar vil bli intervjuet.

Meir informasjon om prosjektet vil bli gitt undervegs dette året. Alle som deltek i prosjektet blir anonymiserte i avhandlinga.

Ver vennleg og svar på slippen under om du ønskjer å delta i prosjektet eller ikkje.
Beste helsing

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Eg ønskjer/ønskjer ikkje å delta i prosjektet til Kristin K. Sjøhelle

Namn: _____

Vedlegg 4: Døme på Mi språkhistorie frå tre elevar i elevportretta

1. *Saras tekst - Mi språkhistorie*

Eg er veldig glad i språk og eg elsker og skrive, men det er fyrst og fremst på bokmål, då eg ikkje følar eg meistrar nynorsk. Eg snakkar flytande Engelsk og ein god del Spansk, og det eg har erfart er at jo fleire språk eg lærar jo lettare blir det. Eg snakkar trøndersk, og både foreldra mine snakkar og trøndersk. Men eg høyrar ofte at eg snakkar ”fin-trøndersk”. Til dømes, sei eg ”Æ vet ikke”, ikkje ”æ veit itj”, og ”ler” ikkje ”flire”. Eg bor på [namn], gjekk på [namn] ungdomsskole og [namn] barneskole.

Når eg sendar meldingar med mobilen til vennane mine skriv eg på dialekt. Eg er i den tro at jo betre ein kan nynorsk jo betre er ein til å skrive bokmål. For å lære seg eit nytt språk må ein vere bevisst på sine andre språk. Nynorsk opplæringa på skulen til nå syns eg har vori veldig dårleg. Eg trur eg snakkar for mange elevar når eg sei at nynorsk alltid har vært noe man har grua seg til å som blir sett på som noe negativ. Kvifor er det sånn? Einaste grunnen trur eg rett og slett er at vi ikkje kan nynorsk godt nok. Ikkje fordi at elevane i utgangspunktet mislikar nynorsk. Så eg er veldig positiv til å fokusere meir på nynorsk dette året. Sjølv syns eg eg meistrar bokmål godt, men veit eg trong mykje meir jobbing med nynorsken!

2. *Tirils tekst – Mi språkhistorie*

Eg blei født i [namn] i [namn], å lærde mine første ord på ordentlig [namn]-dialekt. Flyttet frå [namn] til [namn] også til [namn] når eg var 3 år, lærde ny dialekt da, men skarre r-ane har eg fortsatt. Mamma har sagt at eg snakka ein miks av ordentlig [namn]-dialekt og [namn]-dialekt da eg var 3 år. Det var visst morsomt å høyre på sa ho. Pappa er frå [namn] og mamma er frå [namn]. Eg har flytta veldig mykje når eg var liten. Har budd i [namn], [namn] og [namn]. Eg budde bare i [namn] i eit år, men snakka [namn]-dialekt når eg budde der, for eg var så redd for å bli mobba. Har sidan reist til pappas familie kvar sommar i heile mitt liv. Når eg er i [namn] er det mange som har problema med å skjønne kva eg seier, så da pleier eg å legge over til [namn]-dialekt. Synes den dialekta de har i [namn] er den finaste i heile Noreg.

Når eg kom tilbake til [namn] i attande klasse, snakket eg trøndersk igjen, som eg har gjort mesteparten av livet mitt. Eg er veldig glad i å lære fremmspråk, har engelsk og spansk som fordypningsfag. Har berre hatt spansk i tre år, men eg elsker det spanske språket, er veldig fint å høyre på. For å vere ærlig hater eg nynorsk, men føler det vi har gjort til nå har vert veldig lærerikt og nyttig. Tror alle i klassen ser på dette prosjektet som nyttig, men samtidig veldig utfordrande. Eg setter i alle fall veldig pris på det og håpar verkeleg eg for noko utav det.

Når det gjelds sms og mailer skriver eg alltid på dialekta mi. I fjor når eg budde i England konsentrerte eg meg for å skrive mailer og sms på bokmål, fordi eg ville ikkje glømme norsken, når eg snakka engelsk heile tida. Har ikkje hatt nynorsk siden tiande

klasse, så eg har veldig lyst til å bli betre i nynorsk, sjølv om eg hatar det. Håper du kan rette feila mine, og evt gi nokon forslag til korleis oppgåver eg kan jobbe med. Viss det er noko meir du lurar på så bare spør. 😊

3. *Eivinds tekst – Mi språkhistorie*

Ein trønder. Det er det eg er. Eg vil ikkje seie at eg er ein så veldig innbarka trønder akkurat, men ein trønder er eg no, og eg snakker trøndersk. Det er litt rart, for i teorien så kunne eg ha snakka [namn]. Mora mi kjem nemlig frå [namn]. Ho vakse opp i [namn] med dei tre søskena sine, men flytta hit til [namn] når ho møtte pappa, som er født og vakse opp i [namn]. Eg vart født her i [namn] og fikk høyre både [namn] og trøndersk etter fødsla, men det var vel utslagsgivande at alle rundt meg bortsett fra mamma snakka trøndersk. Syster mi blei født i [namn] mens mamma enda var gift med en [namn]mann, og ho snakka [namn] heilt til ho og mamma flytta til [namn]. Då slo ho om til trøndersk. For å vere heilt ærleg ville eg heller ha snakka [namn], eg syns det er ei mykje finare dialekt. Eg vil tru at eg er påverka av språket til begge foreldra mine, sjølv om eg kanskje ikkje merkar det sjølv. Eg brukar nokon ord og uttrykk frå [namn] når eg snakker.

Eg syns språk er interessant. Heilt sida eg starta på skulen har språk vore eit favorittfag, og spesielt engelsk. Eg har alltid spilt mykje dataspel, lest engelske bøker og lest engelske sider på internett. Har det vore eit ord i spelet eller boka eg ikkje har forstått, pleide eg å slå det opp. Eg har lært masse engelsk på denne måten. Når vi begynte å lære fransk på ungdomsskulen var ikkje det like lett. Fransk er jo eit språk vi ikkje har rundt oss på same måte som engelsk. Men eg syns likevel det var artig å lære eit nytt språk, og mamma var ei stor hjelp for meg fordi ho har fransk mellomfag frå universitetet. Nynorsk har vi lært sia åttende klasse, og det har vore ein del opp og ned i både undervisning og resultat. Eg har alltid syns at nynorsk er eit vakkert språk og eg har alltid hatt lyst til å lære meg å skrive bra nynorsk. I fjor når vi var i England hadde vi eit altfor dårlig opplegg i norsk og vi hadde alle fall ingen nynorsk. Så no i år er alle vi litt uvante med å skrive både nynorsk og bokmål, men eg merker at no begynner eg å bli komfortabel med det igjen. Faktisk så merkar eg allereie at dette opplegget har hjulpet meg med nynorsken, eg føler eg meistrer det mykkje bedre no enn eg gjorde i fyrste klasse og på ungdomsskulen. Vi får nå se om eg har rett når vi får tilbake tekstane våre frå skrive dagen..

Det eg håper for året som kjem er at eg vil meistrer det å skrive nynorsk endå bedre enn eg gjør no, eg har lyst til at det skal vere naturleg for meg å skrive nynorsk.

Vedlegg 5: Spørsmål til nettdiskusjon med elevane, februar 2008

Spørsmål til digital klassesamtale på Fronter

1. De har skrive meir nynorsk dette skoleåret enn det som er vanleg i dei fleste norskklassar. **Har dette hatt nokon innverknad på koreleis DU skriv nynorsk?** Tanken har vore at ein må sjå og skrive for å lære. Finst det andre måtar å lære språk på som kanskje er betre? Kvifor - kvifor ikkje?
2. **Bruker du dialekten din?** I kva grad bruker du dialekten din som språkkontroll når du skriv på nynorsk? - Og i såfall; på kva måte bruker du den? Kvifor eller kvifor ikkje meiner du dette er ei relevant rettesnor?
3. **Kva meiner DU er den beste måten å lære nynorsk på?** Stikkord: munnleg og/eller skriftleg, mykje/lite, formell/uformell skrivning, grammatikk, gjennom TV/film/bøker/teater/rollespel, nynorske nettlesarar, songar, nettkommunikasjon, lage presentasjonar på NN osv.
4. **Kor viktig er karakteren?** I år har de både hatt obligatoriske NN-innleveringar med karakter, og de har skrive tekstar på NN de ikkje har fått "retta". Er det forskjell på tekstar de skriv i ein uformell samanheng og tekstar de får karakter på?
5. **Kor tidleg bør en begynne å lære nynorsk?** Mange meiner at vi begynner å lære nynorsk alt for seint i norsk skole. Hadde vore lettare om vi starta med sidemålsopplæringa tidlegare, eller er det for mykje å forholde seg til for dei mindre ungane?
6. **I Oslo har ein hatt eit prosjekt gåande der elevane har hatt fritak frå karakter i nynorsk.** Forsøket har både fått støtte å kritikk og har skapt mykje debatt omkring sidemålsopplæring. Kva fordelar/ulempar meiner du kan fritak for karakter i sidemål ha? Kjør debatt!
7. **Kvifor er nordmenn så lite språkstolte?** I Europa er det få land som ikkje har fleire ein ett skriftsspråk. Når eg snakkar med folk frå td. Spania, Irland og Island er dei ofte forundra over kor lite stolte nordmenn er over at vi har tre skriftspråk. Språkleg mangfald har status i Europa, men ikkje i Noreg. Kvifor er det slik, og kva har dette å seie for opplæringa av sidemål?

Vedlegg 6: Døme på diskusjonstråd i nettdiskusjonen (utdrag)

Spørsmål frå forskar: *Kva meiner DU er den beste måten å lære nynorsk på? Stikkord: munnleg og/eller skriftleg, mykje/lite, formell/uformell skrivning, grammatikk, gjennom TV/film/bøker/teater/rollespel, nynorske nettlesarar, songar, nettkommunikasjon, lage presentasjonar på NN osv.*

Bøker

Eline

Eg syns at det er best å lese bøker når eg skal lære nynorsk, ein må selvfølgelig også bruke språket for å lære det ordentlig. Poenget er at det må vere morosamt, er det morosamt blir det lettere å lære.

Bruke det mer i hverdagen!

Elisabeth

Bruke det når ein skriv små tekstar, og lese nynorske bøker. Sjø filmar på nrks kanaler, kor mange av filmene er teksta på norsk og du får språket "intravenøst".
Eg tror mange er blitt "allergiske" mot nynorsk, fordi dei føler at det blir påtvingt av skolen. Lurt å "lure" det inn i hverdagen så ein ikkje får ein forakt for språket fordi ein følar seg tvingt til å lere det.

(svar til Elisabeth) **Ja, der er eg einig med Elisabeth, det er jo sånn...**

Jenny

Ja, der er eg einig med Elisabeth, det er jo sånn me har lært engelsk også.. Engelsk er over alt, så det blir ein del av kvardagen, mens nynorsk kjem i hovudsak gjennom skulen.

(svar til Elisabeth og Jenny) **Det er sant**

Forskar

Det er jammen ikkje ofte de møter nynorsk i kvardagen. Er det noko vi td. på nynorsksenteret kunne gjort for å forandre på dette, trur du? Gjere tekstar lettare tilgjengelege kanskje?

(svar til forskar) **valget mellom nn og bm**

Stine

For å vere heilt ærlig hadde eg nok valt ei tekst på bokmål til fordel for ei på nynorsk, med mindre det hadde vore i skolesamanheng og me skulle arbeite med nynorske tekstar. tror det er litt naivt å tru at ungdom vil ta for seg nn tekstar til fordel for dei på bokmål, om dei har valet....

(svar til forskar) **Ja, eg trur egentlig nn er på vei ut, ettersom ...**

Jenny

Ja, eg trur egentlig nn er på vei ut, ettersom folk ofte har eit ganske negativt forhold til det. Det er stadig debatt om kva for plass nynorsken skal ha i den norske skulen, og slik velger jo mange å ta eit negativt standpunkt ettersom nynorsk ofte kan virke som eit "ekstrafag" siden vi allerede har bokmål frå føyr.

(svar til Stine) **enig**

Ruth

Enig med Stine. Norsk ungdom som har bm som hovedmål vil (tror eg) sjeldent velge nn tekstar med mindre dei må

(svar til forskar og andre) **omsette romanar**

Lærer Sverre

Problemet er - slik eg ser det - ikkje å få folk til å lese nn. Eg trur de aller fleste av oss ikkje legg merke til om eit program er teksta på nn. Problemet er at det er alt for få tekstar på nn i det offentlege rom - og sjølvsagt at det ikkje er enkelt å tvinge folk til å skrive nn (kan td ikkje seie til D Solstad at no bør du skrive ein roman på nn) I det siste har eg lese noen engelsk-språklege romanar som er omsatt til nn. Det trur eg er noe nynorsksenteret kunne jobba meir med.

(svar til Lærer Sverre) **Ja, det er nok eit poeng**

Forskar

Takk for innspel der, Sverre, det å oppmuntre forlaga til å satse på gode oversettingar er viktig. Kanskje særleg på gode barne- og ungdomsbøker. Ei nynorsk-oversetting av Harry Potter hadde td. vore gull verdt. Særleg for dei som har nn som hovudmål.

beste måten å lære på

Heidi

Hei

Eg meiner den beste måten å lære nynorsk på er ved formell skriving der ein får tilbakemelding på det ein skriv. Ein lærer ved å rette. Ellers lærer eg ved å lese

enig

Nina

veldig enig, eg må ha tilbakemelding for å lære noko av det. Ved å lese ser man korleis det ska gjerest, men gramatikk har eg veldig lite utbytte av. Eg tar meg ikkje tid til å tenkje over gramatikkreglar når eg skriv.

...

Eline

Eg trur Elisabeth har rett, samt at mange "trur" at dei må mmislike nynorsk. Det er veldig mykje motstand mot nynorsk og eg trur ikkje det hjelper at så mange sliter med nynorsken. Det må lures inn som Elisabeth sier, til dømes gjennom teksting av film og programar på nynorsk

<:-]

Eivind

Eg trur det er fleire måter å lære nynorsk på. Blant anna er det viktig å lese nynorsk litteratur, både på skulen og heime. Sjølv vil eg prøve å lese fleire nynorske romanar på fritida, i stedet for dei engelske romanane eg les til vanleg. Generelt bruke det meir i kvardagen. Små ting som nynorsk teksting på tv-program eller filmar kan hjelpe.

(Svar til Eline og Elisabeth) **Men bare for å skape litt typisk debatt her då...**

Stine

Men bare for å skape litt typisk debatt her då...kvifor må me lære nynorsk i utgangspunktet? dykk snakkar om å få nn lurt ut til oss gjennom media...kvifor er det i det heile tatt nødvendig?

(svar til Tonje) **Eg antar at det er fordi det er ein viktig del ...**

Jenny

Eg antar at det er fordi det er ein viktig del av norsk tradisjon eg, nynorsk blir liksom litt nasjonalromantisk.. Du forbinder han med noko gamalt som ligg i fortia, har ikkje heilt trua på at nynorsken kjem til å være ein del av det norske språket for alltid..

svar til Stine

Eivind

Eg syns det er viktig at vi lærar oss nynorsk fordi det er ein del av den norske kulturarven vår, og den bør vi ta vare på. For å snu om på det, kvifor skal vi -ikkje- få meir nynorsk inn i media? Vi klarer jo faktisk å lese det og det er jo tross alt fortsatt ein del av det norske språket. Faktisk så syns eg nynorsk høyrer koseligere ut enn bokmål i mange tilfeller, eg syns vi gjerne kunne fått meir nynorsk inn i media på fleire måter

til Eivind

Ruth

Eg e enig i at det er viktig at vi lærer om vår norske kulturarven. Men slik det er no er det så mange som stiller seg negativt til nn eller rett og slett ikkje klarer å oppnå så veldig gode resultat.

Vil det ikkje kanskje være en idé at elevane lærar om nynorsken gjennom å lesa bøker skrevet på nn og læra det historiske? Eg synes iallefall ikkje at det skal ha like stor innverking på karakteren du sitt igjen med etter videregående om du har bokmål som huvedmål.

Bra Eivind!

Stine

Grunnen til at eg tok det opp var nettopp for å få eit svar med litt tyngde. syntast alle var så enormt positive til nynorsk, så lurte på om det var for å blidgjøre enkelte som deltar på diskusjonsforumet, eller om me faktisk hadde ei begrunnelse (veit det ikkje er eit nn ord) Svaret ditt var overtalende, og eg er enig med deg. Nynorsk er koselig, berre litt irriterande at det skal ødeleggast ved å putte det inn i ei stressande skolekvardag med karakterar og det heile.

romantikar

Lærer Sverre

Ja, Eivind, du er ein romantikar

Eivind, då.

Kristian

Eg er både enig og ueinig med deg, og i fare for å høyrast ut som ein FrPar (no offence): Karsk, råning og anna eg vil kalle "uhumskt" er òg ein del av kulturarva, uten at me står på barrikadene for å halde att på dei tradisjonane? Likeframt som me på døyd og liv skal verne om samisk kultur, uten at han kan kallast så særleg norsk, det har jo berre vore kultur i dei samiske områda, på same måte som nynorsk brukast dagleg av eit lite fåtal i Noreg?

Misforstå meg som sagt rett, eg tykkjer om nynorsk, og er heilt enig at me gjerne kan ha meir nynorsk i media, men kulturarvsutsegna byrjer å bli litt....tynt.

Grunnen for at me faktisk skal halde fram med nynorsk her til lands (nb, subjektivt) er fyrst og framst at me har eit språkleg mangfald me har greid å oppretthalde, og som me òg burde halde fram med.

Fåtalet som daglig skriv og les nynorsk skal sjølvsagt ha lov og rett til det, men nokon burde ta debatten om me skal ha obligatorisk nynorsk i skulen eller ikkje.

Aberet med å ha eit valfritt nynorsk er at det i større kan tenkjast at dei som allerede er sterk i språk gjer det godt, samstundes som dei som ikkje vel det (ok, seier seg sjølve) blir dårlegare i nynorsk. Det var den idealistiske sida av debatten, andre meiner sjølvsagt at dette er himmelrike, sidan eit stort fleirtal i befolkinga ikkje bruker nynorsk til dagleg, og heller då ikkje treng kunne vite noko anna utover basal lesekunnskap. Ikkje veit eg, men korkje av sidane i saka er særleg villige til å fire noko på krava, nynorskroysla framstillast jo som ei bunadskledd geriljarøysle som mjølker geitene sine kvar dag, mens dei som vil gjere nynorsken valfri sjåast på som ein gjeng gutar med hårbånd og adresse Oslo Vest, og ingen påm Oslo Vest har vel mjølka ei ku før? Dykk fattar poenget.

Wow, samanhengsfaktor 0!

Vedlegg 7: Intervjuguide for elevane, juni 2008

Temaspørsmål undervisningsopplegget

Fortel om korleis de opplevde nynorskundervisninga dette året

- a. Korleis brukte de læringsplattformen?
- b. I kva tekstar skreiv de nynorsk?
- c. Kva tekstar las de på nynorsk?
- d. Kva retningslinjer hadde de for eigen skriving?
- e. Korleis brukte læraren nynorsk?
- f. Kva hjelpemiddel vart brukt? Eksempel ordbok.
- g. Kva undervisningsmetodar syntes dei ga best utbytte? Kva likte de best å gjere?
- h. Kunne de hatt meir eller mindre av noko av denne skrivinga på nynorsk
- i. Er det vanskeleg å skrive nynorsk eller går det greit?
- j. Kva må til for at det skal bli greit å skrive nynorsk?

Temaspørsmål språkbruk og tekstmottakar

2. Er dei medvitne sin eigen dialekt som språkkontroll når dei skriv på nynorsk?
 - a. Har de jobba med spesielle rettskrivingsreglar dette året?
 - b. Kva forstår de som "dialekttesten"?
 - c. Har de forbilder for skrivinga på nynorsk?
 - d. Bruker de eigen dialekt som nokon slags rettesnor?
 - e. Ser de sjølv nokon likskap mellom eigen dialekt og nynorsk?
 - f. Blir skrivinga på nynorsk forskjellig i formelle og uformelle tekster? Korleis og korfor?
 - g. Kan det å skrive utan ordbok og retting ha noko for seg, og i så fall på kva måte? Er det motiverande nok å skrive på denne måten?
 - h. Er det forskjell på måten de kommuniserer på når de stiller praktiske spørsmål til kvarandre og til lærar, og når de diskuterer faglege spørsmål?
 - i. Er det forskjell på språket de bruker i e-post og i chat? Korleis eventuelt?
 - j. Er de opptekne av kven mottakaren av meldinga er i forhold til korleis de skriv?

Vedlegg 8: Spørsmål til refleksjonslogg, mai 2008

I denne refleksjonsloggen ønskjer eg at du tenkjer tilbake på korleis du har nytta nynorsk i løpet av året som har gått. De har skrive og lese nynorsk i både uformelle (t.d. diskusjonsforum, e-post, loggar) og formelle tekstar (tekstar du har fått karakter på). Eg er oppteken av å finne ut om korleis de synst det er å jobbe med nynorsk i ulike typar tekstar, og om ein slik måte å drive nynorskundervisning på er verdt å satse på. Nedanfor finn du ein del spørsmål som du gjerne kan bruke i refleksjonsloggen, men kjem du på andre ting du vil skrive om kan du òg gjere det. Det er fint om du skriv ein samanhengande tekst.

8. Kva tekstar ha du skrive på nynorsk dette året? Er det skilnad på måten du skriv på i uformelle og formelle (sjå over) tekstar? Viss du meiner det er skilnad, forklar gjerne kva som gjer at det blir slik.
9. Er det nokon type skriving du gjerne skulle ha gjort meir av, for å få meir trening i nynorsk?
10. Kan du seie litt om andre måtar de har jobba med nynorsk på gjennom dette året?
11. I kva grad har det å bruke og sjå nynorsk ofte i norskundervisninga hatt innverknad på korleis du skriv nynorsk.
12. I nettmøtet vi gjennomførte i vinter var det mange som deltok med spontane og personlege innlegg i ulike debattar kring nynorskopplæring, utan at du fekk tid til å tenkje så mye på korleis du skreiv. Kva tenkjer du om det å bruke diskusjonsforum nettopp for *å trene på å skrive på nynorsk*?
13. Bruker du dialekten din som rettesnor når du skriv nynorsk? Korleis fungerer dette, synst du?
14. Skriv du på dialekt i nokon av dei tekstene du skriv, i eller utanfor skolen (t.d. sms, chat, forum)?

På førehand takk for loggen din!

Kristin

Vedlegg 9: Spørsmål om bruk av datamaskin og læringsplattform

1. Kor ofte sit du med datamaskina og kor ofte opnar du Fronter?
2. Har du tilgang på datamaskin og Internett heime?
3. Er du vand med å sende e-post og bruke dette som verktøy i kommunikasjon med lærar?
4. Er du kjend med dei ulike funksjonane innanfor Fronter (diskusjonsforum, personlege meldingar, opplasting og innlevering av dokument, organisering av *Dagens*, opplasting av lenkjer)?
5. Er du van med å bruke datamaskina når du skriv?
6. Bruker du funksjonar som nettprat (chat), diskusjonsforum, blogg og liknande digitale kommunikasjonsarenaer?

Vedlegg 10: Intervjuguide for lærar, september 2008

1. Kan du beskrive korleis de har jobba med nynorsk dette året? Metoder, rutiner, kva type tekstar, kva type retting, Kva har hatt mest utbytte?
2. Det kan sjå ut som om elevane har ulike oppfatningar av korleis de har jobba med nynorsk gjennom året. Kva trur du er grunnen til dette?
Karakterforbetring, eigeninnsats, valfridom, haldning til faget
3. Korleis har den digitale plattformen blitt brukt, og eventuelt andre digitale kommunikasjonskanalar?
4. De ville fortsette med ein liknande undervisningsform no i år, har de endra på måten å gjere dette på? Noko lagt til, tatt bort? Kvifor fortsetter du med det?
5. Kva meiner du er gevinsten i eit slikt opplegg
6. Nokre av elevane etterlyser fleire mulegheiter til å kommunisere uformelt på nynorsk. Kunne det latt seg gjennomføre eller er det vanskeleg å få til?
7. Kunne ein ha samarbeida med fleire lærarar om å skrive nynorsk i fleire fag?

Tekstarbeid

1. Korleis har de jobba med ulike tekstar gjennom året?
2. Har du gjort noko anna enn det du vanlegvis gjer i tilbakemeldinga på tekstar
3. Har du gjort noko poeng av at elevane skal skrive både uformelle og formelle tekstar gjennom året? Korleis synst du dette har fungert?
4. Er det stor skilnad på dei tekstane elevane veit dei får karakter på og uformelle tekstar?
5. Kva inntrykk har du av elevane sin meistringsfølelse i nynorsk?
6. Kor viktig er det med tilpassa ordningar for kvar elev i eit slikt undervisningsopplegg? Obligatorisk og ikkje, tekstmengde, behov for grammatikk

Nettmøte

1. Korleis opplevde du som lærar dette nettmøte som de gjennomførte?
2. Var alle elevane like engasjerte, synst du?
3. I kva grad fekk oppfølgingsspørsmåla betydning for skrivinga?
4. Innlegga var lese av mange, fekk dette betydning for vidare argumentasjon?
5. Kunne ein brukt eit slikt diskusjonsforum til anna type refleksjon og, til dømes som førskriving, idemyldring?

Vedlegg 11: Døme på timerapport

Timerapport frå norsktimane fredag 4. januar 2008 av Toril

Timen starta med att vi ønska kvarandre eit godt nytt år. Sverre informerte så litt om kva som skal skje i norsken framover. Tema for denne perioden er dialektar og i det samband startar vi i neste veke med eit prosjekt om nettopp dialektar. I dette prosjektet skal vi jobbe tett saman med Per, som skriv hovudoppgåve om samansette tekster, og gruppene ska derfor vise kva ein har kome fram til i slutten av prosjektperioden ved å presentere ein samansett tekst for klassen.

Vi gjekk så gjennom arbeidsplanen for den kommande veka (planen ligg og på Fronter). Å introdusere det nye temaet dialektkunnskap og sjølvstudium sto på planen for timen i dag. I timane på onsdag i neste veke får vi (kanskje) besøk av Sture. Vi skal jobbe med PowerPoint om målmerke og stadfesting av talemålsprøvar. Vi skal og starte arbeidet med boka "1964". På fredag kjem Sture på besøk igjen, og blir vi inndelt i grupper til prosjektet.

Spørsmålet "dialektar – kva veit vi?" medførte ein livlig diskusjon, og mange moment kom fram:

- Dialektar er ein fin ting som blant anna viser tilhøyre.
- Dialektane gjennomgår ein større forandring i byane enn på landet, ettersom dei på bygda ofte vil halde på det gamle.
- Oslodialekten sprer seg ved at den infiltrerer andre dialektar i stor grad slik at dei blir "finare".
- Det er ikkje akseptert å skifte dialekt, er du trønder så ska du snakke trønder! Det er viktig å halde på dialekten si.
- Ein blir gjerne meir tru mot dialekten si viss ein bur blant folk som har ei anna dialekt.
- Det er greitt å snakke ei anna dialekt enn fleirtalet – men ein kan til tider oppleve problem med å bli forstått.
- Unger har eit stor språkøre og kan lære nye dialektar flytande svært fort. Det er mykje verre for vaksne.
- I leik snakkar ofte ungar austlandsdialekt. Barne-TV-fenomen? Da mange barneprogram var på svensk var svensk det store "leikespråket".

Sjølvsstudium: Elementær dialektkunnskap. Målmerke: kjenneteikn som stadfestar dialektar.

Desse MÅ kunnast! (leseboka side 382-192):

- Kløyvd infinitiv: det systematiske skiftet mellom a-ender og e-ender vi finner i infinitiv i østlandske dialekter.
- A-mål: infinitiv sluttar på -a
- E-mål: infinitiv sluttar på -e
- Jamvekt: same trykk på begge stavingar
- Apokope: enkelte lydar fell bort
- Jamning: lydar blir lik kvarandre
- Tjukk l: sol og bord uttales likt
- Retroflekse lydar: barn uttales ban
- R-lyden: skarre-r vs rulle-r (eventuelt tungerot-r vs. tungespiss-r)
- Palatalisering: mannj, kannj
- B, d, g → p, t, k: konsonantar uttales som andre konsonantar. Sørlandsfenomen
- Dativ: dativ er ofte kasus for indirekte objekt (*i live, av gårde*)

Lekse: forstå begripa ovanfor og lær dei! (side 382-392 i teoriboka)

Les 50 sider i "1964" av Ragnar Hovland.

Vedlegg 12: Errataliste

forskning (*forsking)	s. 2	tenkt (*tenkte)	s. 114
Elevane (fjerna)	s. 2	beskriv (*beskriver)	s. 116
skrivarar (*skrivar)	s. 4	identifisere (*identifiser)	s. 116
mediumet (*mediet)	s. 7	notere (*noter)	s. 116
(*innanfor den digitale læringsplattforma)	s. 8	Engeström (*Engström)	s. 118
strever (*strevrar)	s. 17, 135, 136, 157	aktivitetar (*aktiviteter)	s. 120
forklarer (*forklarar)	s. 17, 202, 237	synleg (*framtrædende)	s. 123
utryggleikskjensla (*utrygghetskjensla)	s. 30	på (fjerna)	s. 131
Facebook (*facebook)	s. 34	tidlegare (*tidligare)	s. 139
sidemålsopplæring (*sidemålpløring)	s. 35	opptatt (*opptatte)	s. 143
og i tilleggsmaterialet (fjerna)	s. 36	oppmoda (*oppfordra)	s. 143
kvar (*einkvar)	s. 38	at (fjerna)	s. 145
Michele (Michelel)	s. 44	ho (sett inn)	s. 145
opererer (*operer)	s. 45	meg (sett inn)	s. 147
om det (*det om)	s. 50	at (*av)	s. 152
skriftspråket (*skriftspråket)	s. 50, 61, 118	eit (*ei)	s. 156
kognitiv (*kognitivitisk)	s. 52	og (*men)	s. 163
fonetiske (*fontetiske)	s. 53	uttrykksmåtar (*uttrykksmåter)	s. 164
imotegått (*i motegått)	s. 56	skifte (*skifte)	s. 167
utryggleik (*utrygghet)	s. 56	tenker (*tenkjer)	s. 173
var temmelig tilfeldig (sett inn i sitat)	s. 57	trekke (*trekkeer)	s. 174
språkbadskkolar (*språkbadskkolar)	s. 63	ein (fjerna)	s. 174
støttar (*støtter)	s. 64	årsaka (*årsaken)	s. 181
vanleg (*vanlig)	s. 67	dei (*det)	s. 182
tekstnormer (*tekstenormer)	s. 73	og (fjerna)	s. 184
dei (fjerna)	s. 76	i sidemål (sett inn)	s. 188
vårt (*vår)	s. 78	midtvegs (*midtveis)	s. 192
kvaliteten i studien (validiteten)	s. 79	Men (*men og *med)	s. 196, 197
til (fjerna)	s. 80	om (*og)	s. 197
få (*får)	s. 83	meiner (*legg)	s. 197
som har (*i)	s. 83	Mi språkhistorie (*Mi eiga språkhistorie)	s. 198
understrekar (*understreker)	s. 83, 115, 134, 137, 138, 148, 152, 169, 182, 183, 196, 198, 207, 231, 242	motforestillingane (*motforestillingane)	s. 199, 204
representerte (*representert)	s. 86	sidemålsundervisning (*sidemålundervisning)	s. 202
tidleg (*tidlig)	s. 89	av (sett inn)	s. 206
videregående (*videregående)	s. 90	sterk (*sterket)	s. 207
nettdiskusjonen (*nettsamtalen)	s. 90, 156, 159	fungere (*fungerer)	s. 211
formålstenleg (*formålsteneleg)	s. 91	ei (*at)	s. 215
si (*sin)	s. 96	eigentleg (*eigentlig)	s. 216
å definere (fjerna)	s. 97	på (fjerna)	s. 216
undervisningsramma (*undervisningsramå)	s. 98	klarar (*klarar)	s. 217
mogleg (*muleg)	s. 98	si forståing av kva (sett inn)	s. 217
å (sett inn)	s. 98	Forestillinga (*Forestillinga)	s. 218
naturleg (*naturlig)	s. 99	bruke (*støtte seg til)	s. 118
synlege (*observerbare)	s. 102	utbreidd (*utbredt)	s. 218
var (*er)	s. 103	arbeidsam (*arbeidsam)	s. 222
for (sletta)	s. 104	av (sett inn)	s. 223
eit likeverdig forhold (*gjensidighetsforholdet)	s. 107	Risemberg (*Reisemberg)	s. 224
deltakarane (*delakarane)	s. 106	utgangspunkt (*utgangspunktet)	s. 232
sjølve (*sjølv)	s. 106, 108, 228, 243	kontinuerleg (*kontinuerlig)	s. 238
Kvalitet og etiske omsyn i studien (ny tittel)	s. 107	skole (sett inn)	s. 238
for (*fore)	s. 109	mogleg å gjennomføre (*gjennomforbart)	s. 240
ein (*ei)	s. 110	det (*dei)	s. 242
djupnestudie (*djupstudie)	s. 112	ufarleggjere (*ufarleggjering)	s. 244
		direkte (*umiddelbart)	s. 247
		likevel det (*likeveldet)	s. 237
		er (fjerna)	s. 248
		tilfredsstille (*tilfredsstille)	s. 252
		uttrykke (*uttrykke)	s. 253

