

Marie Skjevrak

**”Eg skjønner ikke, Kvorfor Det?”
Sjetteklassingar skriv seg inn i nynorsken**

Sixgraders exploring the language ”nynorsk”

**MASTEROPPGÅVE, Master i norskdidaktikk
Trondheim, mai 2009**

Rettleiar: Synnøve Matre

**Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning**

Høgskolen har intet ansvar for synspunktar eller innhald i oppgåva.
Framstillinga står utelukkande for studentens reikning og ansvar.

Forord

Det er ikkje den Kunnskap du fær, men den du sjølv finn, som du kan bruka.

Eg vil åpne masteroppgåva mi med desse orda av Aasmund Olavsson Vinje. Denne setninga skildrar godt både tanken om tilnæringsmåten eg har valt til forskingsprosjektet, samt mi eiga kunnskapsutvikling i prosessen: Kunnskapen kjem gjennom utforsking.

Likevel vil eg supplere Vinje med å leggje til at det, til tider, kan vere greitt å verte peika på rett spor i denne leitinga. Med dette vil eg rette den største takka til rettleiaren min, Synnøve Matre. Det har vore ei stor trygging å vite at eg har hatt ein så kunnskapsrik rådgivar tilgjengeleg. Eg er svært takksam for alle nyttige råd og tilbakemeldingar undervegs i prosessen. Du har verkeleg vore eit stødig støttande stillas!

Nynorsk er språket mitt, og ein del av min identitet. Eg ser emnet nynorskundervisning som svært viktig, og var aldri i tvil om at det var her forskinga mi skulle liggje. Å gå i djupna på det nynorske språket slik eg her har gjort, har til tider vore krevjande. Men framfor alt har det vore eit interessant og opplysende arbeid. Eg skuldar ein stor takk til elevane som stilde opp som informantar med entusiasme og nyfikkne, og som gav meg desse flotte tekstane eg har fått dykke ned i. Det har vore ein svært interessant prosess, både sjølv forskingsarbeidet og masterstudiet generelt.

Ein takk går dermed til norskseksjonen på Rotvoll, for to lærerike år og konstant motivering. Eg hadde aldri trudd at eg skulle like så godt å vere masterstudent! Difor (med fare for å "smiske") er det med eit viss vemod eg leverer frå meg dette sluttproduktet. Eg har nemleg trivst svært så godt gjennom heile denne forskingsprosessen, og vil nok sitje att med ei litt "tom" kjensle når denne epoka er over. Men, som min kjære rettleiar seier: "Dette er bare byrjinga!" Det er trass alt no eg får nytte av all kunnskapen eg *ikkje har fått, men sjølv har funne*.

Oslo, 20.05.09

Marie Skjevrak

Masterstudent

Innholdsliste

Forord	s. 2
Kapittel 1 – Innleiing	s. 6
1.1 Bokmåselevar burde møte nynorsken på barneskulen	s. 6
1.2 Språktilnærming gjennom aktiv bruk av språket	s. 7
1.3 Tidlegare forskning	s. 8
1.4 Materialet i masteroppgåva	s. 9
1.5 Inndeling av oppgåva	s. 10
Kapittel 2 – Teoretisk forankring	s. 11
2.1 Språktileigning i eit sosiokulturelt perspektiv	s. 11
2.1.1 Utviklingssoner.....	s. 12
2.1.2 Støttande stillas.....	s. 12
2.1.3 Progresjon og regresjon.....	s. 13
2.2 Språkdiraktikk – korleis lære språk?	s. 14
2.2.1 Learning by doing and reflection.....	s. 14
2.2.2 Språkleg medvit.....	s. 15
2.2.3 Imitasjon.....	s. 15
2.2.4 Språk av første og andre orden.....	s. 16
Kapittel 3 – Metode og materiale	s. 17
3.1 Kvalitative metodar	s. 17
3.2 Forskingsmetoder ved innsamling av materiale	s. 18
3.2.1 Videoopptak.....	s. 18
3.2.2 Elevtekstar.....	s. 18
3.2.3 Observasjonsnotat.....	s. 19
3.2.4 Lydopptak.....	s. 20
3.2.5 Triangulering.....	s. 20
3.3 Forskarrolle	s. 21
3.4 Elevtekstar i kontekst – mine instruksar	s. 22
3.5 Utforsking framfor grammatikkfokus	s. 25

Kapittel 4 – Analysemåte	s. 27
4.1 Elevane sine bakgrunnskunnskapar om nynorsk	s. 27
4.2 Frå grovanalyse til næranalyse av elevtekstane	s. 27
4.3 Døme på analyse av elevtekst	s. 29
4.3.1 Utforskande trekk og nynorskprega heilord.....	s. 29
4.4 DEL 1 – Språklege trekk	s. 30
4.4.1 Grammatiske morfem	s. 30
4.4.2 Nynorskprega heilord	s. 32
4.5 DEL 2 – Strategiar	s. 32
4.5.1 Bruk av skriftlege språkkjelder.....	s. 33
4.5.2 Bruk av munnlege språkkjelder.....	s. 34
4.5.3 Kryssing av bokmål og nynorsk.....	s. 34
4.5.4 ”Jeg bare hører det”.....	s. 35
4.6 Supplering frå observasjonar og intervju	s. 36
4.7 Trekk ved teksten	s. 36
Kapittel 5 – Analyse	s. 37
5.1 Mathilde	s. 37
5.1.1 DEL 1 – Språklege trekk.....	s. 37
5.1.2 DEL 2 – Strategiar.....	s. 43
5.2 Silje	s. 53
5.2.1 DEL 1 – Språklege trekk.....	s. 53
5.2.2 DEL 2 – Strategiar.....	s. 59
5.3 Netta	s. 66
5.3.1 DEL 1 – Språklege trekk.....	s. 66
5.3.2 DEL 2 – Strategiar.....	s. 70
5.4 Tuva	s. 77
5.4.1 DEL 1 – Språklege trekk.....	s. 77
5.4.2 DEL 2 – Strategiar.....	s. 82

Kapittel 6 – Eg samlar trådene.....	s. 87
6.1 Den signifikante andre – eit kritisk blikk på eiga forskning.....	s. 87
6.2 Kva for ord og språklege trekk plukkar dei opp undervegs?.....	s. 88
6.2.1 Grammatiske morfem.....	s. 88
6.2.2 Nynorskprega heilord.....	s. 88
6.2.3 Val av konservative former framfor klammeformer.....	s. 89
6.2.4 Overgeneralisering – ein naturleg del av språkutviklinga.....	s. 89
6.2.5 Utviklinga til Mathilde, Silje, Netta og Tuva.....	s. 91
6.3 Kva for strategiar bruker dei når dei skriv nynorsk? Kor hentar dei inspirasjon til den språklege utforskinga?.....	s. 91
6.3.1 Dialektar påverkar.....	s. 91
6.3.2 Eiga magekjensle.....	s. 92
6.3.3 Interferens.....	s. 92
6.3.4 Støtte i sosial interaksjon.....	s. 93
6.3.5 Kasuselevane gjennom utviklingssoner.....	s. 93
6.4 Har dei nytte av å lese litteratur på nynorsk for å auke ordforrådet og bli kjende med språket?.....	s. 95
 Kapittel 7 – Nokre didaktiske refleksjonar.....	s. 96
7.1 Sidemålet inn på barnetrinnet.....	s. 96
7.2 Den utforskande samtalen.....	s. 97
7.3 Nynorsk som kvardagsspråk.....	s. 98
7.4 Nynorskundervisninga skal styrkjast.....	s. 98
 Litteraturliste.....	s. 99
 Vedlegg 1-3.....	s. 102

Kapittel 1 – Innleiing

Språkstriden har alltid vore eit heitt tema her til lands. Trass i dei mange motargumenta, er situasjonen slik at vi har to likestilte skriftspråk i Noreg. Fleirtalet av norske statsborgarar har bokmål som hovudmål, og sidemålsopplæringa i nynorsk har vore eit mykje debattert emne både i skulen og i samfunnet generelt.

I dette masterprosjektet har eg valt å rette søkjelyset mot barn i mellomtrinnsalder og deira møte med nynorsk målform. Bak valet av temaet ligg interessa for mi eiga målform og hugen etter at fleire skal dele denne, og dermed også positive haldningar til nynorsk. Som nynorskbrukar, masterstudent i norskdidaktikk og framtidig norsklektor vert eg utfordra til språkdebatt i dei fleste sosiale situasjonar. Dei generelle motforestillingane mot nynorsk blant bokmålsbrukarar er urovekkjande, og her har vi som lærarar ein viktig jobb med haldningsskaping.

1.1 Bokmåselevar burde møte nynorsken på barneskulen

Sidemålsundervisning kjem som oftast på timeplanen først på ungdomstrinnet, og i følge tal frå TNS Gallup er det ikkje uvanleg å utsetje denne delen av norskfaget til nest siste året i grunnskulen. 35,5% av dei i underkant 4000 elevane i undersøkinga, starta med undervisning i nynorsk sidemål på åttande trinn, medan 36,4% tok til først på niande trinn, og 9,5% på tiande trinn (TNS Gallup 2006).

Språkforskar Synnøve Matre er ein av dei som meiner at det er uheldig å utsetje dette emnet til tenåra: ”Negativ haldning til nynorsk blir mellom anna skapt gjennom fråværet av og usynleggjering av nynorsk ved mange skular, heilt fram til ungdomsskulen” (Matre 2005: 46). Undersøkinga til TNS Gallup gjekk ut på å kartleggje sidemålsundervisninga i norsk skule. Dei såg på undervisninga i seg sjølv, når den tok til, kor variert den var, samt haldningar og ferdigheiter hos både elevar og lærarar. Resultata støttar påstanden til Matre. Dei viser ein klar samanheng mellom tidspunktet den nynorske sidemålsundervisninga tek til, og haldningane elevane har til målforma (TNS Gallup, 2006).

I skildringa av formålet med norskfaget står det i læreplanen at ”(...) det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk” (LK06: 41). Målformene vert altså her sett under eitt, og ikkje inndelte i

nemningane ”hovudmål” og ”sidemål”. Desse dukkar først opp i samband med vurderingsformer på ungdomstrinnet og i vidaregåande skule. Kunnskapsløftet seier eksplisitt at elevane skal møte begge målformene allereie på mellomtrinnet. I kompetansemåla etter sjuande årstrinn står det at elevane skal kunne ”lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekstar, barnelitteratur og sakprosaetekstar på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelser”, samt å ”eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk” (LK06: 46).

Å lese tekstar og sanke erfaring med utprøvande skriving på sidemålet frå tidleg alder, vil gjere elevane vande med målforma og truleg føre til at dei ikkje opplever det så framand når undervisninga tek til på høgare trinn. I mellomtrinnsalder har ikkje elevane særlig kjennskap til sidemålet og dermed heller ikkje til dei haldningane som følgjer med frå samfunnet si side. Mi erfaring, både frå dette prosjektet og frå tidlegare praksis i utdanninga, er at denne aldersgruppa opplever andre språk, dialektar og målformer som spennande. Det burde difor vere eit svært gunstig tidspunkt å introdusere elevane for sidemålet.

1.2 Språktilnærming gjennom aktiv bruk av språket

Mange opplever undervisninga i nynorsk sidemål på ungdomstrinnet som einsformig og med eit klart fokus på grammatikkinnlæring og lesing av eldre litteratur. Ei grammatikkfokusert tilnærming til målforma trur eg verkar framandgjerande på elevane og skaper ein større avstand til kvardagen deira enn nødvendig.

Språkforskaren Stephen D. Krashen (1984) meiner grammatikkundervisning ikkje er læringsfremjande for utvikling av skriveferdigheiter. Han vektlegg i staden lesing som den beste forma for skriveundervisning. Gjennom å lese kva andre har skrive, meiner han den lærande etter kvart vil plukke opp normene for skriving, både ortografisk og sjangermessig. Dette finn han dekning for i studiar som viser betra skriveferdigheiter gjennom auka litteraturlésing og mindre fokus på grammatikkundervisning. Greta Hekneby har i boka, *Skrive – lese – skrive* (2003) skildra korleis barn i småskulealder utforskar skriftspråket. Ho poengterer at det ikkje er gjennom skriveundervisning barna lærer å skrive, men gjennom skriving i seg sjølv, med prøving og feiling. I likheit med barna som tileignar seg skriftspråket, er nynorsken eit nytt område for bokmålselevar. Gjennom å *ta i bruk* denne nye målforma i staden for å *lære om den*, vil elevane i større grad utforske og gjere seg kjende med språket.

Det er ei slik oppfatning av språktilegning som ligg til grunn for mitt val av tilnærming til sidemålet i forskingsprosjektet. Prosjektet går ut på å studere korleis bokmåselevar på mellomtrinnet gjer seg kjend med nynorsk målform gjennom lesing av nynorsk ungdomslitteratur og utforskande skriving, både på eige hand og gjennom samhandling. Eg følgde fire elevar i deira forsøk på å ta i bruk den nye målforma gjennom å skrive ulike tekstar, samt å lese nynorsk ungdomslitteratur. Problemstillinga eg arbeidde ut frå er som følgjer: *Korleis prøver eit utval bokmåselevar på sjette trinn seg fram med skriving på nynorsk, medan dei vert eksponerte for nynorsk språk, men utan å motta eksplisitt nynorskundervisning?*

I forskinga mi ville eg sjå på kunnskaps- og medvitsutviklinga hos elevane. For å gjere dette vart det nødvendig å dele opp problemstillinga i fleire konkrete underspørsmål. Eg er interessert i korleis elevane prøver seg fram med språkbruken, korleis dei tek i bruk strategiar og resonnerer når dei vel ord og bøyningar på nynorsk. Kva for språklege trekk dei plukkar opp ville eg også kartleggje, samt korleis ordtilfanget og det ortografiske medvitet deira utviklar seg etter kvart som dei får meir trening. Elevane mottok inga undervisning i nynorsk undervegs, men vart eksponerte for bruken av målforma gjennom lesing av nynorsk ungdomslitteratur. Her ville eg sjå om eg fann noko som tilseier at dei har hatt nytte av denne lesinga, i form av utviding av ordtilfang og/eller auka språkleg medvit. I samtalar med elevane var eit av fokusa kor dei sjølv meiner dei har henta språkleg inspirasjon til skrivinga. I utarbeidinga av masteroppgåva har eg støtta meg til sosiokulturell teori.

1.3 Tidlegare forskning

Det er gjort lite forskingsarbeid innan emnet *sidemål på mellomtrinnet*. Nokre prosjekt som omhandlar bruken av nynorsk litteratur har vore gjennomførte, både på småtrinnet og ungdomstrinnet. I *Norsklæreren* 3, 2008, skriv Lise Lunde Nilsen om "Haugtussa som barnelitteratur", eit treåring prosjekt på småtrinnet i ein bokmåsskule. Her låg fokuset på bruken av nynorsk barnelitteratur og den språkeksponeringa elevane vart utsette for. Prosjektet har hausta gode tilbakemeldingar frå foreldre, og elevane produserte etter kvart egne tekster på nynorsk (Nilsen 2008).

Ved Tangenåsen Ungdomsskole på Nesodden har Ellen Flognfeldt vore ansvarleg for eit FOU-prosjekt på åttande trinn. Målet var å skape positive haldningar til nynorsk gjennom lesing av nynorsk ungdomslitteratur. Rapporten viser at dei lukkast med dette, samt at

lesestimuleringa la til rette for vidare språklæring (Flognfeldt 2007). I begge desse prosjekta stod den språklege samtalen sentralt som ein viktig måte å framheve utforskinga av målforma hos elevane.

Matre (2005) har forska på språkutviklinga til barn i førskulealder, og ho meiner det ligg eit stort potensial for nynorsktilnærming allereie her. Barn er svært nyfikne når det kjem til språk og bruken av språk, særleg i tidleg alder. Ho ser ikkje på bruken av to målformer som eit problem for barn i tilnæringsfasen til skriftspråket generelt. Vi har nok ein tendens til å undervurdere små barn, meiner Matre, og viser til at det "nye" skriftspråket vil bidra til å auke det språklege medvitet og slik vere ein ressurs for primærspråket (Matre 2005: 54).

Dette masterprosjektet bidrar i eit felt der det er gjort lite forskning, med fokus på mellomtrinnslevar og nynorsk sidemål. Eg vil også presentere ei kartlegging av ferdigheiter og språkleg medvit i ei tidleg utforsking av nynorsk.

1.4 Materialet i masteroppgåva

Frå september til starten av desember 2008 gjorde eg seks vitjingar til ein barneskule i indre Vestfold. Eit varierende tal elevar frå sjetten trinn deltok i prosjektet, som gjekk ut på å skrive nynorsk i ulike skriveoppgåver, både på papir, i Word-dokument på data og i ein felles blogg for klassen på Internett. Skulen har bokmål som hovudmål, og desse elevane hadde til då ikkje vore borti nynorsk i undervisningssamanheng.

Etter å ha kartlagt forkunnskapane elevane hadde til nynorsk, følgde eg dei i utforskinga og skrivninga på den nye målforma. Analysen av tekstane og intervju dreier seg om val av ord og bøyingar elevane har gjort, samt framgangsmåtar og resonneringar dei har nytta seg av i utforskinga. Eg vil også prøve å gi eit innblikk i utviklinga av språkleg medvit innan nynorsk målform hos den enkelte elev.

Materialet eg byggjer denne oppgåva på er intervju, elevtekstanalyse og observasjonar av fire kasuselevar. Arbeidet er svært avgrensa i tid og omfang, og eg kan dermed ikkje generalisere og presentere konklusjonar utover denne eine situasjonen. Likevel vil funna mine kunne seie noko om korleis den språklege utforskinga av ei ny målform kan arte seg hos nokre elevar i denne aldersgruppa.

1.5 Inndeling av oppgåva

Eg har delt oppgåva inn i seks kapittel, der eg tek for meg dei ulike delane av forskingsprosessen. Det første kapitlet utgjer denne innleiinga. Teoriane eg har hatt nytte av i forskingsprosessen og i den vidare drøftinga av analysefunn, vert presenterte i kapittel 2, **Teoretisk forankring**. Her vil eg ta for meg enkelte teoretikarar innan sosiokulturell teori, og kva akkurat desse teoriane og omgrepa har hatt å seie for arbeidet mitt. I kapittel 3, **Metode og materiale**, presenterer og grunngir eg dei forskingsmetodane eg har nytta meg av, samt klargjer mi rolle som forskar. I løpet av prosjektet deltok eg i ulik grad i arbeidet til elevane, og inntok dermed ulike forskarroller. Dette vil eg utdjupe vidare ved å gjere greie for påverknaden rolla mi kan ha hatt i ulike situasjonar og på ulike tidspunkt. Til sist i dette kapitlet vil eg skildre kva for materiale denne oppgåva byggjer på. Kapittel 4, **Analysemåte**, er ei skildring av framgangsmåten eg nytta meg av i analysearbeidet. Eg illustrerer her ved å vise til eit døme på analyse av ein elevtekst. Sjølve funna frå analysearbeidet vert presenterte i kapittel 5, **Analyse og empiri**. Funna er knytte til kvar enkelt kasuselev, der eg drøftar dei opp mot intervju og observasjonane. **Eg samlar trådane** i kapittel 6, ved å trekkje fram interessante funn frå analysane og diskutere desse vidare. I kapittel 7, **Nokre didaktiske refleksjonar**, let eg tankane vandre vidare til skulekvardagen og relevansen forskingsmaterialet mitt kan ha for nynorskundervisning generelt.

Kapittel 2 – Teoretisk forankring

I drøftinga av forskingsfunna mine har eg hatt nytte av grunnleggjande sosiokulturelle språkteoriar. Eg har henta sentrale omgrep frå Vygotsky sine teoriar om læring og språktileigning, samt omgrep frå Bruner, Ziehe og Dewey. Vidare har eg støtta meg til språkteoretisk fagstoff og forskning på områder som skriftsspråkstileigning og andrespråksinnlæring, og sette dette i samanheng med innlæringa av nynorsk som ei jamstilt målform.

2.1 Språktileigning i eit sosiokulturelt perspektiv

Eg støttar meg til sosiokulturell teori i mi tilnærming til forskingsmaterialet ved å vektleggje rolla *utforskinga* har i læreprosessen. Kva som ligg i omgrepet ”utforsking” kan vere noko uklart. Eg støttar meg her til den følgjande tolkinga av Synnøve Matre og Helg Fottland:

Utforsking handlar om ei meir open tilnærming til eit eller anna som ein lurar på. Begrepet representerer ikkje nokon metode, ikkje nokon prosedyre for korleis ein skal utføra aktivitetar, men indikerer heller ei tilnærming eller ei *haldning* (el. ein ståplass) til erfaringar og idear, ein vilje til å undra seg, til å stilla spørsmål og til å prøva å forstå ved å samarbeida med andre i freistnad på å finna – eller heller *skapa* svar på det ein lurar på (Matre og Fottland 2004: 5).

Utforsking dreier seg om å prøve seg fram med ulike tankar og tilnæringsmåtar, gjerne i samspel med andre. Det sosiale aspektet står sentralt i sosiokulturell læringsteori.

Skriveforskar Olga Dysthe formidlar kjernen i teorien på følgjande måte:

Ut frå eit sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosessar heilt sentrale i menneskeleg læring og utvikling. Det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre at barnet får del i kunnskap og ferdigheiter frå dei er heilt små, og lærer kva som er interessant og verdifullt i kulturen (Dysthe 2001: 49).

Når det så gjeld språkinnlæring, vil det seie at vi tileigner oss språket i samhandling med andre menneske og kulturen vi er ein del av. Dette fokuset er sentralt i masterprosjektet mitt, der kasuselevane fekk høve til å utforske nynorsk målform, både individuelt og i fellesskap. Slik vart språkinnlæringa ein sosial prosess, der elevane kunne søkje støtte i dialog med kvarandre, samt ulike språkkjelder.

I høve til språktileigning i eit sosiokulturelt perspektiv, har eg hatt særleg nytte av følgjande tre teoretiske omgrep, *utviklingssoner*, *støttande stillas* og *progresjon og regresjon*. Dette

settet av teoretiske omgrep kan bidra til å skildre utviklingsprosessen til elevane slik den kjem til uttrykk i elevtekstane og intervju, noko eg vil kome tilbake til i drøftingskapitlet.

2.1.1 Utviklingssoner

Lev Vygotsky, russisk utviklingspsykolog, er ein av teoretikarane som vektlegg at læring gjeng føre seg i interaksjon med omgivnadene til den lærande. Han innførte omgrepet ”the zone of proximal development”, og skildra prosessen der den lærande beveger seg gjennom tre ulike soner, eller nivå, av utvikling: frå den *noverande* utviklingssona, gjennom den *næraste* utviklingssona, mot den *moglege* utviklingssona (Vygotsky 1978: 84-92). Dette han kallar ”den proksimale utviklingssona”, eller den næraste utviklingssona, er altså avstanden mellom det nivået den lærande er på i utgangspunktet, og eit høgare nivå innan rekkevidde. Det er i den næraste sona at sjølve læringa skjer, der den lærande tek i bruk den kunnskapen han allereie sit inne med. Dette skjer ved at den lærande reflekterer og stiller kritiske spørsmål, og slik utvidar kunnskaps- og erfaringsgrunnlaget sitt. For å komme vidare, til det moglege utviklingsnivået, er den lærande ofte avhengig av hjelp og støtte frå nokon som sit inne med større kunnskap enn dei sjølve. Slike hjelparar kallar Vygotsky ”signifikante andre”, og desse kan vere lærarar, andre vaksenpersonar, medelevar med større kunnskap eller aktuelle samarbeidsgrupper. Med støtte vil den lærande kunne ta til seg ny kunnskap og slik flytte seg over til det moglege utviklingsnivået. På denne måten vert denne kunnskapen integrert som ein del av det nye *noverande* nivået (Vygotsky 1978).

Desse teoriane om utviklingssoner og støttande stillas av signifikante andre er aktuelle for forskingsprosjektet mitt, som ein måte å prøve å forstå prosessen elevane gjekk gjennom i den første utforskinga av nynorsk målform. I utgangspunktet låg nynorsken stort sett utanfor det *noverande* kunnskapsnivået deira, men tanken var at dei i løpet av prosjektet skulle bevege seg mot det moglege utviklingsnivået. Undervegs hadde dei også høve til å nytte seg av ulike former for støttande stillas, både i form av kvarandre og andre språkkjelder, både skriftlege og munnlege.

2.1.2 Støttande stillas

Den amerikanske psykologen og pedagogen Jerome Bruner presenterte omgrepet ”scaffolding” (Wood, Bruner og Ross 1976). På norsk er dette omset til ”stillasbygging”. I høve til denne teorien fungerer den signifikante andre som eit ”støttande stillas” til hjelp for

den lærande. For å komme seg vidare må eleven byggje på stoff som er kjend for han, men frå denne signifikante andre dreg han også nytte av stoff som han ikkje kjenner til frå før.

Som lærar må ein ofte fungere som eit støttande stillas, gjennom rolla som den sentrale aktør i læreprosessen til eleven. Vygotsky (1978) vektlegg at læraren dermed har eit ansvar for å opptre som ein *fagleg ekspert*, som gjer sitt for å utfordre, støtte og rettleie elevane. For å leve opp til denne rolla på best mogleg måte er det viktig at læraren sit med relevant og grundig kunnskap om både eleven, fagstoffet og samfunnet. Mi rolle i prosjektet fungerte i varierende grad som deltakar og rettleiar for elevane. Ved å svare på spørsmål om rettskriving, samt å skrive opp nynorske ord på tavla, fungerte eg som eit støttande stillas for elevane på vegen deira mot det moglege utviklingsnivået. Eg vil kome tilbake til den noko varierende, rettleingsrolla mi i både metodekapitlet og drøftingskapitlet, og gå vidare inn på korleis eg hadde høve til å påverke læringsprosessen til elevane.

2.1.3 Progresjon og regresjon

Ziehe og Stubenrauch (1983) vektlegg verdien av dette samspelet mellom kjend og ukjend kunnskap. Dei bruker her omgrepa ”progresjon” og ”regresjon”, der progresjonen er prosessen mot å tilegne seg nye kunnskapar. Omgrepet regresjon bruker dei om å kvile på kjend kunnskap, utan å flytte seg korkje fram eller tilbake. Med progresjonen følgjer det ein konstant risiko for å mislukkast, medan regresjonen ikkje gir høve til å oppnå ny kunnskap.

For at det skal vere ein trygg og god læringsprosess burde både regresjon og progresjon vere til stades. Med dette meiner at elevane får ta i bruk noko kjend, altså støtte seg til kjend kunnskap på veg mot ny og ukjend kunnskap. På denne måten oppnår elevane progresjon utan at risikoen for å mislukkast er for stor, fordi dei byggjer på noko dei er kan.

Dersom vi ser teorien om regresjon og progresjon i samanheng med Vygotsky (1978) sin teori om utviklingssoner, vil det Ziehe og Stubenrauch (1983) kallar kjend kunnskap vere den kunnskapen eleven sit med på det noverande utviklingsnivået. Ved å ta i bruk denne kunnskapen på det næraste nivået, viser den lærande progresjon på veg mot det moglege utviklingsnivået. Det er nett i eit tett samspel mellom kjend og ukjend kunnskap at denne progresjonen vert realistisk. Den lærande nyttar seg av det han allereie kan, reflekterer over det og set det i samanheng med dette nye han prøver å lære. Det dreier seg difor om å ta i bruk det kunnskapsgrunnlaget ein har, og byggje vidare på dette for å oppnå ny og større kunnskap.

2.2 Språkdiradikk - korleis lære språk?

Det er mange ulike syn på kva som er viktig innan språkdiradikken. Eg har valt å fokusere på relevansen av å verte eksponert for språket i seg sjølv, både ved å lese det og sjølv ta i bruk skriftspråket. Eg har mange fagfolk å støtte meg til her, mellom anna Åse Kari H. Wagner m. fl (2008), Anne Høigård (2006), Greta Hekneby (2003), Dagrun Skjelbred (2006), samt psykologen John Dewey ([1938] 1974) og språkforskaren Stephen D. Krashen (1984).

Grunndefinisjonen av kva *språkinnlæring* er, formulerer Wagner m. fl. på følgjande måte: ”*Språkinnlæringsprosessen* er den prosessen der en innlærer (et individ) utvikler ett eller flere språk – talte, skrevne eller tegnspråk – i samspill med omgivelsene” (Wagner m. fl. 2008: 204). Dette sitatet vektlegg relevansen av det sosiale i ein slik prosess, og er slik i tråd med eit sosiokulturelt syn på språklæring. Den lærande utviklar ikkje språket utelukkande frå eige hovud, men i *samspel* med andre faktorar.

I det følgjande vil eg ta for meg fire omgrep som er relevante for den delen av forskinga mi som går på arbeidsmetodar i språkinnlæring: *Learning by doing and reflection*, *imitasjon*, *språkleg medvit* og *språk av første og andre orden*.

2.2.1 Learning by doing and reflection

I følgje eit sosiokulturelt syn, oppstår kunnskap når menneske samhandlar i grupper innanfor eit kulturelt fellesskap. Den amerikanske filosofen og psykologen John Dewey poengterer at den beste måten å lære på er gjennom å nytte seg av eigne erfaringar: ”Jeg går ud fra, at den grundliggende enhed blant de nyere filosofier ligger i tanken om, at der er en intim og nødvendig forbindelse mellem den faktiske erfarings og undervisningens processer” (Dewey [1938] 1974: 36). Han trekkjer også fram relevansen av sosial interaksjon i utviklinga av desse erfaringane. Dersom målet er skriveopplæring, meiner han dermed at elevane lærer best ved å ta del i skriveaktivitetar. Det kjende slagordet ”learning by doing and reflection” kjem frå Dewey sin filosofi om deltaking i aktivitetar som læringsfremjande. Han poengterer rett nok at dersom dette skal vere ein effektiv læringsprosess må også eleven *reflektere* over handlinga i skrivesituasjonen. For å utvikle seg må den lærande reflektere kring den aktuelle erfaringa han gjer seg (Dewey [1938] 1974).

Høigård trekkjer også fram relevansen av språket i bruk, i fagboka *Barns språkutvikling* (2006). Ho trekkjer her ein parallell til innlæringa av talespråk, og peikar på at forskning på

området viser at barn utforskar, analyserer og tileigner seg skriftspråket på liknande måtar. Før barn lærer eit funksjonelt talemål, snakkar dei eit meir eller mindre forståeleg ”babyspråk”. Denne prosessen er nødvendig for å prøve seg fram mot meistring av talemålet. I likheit med talespråk, tileigner elevane seg skriftspråket gjennom å aktivt bruke språket. Ved å delta i skriftlege aktivitetar analyserer dei skriftspråket, prøver ut hypotesar og reglar og dannar seg eigne mønster for skrivinga. Slike mønster vil stadig verte omforma, ettersom dei oppdagar nye reglar gjennom imitasjon og språkleg samtale (Høigård 2006: 235).

2.2.2 Språkleg medvit

Å ha språkleg medvit inneber å kunne skifte fokus frå *innhaldet* av språket til *formsida* av språket. Rutt Trøite Lorentzen gir ei god omsetjing av Mattingly sitt omgrep, ”linguistic awareness”: ”Denne evna til å legge merke til språket og vera medviten det språket ein bruker, har på norsk vorti kalla språkleg medvit eller ”språklig bevissthet”” (Lorentzen 2003: 219). Å ha sjå på språket som form inneber å ha kjennskap til språksystemet, som er inndelt i kategoriane fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og ortografi. I prosjektet mitt dreier det seg i hovudsak om morfologisk og ortografisk medvit.

2.2.3 Imitasjon

Dette omgrepet har ikkje alltid like positive konnotasjonar i skulesamanheng, fordi det gjerne vert forbunde med kopiering og juks. Men Vygotsky (1978) trekkjer imitasjon fram som ein naturleg del av det å lære å skrive. Professor i norsk fagdidaktikk ved NTNU, Torlaug Løkensgard Hoel, seier at i ein skulesituasjon vil elevane verte påverka både av undervisninga, samt ”(...) eit mangfald av andre tekstar som deira eigne liv er samansette av” (Hoel 1997: 32). I eit sosiokulturelt syn på skriving er imitasjonen svært viktig i læringsprosessen. Vi vert inspirerte av dei vi ser på som aktuelle førebilete, som ikkje ligg lengre unna enn at vi, med litt innsats, kan oppnå det same som dei (jf. Vygotsky si næraste utviklingszone). Gjennom å imitere veks barn inn i same kunnskapsmiljø som dei rundt seg, og vert slik del av ein felles kultur (Vygotsky 1978: 88).

Desse aktuelle førebileta og modelltekstane må ikkje ligge for langt unna nivået til elevane. Det er viktig at dei kan kjenne seg att i tekstane. Kunnskapsinnhaldet må heller ikkje vere så avansert at elevane berre kopierer det direkte utan å ha høve til å gjere det til sitt eige (Hoel 1997: 34).

2.2.4 Språk av første og andre orden

Vygotsky sin teori om språk av første og andre orden, vert godt formidla av Greta Hekneby i fagboka *Skrive – lese – skrive* (2003). Når vi lærer eit nytt språk, tek vi i bruk det språket vi allereie kan, og samanliknar dei to. Det nye språket ein skal lære, kallar Vygotsky (i følge Hekneby 2003: 28) ”språk av andre orden”. Dette er endå ikkje automatisert hos språkbrukaren.

Når det gjeld bokmål og nynorsk er desse rett nok to former av norsk språk, og det kan dermed kanskje drøftast om ikkje begge er språk av første orden. Eg meiner likevel vi kan kalle nynorsk for eit andreordensspråk i denne samanhengen, først og fremst fordi dette er ein skriftkultur med eit eige sett av reglar, som til tider skil seg frå bokmål både ortografisk, morfologisk og semantisk. Nynorsk skriftspråk inneheld element som er framande for bokmåselevar utan erfaringar frå målforma. Eg støtter meg her til Hekneby, som også karakteriserer talemålet som språk av første orden, og skriftspråket som eit andreordensspråk, sjølv om begge er to sider ved same språk: ”Når skriftspråket fungerer bortimot like godt som talespråket, sier vi at de to språkssystemene fungerer likt; de utgjør parallelle koder” (Hekneby 2003: 32). På same måte vil andreordensspråket, i dette tilfellet nynorsk, kunne utgjere ein parallell til førsteordensspråket, bokmål.

I innlæringa av eit andrespråk vert det til tider nødvendig med eit omsetjingsledd, nemleg førsteordensspråket. I denne fasen er det difor naturleg at førsteordensspråket pregar andreordensspråket i større grad: ”Et nytt symbolspråk må nødvendigvis tilegnes over tid, og i løpet av denne tiden må vi godta at det til dels trekker med seg elementer fra det språket som allerede er etablert” (Hekneby 2003: 28). Wagner (2008) nemner også dette, og viser til Selinker (1972) ved å kalle dette eit ”mellomspråk”, som har innslag av både første- og andrespråket. Desse innslaga kan vere både heilord, morfem eller av syntaktisk art. Høigård (2006) kallar denne umedvitne overføringa frå eit språk til eit anna for ”interferens”, og introduserer også omgrepet ”interferensfeil”, som kan oppstå når overføringa resulterer i språklege feil.

Kapittel 3 – Metode og materiale

I det følgende vil eg gå inn på vala eg har gjort meg i høve til forskingsmetodar, samt skildre mi eiga rolle som forskar. Eg går også inn på instruksjonane elevane fekk i høve til dei ulike skriftlege oppgåvene dei arbeidde med i løpet av prosjektet. Desse elevtekstane, samt resten av materialet denne oppgåva byggjer på, vil eg også gjere ytterlegare greie for her.

3.1 Kvalitative metodar

Målet med dette prosjektet er å forske på strategiane elevar tek i bruk for å lære eit nytt skriftspråk. For å sjå nærare på denne læringsprosessen har eg nytta meg av kvalitative forskingsmetodar.

For å avgrense materialet og ha høve til å gå nært inn på både elevane sine arbeidsmetodar og skrivne tekstar, vart det nødvendig å konsentrere seg om eit fåtal forskingsobjekt, i staden for heile gruppa på 20 elevar. Eg valde difor å konsentrere meg om ein avgrensa kasusstudie.

Kasusstudie er nærstudie av ein, eller nokre få, individuelle einingar. Ei slik eining kan vere både ei gruppe menneske, ein institusjon eller ein enkeltperson, i eit fastsett system. Denne forma for forskning gjer det mogleg å supplere teoriar med reelle døme på personar og situasjonar (Cohen m. fl. 2007: 252).

Empirien i denne oppgåva er knytt til *fire kasuselevar*, som eg har kalla Mathilde, Silje, Netta og Tuva. Kriteria eg la til grunn for utveljinga, gjekk ut på om dei aktuelle elevane hadde bidrege i samtlege aktivitetar til då, og om dei verka motiverte til å fortsetje å delta. Her var det avgjerande at elevane valde å skrive tekstane på nynorsk på eige initiativ, utan vidare oppfordring.

Alle fokuselevane var jenter, noko som delvis skuldast det låge talet på gitar i klassen (6 av 20), der størsteparten (4 av 6) var for svake fagleg til å delta i skriveoppgåvene eg utarbeidde, samt å lese bøker som samsvarar med alderstrinnet. Dei to gutane som kontaktlæraren karakteriserte som sterke elevar, var ikkje særleg motiverte for prosjektet, og valde for det meste å skrive bokmål. Det at alle kasuselevane er jenter har ikkje noko å seie for studien, då eg ikkje har som mål å sjå på skilnader mellom kjønn.

Sjølve elevtekstane i materialet mitt har kvar og ein av dei fire kasuselevane skrive individuelt. Eg ser likevel desse tekstane som eit resultat av sosial samhandling. I skriveprosessen spelte mange element inn som språkhjelp og inspirasjonskjelder. Dette gjeld både dei skjønnlitterære bøkene, mine skriftlege instruksar og blogginnlegg, tekstane til medelevane, dialekten til vener og kjende, samt dialekten min og meg som rettleiar.

3.2 Forskingsmetodar ved innsamling av materiale

I forkant av forskingsprosjektet utarbeidde eg eit informasjonsskriv til elevar og føresette (sjå Vedlegg 2), der eg skildra prosjektet mitt og korleis eg ville bruke elevane og tekstane deira som materiale i forskinga mi. Samtlege elevar leverte ei godkjenning underskriven av føresette, der dei samtykka i å delta i forskingsprosjektet.

Empirien denne oppgåva er bygd på, kjem frå følgjande materiale:

- Ustrukturert intervju med lærar
- Videoopptak av klassesamtale
- 25 skriftlege elevtekstar, fem til sju frå kvar kasuselev
- Åtte halvstrukturerte intervju, to med kvar kasuselev
- To lydopptak av samarbeidssituasjon mellom tre og tre elevar
- Notat frå halvstrukturert observasjon av individuelt arbeid og samarbeid

3.2.1 Videoopptak

Eg innleidde prosjektet med ein klassesamtale der eg presenterte meg sjølv og vidare leia ein introduserande samtale om nynorsk målform. I denne situasjonen valde eg å nytte meg av video, dette for å få med både kva som vart sagt, kven som sa det, og det generelle forløpet av samtalen. Målet med denne sekvensen var å kartleggje kunnskapen elevane allereie sat inne med om nynorsk, før dei hadde motteke noko form for undervisning i emnet. I forkant av dette møtet hadde eg ein uformell samtale med læraren som omhandla same tema, nemleg elevane sine tidlegare erfaringar med nynorsk i skulesamanheng. Denne samtalen vart ikkje teken opp, men er skildra i forskingsnotata.

3.2.2 Elevtekstar

Tekstane elevane har skrive, utgjer primærmaterialet mitt. Dei samla tekstane skrivne av Mathilde ligg ved denne oppgåva (sjå Vedlegg 3), for å illustrere dei ulike oppgåvetypane

elevane skreiv. Eg presenterer også nokre tekstar knytt til kvar av kasuselevane i den løpande teksten i analysekapitlet. Samtlege elevtekstar er tilgjengelege ved å kontakte meg.

Skriveoppgåvene elevane fekk utarbeidde eg sjølv. Den første oppgåva var å skrive eit dikt på nynorsk, noko som vart gjort individuelt og innlevert til meg på ark. Eg oppretta ein felles blogg for klassen på internett, ”Den fabelaktige bokbloggen”, der ingen utover meg og elevane hadde tilgang. Dei neste tekstane elevane skreiv vart lagt ut på denne bloggen. På dette tidspunktet hadde dei lese ei eller fleire skjønnlitterære bøker på nynorsk og skrive omtale av desse. Her hadde dei også høve til å kommentere andre sine innlegg. I tillegg til bokmeldingar vart bloggen også brukt til publisering av dikt skrivne på eige initiativ.

Etter kvart valde fokuselevane sjølve å skrive i Word-dokument utan å publisere tekstane på bloggen. Tekstane vart då sende til meg på e-post. På dette punktet hadde dei også kome med innspel om at dei gjerne ville skrive ei felles bok eller novellesamling. Kvar og ein arbeidde med ei eiga personskildring av ein fiktiv person, som vi seinare knytte saman i eit nettverk og ei felles historie. Desse tekstane vart reviderte av elevane sjølve, men dei fekk ingen respons på tekstane frå meg.

3.2.3 Observasjonsnotat

Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison (2007) understrekar observasjon som ein viktig metode for å få komme nært inn på kasusa og analysare det spesifikke fenomenet ein studerer. ”Whatever the problem or the approach, at the heart of every case study lies a method of observation” (Cohen m. fl. 2007: 258). Elevtekstane i seg sjølv viser nokre teikn på val av strategiar, men eg såg det likevel nødvendig å observere elevane i arbeidet for å notere meg ytterlegare bruk av reiskap i språktileigninga. Gjennom observasjon får ein førstehandsinformasjon om kva som konkret skjer i situasjonen, noko som gir eit heilskapleg bilete av forskingsobjektet (Cohen m. fl. 2007: 396). Ved å observere elevane i tekstutarbeidinga fekk eg høve til slik førstehandsinformasjon som viste det aktive samarbeidet mellom elevane og bruken av ulike former for reiskap, noko dei skrivne tekstane berre gir eit avgrensa bilete av.

Materiale frå desse sekvensane er utelukkande mine egne notat frå halvstrukturert observasjon. Denne forma for observasjon har eit særleg fokus på visse aspekt ved situasjonen, men er likevel ikkje bunden til ein fastsett plan, slik som i heilstrukturert

observasjon (Cohen m. fl. 2007: 397). Aspekta eg fokuserte på i observasjonen av elevane var kva for nynorske ord dei leita etter, kva for kjelder dei då støtta seg til og korleis dei landa på eit val. Likevel låste eg meg ikkje fast til dette fokuset, men følgde med på heile situasjonen med eit opent blikk. På denne måten fekk eg høve til å plukke opp også uventa verdifulle moment som dukka opp undervegs i aktiviteten.

3.2.4 Lydopptak

Eg ville også ha tak i elevane sine skildringar av eigne strategiar i språkutøvinga. For å få eit betre innblikk i dette enn observasjonane kunne gi meg, innleidde eg til individuelle samtalar med kasuselevane. I ein intervjusituasjon får deltakarane sjølve høve til å presentere og diskutere sine tolkingar av aktiviteten (Cohen m. fl. 2007: 349). Dette var i underkant av to månader ut i prosjektet, og eg stilte spørsmål til dei første tekstane dei hadde skrive, samt generelle spørsmål kring språkutforskinga. Sjølve tekstane stod oppslått på dataskjermen gjennom heile samtalen, slik at elevane kunne sjå kva dei hadde skrive. Intervjua var av ein halvstrukturert art, der eg hadde nokre fastsette oppstartsspørsmål, før eg spelte vidare på utsegner elevane sjølve kom med. Desse intervjua, som eg i det følgjande omtalar som samtalar, vart spelte inn på lydband og sidan transkriberte.

Ei av oppgåvene gjekk ut på å samarbeide om å omsetje ein tekst frå bokmål til nynorsk. Elevane vart delte inn i to grupper på tre, og gjennomførte oppgåvene kvar for seg. Målet med også dette arbeidet var å få innsyn i tankeprosessane til elevane, i ein situasjon der dei må gjere greie for kva dei meiner og argumentere for det. På denne måten ønskte eg å få eit betre innblikk i det språklege medvitte deira, samstundes som elevane hadde høve til å lære av kvarandre. Eg valde å ikkje bruke videoopptak denne gongen, då det visuelle i situasjonen ikkje var av større verdi. Den vesle mikrofonen som stod oppstilt ved laptop-en syntes i starten å verke litt hemmande på samtalen til elevane, og eg trur at eit kamera ville leggje ein ytterlegare dempar på aktiviteten. I tillegg til lydopptaket observerte eg samarbeidet med fokus på element som viste det språklege medvitte til elevane.

3.2.5 Triangulering

Gjennom bruk av fleire metodar for datainnsamling fekk eg *triangulert* materialet i forskingsprosjektet mitt. Ei slik metodetriangulering viser ulike måtar å studere dei spesifikke kasusa og situasjonane, og kan difor presentere meir valide og dekkande forskingsresultat (Cohen m. fl. 2007). Eg tok i bruk fleire innfallsvinklar for å plukke opp tankar frå ulike

deltakarar i nokre situasjonar. Denne trianguleringa bidrog til å gi eit meir heilskapleg bilete av tekstane og utarbeidinga av dei.

3.3 Forskarrolle

I løpet av prosjektet varierte rolla mi som forskar i stor grad. I ulike fasar av prosessen valde eg å delta i ulik grad, dette fordi eg ikkje kjende meg sikker på kor stor påverknad eg burde ha på læringsprosessen. Denne varierende forskarrolla har eg godt dokumentert, i observasjonsskildringar og forskingsnotat.

I det første møtet med nynorsken fungerte eg som ein lærarerstating, som den som styrte samtalen og sette elevane i gong med det skriftlege arbeidet. Eg gjekk mellom pultane og motiverte undervegs, og var i stor grad tilstadeverande og deltakande. Ved å svare på spørsmål om rettskriving av sentrale nynorske ord, for så å skrive dei opp på tavla, la eg visse rammer for språket i tekstane til elevane.

Medan elevane arbeidde med dei neste tekstane, skrivning av bokmelding og personskildring, var eg framleis tilstadeverande, men oppfordra då elevane til å bruke dei skjønnlitterære bøkene som språkkjelde. Eg svara sjølv i liten grad på spørsmål om rettskriving.

I gruppearbeidet til elevane trekte eg meg tilbake, og prøvde å ta rolla som ikkje-deltakande observatør, som berre følgjer med og noterer. Denne forma for observasjon, som ikkje-deltakande, ville gitt eit tilnærma objektivt bilete av situasjonen (Cohen m. fl. 2007: 397). Eg såg det likevel nødvendig å bryte inn eit par gonger, dersom elevane vart for ufokuserte og samtalen vart prega av ”fjasing”. Det hende eg tok ordet for å rette samtalen tilbake på oppgåva, samt for å få utdjupa visse påstandar og argument som elevane kom med utan å følgje vidare opp. Mi rolle som observatør var dermed ikkje komplett distansert, men kjem heller under kategorien Cohen m. fl kallar ”observer-as-participant”, som eg oversett til observatør-som-deltakar. Denne observatørrolla meiner dei ”strive[s] to balance involvement with detachment, closeness with distance, familiarity with strangeness” (Cohen m.fl. 2007: 397). Ei slik vag deltaking innebar ei konstant vurdering av i kor stor grad eg skulle gripe inn i situasjonen. Eg vil karakterisere rolla mi som i kontakt med elevane, men ikkje deltakande på eit likeverdig plan. Denne observasjonen var også av ein halvstrukturert art.

Mot slutten av prosjektet, i utarbeidinga av dei siste elevtekstane, valde eg å igjen delta meir aktivt i skrivearbeidet til elevane. Eg oppfordra dei då til å stille spørsmål både til kvarandre og til meg, dersom det var noko dei lurte på om språket. Her merka eg meg alle orda som kom opp, og eg oppretta ein oversikt over kva spørsmål som vart stilt og kva eg svara. Ved gjennomlesing av tekstane undervegs gav eg likevel ingen konkret respons på språket, ut over spørsmåla eg stilte i dei individuelle samtalane.

3.4 Elevtekstar i kontekst – mine instruksar

Elevane skreiv fem til åtte tekstar kvar, som svar på ulike skriveoppgåver. Nokre av desse oppgåvene laga eg ut frå ønskje elevane sjølve hadde til skrivinga, slik som forteljingar og dikt. Både talet og lengda på tekstane varierer frå kasus til kasus. Det same gjer sjangrane, fordi elevane vart oppfordra til å skrive i den sjangeren dei føretrekte. Her er det viktig å presisere at det ikkje har vore fokus på sjanger.

Eg stilte i varierende grad som språkhjelp i skrivearbeidet til elevane. I første skriveoppgåva såg eg det som viktig å svare på språklege spørsmål og hjelpe elevane i dette første møtet med ei ny målform. Etter at dei hadde lese nynorske bøker, var eg nysgjerrig på korleis dei nytta seg av desse bøkene og andre språkkjelder. Å stille eit munnleg spørsmål er ein enklare utveg, og dei fleste ville kanskje føretrekkje dette framfor å søke til andre kjelder. Difor såg eg det som nødvendig å trekkje meg unna og heller oppfordre dei til å ta i bruk boka og tidlegare skrivne tekstar, samt å spørje kvarandre. Midtvegs i datainnsamlingsperioden valde eg å gå inn att i rolla som språkhjelpar, for at elevane skulle få utvikle kunnskapen sin ytterlegare.

Dei fem oppgåvene eg gav var følgjande: dikt, bokmelding, personskildring, inn-i-teksen-oppgåve, samt utviding og revidering av personskildring. Alle kasuselevane har tekstar frå desse oppgåvene i tekstsamlinga si, i tillegg til eventuelle andre tekstar dei har skrive på eige initiativ. I det følgjande seier eg litt om desse oppgåvene, rammene rundt skrivesituasjonen, samt instruksane eg gav.

Den første nynorske teksten elevane skreiv var eit *dikt*. Grunnen til at eg valde dikt er at det er ein sjanger elevane er godt kjende med, og den krev heller ikkje lange tekstar. Eg har også ei personleg oppfatning av at mange bokmålsbrukarar opplever nynorsk som eit poetisk språk, og at det fell meir naturleg å bruke det i slike samanhengar enn andre. Slik freista eg å fokusere på den positive effekten nynorsken tilførte diktet.

Økta starta med at vi i fellesskap snakka om dikt og las nokre nynorske dikt høgt. Desse var skrivne av skuleelevar og henta frå internett. Deretter sat elevane kvar for seg på pultane sine og skreiv eit dikt. Eg gav dei valet om å skrive på bokmål om dei ønskte det, men oppfordra dei til å bruke nynorsk. Undervegs i arbeidsøkta gjekk eg rundt og hjelpte til med ord og vendingar, og førte opp nokre nynorske ord på tavla. Til slutt fekk elevane høve til å lese opp dikta sine.

For å verte ytterlegare eksponerte for språket, skulle kvar av elevane lese ei ungdomsbok på nynorsk. Eg lånte eit utval på om lag 30 skjønnlitterære bøker frå Folkebiblioteket, alle nyare ungdomsbøker skrivne i moderne nynorsk målform. Elevane fekk sjølve velje kva for bok dei ville lese, for så å skrive ei *bokmelding* om ho. Vi hadde då fått oppretta ein felles klasseblogg på internett, ”Den fabelaktige bokbloggen”, som skulle dreie seg om nynorske bøker. Eg la ut lenker til liknande bloggar og nettstader, slik at elevane kunne sjå korleis andre gjorde når dei skreiv om bøker. I desse øktene sat elevane ved kvar sin datamaskin på biblioteket, i elevgrupper på fire og fire.

Eg bidrog ikkje med konkret språkhjelp på dette tidspunktet, så denne bokmeldinga var for mange den første sjølvstendige nynorskteksten dei skreiv. Dei vart oppfordra til å slå opp i boka dersom det var noko dei lurte på, samt å sjå på tekstane medelevane la ut på bloggen. Her hadde også eg skrive nokre innlegg på nynorsk, samt kommentert innlegga elevane publiserte. Desse kommentarane gjekk utelukkande på innhaldet, samt oppmuntring til bruk av nynorsk. Eg gav ingen konkret språkleg respons på nynorsken deira.

Etter at talet på elevar som deltok i prosjektet var redusert, samtalte vi om kva for tekstar dei sjølve ønskte å skrive. Det var viktig for meg å halde på interessa til elevane, og på dette tidspunktet trengte eg ikkje ein konkret teksttype. Ved at elevane sjølve fekk bidra til å forme skriveoppgåvene, håpte eg dei vart motiverte til å halde fram med skrivinga. Fleire nemnde at dei gjerne ville skrive forteljingar, for så å samle dei saman til ei bok. Kvar og ein av elevane skreiv då ei *personskildring* av ein fiktiv person. Planen var å halde fram med å skrive små historier om desse personane fram mot jul, for så å kople dei saman til ei tekstsamling til slutt. Eg gav nokre munnlege tips for å kome i gong med personskildringa, ved å stille slike spørsmål som ”Kva likar Dolly å gjere på fritida si?”, ”Kor gamal er Bente og Kami?”, ”Kor

går Melissa på skule?”, ”Kven er den beste venen til Miranda?”. Eg gav inga språkleg hjelp til elevane, men oppfordra dei til å ta i bruk kvarandre, og eventuelt bøkene dei las.

Vidare ønskte elevane ikkje å publisere desse tekstane på bloggen, men føretrekte å sende dei ferdige Word-dokumenta til e-postadressa mi. Dei resterande møta før jul føregjekk i samla gruppe, der elevane brukte kvar sin datamaskin på biblioteket.

Den såkalla ”*inn-i-teksten-oppgåva*”, krev nett at elevane går direkte inn i teksten for å finne svar. På denne måten ville dei ha godt høve til å plukke opp nye ord og språktrekk frå teksten. Eg nytta utvalde tekstsekvensar som inneheldt ord eg visste var nye for dei. Nokre av spørsmåla var også formulerte på ein slik måte at det var naturleg å svare med eit direkte sitat frå teksten. På denne måten kunne eg lett sjå kva for ord elevane plukka opp og om dei brukte dei om att i seinare tekstar.

Økta starta ved at eg las opp ei spøkelseshistorie frå ”Passord spøkelse”, ei samling av nordiske grøssarar. Historiene er skrivne av forfattarar frå samtlege nordiske land, og er omsett til nynorsk av Jan Ragnar Hagland. Teksten vi brukte heiter ”Bare Sara” og er skriven av Gerdur Kristný. Eg avslutta på eit svært spanande punkt i historia, utan å lese slutten. Deretter fekk kvar av elevane utdelt eit ark eg hadde utarbeidd på førehand, med ti oppgåver til denne teksten. Spørsmåla dreidde seg om konkrete delar av teksten, og kravde til tider at elevane henta direkte sitat, til dømes: ”Nedst på side 132, står det at Sara skrudde på alle lys ho kom over. Kor var desse lysa?”. Kvar elev hadde eit eksemplar av teksten, og vart oppfordra til å bruke det aktivt. Etter dei ti spørsmåla kom eit ellefte punkt, der elevane fekk i oppgåve å skrive ei eiga ending på spøkelseshistoria. Den verkelege slutten fekk dei høyre avslutningsvis i økta, i likheit med versjonane til medelevane. På dette tidspunktet stilte eg meg til disposisjon for språkhjelp.

Det siste møtet vårt dreidde seg om historiene til dei fiktive personane. Netta foreslo å kalla fantasilandet for Sjukoland, noko som vart godt motteke av dei andre. Dei samarbeidde heile tida godt, slik at historiene dreidde seg om felles opplevingar i det fiktive nettverket. Mot slutten fokuserte vi på å samle trådane, og avrunde tekstproduksjonen. Sidan sluttproduktet skulle vere ei felles tekstsamling som alle skulle få utdelt, såg elevane relevansen av å nærlese eigne tekstar med kritisk blikk for å luke ut eventuelle feil. Den siste teksten til kvar elev er altså ein *revidert og utvida versjon av personskildringa* dei skreiv på eit tidlegare tidspunkt. I

kva grad denne revisjonen gjekk på språklege trekk varierte frå elev til elev. Elevane nytta seg mykje av kvarandre som språkkjelder, og eg deltok også med assistanse der det var nødvendig.

3.5 Utforsking framfor grammatikkfokus

Undervegs i forskingsprosjektet valde eg å korkje kommentere eller undervise i grammatiske og ortografiske normer i nynorsk målform. Dagrun Skjelbred, professor ved Høgskolen i Vestfold, fokuserer på at rettskriving skal kome i andre rekkje av skriveopplæringa. Først og fremst skal elevane oppleve skriftspråket som gledeleg og nyttig, og fokuset på korrekt ortografi kan kome inn på eit seinare tidspunkt enn i den skjøre skriveutforskinga: ”Men i den skriveutviklingsfasen han er i som andreklassing, er det viktig å stimulere utforsking, skriveglede og tekstskaping framfor normering” (Skjelbred 2006: 20). Sjølv om det her er snakk om ein andreklassing er ei slik prioritering likevel relevant for forskingssituasjonen min. Desse sjetteklassingane er i ein skjør fase i sitt første møte med nynorsk skriftspråk. Det er viktig for dei å oppleve glede ved å utforske denne målforma, og ei kjensle av å meistre ho. På sikt må sjølvstund undervisninga bidra til djupare medvit om rettskriving i sidemålet, men dette må kome i andre rekkje.

Her støttar eg meg også til den amerikanske språkforskaren Stephen D. Krashen (1984) som trekkjer fram eksponering for litteratur som ein betre måte å tileigne seg skriveferdigheiter enn gjennom grammatikkundervisning: ”(...) increasing reading at the expense of grammar instruction has been found to result in more improvement in writing” (Krashen 1984: 12). Han viser her til ein studie frå 1935, der Clark (i følgje Krashen 1984) følgde freshmen-studentar på University of Illinois, i eit prosjekt der grammatikkinnlæring vart erstatta med auka mengde lesing. Resultata viste store betringar i skriveferdigheiter, både stilistisk, grammatisk og ved teiknsetjing.

Likevel meiner ikkje Krashen at grammatikken skal ut av skulen. Han foreslår dermed at grammatikkfokuset, i staden for å liggje som ei grunnleggjande eksplisitt undervisningsform skal kome inn i siste fase av skriveprosessen, som ei form for redigering av den tilnærma ferdige teksten. Han dreg også ein parallell mellom skrivetrening og andrespråklæring, og seier dermed at ein vil tileigne seg andrespråket gjennom stor nok grad av språkeksponering, då særleg lesing. Ei overfokusering på grammatikk meiner Krashen kan skade meiningskapinga i skriving, både i første- og andrespråket (Krashen 1984: 34). Eg valde ein

sti etter Krashen sin smak, der eksponering for det nynorske skriftspråket stod i fokus, og grammatikken vonleg ville følgje med lesinga og gjennom rettleiing. Det vidare av normeringar, i form av eksplisitt nynorskundervisning, høyrer til på eit seinare plan i språklæringa. Det eg legg i omgrepet *eksplisitt nynorskundervisning* er konkret undervisning i språket som form, der grammatikk og ortografi kjem i fokus. At elevane vart *eksponerte for nynorsk språk*, tyder at elevar får tilgang til fleire kjelder der språket vart teken i bruk. Elevane las kvar si bok, dei las kvarandre sine tekstar og svara på skriftlege oppgåver frå ein tekst eg las høgt for dei og som dei sjølv hadde tilgang til. Mine instruksar og meldingar, både på bloggen og på tavla, kom i tillegg til sjølve kjeldetekstane.

God skriveopplæring, kva er så det? Dette er eit spørsmål som har mange og ulike svar, og som vert avgjort meir etter skjønn enn etter ein fasit for rett og gale. Skjelbred (2006) presenterer fleire svar, der særst eitt er formulert på ein svært konkret og god måte, etter mi meining: "Vi lærer å skrive ved å studere hvordan andre skriver og forsøke å etterligne det" (Skjelbred 2006: 25). I ei slik skrivepedagogisk tilnærming vert lesing av tekstar brukt som ein måte å tileigne seg medvit om skrivemønstre, rett og slett ved å sjå det som mal for eiga skrivning. På denne måten kan vi jamføre Vygotsky (1978) sin teori om imitasjon av modelltekstar, noko som var tanken min i utviklinga av prosjektet. Ved å lese ungdomslitteratur på nynorsk ville elevane bli kjende med språket og bli vande med å møte det i kjende kvardagssituasjonar.

Eg la også stor vekt på *den språklege samtalen* som del av utforskinga. I desse samtalan fekk elevane høve til sjølv å setje ord på eigne strategiar og prosessar i innlæringa av nynorsk. Gjennom å formulere skildringar av framgangsmåtar og å grunngi sine val, auka dei refleksjonen rundt deira eigen bruk av språket. Desse forklaringane til elevane gav meg også høve til å sjå større heilskapar og parallellar i utforskinga deira.

Kapittel 4 – Analysemåte

Dette kapitlet startar med ein presentasjon av mine analysemetodar. Eg gjer først greie for bakgrunnskunnskapane elevane sat med i oppstarten av nynorskprosjektet. Det dreier seg då om språkleg kompetanse i nynorsk målform. Vidare går eg inn på prosessen frå grovanalyse til næranalyse av det materiale eg sit med i etterkant av datainnsamlinga. Her skildrar eg korleis eg har utarbeidd analysekjema på grunnlag av dei funna eg gjorde i den første lesinga av materialet. Gjennom å presentere eit døme på ein analyse av elevtekst, vil eg vise korleis dette arbeidet kan hjelpe meg å finne svar på problemstillinga mi.

4.1 Elevane sine bakgrunnskunnskapar om nynorsk

For å kartleggje kunnskapen elevane i utgangspunktet sat med, spurde eg læraren om kva rolle nynorsken hadde i undervisninga. Ho kunne opplyse om at elevane ikkje hadde arbeidd med nynorsk målform i skulesamanheng. Det hende at det dukka opp nokre tekstar på nynorsk, utan at dei hadde hatt målforma i fokus eller hatt emnet opp til samtale.

Den første klassesamtalen om nynorsk viste at emnet var ganske framand for elevane, og det var ikkje mange som hadde noko å seie om nynorsk.

Det kom nokre punkt opp på tankekartet på tavla, men størstedelen av elevgruppa var tause. Sjølve orda i tankekartet kjem eg tilbake til i løpet av analysen av

Tankekart på tavla:

<i>Ivar Aasen</i>	<i>ikkje</i>
NYNORSK	<i>eg</i>
<i>dialekt på TV</i>	<i>mgpj, 3 år!</i>

kasusa. Samtalen med læraren og videoopptaket av klassesamtalen gir eit inntrykk av at elevane hadde lite kjennskap til nynorsk målform i forkant av prosjektet.

4.2 Frå grovanalyse til næranalyse av elevtekstane

Eg har samla inn 25 elevtekstar skrivne av dei fire kasuselevane, Mathilde, Silje, Netta og Tuva. For å skaffe meg ein oversikt over språktrekka elevane tok i bruk, las eg gjennom alle tekstane med nemnde fokus. Slik fekk eg grovt kartlagt kva for ordklassar som bar preg av utforsking av målformene hos elevane. Eg fekk eit oversyn over både bruken av nynorsk- og dialektprega heilord, samt grammatiske bøyingsmorfem. Eg sat også att med eit inntrykk av kva ord elevane henta frå ulike språkkjelder. Denne grovanalysen gav meg grunnlag for å danne kategoriar til bruk i næranalysen. Kategoriane er felles grunnlag for analysane av samtlige tekstar til dei fire kasuselevane.

For å finne svar på problemstillinga mi, *Korleis prøver eit utval bokmåselevar på sjette trinn seg fram med skriving på nynorsk, medan dei vert eksponerte for nynorsk språk, men utan å motta eksplisitt nynorskundervisning?*, var det altså nødvendig å foreta fleire analyseprosessar med ulike fokus. Eg har hovudsakleg delt analysearbeidet inn i to hovuddelar, **Språklege trekk** og **Strategiar**. Den første delen omfattar kartlegging av ord som ber preg av språkleg utforsking. Desse orda skil seg frå bokmål, mellom anna ved nynorske eller dialektiske trekk i ortografi og grammatikk. Lingvistikken står i fokus, og eg har valt å ikkje studere sjangerbruk og informasjonsformidling i tekstane. Gjennom denne delen av analysen prøver eg å gi svar på eit av underspørsmåla til problemstillinga, *Kva for ord og språklege trekk plukkar dei opp undervegs?*

I den andre delen, **Strategiar**, analyserer eg elevane sitt arbeid i utforskingprosessen, og prøver å svare på følgjande underspørsmål:

Kva for strategiar bruker dei når dei skriv nynorsk?

Kor hentar dei inspirasjon til den språklege utforskinga?

Har dei nytte av å lese litteratur på nynorsk for å auke ordtilfanget og bli kjende med språket?

Med ”strategiar” meiner eg måten dei prøver seg fram på i utforskinga av nynorsk. Dette omfattar til dømes eventuelle parallellar dei har trekt mellom målformene, eller inspirasjonsinnhenting frå andre skriftlege eller munnlege språk. Elevane tek i bruk ulike strategiar for å resonnerer seg fram til val i språkutforskinga. Eit av fokusa eg har hatt når eg går inn i elevtekstane er å sjå om eg finn spor etter inspirasjonskjelder og påverknad frå den nynorske litteraturen. Elevane får også høve til å uttale seg om kor dei hentar språkleg hjelp, og stadfeste eller avkrefte dei eventuelle spora eg har plukka opp. Dette skjer gjennom samtalane eg har med kvar elev på to ulike tidspunkt i perioden. Vidare er næranalysen av nynorsken til elevane inndelt i følgjande kategoriar:

Del 1 – Språklege trekk:

- **Grammatiske morfem**
- **Nynorskprega heilord**

Del 2 – Strategiar:

- **Bruk av skriftlege språkkjelder**
- **Bruk av munnlege språkkjelder**

- **Kryssing av bokmål og nynorsk**
- **”Jeg bare hører det”**

Dette er dei overordna kategoriane eg har nytta meg av i analysen. Innunder kvart punkt kjem aktuelle analysekategoriar tilpassa dei individuelle elevane og tendensar som tekstane deira viser. Døme på slike analysekategoriar er ordklassane verb, substantiv, adjektiv og personlege pronomen. Desse kjem innunder **Grammatiske morfem**, ein overordna kategori med fokus på grammatikken i elevtekstane.

Med ”nynorskprega heilord” meiner eg ord som tydeleg viser spor av at eleven prøver seg fram, altså utforskar, nynorsk målform. Dette vil seie at orda skil seg frå bokmål, anten dei er rette nynorskord eller ikkje. Det dreier seg då om heilord, der *sjølvve stammen* av ordet ber preg av at eleven prøver seg fram. Slik skil eg mellom dei trekka som er av grammatisk art, og dei som går på sjølvve ordtilfanget i utforskningsprosessen. Døme på utforskande heilord er slike som *kvorfor, nokkan, gutar, heitar*.

4.3 Døme på analyse av elevtekst

For å illustrere korleis eg har arbeidd med analysearbeidet, presenterer eg i det følgjande eit døme på ei elevtekstanalyse, med supplerande utdrag frå observasjonsnotat og transkripsjonar av samtale. Sjølvve den utfyllande analysen av dømeteksten kjem eg vidare inn på i skildringa av kasuset Netta. Ho har skrivne denne teksten om lag midtvegs i materialinnsamlingsperioden:

Ho e ein jente som **heite** Dolly. **Ho** har rosa hår og e alltid glad. **Ho** går **turar** med bamsen sin. **Nokon** av **turane** er til tivoli. Dolly og teddy **elskar** tivoli. **Ho** digger å spise muffins og sjokolade **ho likar** også å drikke brus. **Ho** er 8 år men det ser ut som **ho** er 5 år. Ho kommer fra sjokoland det er derfor ho digger sjokolade. **Ho** går på Freia **skule**. Før gikk **ho** på Daim **skule** men det var **ein** gutte **skule** (Tekst 3).

4.3.1 Utforskande trekk og nynorskprega heilord

I dette tekstdømet har eg utheva¹ alle orda eg har karakterisert som ”ord med utforskande trekk” og som er aktuelle å gå nærare inn på i analysearbeidet. Som vi ser frå tekstdømet er dette både ord med nynorskinspirert bøyingsform, til dømes *turane* og *likar*, og ord der sjølvve stammen ber preg av at eleven prøver seg fram med målforma, slik som *ho* og *skule*. Eg ville også sjå på kva for slike nynorske heilord elevane tok i bruk, og ikkje berre fokusere på

¹ Alle uthevingar i samtlege tekstdøme i denne oppgåva er mine.

grammatikken. Eg trong difor to kategoriar i kartlegginga av språklege trekk, ”Grammatiske morfem” og ”Nynorskprega heilord”.

4.4 DEL 1 – Språklege trekk

4.4.1 Grammatiske morfem

Med utgangspunkt i grovanalysen, har eg valt å sjå på følgjande ordklassar med eventuelle undergrupper: verb, substantiv, adjektiv, personlege pronomen, eigedomsord, mengdeord² og spørjepronomen (Almenningen 2006). Desse ordgruppene er interessante fordi dei inneheld ord og bøyingar som er karakteristiske for nynorsk målform. Døme på dette er dei spørjande pronomena som skil seg frå dei tilsvarande orda på bokmål: *kven, kva, kva for, kvifor, kor* og *kvar*. Det same gjeld for mengdeorda *anna, noko, nokon, nokre, ikkje noko, kvart*. I fleire av tilfella med desse orda er den bokmålsprega versjonen ei klammeform i nynorsk, noko som vil seie at dei er fullt brukbare også her. Likevel er dei meir tradisjonelle nynorske variantane mykje brukt, og eg ville sjå nærare på om dette er ord elevane merka seg som ”nynorske markørar”. Dette gjeld også for ymse grammatiske morfem, knytte til bøying av verb, substantiv og adjektiv. Slike ”typisk nynorske” morfem, til dømes fleirtalsendingane *-ar/-ane* og presensendinga *-ar*, vert også lagt til bokmålsord i ein utforskningsprosess som denne. Til tider vert difor desse omtala som ”morfem med utforskande trekk”, eller ”nynorskprega morfem” i oppgåva.

Verba vart vidare inndelte i infinitiv, presens og preteritum. På denne måten fekk eg høve til å sjå på dei ulike verbbøyingane elevane tok i bruk, og dermed få eit overblikk over eventuelle tendensar. På same måte vart substantiva skilde ved kjønn, samt fleirtal. Når det gjeld adjektiv fann eg inga skilnad ved kjønn. Eg såg det dermed ikkje som nødvendig å inndele desse vidare. Det same gjeld gradbøying, då grovanalysen viste at adjektiva for det meste førekom i positiv form. I dei få tilfella det dukka opp interessante gradbøyingsformer, kommenterer eg det særskilt.

² Trass i at artiklar er ei undergruppe av mengdeord, har eg valt å presentere dei saman med substantiva, i kategorien ”Substantiv og artiklar”.

Oversikt over ord med grammatiske morfem i Netta sin Tekst 3:

VERB:	<u>infinitiv</u>	<u>presens</u>	<u>preteritum</u>
	spise	e(2)	gikk
	drikke	er(4)	var
		har	
		kommer	
		går(2)	
		ser	
		digger(2)	
		elskar	
		likar	
		heite	

SUBSTANTIV:			
<u>Ubunden form eintal:</u>	<u>hankjønn</u>	<u>hokjønn</u>	<u>inkjekjønn</u>
	sjokolade(2)	ein jente	tivoli(2)
	skule(2)		hår
	ein gutte skule		
	brus		
<u>Bunden form eintal:</u>	<u>hankjønn</u>	<u>hokjønn</u>	<u>inkjekjønn</u>
	bamsen		
<u>Ubunden form fleirtal:</u>	<u>hankjønn</u>	<u>hokjønn</u>	<u>inkjekjønn</u>
	turar		
	muffins		
<u>Bunden form fleirtal:</u>	<u>hankjønn</u>	<u>hokjønn</u>	<u>inkjekjønn</u>
	turane		

ADJEKTIV: rosa, glad
PERSONLEGE PRONOMEN: ho
EIGEDOMSORD: sin
SPØRJEPRONOMEN: -
MENGDEORD: nokon

4.4.2 Nynorskprega heilord

Alle nye ord som dukka opp hos ein kasuselev vart registrerte. Med *nye* heilord meiner eg heilord som eleven ikkje har teke i bruk tidlegare. Dette gjeld ofte ord som skil seg frå bokmålsorda med eit nynorsk preg, anten på korrekt nynorsk eller i meir sjølvkonstruerte versjonar. Der er også tilfelle der eleven tidlegare har brukt eit sjølvkonstruert nynorskprega ord, for så å gå over til det korrekte ordet, som kanskje også er i bruk på bokmål. Eit døme på dette ser vi i teksten til Netta, med presensforma av verbet *vere*. I Tekst 2, og halve Tekst 3 bruker ho *e*, som ho tydelegvis meiner er ein nynorsk variant av *er*. Halvvegs i Tekst 3 oppdagar Netta at ein også på nynorsk skriv *er*, og ho går då over til å bruke denne forma. *Er* kjem då innunder denne kategorien, fordi det for Netta er eit nytt nynorsk heilord.

Dei nynorskprega heilorda er av alle ordklassar, også verb, men i denne samanhengen dreier det seg om heile ord, ikkje berre ei bøyingsending. Det hender at det vert ei overlapping mellom denne kategorien og den om grammatiske morfem. I teksten til Netta finn vi til dømes presensforma *heite*, som både er eit nytt nynorsk ord i seg sjølv, samt ei særmerkt form av presensbøying. Dette verbet kjem difor innunder begge kategoriar, med ulikt fokus.

Nynorskprega heilord i Netta sin Tekst 3:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- <u>Nye heilord</u>: er, skule, heite- <u>Etablerte heilord</u>: nokon (frå Tekst 2), ein (frå Tekst 2) |
|---|

4.5 DEL 2 – Strategiar

I grovanalysen markerte eg dei orda eg umiddelbart kunne spore tilbake til ulike språkkjelder, samt ord eller bøyingar som tydeleg skilde seg ut. Desse sistnemnde kunne til dømes vise teikn på overgeneralisering eller forsøk på å leggje nynorske særtrekk til bokmålsord. I næranalysen vart det nødvendig å gå djupare i materialet, og eg støttar meg her til observasjonsnotat frå øktene, samt transkripsjonar frå samtalar med elevane.

Oversikt over strategiar brukt i Netta sin Tekst 3:

Bruk av skriftlege språkkjelder

- presensform: *er* (boka Ulvestova)
- mengdeord: *nokon* (boka Ulvestova)
- presensverb med ar-ending: *likar* (boka Ulvestova)
- presensending: *elskar* (jf. *likar*, frå boka Ulvestova)

Bruk av munnlege språkkjelder

- presensform: *e* (Stavanger-dialekt)
- presensform: *heite* (Stavanger-dialekt)
- hankjønnsartikkel: *ein* (Maries dialekt)

Kryssing av bokmål og nynorsk

- *ein jente* (jf. bokmål: *en jente*)
- *nokon av turane* (jf. bokmål: *noen av turene*)

4.5.1 Bruk av skriftlege språkkjelder

Denne kategorien inneheld ord elevane har teke i bruk, og som er å spore tilbake til skriftlege nynorske tekstar. I tillegg gjeld det ord som viser ei innhenta *bøying*, som har smitta over frå eit ord til eit anna. Ei slik overgeneralisering kjem gjerne etter at eleven har plukka opp eit nynorskprega ord frå ei språkkjelde, og kopierer bøyingsforma over på andre ord for å oppnå same ”nynorskeffekt”. Korkje a-ending i preteritum av svake verb er rekna med her, då desse også kan vere bokmålsformer.

Eg har ikkje full oversikt over alle skriftlege nynorske tekstar elevane har tilgang til, men eg har basert meg på følgjande:

- nynorske ord på tavla under første økt
- mine skriftlege meldingar og instruksjonar på bloggen
- dei skjønnlitterære bøkene elevane las
- spøkjelseshistoria som vart brukt som grunnlag for inn-i-teksten-oppgåva, samt oppgåvearket eg skreiv
- medelevar sine tekstar som vart publiserte på bloggen

4.5.2 Bruk av munnlege språkkjelder

Munnlege språkkjelder dreier seg om dialektar elevane kjende til, både sin eigen, min eller dialekten til andre kjende. I tillegg kjem dialektar i media, som i songtekstar og i talemålet til programleiarar på fjernsynet. Desse dialektane er ikkje utelukkande nynorskbaserte, men inneheld språktrekk elevane opplevde som nynorskprega. Dette gjeld til ein viss grad også for svensk språk, som ser ut til å påverke val av bøyningar hos særskild ein av elevane. I tillegg kjem ord og bøyningar elevane har fått som svar på spørsmål stilte til meg eller medelevar.

Elevane sjølve har eit bokmålsnært talemål, med mindre utprega dialekttrekk enn det Endresen kallar *vikværsk*: ”Som vikværsk mål skal vi rekne dialekter der ”jeg bråker” heter ”jæ bråkær” (Endresen 1990: 89). I følge Endresen er vikværsk eit samleomgrep for dialektane i Østfold, Vestfold, Grenland og Nedre Buskerud. Eg karakteriserer målføret til elevane som normert Vestfold-dialekt, sidan det ikkje er naturleg for nokon av dei å seie ”jæ bråkær”. Mitt inntrykk er at eit meir bokmålsnært Vestfold-mål er vanleg blant den yngre generasjonen i denne bygda, medan det tradisjonelle vikværsk høyrer foreldre og besteforeldre til. Talemålet mitt er frå nedre Setesdal, og kan verte karakterisert som ei noko nynorsk nær sørlandsdialekt.

4.5.3 Kryssing av bokmål og nynorsk

Denne kategorien inneheld ord som ber preg av begge målformene. Dette gjeld mellom anna å nytte seg av nynorske ord på same måten som det tilsvarande ordet på bokmål. Eit døme på dette finn vi i ein annan av tekstane til Netta, der gir det nynorske verbet *heite*, preteritumsforma *heit*, på same måte som *hete* – *het* i bokmål.

Den kryssinga av målformene vi finn flest døme på i elevtekstane, er forsøk på å gi nynorskeffekt til bokmålsord ved å leggje til element dei opplever som særmerkte for nynorsk. Eit døme på slike ord er preposisjonen *under*, som vert til *undar*, ved at er-endinga vert erstatta med ar-ending. Ei slik omsetjing av ord har eg i oppgåva kalla ”fornynorsking”.

Strategien, ”kryssing av bokmål og nynorsk”, inneber ein viss grad av antaking, sidan eg ikkje kan påstå å ha innsikt i tankeprosessen til elevane. Likevel meiner eg å ha dekning for å presentere dette som moglege strategiar i utforskingprosessen. Fleire av tilfella har eg også teke opp med elevane i samtalane, og i dette materiale har elevane sjølve fått forklare korleis dei har kome opp med dei aktuelle orda eller språktrekka.

4.5.4 ”Jeg bare hører det”

Ein fjerde strategi er ikkje med i analysedømet. Dette fordi Netta ikkje såg ut til å nytte seg av den i arbeidet med denne teksten. Utsegna ”Jeg bare hører det” dukkar stadig opp i samtalanene, når elevane prøver å gjere greie for eigne strategiar i utforskinga si. Bak denne forklaringa ligg truleg meir umedvitne strategiar, der elevane gjenkjenner, trekkjer parallellar og generaliserer, ut frå meir konkrete utgangspunkt. Denne prosessen er derimot ikkje tydeleg for elevane sjølve, og dei opplever det difor som ei automatisk gjenkjenning. Slik er dette ein strategi som skil seg frå dei tidlegare nemnde, ved at elevane rett og slett ikkje kan gjere greie for den kompliserte prosessen.

4.6 Supplering frå observasjonar og intervju

For å kunne utdjupe og grunngi påstandane om strategiar elevane tok i bruk, vart det nødvendig med ytterlegare materiale. Her støtta eg meg til transkripsjonar³ frå samtalar og samarbeidssituasjonar, samt observasjonsnotat frå skriveøktene. Ved å intervjuje elevane på ulike tidspunkt i prosessen fekk eg høve til å stille direkte spørsmål til ord som dukka opp undervegs. På denne måten fekk eg elevane sine eigne utsegner om kor dei hadde nokre av orda og bøyningane frå. I observasjonen følgde eg også med på kva for spørsmål elevane stilte både meg og kvarandre, og fekk difor notert meg kva for ord som dukka opp frå dei ulike kjeldene.

Supplering frå observasjonsnotat og intervju av Netta:

Ho startar med å skrive *e*, for *er* (frå Tekst 2, Stavanger-dialekt). Når ordet *spise* kjem opp, slår ho opp i boka (Ulvestova) for å finne ei matscene som kan gi ho rett nynorsk verb. Før ho finn fram til denne situasjonen legg ho merke til at det står *er* i boka, og ikkje *e*. Ho går då tilbake og rettar opp det siste tilfellet av dette verbet, men gløymer dei to første, samt *spise* som ho eigentleg leita etter.

(...)

Spør kva *heter* er på nynorsk. Eg spør tilbake, ”Kva trur du?”. Ho tenkjer seg om og skriv (i presens) *heite*. Då eg spør kvifor ho skriv dette, svarar ho at det er slik dei seier det i Stavanger.

(Observasjonsnotatar, 22.10.08)

Marie: Noen av ordane, ja...og ellers..sånn som at du velgte *ein* gutt, var det fordi du visste det frå før?

Netta: Det va jo liksom..sånn som du sier det. Du sier jo *ein*, og ikke *en*.

(Transkripsjon av Samtale 1, linje 35-37)

³ For transkripsjonsforklaring, sjå Vedlegg 1.

4.7 Trekk ved teksten

Til slutt sette eg punktvis opp ei liste over trekk som utmerkte seg ved teksten, både når det gjaldt ord, grammatiske trekk og kjelda til vala eleven gjorde. Her trekte eg også liner til tidlegare skrivne tekstar, for å sjå kva eleven tok med seg vidare som etablert kunnskap. Dette gav ein oversikt over tendensar som var karakteristiske for nynorsken til den einskilde eleven, samt eit inntrykk av den språklege utviklinga frå tekst til tekst.

Trekk ved Netta sin Tekst 3:

- **Verb:** går frå å skrive *e* til *er* (finn *er* i boka – observasjonsnotatar)
- skriv (i presens) *heite* (frå Stavanger-dialekt – observasjonsnotatar)
- prøver framleis ut ar-ending i presens, men berre i ny og ne. Held på *-er* i *kommer*.
- **Substantiv:** bøyer *turar*, *turane*
- bruker framleis nynorsk hankjønnsartikkel, *ein*, også på hokjønn: *ein jente*
- **Spørjepronomen:** har halde på *nokon*, frå Tekst 2, og bruker det her på same måte som *noen*: *noen av turene* → *nokon av turane*

I det følgjande kapitlet går eg inn i datamaterialet ved hjelp av analysereiskapen presentert i dette kapitlet. Analysen dreier seg om samtlege elevtekstar av kasuselevane, samt observasjonsmateriale og intervju.

Kapittel 5 – Analyse

Analysane av materialet er knytt til kvar enkelt kasuselev, der eg følgjer den tidlegare nemnde disposisjonen. Etter ei kort skildring av kasuseleven går eg inn på den første delen av analysen, som omfattar språktrekk. Her gjer eg greie for tendensane eleven viser i val av ord og bøyingar, innunder dei respektive grammatiske kategoriane. Deretter går eg inn på andre delen, som dreier seg om strategiane eleven har teke i bruk.

5.1 Mathilde

Mathilde er fagleg sterk. Ho er ein god og rask lesar, og skriv lange tekstar, dersom oppgåva engasjerer. Dersom Mathilde ikkje fattar stor interesse for emnet, gjer ho seg raskt ferdig med det som trengst. Arbeidet hennar ber då tydeleg preg av hastverk og slurv.

Totalt har Mathilde skrive seks nynorske tekstar, der fire av desse var oppgåvene eg delte ut. Bokmeldinga, som også var ei fastsett oppgåve, valde Mathilde å skrive på bokmål, og denne teksten er difor ikkje med i materialet mitt. I tillegg til oppgåvene eg gav ho, skreiv Mathilde to dikt på eige initiativ, som ho publiserte på bloggen. I løpet av materialinnsamlingsperioden las ho to nynorske ungdomsbøker, *Skammarens dotter* og *Skammarteiknet*, begge skriven av danske Lene Kaaberbøl og oversett av Øystein Rosse. Den første boka hadde ho lese ut før ho skreiv Tekst 3, og den andre boka før Tekst 4.

5.1.1 Del 1 – Språklege trekk

Grammatiske morfem

Verb

Det hendar Mathilde skriv ulike former av reine bokmålsverb, slik som i *bor*, *het*, *løp* og *har vært*, samt nokre som er tillete i klammeform på nynorsk: *fikk*, *tar*. Men for det meste prøver ho ut ulike verb og bøyingar som ho meiner er nynorske. I det følgjande vil eg gå inn på dei tendensane som merkar seg ut ved Mathilde sin nynorskgrammatikk.

Infinitiv

Det første verbet Mathilde bruker i infinitiv er bokmålsverbet *gjøre*. Dette presenterer ho utan infinitivsending, med berre stammen av verbet: ”Ho slapp å **gjør** det slutt” (Tekst 1). Denne tendensen ser vi meir til utover i tekstane hennar. Ho kuttar infinitivsendinga på ytterlegare tre verb og får følgjande setningar: ”Du kan ikkje **vær** me (...) Så e det litan tid, Til å **snakk** med

deg” (Tekst 3) og ”Eg ska ikke **prat** mer om han mer i dag” (Tekst 6). Desse verba skulle ha hatt infinitivsendinga -a eller -e, som er jamstilte former i nynorsk.

Den mest brukte infinitivsendinga i Mathilde sine tekstar er likevel -a. Ho har dobbelt så mange verb med a-ending i infinitiv som med e-ending.

Presens

Det som hovudsakleg kjenneteiknar verba til Mathilde er den overgeneraliserande presensendinga -ar. Ho er så godt som konsekvent med denne endinga i svake verb, også dei såkalla e-verba. Dette er svake verb som i nynorsk skal ha endinga -er i presens, slik som til dømes *smile*, *høyre* og *stelle*. Det hender også at ho set ar-ending til sterke verb, og får då mellom anna følgjande presensformar: *sittar*, *gråtar* og *kommar*.

I Tekst 4 er Mathilde inkonsekvent i presensendinga av same verb. Eit døme på dette er følgjande setningar: ”Eg har ikkje nokan å gå tel, **skjønn** du. Sara måpar. Kva? Ho **skjønnar** ikkje korfor han er heir” (Tekst 4). Her bøyer ho verbet *skjønne*, først utan ending og deretter med ar-ending. Desse to alternativa er brukt med svært kort mellomrom, noko som gjer det lett å sjå dei i forhold til kvarandre. Likevel kan det verke som Mathilde sjølv ikkje merkar seg at ho bruker to ulike bøyingar, då ho ikkje vel å samkjøre desse. I tillegg skriv ho også presensformene, *kikkar/kikker* og *seiar/sei*, i same tekst.

Ein annan tendens Mathilde viser, er kutting av presensendinga på nokre e- og a-verb: ”Gutar **hat**⁴ kjærleik” (Tekst 1). Dette gjeld i alt seks verb, fordelt på ulike tekstar, som får følgjande presensformar: *hat*, *skjønn*, *sei*, *stopp*, *legg*, *kos*. Her bruker ho berre stammen av verbet som presensform, i likheit med dei sterke verba ho også tek i bruk, som til dømes *se*, *gå*, *bli*.

Preteritum

Preteritumsendingane til Mathilde er for det meste regelrette, med utstrekt bruk av a-endingar: *kasta*, *flytta*, *snakka*. Dei sterke verba ho bruker er også bøyde rett, noko som kanskje har ein samanheng med at desse ofte har same preteritumsform på bokmål: *sa*, *kom*, *var*. Men i bøyinga av verba *skulle*, *tru* og *gjere* viser Mathilde ei eiga preteritumsbøying, som gir formene *sku*, *trudd*, og *gjor*. Her kuttar ho rett og slett endinga av preteritumsformene *skulle*,

⁴ Eg kan med sikkerheit slå fast at *hat* er eit verb i presensform, og ikkje eit substantiv, då ho også skreiv diktet på bokmål, der linja lyd: ”Gutter hater kjærlighet”.

trudde, gjorde. Disse verbformene bruker ho berre ein gong i kvar sin tekst, høvesvis i Tekst 3, Tekst 4 og Tekst 6.

Substantiv

Bunden form eintal

Mathilde har ein tendens til å erstatte endinga -en, med -an, i bunden form eintal av substantiv. Eit illustrerande døme på dette er følgjande tekstutdrag: ”I morgon er den første dagen eittar ferian. På klassefestan hørde eg ein rar lyd. Deina lydan var rar (...)” (Tekst 5). Dette gjer ho i stor grad i dei fleste av tekstane sine, med heile 17 av 26 substantiv. Dei resterande ni har anten a-ending eller en-ending. Dei fleste hokjønnsorda har a-ending, men også her finn vi nokre med den karakteristiske an-endinga: *nattan, vanan, serian, verdan*. Dette siste substantivet er henta frå Tekst 3, men vi finn det også att seinare, då med rett hokjønnsending: ”Han elsker eg for alt overalt i verda” (Tekst 6).

Sara kikker inn. Ho ser inganting. Ho farar mot døra. Det ekke ein dør der lengar. Det er bare ein vegg **derat!** Ho fekk panikk. Ho løp inn i det som nå føltest alt for trangt. Ho trur at ho er dein einaste i **rommat**. Men det er ho ikkje. Ho må løpa så fort ho bare kunna. Gang på gang løp ho rundt på det slitta **teppat** (Tekst 4).

Dette er eit utdrag av svaret Mathilde har skrive i den såkalla inn-i-teksten-oppgåva. Her skulle ho sjølv dikte slutten på ei grøssarhistorie eg hadde lese høgt for elevane. Eit interessant moment i dette tekstdømet, er at-endinga i bunden form eintal av inkjekjønnsord: *rommat, teppat*. Det er berre i denne teksten at desse endingane viser seg, og dette er også dei einaste to tilfella av inkjekjønnsord i bunden eintal. Det som også er verd å merkje seg her er korleis denne at-endinga også pregar peikeordet, *derat*, som berre er tilfelle i denne teksten.

Fleirtal

Mathilde bruker mykje substantiv i tekstane sine, men då hovudsakleg i eintalsform. Samla sett finn vi sju fleirtalssubstantiv i ubunden form, der seks av dei har ar-ending. Dette gjeld uansett kjønn: *gutar, gærningar, bokhyllar, auar/augar, vennar*. Det eine unntaket er inkjekjønnsordet *spøkalser*, i Tekst 5. Endå færre er det av bundne fleirtalssubstantiv, alle med endinga -ane: *ondane, gatalysane, bøkane*.

Adjektiv og adverb

Mathilde sine tekstar inneheld mange interessante adjektiv og adverb. Eg vel å ta dei føre meg under eitt, utan å skilje dei ytterlegare frå kvarandre. I staden deler eg inn i grupper som viser ulike tendensar i Mathilde sine bøyingar. Både adjektiva og adverba får svært varierte, og kreative, endingar. Fleire av desse er å finne i fortsettinga av den tidlegare presenterte Tekst 4:

Ho huskar nå at det var ein annan dør der! Ho spring bort tel dein andra **røda** døra. Den er **opan!** Ho opnar den og spring inn i kjellaren. Det er ingan der. Tror ho... Ho kjennar den **fæle** lukta no. Den er ikkje noe **deglig** lukt. Derimot **forførdelig!** Ho ser ein mann. Hann spring mot brannalarman. Sara stopp han. Han sier: Bare Sara... Og Hege. Sara gispar. **Utruligt!** Er detta Hege, mannen som daude i ein brann sor lenga sia? Er det **mulig?** Går det ann å leve så **lenga** utan vann, mat og å dusja? Ho trudd ikkje sine **egna** auar (Tekst 4).

Det første adjektivet vi legg merke til i dette dømet er *røda*. Denne a-endinga er den Mathilde bruker mest, og den dukkar opp i alle tekstane hennar, med unntak av den første. Heile 23 adjektiv sluttar med ein slik a-, som til dømes *ganska*, *sakta* og *sista*. Ho er likevel ikkje heilt konsekvent i dette valet av endingar, og følgjande sju adjektiv har fått e-ending: *store*, *fæle*, *einaste*, *egane*, *alene*, *perfekte*, *rette*.

Neste adjektiv i tekstdømet er *opan*. Dette illustrerer bruken av an-ending, som vi finn i ytterlegare to adjektiv, *litan*, og *slitan*. Mathilde nyttar seg aldri av en-ending i adjektiv, og berre i eitt tilfelle av adverb: *sammen* (Tekst 6). I Tekst 1 finn vi eit liknande tilfelle, der bokmålsadjektivet *reddet*, er blitt til *redan*. I Tekst 5 og Tekst 6 finn vi ytterlegare ei kreativ adjektivending, med -at for -et/-ete: *forelskat*, *kosat*. Eit anna adjektiv som er verdt å merkje seg ut frå dette tekstdømet er *utruligt*, der Mathilde har tilførd ein -t i slutten av ordet.

Nynorskprega heilord

Tekst nr.:	1	2	3	4	5	6	Totalt
- Nye heilord:	9	3	8	30	9	1	60
- Etablerte heilord:	0	1	2	5	10	9	27

I løpet av dei seks tekstane har Mathilde skrive omlag 1300 ord, der 60 av desse er å karakterisere som nye nynorskprega heilord. Dei fleste av desse 60 vert berre brukt ein gong,

medan 27 av dei dukkar opp på nytt i seinare tekstar. Slike ord er mellom anna personlege pronomener *eg*, *ho* og *dei*, og artiklane *ein* og *eit*.

Verb

Eit verb som Mathilde har svært vanskeleg for å avgjere kva presensform ho vil bruke, er verbet *vere*. Som eit par andre av elevane, bruker ho ofte ein munnleg ”r-lause versjon”, *e*. Den korrekte forma, *er*, tek ho òg i bruk. Ho skriv konsekvent *e* i Tekst 1 og Tekst 3, medan *er* vert brukt i Tekst 2 og Tekst 4. Slik hoppar ho tydeleg fram og tilbake i vala sine. I Tekst 5 held ho seg heller ikkje heilt konsekvent gjennom teksten, og skriv *e* i seks av åtte tilfelle. I siste teksten ser det ut til at ho har landa på denne forma, som vert brukt i fem av fem tilfelle.

Undervegs i tekstane til Mathilde dukkar det av og til opp verb med tydeleg nynorsk ortografi. Desse er *høyre*, *heite*, *opne*, og *seie*, i ulike bøyingsformer. Ho bruker ikkje den nynorske stavinga konsekvent i alle tilfelle, noko eg vil kome inn på under avsnittet om inkonsekvens i slutten av kapitlet.

Substantiv og artiklar

Allereie i første teksten finn vi dei tre nynorskprega substantiva, *kjærleik*, *venen* og *gutar*. Dei to første var blant orda som stod skriven på tavla. Substantivet *gutar* er skriven etter korrekt nynorsk ortografi, med enkel t- i stammen. Dette er rett nok einaste gongen ho skriv det slik, i Tekst 5 finn vi både *gutt* og *gutten*. I Tekst 2 skriv Mathilde *skula*, som har eit tydeleg nynorsk preg med vokalen u- i stammen. Eit heilord ho kjem opp med som ikkje vert rett, er *auar*, i Tekst 4. I same tekst går ho over til å bruke *augar*, der stammen av ordet er rett skriven. Eit substantiv som er verdt å merkje seg er det svenske *stugan*, i Tekst 4.

Mathilde tek i bruk den ubundne inkjekjønnsartikkelen, *eit*, allereie under skrivinga av det første diktet. Dette ordet stod ikkje på tavla under økta. Hankjønnsartikkelen *ein*, dukkar opp i Tekst 3. Begge desse bruker ho jamleg i resten av tekstane. Hokjønnsartikkel ser vi ingen bruk av, men det einaste tilfellet av feil artikkelbruk er i Tekst 5: ”(...) ho hadde møtt **ein** ny jenta (...)” (Tekst 5).

Personleg pronomener

I Tekst 1 dukkar ordet *ho* opp, som er 3. person eintal av personleg pronomener. Dette pronomeneret bruker Mathilde konsekvent gjennom alle tekstane. Konsekvent er ho også med 1. person eintal, *eg*, med unntak av eit tilfelle av *e*, i Tekst 5. Dette kan godt vere ein slurvefeil,

då *eg* er brukt heile 23 gonger i denne teksten. Også i personleg pronomem 3. person fleirtal, dominerer nynorskvarianten, der Mathilde som oftast skriv *dei*, framfor bokmålsvarianten *de*. I Tekst 4 bruker ho eitt av kvar, medan *de* berre dukkar opp i eitt av fem tilfelle i Tekst 5.

Mengdeord

Mathilde skil seg frå dei andre fokuselevane med ei stadig utforsking av mengdeord. Trass i at det er færre slike ord enn til dømes verb og substantiv, inneheld denne ordklassen svært mange utforskande trekk. I fleire av mengdeorda, slik som *inganting*, *annan*, *nokkan*, *nokont*, finn vi att den karakteristiske an-endinga til Mathilde, omtala under **Grammatiske morfem**. Som vi såg der, bruker ho denne endinga i nokre substantiv og adjektiv i staden for endinga -en. Dette er også tilfelle med mengdeorda, der til dømes *ingen* vert til *ingan* og *annen* til *annan*.

Utforskinga er tydeleg å spore ved å sjå på korleis Mathilde endrar orda undervegs i tekstproduksjonen, slik som til dømes med ordet *nokon*. I Tekst 4 skriv ho både *nokkon* og *nokan*, før ho finn den rette forma, *nokon*, i Tekst 5. Dette bruker ho på nytt i Tekst 6, men her dukkar også klammeforma, *noen*, opp. Ho skriv begge ein gong kvar.

I Tekst 3 bruker Mathilde også to skrivemåtar på mengdeordet noko: ”Har eg gjort **nokont** galt? (...) Eg sittar og ventar, På **noe** som sku skje” (Tekst 3). I Tekst 5 kjem hovudforma, *noko*, i bruk.

Kvorför?

Utastangt.

Kvorför det?

Har eg gjort nokont galt?

Kvorför, Kvorför må eg se alt utanfra?

E det ein spøk ellar e det virklighet?

Du sa det med røst i stemman din.

Kvorför, Kvorför det?

Eg skjønner ikke, Kvorför Det?

Eg eg så sårbar, Men du høyrar ikkje.

Kvorför, Kvorför så alene?

(Tekst 3)

Spørjepronomen

Det er ikkje mange av denne typen ord å finne i Mathilde sine tekstar. Ein nynorskinspirert versjon av *hvorfor* ser vi i dette tekstdømet, som er eit av versa av diktet i Tekst 3.

I Tekst 4 og Tekst 5 skriv ho *korfor*, som er rett nynorskbruk. I desse to tekstane bruker ho også ordet *kva*, som er dei einaste stadane vi finn dette pronomenet i arbeidet hennar.

Oppsummering av språklege trekk

Tekstane til Mathilde er fulle av utforskande trekk, som viser at ho prøver ut, og gjer seg kjend med, ei ny målform. Det dukkar opp nokre nynorske, eller nynorskinspirerte, heilord i løpet av tekstane, men stort sett er det dei grammatiske morfema som illustrerer Mathilde si nynorskutforsking.

Det som kjenneteiknar grammatikken til Mathilde er dei a-dominerte endingane. Desse er morfema -an/-at/-ar/-as/-a, i ulike ordgrupper og tidsbøyingar. Dei ho bruker mest er infinitivsending -a, og presensending -ar i verb, samt a-ending i adjektiv og ar-/ane-endingar i substantiv fleirtal. Det er her snakk om ei overgeneralisering av desse endingane, som ikkje tek omsyn til unntak frå hovudreglar og variasjonar knytt til mellom anna kjønn. Eit anna stadig tilbakevendande morfem er endinga -an, som ikkje i det heile er ein del av norsk rettskriving. Desse dukkar stort sett opp i bunden form eintal av substantiv, samt i nokre adjektiv. Dette gir, på same måte som a-endinga i adjektiv, eit svensk preg på språket i Mathilde sine tekstar. Vi finn også nokre tilfelle av svenskinspirerte heilord.

Sjølv om Mathilde overgeneraliserer, og prøver å halde seg til nynorskinspirerte bøyingar, er ho svært inkonsekvent i språket sitt. Ho veksler mellom ulike bøyingar og variantar av heilord, og ho hopper ein del fram og tilbake mellom ulike val. Slik veksling er for så vidt ein naturleg del av ein utforskingssprosess, men i Mathilde sitt tilfelle verkar det til tider noko tilfeldig. Ein av grunnane til dette er at desse vekslingane ofte førekjem i ein og same tekst, utan at ho korrigerer og samkøyrrer språkvala. Det verkar til tider som ho ikkje tek lærdom undervegs, og at ordtilfanget heller ikkje vert utvida. Når ho i eitt tilfelle har teke i bruk ein nynorsk variant av eit ord, til dømes substantivet *gut*, held ho seg ikkje nødvendigvis til denne, men går kanskje i det neste tilbake til bokmålsordet, *gutt*.

5.1.2 Del 2 – Strategiar

Bruk av skriftlege språkkjelder

<u>Tekst nr.:</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>Totalt</u>
- Nye heilord:	9	3	8	30	9	1	60
- Frå skriftleg kjelde:	4	0	1	3	0	0	8

Vi finn 60 heilord med utforskande trekk i Mathilde sine tekstar. Av desse kan eg berre spore åtte spore tilbake til skriftlege språkkjelder, der halvparten vart henta frå tavla under skrivninga av det første diktet. I tekstane til Mathilde er der ei stor mengde grammatiske trekk som viser teikn på utforsking. Svært mange av desse ber preg av sjølvkonstruksjon, og kan heller ikkje sporast tilbake til skriftlege språkkjelder.

Når Mathilde skreiv det første diktet, henta ho følgjande fire ord frå tavla: *ikkje*, *kjærleik*, *kjem* og *venen*. Det er berre nektingsordet *ikkje* ho konsekvent brukar om att i skrivninga av seinare tekstar. *Kjærleik* finn vi att i Tekst 6, der ho fekk ordet frå ein medelev som hugsar det frå første økta. Verbet *komme* dukkar opp att i Tekst 4, men då i presensforma *kommar*. Substantivet *venen* skriv Mathilde med både enkel og dobbel konsonant, som begge er tillete i nynorsk. I Tekst 3 skriv ho *venn*, medan i Tekst 5 har ho formene *venan* og *vennar*.

I arbeidet med inn-i-teksten-oppgåva brukte ikkje Mathilde teksten til hjelp. Observasjonane mine viste at ho berre gjekk til teksten for å svare på eitt av spørsmåla, og ho presenterte då eit fullstendig sitat som svar. At ho ikkje nytta seg av teksten er tydeleg å sjå på nokre av ordvala ho gjer undervegs. Til dømes skriv ho *stugan* og *rommat*, sjølv om *stova* og *rommet* står tydeleg på dei aktuelle sidene i teksten. Ho har også misforstått eit av namna i historia, og skriv gjentatte gonger Hege, i staden for Helge.

Det kan hende at ho har plukka opp eit par måltrekk frå dei skriftlege spørsmåla mine, i arbeidet med desse oppgåvene. Som tekstdømet viser, går ho over frå å bruke fleirtalsforma av personlege pronomener 3. person, *de*, slik som på bokmål, til å ta i bruk det nynorske, *dei*.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">❖ <u>Spørsmål</u>: Midt på side 131 fortel den gamle kona om folka på dei gamle bileta. Kva har ho å fortelje om dei?❖ <u>Mathilde</u>: Om ein dau mann som heter Hege
❖ <u>Spørsmål</u>: Kven er Helge?❖ <u>Mathilde</u>: Ein dau mann. Tror dei. <p>(Tekst 4)</p> |
|---|

Denne overgangen finn stad etter at eg har skrive *dei* i eit av spørsmåla. Det same kan gjelde for bruken av spørjepronomenet, *kva*, som ho tek i bruk seinare i denne teksten.

Det er likevel andre tilfelle som gir inntrykk av at ho ikkje bit seg merke i innlysande måltrekk i oppgåveteksten. Til dømes vel ho å skrive presensforma *ska*, trass i at ho nett har lese den korrekte forma, *skal*, i spørsmålet.

Bruk av munnlege språkkjelder

I Mathilde sitt tilfelle er desse kjeldene hovudsakleg svensk, samt eige talemål. I tillegg kjem nokre tilfelle av munnleg språkhjelp frå medelevar. I Samtale 1 nemnde Mathilde at ho kjende litt til nynorsk heimanfrå, då mor hennar brukte nokre nynorske ord i ny og ne. Ho understrekar vidare at ho stort sett ”kjem på” mykje sjølv og tenkjer seg fram til kva som er rett. Undervegs i arbeidet, og i Samtale 2, nemner ho ikkje noko meir om nynorsken til mor si. Det er ikkje lett å spore ein slik eventuell vag påverknad, men eg kan heller ikkje utelukke at ho har fått noko inspirasjon på denne måten.

Svensk

Det som kjenneteiknar nynorsken til Mathilde er ein hyppig bruk av vokalen -a. Dette vert raskt lagt merke til av medelevar. I samarbeidsoppgåva poengterer Silje a-bruken til Mathilde, og trekkjer parallellar til svensk språk:

Silje: *Bjeffet*, så sier ho *bjeffat*. Og det tviler jeg på. **fniser**
Marie: Kåffår tru du ikkje at det er det?
Silje: Fordi at jæ tru'kke det er -a i alle..orda. **ler** Og vertfall -at. Det er jo svensk!
(...)
Mathilde: (*med svensk aksent*) Lita-granna.
Silje: Du vil bare snakke svensk du, Mathilde. Dette her er *nynorsk*!
(Transkripsjon av samarbeidsoppgåva, linje 116-118 og 216-220)

Her peikar Silje på både endinga -at i preteritum av verb, og a-endinga i adjektiv. Ei slik preteritumsending har Mathilde aldri teke i bruk i eigne tekstar, så her ville det vore meir nærliggjande for henne å skrive *bjeffa*. Ho er likevel ikkje framand for at-ending, og ord som *snekat*, *derat*, *kosat*, gir klare assosiasjonar til svensk, slik som Silje kommenterer med *bjeffat*. Dette gjeld til dels også for ord som har fått ein -t tilførd på slutten: *nokont*, *utruligt*.

Silje peikar på ei a-ending i adjektiv, som Mathilde bruker konsekvent i tekstane sine: *tomma*, *slitta*, *ganska*, *mya*. Eit anna spor som tydeleg peikar mot svensk er ei konsekvent erstatning av

-en, med -an. Dette ser vi tydeleg i bunden form eintal av substantiv, som til dømes *nattan*, *skulan*, *verdane*, *stemman*, men også i andre ord med en-ending: *litan*, *slitan*, *ingan*, *i morgane*.

Tendensen med svenskprega innslag i språket var noko eg tok opp med Mathilde i Samtale 2. Eg viste då til Tekst 4, der ho hadde brukt det svenske substantivet, *stugane*, trass i at nynorskordet, *stova*, stod skriven i kjeldeteksten. På spørsmål om kor ho har dette ordet frå, svarar Mathilde sjølv at det er mogleg det kjem frå svensk:

Mathilde: *Stugane*... Det er vel svensk, kanskje, tenker jeg. *ler*

Marie: Ja, det stemmer det. Tenkte du på det når du skreiv det?

Mathilde: Det gjorde jeg sikkert, for atte svensk og nynorsk er jo ganske mye likt da.

Marie: Kåssen då, meine du?

Mathilde: Det er jo ganske mye som er det samme. Alle a-ene for eksempel. Som er e- på bokmål. Blir a- på svensk. Og på nynorsk.

Marie: Så..tenker du noe på svensk då, når du ska skrive nynorsk?

Mathilde: Ja, litt. Det høres ofte rett ut. Viss ikke bokmål blir rett, så passer det ofte litt bedre med mer sånn...svensk.

(Transkripsjon av Samtale 2, linje 44-52).

Her seier Mathilde sjølv at ho ser mange likskapar mellom nynorsk og svensk, og at det hender ho tenkjer på svensk for å finne dei rette nynorskformene. Det ho trekkjer fram er nett denne bruken av vokalen -a framfor -e, og uttrykkjer at svensk og nynorsk har dette felles. Difor vert det ofte meir nærliggjande for Mathilde å støtte seg til svensk framfor bokmål.

Medelevar

Trass i svært mange kommentarar og motargument frå medelevar, legg ikkje Mathilde frå seg desse karakteristiske språktrekka. I løpet av samarbeidsoppgåva vart hennar forslag oftast nedstemt, med den grunn at dei andre meinte desse var for overdrivne og svenskinspirerte. Mathilde tulla mykje under økta, og vart nok heller ikkje teke seriøst til alle tider. Ein viss grad av overdriving var nok medvitent, men mange av forslaga ho kom med var typiske ord og bøyingar ho sjølv har nytta seg i eigne skrivne tekstar. Ho stod på sitt, men argumenterte ikkje vidare for det. På spørsmål om kvifor ho meinte desse alternativa var rett, understreka ho konsekvent at det høyrdes rett ut *for henne*. At dei andre argumenterte mot ho i samarbeidsoppgåva tok ho ikkje særleg tungt, og dette sank heller ikkje vidare inn. I tekstane skrivne i etterkant fortset ho på same måte som før.

Under observasjon av det individuelle skrivearbeidet, plukka eg likevel opp eit par situasjonar der Mathilde tok til seg språkhjelp frå medelevar. Det eine gjeld ei replikkveksling der Tuva spør om *øyne* heitte *øynar* på nynorsk. Mathilde grip inn og rådar henne til å skrive *auar*, slik som ho sjølv har gjort i teksten ho arbeidde med. Dette avviser Silje, som overtyder med sin påstand om at *augar* er det rette ordet. Mathilde tek dette til seg og skriv i det neste *augar*, men utan å rette opp det tidlegare skrivne *auar* i same tekst. Ein annan gong er det Mathilde sjølv som spør om råd, og igjen er det Silje som kjem med språkhjelpa. Dette dreier seg om ordet *kjærleik*, som Silje hugsar att frå det stod skriven på tavla første økta.

Vestfold-dialekten

I likheit med dei andre elevane har Mathilde eit bokmålsnært talemål, som eg tidlegare har skildra under Kapittel 4. I løpet av tekstane til Mathilde dukkar det opp nokre ord som eg meiner viser klare dialekttrekk. I Tekst 4 og Tekst 5 skriv ho perfektum partisipp-formene, *har vøri* og *har kommi*. Denne i-endinga er karakteristisk for vikkværsk (Endresen 1990: 96) og er ein naturleg del av Mathilde sitt talemål. Når det gjeld sjølve stammen av det første dømet, spurde eg Mathilde kvifor ho skreiv dette med vokalen -ø. Ho svara då at det var slik bestefar hennar sa det. Han snakkar ein tradisjonell form for vikkværsk, der dette er vanleg preteritumsform (Endresen 1990: 96).

I likheit med eit par av dei andre elevane tek Mathilde i bruk ei dialektisk bøyning av st-verb, med endinga -as i presens: ”Ho høyras kjempasnull ut!” (Tekst 5). Hovudforma av dette verbet har presensendinga -ast i nynorsk, medan klammeforma har es-ending. Denne munnlege as-endinga som Mathilde skriv er utbreidd i det lokale målføret. Mathilde er heller ikkje aleine om innslaga av *tel*, ei dialektisk variant av preposisjonen *til*. Gjennom alle tekstane vekslar ho i stor grad mellom *til*, *te* og *tel*. Forma *te* er vanleg i mange nynorskbaserte dialektar, inkludert mi eiga, og vert difor truleg eit nærliggjande val for elevane. *Tel* er ikkje heilt ulikt, og er den vanlegaste munnlege forma av preposisjonen i dialekten deira.

I Tekst 3 bøyer ho verbet *skulle*, i preteritumsforma *sku*. Dette er kanskje ikkje spesielt karakteristisk for nett Vestfold-dialekten, men det er utan tvil ei svært munnleg form. Mathilde bruker sjølv denne preteritumsforma.

Kryssing av bokmål og nynorsk

I Mathilde sitt tilfelle dreier denne kryssinga seg berre om det eg kallar fornynorsking. Vi finn fleire ord ho har prøvd å direkte *omsetje* bokmålsord til nynorsk, ved å leggje til eit nynorsk morfem eller ein stavingsmåte. Det er svært interessant korleis Mathilde nyttar slike overføringsstrategiar i fleire tilfelle, ved å trekkje ulike parallellar til nynorske særtrekk.

Fornynorsking

Eit illustrerande døme på fornynorsking er spørjepronomenet *hvorfor*, som Mathilde omset til *kvorfor* på nynorsk (Tekst 3). Her har ho fjerna stum h-, eit trekk som er vanleg på bokmål, men som aldri førekjem på nynorsk. I staden har ho brukt k-, som er ei vanleg erstatning i nynorsk, jamfør *hvit – kvit*, *hva – kva*. Resultatet vart i dette tilfelle eit ord som ikkje eksisterer, men ein slik strategi kan også resultere i korrekte nynorskord.

Det hender at Mathilde tek i bruk diftongen *ei* i ord som inneheld vokalen e-. Diftongar er karakteristisk for nynorsk målform (Almenningen 2006), og vi finn mange ord som inneheld *ei*, til dømes *ein*, *sein*, *rein*. Denne diftongen overfører Mathilde så til andre ord, slik at *den* vert til *dein*, *her* vert til *heir* og *etter* vert til *eittar*.

Eit klassisk døme på fornynorsking er å gi verb ar-ending i presens, i staden for er-ending. Denne bøyinga er korrekt i tilfelle med dei såkalla a-verba i nynorsk, men den fører også lett til overgeneralisering og vert teken i bruk i samtlege verb. Dette ser vi i tekstane til Mathilde, der både e-verb og nokre sterke verb får ar-ending, i tillegg til dei regelrette a-verba. I Samtale 1 gjer ho greie for denne strategien, og det er tydeleg at ho overgeneraliserer ved å seie at -e i bokmål vert til -a i nynorsk:

Marie:	Og så...her. Du skrive <i>kastar</i> ...Kåffår vett me at det er nynorsk? Og ikkje bokmål?
Mathilde:	Fordiatte <i>kastar</i> . Med a-. Bokmål ville vært <i>kaster</i> . Ikke med a-, men e-. Men nynorsk har a-.
Marie:	Så mæ å bytte ut den e-en med ein a-, så bli det nynorsk?
Mathilde:	Ja. Der også.
Marie:	<i>Snakkar?</i>
Mathilde:	Og der. <i>Redan</i> .
Marie:	Kåssen skulle det ha vore på bokmål?
Mathilde:	<i>Redda</i> . Eller <i>reddet</i> kanskje. Hun var <i>reddet</i> , ja.
(Transkripsjon av Samtale 1, linje 34-42).	

I dømet med *eittar* ser vi korleis ho erstattar er-endinga med -ar, på same måte som ho gjer med presensendinga av verb, samt ubunden form av hankjønnsord. Slik får ordet, etter hennar meining, eit meir nynorsk preg. Det same gjer ho med *lenger*: ”Det ekke ein dør der lengar” (Tekst 4).

Ein tredje type fornynorsking eg vil peike ut, er den vi ser i omsettinga av bokmålsordet *uten*, til nynorskordet *utan*. Denne omgjeringa gir korrekt nynorsk ortografi, og Mathilde bruker den også suksessfullt i *utanfra* og *utanfor*, som begge er samansettingar av dette ordet. Det same gjeld for *sidan*, som på bokmål er *siden*. At nett desse orda vert rett på nynorsk kan vere ganske tilfeldig, i og med at Mathilde omtrent konsekvent i bruken av endinga -an for -en.

Eit interessant verb som ikkje berre har dukka opp i tekstane til Mathilde, men også hos Silje, er det preteritumsbøyde *daude*. Dette verbet vert ei slags avleiing frå adjektivet *daud*. Ei slik verbavleiing, som er den vanlegaste måten å danne verb, oppstår ved at stammen av eit substantiv eller adjektiv vert tillagt ei infinitivsending (Almenningen 2006:162). I dette tilfellet er det snakk om ei preteritumsending, -de. Ei mogleg logisk forklaring på at dette nye ordet oppstod, finn eg ved å trekkje ein parallell til bokmål. Adjektivet *død*, vert avleia til verbet *dø*, som får preteritumsbøyinga *døde*. På nynorsk har vi det tilsvarande adjektivet *daud*, som Mathilde har stava *dau*. Dette vert så avleidd, og vidare bøygd i preteritum: *daude*.

”Jeg bare hører det”

Den strategien Mathilde sjølv seier ho nyttar seg mest av, er å skrive det som fell ho inn som rett. Under begge samtalanane stilte eg ho nokre spørsmål om korleis ho kom fram til ulike ord. Svaret hennar var som oftast at ho ”berre høyrde det”:

Mathilde: Jeg kommer bare på ting egentlig.
Marie: Kjæme på ting, kå meiner du med det?
Mathilde: At jeg hører hva som er rett og hva som er bokmål da.
Marie: Ja, så du tenker dæg fram te det sjøl liksom?
Mathilde: <i>*fniser*</i> Eh-ja. Jeg bare hører det.
(Transkripsjon av Samtale 1, linje 19-23).

I Samtale 2 understrekar ho også at ho arbeider meir på denne måten enn å nytte seg av dei språkkjeldene ho har tilgang til:

Mathilde: Ja, jeg finner liksom opp ordene, i all hast. Eller, jeg finner de ikke *på*. Jeg tar det jeg har i hodet.

Marie: Jaha.. Så du ser ikkje i dei bøkane du he lest eller dei tekstane som du he skreve før?

Mathilde: Nei, egentlig ikke så mye. Jeg pleier heller å bare komme på det av meg selv.

Marie: Sånn som her: **peikar i teksten** Her he du skreve *kikker*, og her he du skreve *kikkar*. Kåffår skreiv du det annleis andre gonga, og ikkje likt som det du hadde skreve fysst?

Mathilde: Fordi...**ler** jeg veit ikke, egentlig. Det bare datt lissom ned i hodet mitt det der, så da skreiv jeg det. Det hørtes kanskje mer rett ut og.

(Transkripsjon av Samtale 2, linje 6-14).

Det siste transkripsjonsutdraget viser også ein inkonsekvens som er hyppig i skrivinga til Mathilde. Dette kjem som ei naturleg følgje av strategien med å gå etter magekjensla, dersom denne kjensla endrar seg undervegs. I den eine augneblinken skriv ho *kikker*, medan i den neste verkar *kikkar* mest rett. Ho går likevel ikkje tilbake og rettar opp att den første bøyinga av verbet. Ein slik inkonsekvens ser vi ofte i løpet av tekstane.

Inkonsekvens

I analysen av tekstane kategoriserte eg orda etter ordklassane verb, substantiv, adjektiv og adverb, personleg pronomeren, mengdeord og spørjepromomen. I tilfellet med Mathilde er det likevel verdt å nemne nokre ord som fell utanfor desse kategoriane, fordi dei illustrerer interessante tendensar til inkonsekvens i ordbruken. Ta til dømes vekslinga mellom *til*, *tel* og *te*. Ho startar i Tekst 3, med to tilfelle av *te* og eitt med *til*. I neste tekst har ho lagt frå seg *til*, og skriv *tel* og *te* to gongar kvar. I Tekst 5 held ho seg konsekvent til *te*, medan ho i Tekst 6 også hentar inn att *til*. Eit anna døme er bruken av *no* og *nå*, som begge er tillate i nynorsk, men som skal førekomme i konsekvent bruk. Ho følgjer her nokolunde same mønster som med *til*. I Tekst 2 startar ho med *no*, for så å gå over til å bruke begge like mykje i både Tekst 3 og Tekst 4. Også her er ho konsekvent i Tekst 5, med *no*, og vekslar på nytt mellom begge i siste teksten.

Andre døme på inkonsekvens er variasjonen i stammen av nokre verb. Ho vekslar til dømes mellom nynorsk- og bokmålstamme i verbet *tru*. I både Tekst 4 og Tekst 5 tek ho i bruk bokmålsforma *tror*, i presens, samstundes som ho også bruker preteritumsforma *trudd* i Tekst

5. Ho vekslar også mellom bruken av stammen *høyr* og *hør*, som begge er tillete på nynorsk. I Tekst 3 skriv ho presensforma *høyrar*, og i Tekst 5 preteritumsforma *høyrde*. Her bruker ho også klammeforma *hørar*, og er dermed ikkje konsekvent i valet av former.

Til tider dukkar det også opp varierende bøyingar av eitt og same verb i same tekst. Som eg nemnde i avsnittet om verb i presensform, finn vi i Tekst 4 både *kikkar/kikker*, *skjønner/skjønn* og *seiar/sei*. På spørsmål om kvifor ho ikkje rettar opp att det ho først har skrive, svarar ho følgjande:

Mathilde: Nei, jeg kom sikkert ikke på i farta at jeg hadde skrivi det før **ler**. Det går veldig fort når jeg skriver nemlig. Det er så mye som kommer.

Marie: Og kå med detta? **peikar på ordet ikke**

Mathilde: Oisann. Ja, det er feil. **fniser** det skal være *ikkje*. Det er det jeg bruker mest da. Jeg bare glømte meg litt, sikkert.

(Transkripsjon av Samtale 2, linje 16-21)

Når ho vert oppmerksam på at ho har skrive *ikke*, avfeiar ho dette som eit enkelttilfelle av hastverksfeil. Noko enkelttilfelle er det likevel ikkje, i både Tekst 3, Tekst 4 og Tekst 6 vekslar ho stadig mellom målformene med *ikke* og *ikkje*.

Oppsummering av strategiar

Mathilde nemner sjølv at ho i utgangspunktet kjende til litt nynorsk heimanfrå, men ho viser aldri til dette når ho får spørsmål om strategiar knytt til val av enkelte ord og bøyingar. Ho nemner ikkje eiga dialekt som ein parallell heller, sjølv om det finst trekk ved utforskinga som ber preg av det munnlege språket hennar. Det ho sjølv trekkjer fram som hennar strategi er å skrive det første som fell ho inn som rett nynorsk. Ho prøver sjølv ut mange bøyingar, og til dels ortografi, som ho meiner gir eit nynorsk preg, og støttar seg mest til denne magekjensla. Dette resulterer i eit noko svenskprega språk, då ho ser på munnleg svensk som ei kjelde til nynorsk målform. Trass i protestar frå medelevar, held ho på denne parallellen. Ho let seg ikkje vidare påverke av andre sine meiningar, og legg stor vekt på kva som verkar rett for ho sjølv. Dette varierer også i stor grad, men ho vel stadig å satse på det som fell ho inn der og då, og plar ikkje sjå seg tilbake for å søkje støtte i det ho sjølv har skrive tidlegare (sjå transkripsjonsutdrag under delkapitlet ”**Jeg bare hører det**”).

Mathilde støttar seg generelt ikkje stort til skriftlege kjelder, korkje tekstar ho sjølv eller andre har skrive, men det hender ho plukkar opp nokre enkeltord i dei oppgåvene som krev aktiv bruk av teksten. Dette er likevel ikkje alltid kunnskap ho ber med seg vidare. I fleire tilfelle går ho tilbake til ei tidlegare brukt form, eller kjem opp med ein ny variant. Denne inkonsekvensen gjennomsyrrer tekstane til Mathilde, særleg der ho nyttar seg av ulike variantar av same ord i ein og same tekst. Inkonsekvens er ikkje uvanleg i ei utforsningsfase av språket, men i Mathilde sitt tilfelle tyder det også til ein viss grad på slurv. Det at ho vekslar så mykje innad i ein tekst, utan å rette opp att, illustrerer den hastverksprega arbeidsmåten hennar. Ho skriv fort, og gjer vala sine der og då, utan å sjå teksten og språket som heilskap. Dette uttrykkjer ho også sjølv, til dømes i Samtale 2, (sjå transkripsjonsutdrag under delkapitlet ”**Jeg bare hører det**”) der ho seier at ho kjem på orda ”i all hast”.

5.2 Silje

Silje er ein rask lesar. Ho er generelt fagleg sterk, men ho får dårleg oppfølging heimanfrå og gjer lite heimearbeid. I dei fleste situasjonar er ho utålmodig etter å verte ferdig med oppgåvene, og gjer berre det som vert kravd. Arbeidet går raskt, med noko slurving.

Silje gjennomførte alle dei fem fastsette oppgåvene, men ho skreiv ikkje noko ytterlegare på eige initiativ. I inn-i-teksten-oppgåva svara ho berre på om lag halvparten av spørsmåla. I løpet av hausten las Silje to nynorske ungdomsbøker. Den første, *Kaninar og kaninar* av Arnt Birkedal, las ho ut før ho skreiv bokmeldinga i Tekst 2. Den neste boka, *Toppheimmelig dagbok for Lars* av Sylvelin Vatle, las ho medan ho skreiv Tekst 3 og Tekst 4.

5.2.1 Del 1 – Språklege trekk

Grammatiske morfem

Verb

Infinitiv

Silje vekslar mellom dei jamstilte infinitivsendingane -e og -a. Av i alt sju infinitivar, gir ho a-ending til følgjande fire: *væra*, *gifta*, *fara*, *gjera*, og medan tre verb får e-ending: *vite*, *parre*, *jobbe*. I Tekst 4 presenterer ho den rette nynorske infinitiven, *bu*. Dette ordet har ho tidlegare plukka opp frå boka, i presensforma, *bur*.

Presens

Silje bøyer alle sine 17 svake verb med presensendinga -ar. I heile tolv av desse tilfella er denne endinga korrekt nynorsk bøyingsform. Dermed er det berre fem verb som har fått feil ending, mellom anna dei to e-verba, *heite* og *kjenne*. Dei resterande tre er følgjande presensformer av e-verb: *pleiar*, *ødeleggar*, *forteljar*.

Eit interessant moment er korleis Silje bøyer to st-verb i presens. Hovudformene til desse verba er *finnast* og *synast*, medan *finnas* og *synas* er klammeform. Presensforma av *finnast* er *finst* med klammeformer *fins*, *finnest* og *finnes*. *Synast* har presensforma *synest*, med klammeform *synes*. Desse formene kjenner ikkje Silje til, og vel å bruke ei presensbøyning som eigentleg er ei klammeform i infinitiv: ”Det **finnas** mange rare dyr” (Tekst 1), ”Eg **synas** at den er kul” (Tekst 5). Denne skrivemåten har eit munnleg preg, noko eg kjem tilbake til når eg går inn på strategiane Silje tek i bruk i utforskinga si.

Preteritum

I preteritumsformene Silje bruker, finn vi ikkje noko som er særmerkt for nynorsk målform. Dei fleste er målnøytrale, slik som *var*, *ville* og *kunne*. Dei som ikkje er målnøytrale er reine bokmålsbøyingar: *spiste*, *ble* og *bodde*.

Substantiv

Silje bruker konsekvent a-ending i bundne hokjønnsord eintal, slik som til dømes i *døra*, *kona* og *systra*. I eit tilfelle bruker ho også denne a-endinga i bunden form av hankjønn:

To gutar har **kaninar** i lag. Den fyrste **kanina** dei fikk, var Kleopatra. Kleopatra er **ein** fin **kanin**. Ho bur sammen med to andre **kaninar**. Dei er alle jentar. Dei pleiar å ta dem med til nokon dei kjennar for å parre **kaninan** med **ein** ensom **stallkanin**. Dei har 27 **kaninar**! Men hva skjer når døra til buret er bryta opp... (Tekst 2).

Ved første augekast ser det i denne teksten ikkje ut til at Silje er i tvil om kva kjønn ordet *kanin* er, då ho bruker både hankjønnsartikkelen, *ein kanin*, samt fleirtalsforma, *kaninar*. Det dei samla tekstanalysane derimot har vist, er at korkje denne ubundne artikkelen eller fleirtalsforma kan slå fast kjønn til hankjønn. Silje bøyer nemlig alle substantiv med endinga -ar i ubunden fleirtal: *augar*, *ukar*, *jentar*. I løpet av dei fem tekstane hennar har ho heller aldri teke i bruk hokjønnsartikkelen *ei*. Difor kan vi ikkje slå fast at Silje i Tekst 2 bruker ei hokjønnsending på eit hankjønnsord i bunden form eintal, slik det ser ut. Det er ikkje umogleg at ho trur *kanin* er eit hokjønnsord, som ho gir den ”vanlege” fleirtalsendinga, -ar, slik ho gjer med alle substantiv. Ho skriv *kanina*, i bunden form eintal, noko som ligg naturleg for dialekten hennar. At ho bruker hankjønnsartikkelen, *ein*, er heller ikkje overraskande, då artikkelen *en* ofte vert brukt om hokjønnsord på bokmål.

Fleirtal

Som sagt nyttar Silje ar-ending på alle substantiv i ubunden form fleirtal. Av bundne fleirtalsord finn vi berre i alt fire, der to av hankjønnsorda har endinga -ane, *lærerane* og *vennane*. Dei to resterande er begge bøygd med endinga -an, inkjekjønnsordet *menneskan* og hankjønnsordet *kaninan*. Som sagt er det mogleg at Silje ser det siste ordet som hokjønn. Begge desse tilfella er å finne i dei to første tekstane, medan dei rette bundne fleirtalsendingane av hankjønnsord først dukkar opp i Tekst 4.

Adjektiv

Dei fleste adjektiva vi finn er målnøytrale, medan nokre er reine bokmålsord. Stort sett er dei oppgitt i positiv grad, men i to tilfelle av adjektiv finn vi interessante gradbøyingar, *yngare* og *penare*. "(...) den gamle kona når ho var yngre" (Tekst 3). Her bruker ho ei regelrett bøying i komparativ, på eit adjektiv som egentleg skal verte uregelrett bøygd, *yngre*. I Tekst 4 bøyer ho regelrett i superlativ, med den nynorske endinga -aste: "Eg tok på meg den penaste bikinien min" (Tekst 4).

Nynorskprega heilord

<u>Tekst nr.:</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>Totalt</u>
- Nye heilord:	7	6	11	6	7	37
- Etablerte heilord:	0	1	2	2	8	13

Av alle dei fire fokuselevane, er Silje den som presenterer størst mengde nynorskprega heilord i forhold til den samla ordmengda i tekstane hennar, heile 37 av 526 ord. Ho er også den som i minst grad bruker desse orda om att. Det dukkar opp seks til sju nye heilord i kvar tekst, med unntak av inn-i-teksten-oppgåva som har heile elleve innslag. Desse er i heilskap godt fordelte mellom ordklassar, men Silje utmerkar seg med ein hyppig bruk av nye adjektiv.

Verb

Silje skil seg frå fleirtalet på eit anna punkt også. Dette gjeld den konsekvente bruken av presensforma *er*, av verbet *vere*. Ho er den einaste av kasusa som ikkje ei einaste gong tek i bruk den r-lause varianten, *e*.

Silje presenterer ein god del nye verb i tekstane sine, i korrekt bøygd verbformar. Nokre døme er presensformene *veit*, *kjem* og *bur*. Preteritumsforma *fekk* er også å finne, og infinitivane *gjera* og *vera*. Her har Silje tydeleg oppdaga desse nynorskverba undervegs i perioden, for i Tekst 2 brukte ho bokmålsversjonen *fikk*, og ein noko nynorskinspirert *væra*.

Substantiv og artiklar

Dei fleste nynorske substantiva finn vi, naturleg nok, i inn-i-teksten-oppgåva. Her er det snakk om fire ord, *hovudet*, *bølgjeblekkehuset*, *kjellaren* og *stova*, der alle er å finne i

kjeldeteksten. Dette er den tredje teksten Silje skriv, og i dei to første er der ingen tilfelle av nynorske eller nynorskinspirerte substantiv. I dei to siste tekstane tek Silje i bruk tre utprega nynorske ord, *skule*, *augar* og *gammal*.

Når det gjeld artiklar, bruker Silje berre hankjønnsartikkelen, *ein*, i dei fire første tekstane. Dette er fordi ho berre har hankjønnsord i ubunden form eintal. Det er først i Tekst 5 at det dukkar opp eit par ubundne inkjekjønnsord, med korrekt inkjekjønnsartikkel, *eit*. Der er ingen tilfelle av ubunden form eintal av hokjønnsord.

I Tekst 5 skjer det noko med nynorsken til Silje som er verdt å nemne. Tre gonger overdriv ho bruken av vokalen a- inni ord, som erstatning for e-, og får orda *bestevennan*, *klassafesten* og *pannakakar*. Dette har ho ikkje vist tendensar til i dei tidlegare tekstane. Ordet *klassefesten* har ho også skrive rett tre andre stader i teksten, og *pannekakar* to stader.

Adjektiv og adverb

Silje prøver flittig ut nye adjektiv i tekstane sine, og mange av desse er etter korrekt nynorsk ortografi. Allereie i Tekst 1 tek ho i bruk adjektivet *mykje*, som tydeleg skil seg frå bokmålsversjonen, *mye*. Dette bruker ho på nytt i Tekst 5, då med ein ekstra k-, *mykkje*. I denne teksten ser vi også at ho har gått over frå å bruke bokmålsadjektivet *gammel*, til det tilsvarende nynorske *gammal*. I samarbeidsoppgåva får ho gjennomslag for *fyrste*, som ho også brukte i bokmeldinga. I inn-i-teksten-oppgåva plukkar ho opp adjektiva *knøtt-vesle* og *daud*, som ho berre nyttar seg av i denne teksten. Ho bruker også eit par fargar undervegs, som er særprega nynorskord: ”Overdelen er **raud** som blod (...) Erik har sikkert den **kvite** badebuksa(...)” (Tekst 4).

Personlege pronomen

I den første skriveøkta, som dreidde seg om nynorske dikt, stod det personlege pronomenet i 1. person eintal, *eg*, på tavla. Likevel lyder dei to dikta til Silje slik:

Meg har ein lærer, ein vikar
og hun er veldig snill.
Meg veit jo heller ikkje
hvor mykje hun får til,
men **meg** håpar at hun blir,
blir her lenge fordi hun er så snill.

Det er så mange rare dyr,
noken som kravlar og noken som flyr.
Stakar dyr, vi ødeleggar for dem.

Meg skjønner ikkje at menneskan,
kan være så slem.

Det finnas mange dyr, **meg** er glad for det.
For man kan jo aldri vite når noket kan skje...
(Tekst 1).

Ut i frå det vi med eitt ser, kan det verke som det er objektsforma som vert brukt i subjektstposisjon. Eit anna alternativ er at det er Silje sitt forsøk på *me*, som er ein av to valfrie subjektformer av personleg pronomen 1. person fleirtal. Eg vil halde ein knapp på den første tolkinga, noko eg meiner er mest logisk ut frå andre verset: "Meg skjønner ikkje at menneskan, kan være så slem". Då eg tok opp dette i samtale med Silje, svara ho likevel at ho trudde ho meinte det som ein variant av *vi*. Denne forma dukkar opp att i Tekst 5:

Eg likar den godt. Han har lyst hår og blågrønne augar. Nå, tilbake til klassefesten. Eg har forresten eit raud håndkle. Eg pakkar badetøyet i ein svart bag. Nå skal **meg** dra til Daim badeland. Miranda har vert på Pikekyss make-up salong. Eg har aldri vert der. Til frokost spiste eg pannekakar. Eg ELSKAR pannekakar. Miranda har ein turkis og lilla bikini. Eg synas at den er kul. Men eg elsker svart og raud. Merk mine ord. ELSKAR! Eg elsker tre ting. 1. pannakakar, 2. svart og raud, 3. Erik. Eg kjennar så vdt Jenny. Ho er bestevennan til Bente og Kami. Dei er døde. På klassefesten så eg Bente og Kami! Dei var åndar. Lillesystra mi daude da ho var fire ukar gammal, så eg kan se åndar. Eg synas det er trist. Eg ble venn med mange åndar i begravelsen til systra mi. Eg har laget eit dikt om ho. Erica, du er daud nå, kva skal eg gjera? Kor skal **meg** gå? Eg savnar deg så mykkje.
(Tekst 5).

Heile 17 gonger i denne teksten har ho skrive *eg*, men to gonger skriv ho også *meg* på ein måte som gir inntrykk av at det er ei subjektform av personleg pronomen 1. person eintal. Silje stadfesta mistankane mine, då eg tok opp dette med ho i Samtale 2:

Marie: Men..her **peikar i teksten** skrive du *meg*. Kan du sei den setninga på bokmål?

Silje: Hvor skal meg..Eller jeg...Hvor skal jeg gå. Ja, *jeg*. Så det kunne kanskje likegodt vert *eg*.

Marie: Kåffår velgte du å skrive *meg* istedenfor *eg*?

Silje: Jeg veit ikke helt..kanskje fordi det hørtes litt bedre ut der...kanskje.

(Transkripsjon av Samtale 2, linje 35-40).

Personleg pronomen 3. person eintal førekjem som *hun* i dei to første tekstane til Silje. Dette er ei av dei to formene på bokmål, men er ikkje tillete i nynorsk. Først i Tekst 3 vert *hun* erstatta med *ho*, som er i bruk i begge målformene.

Fleirtalsforma av personleg pronomen 3. person er *dei* på nynorsk, både i objektsform og subjektsform. I den første teksten bruker Silje objektsforma frå bokmål, *dem*: ”Stakar dyr, vi ødeleggar for dem” (Tekst 1). I Tekst 2 bruker ho også denne objektsforma, men her dukkar også den nynorske subjektsforma, *dei*, opp. I dei resterande tekstane er det subjektsforma som er aktuell å bruke, og her tek ho i bruk den nynorske i fire av fem tilfelle.

Mengdeord

Som vi også kan sjå i dikta til Silje, prøver ho seg fram med nynorske versjonar av to mengdeord: *noken*, *noket*. Det vert berre med denne eine teksten, i Tekst 2 har den eine rette forma *nokon* kome på plass. Utover dette er der ingen mengdeord å finne i tekstane til Silje.

Spørjepronomen

Dei nynorske variantane av desse orda ser også ut til å ha dukka opp i løpet av innsamlingsperioden. I Tekst 1 vert pronomenet *hvor* brukt, og *hva* i Tekst 2. I Tekst 5 dukkar dei opp att, men denne gongen i dei nynorske formene, *kor* og *kva*.

Oppsummering av språklege trekk

Eit nynorsktrekk som Silje har plukka opp er a-endinga i infinitiv av verb. Ho vekslar likevel mellom dei to likestilte endingane -a og -e. Ho bruker begge formene om kvarandre, men ser ut til å gå meir og meir over til a-ending i dei siste tekstane.

Det verkar som Silje opplever presensendinga -ar som ein nynorskmarkør, og ho bruker dermed denne i bøyinga av samtlege svake verb. Dette resulterer i korrekte presensformer av a-verba, men ikkje av e-verba.

Silje overgeneraliserer også denne ar-endinga i ubunden form fleirtal av substantiv, og overfører den til både hokjønn og inkjekjønn i tillegg til hankjønn. I bunden form fleirtal bruker ho også a-baserte endingar, først med -an, og etter kvart med -ane. Dette gjeld heller ikkje berre hankjønnssubstantiv.

Undervegs i tekstane til Silje dukkar det jamleg opp nynorske heilord, ofte med korrekt ortografi. Dette er gjerne ord som skil seg tydeleg frå bokmål, slike som *skule*, *mykje* og *fekk*.

Noko som er vanskeleg å finne svar på i tekstane til Silje er i kva grad ho utvidar det nynorske ordtilfanget sitt. Ho tek stadig i bruk nye ord, men bruker dei sjeldan om att. Difor kan eg ikkje seie om ho har festa seg ved dei orda ho har teke i bruk, eller om dei går i gløymeboka.

5.2.2 Del 2 – Strategiar

Bruk av skriftlege språkkjelder

<u>Tekst nr.:</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>Totalt</u>
- Nye utforskande heilord:	7	6	11	6	7	37
- Frå skriftleg kjelde:	2	7	16	1	0	26

Silje sine tekstar inneheld 37 heilord med utforskande trekk, der vi kan spore 26 av desse tilbake til skriftlege språkkjelder. I tillegg til heilorda har eg registrert omlag 35 ord som har morfem med utforskande trekk. Nokre av desse bøyningane kan vere henta frå mønster som Silje har plukka opp frå skriftlege språkkjelder. Det er likevel vanskeleg å slå fast nøyaktig kor mange språktrekk som er henta frå slike kjelder.

Direkte innhenting av ord frå kjeldetekstar

For å illustrere Silje sin bruk av ord med utforskande trekk har eg med inn-i-teksten-oppgåva, der ho har svart på spørsmål som eg laga til teksten. Eg har utheva alle orda som har utforskande trekk, og understreka dei av desse som ser ut til å vere henta direkte frå teksten.

- ❖ Spørsmål: *Heilt i starten av forteljinga om Sara, på s. 129, spør mor hennar om ho ikkje har lyst på mat. Kva svarar Sara då?*
- ❖ Silje: **Ho svarar ikkje**, men **ristar** på **hovudet** sitt[Ⓢ]

- ❖ Spørsmål: *Kva kallar Sara huset sitt, på side 129?*
- ❖ Silje: Ho **kallar** det for **knøtt-vesle bølgeblekkehuset**.

- ❖ Spørsmål: *Kva er det siste mora ropar til Sara, før ho går?*
- ❖ Silje: Ho **ropa:** << Du skal la **vera** å **fara** ned i **kjellaren**. Han er full av skrot, og eg vil ikkje at du går nedi der. >> Sa ho
(Tekst 3, fortsett på neste side)

- ❖ Spørsmål: Midt på side 131 fortel den gamle kona om folka på dei gamle bileta. Kva har ho å fortelje om dei?
 - ❖ Silje: Ho **forteljar kva dei** hadde gjort, og **kor** dei bodde.

 - ❖ Spørsmål: Kven er Helge?
 - ❖ Silje: Han er **ein daud** mann som ville **gifta** seg med den gamle kona når ho var **yngare**.

 - ❖ Spørsmål: Nedst på side 132, står det at Sara skrudde på alle lys ho kom over. Kor var desse lysa?
 - ❖ Silje: I **stova**, trappa, rommet sitt og taklyset.
- (Tekst 3).

Fleire av dei understreka orda er å finne att i sjølve spørsmåla eg har stilt: *ho, svarar, kor, kva, dei, fortelje*. Dei andre orda eg har understreka er tydelege å finne i teksten elevane skulle bruke for å finne svar på spørsmåla.

Det er tydeleg at Silje har hatt mest utbytte av dei skriftlege språkkjeldene i dei to oppgåvene som legg opp til å bruke bok og tekst aktivt, altså bokmeldinga og inn-i-teksten-oppgåva. I utarbeidinga av det første diktet bruker Silje to av orda eg hadde skrive opp på tavla, *ikkje* og *veit*. I dei siste to tekstane er det lite å spore tilbake til skriftlege kjelder, men vi finn nokre enkeltord som Silje plukka opp i dei tidlegare omtala tekstane. Desse orda, *ho, dei, ikkje, ein* og *eit*, er no å karakterisere som etablert kunnskap hos Silje.

I Tekst 2 ser det ut til at Silje har funne ein god del ord frå boka ho skriv om. Ved å kikke gjennom sidene i *Kaninar og kaninar*, av Arnt Birkedal, finn vi raskt att orda *kaninar, i lag, fyrste, nokon, bur* og *dei*, alle ord som Silje ikkje brukte i diktskrivinga. I Samtale 1 nemner ho sjølv at ho fann nokre av desse orda i boka ho las:

- Silje: Men så skjønnte jeg jo at *fyrste* var *første* da, siden det var den første kaninen de fikk.
- Marie: Ja, så då brukte du det ordet når du skreiv.
- Silje: Ja.
- Marie: Va det noen andre ord du brukte som...som du fant i boka? (...) Kå med detta ordet, *bur*?
- Silje: Ja, det stod der! Med -u i stedet for *bor*. Også *dei*, med -i. Og ikke bare *de*. Eller *dem*.
- (Transkripsjon av Samtale 1, linje 130-136)

I dei første tekstane bruker Silje spørjepronomen frå bokmål: ”Vi veit jo heller ikkje **hvor** mykje hun får til” (Tekst 1), ”Men **hva** skjer når døra til buret er bryta opp...” (Tekst 2). I utfyllinga av inn-i-teksten-oppgåva, Tekst 3, oppdaga Silje brått dei nynorske variantane, som var brukt i oppgåveteksten. Ho kommenterte bruken av *kor*, då ho las opp spørsmålet, ”Kor skal mor til Sara?” Dette fikk henne til å stusse litt, og ho spurte meg om det var slik det vart skrive. Då ho fekk dette stadfesta, fann ho tilsvarande spørjepronomen, *kva*, i neste spørsmål. Ho tek i bruk begge orda, og fører dei vidare i Tekst 5.

Bøyingar inspirert av skriftlege språkkjelder

I nokre tilfelle ser det ut til at Silje har plukka opp visse grammatiske trekk frå dei nynorske tekstane ho har lese, og nyttar desse i den vidare skrivinga. Denne strategien er vanskeleg å spore, sidan eg ikkje utan vidare kan slå fast kor ho har plukka opp slike grammatiske bøyingsformar. Difor vert det ein del antakingar i desse avsnitta baserte på dei vage parallellane det er mogleg å skissere ut frå elevtekstane. Nokre tilfelle har eg også teke opp i samtalar, slik at Silje sjølv fekk høve til å svare for dette.

Som sagt overgeneraliserer Silje den ubundne fleirtalsendinga -ar. Første gong ho tek i bruk substantiv i ubunden fleirtalsform er i bokmeldinga, med både *kaninar*, *gutar* og *jentar*. Av desse er dei to hankjønnsorda å finne både inni boka og på vaskesetelen. Desse har Silje brukt på rett måte. Fleirtalet av hokjønnsordet *jente* er også nemnd i boka, men då med er-ending, *jenter*. Likevel kan det vere at Silje har henta inspirasjon til ei ending som ho opplever som ein nynorsk-markør, den karakteristiske endinga -ar. Ho overgeneraliserer dermed, og legg denne endinga til alle substantiv i ubunden form fleirtal, utan å ta omsyn til kjønn. Som eg nemnde i avsnittet om substantiv under **Grammatiske morfem** er det mogleg at Silje oppfattar *kanin* som eit hokjønnsord, og at ho dermed får dekning for å bruke ar-ending i hokjønnsord, ved at ordet *kaninar* står i boka. Dette kan ha smitta over på *jente*, som vert til *jentar* i ubunden form fleirtal. Denne påstanden er likevel vanskeleg å gi direkte prov for.

I Tekst 3 finn vi tilfelle der Silje har prøvd seg fram med bøyning av eit nynorsk verb ho har plukka opp frå oppgåveteksten. Oppgåva spør om kva den gamle kona har å *fortelje*, og Silje svarar at ”Ho **forteljar** kva dei hadde gjort, og kor dei bodde” (Tekst 3). Eg meiner det er tydeleg at ho har funne verbet *fortelje* i oppgåveteksten, og føyer så til ei fast presensending ho plar bruke, -ar.

Bruk av munnlege språkkjelder

I Silje sitt tilfelle er dei aktuelle munnlege språkkjeldene to dialektar ho er godt kjend med. I tillegg til hennar eigne Vestfold-dialekt gjeld dette også eit breiare vikkværsk, samt nordnorsk, begge talemål som ho kjenner til gjennom vener og familie. I tillegg til dialektane har Silje plukka opp nokre ord og språktrekk frå medelevane i skriveprosessen.

Vestfold-dialekten

I eit par tilfelle har eg funne ord og bøyningar som eg meiner *kan* sporast tilbake til ei påverknad frå vikkværsk, som er talemålet til mange innbuarar i denne bygda i indre Vestfold. Eit døme er den tidlegare omtala overgeneraliseringa av ar-ending i ubunden form fleirtal av substantiv. Eit dialekttrekk ved tradisjonell vikkværsk er den karakteristiske endinga /-ær/ i ubundne fleirtalssubstantiv av alle kjønn: *bil/-ær/* og *båt/-ær/* (Jahr 1990: 93). Dette kan vere ein grunn til at Silje vel å nytte ar-ending så ukritisk som ho gjer, utan å plukke opp den feminine er-endinga frå dei skriftlege språkkjeldene.

I dei to tilfella av bøyning av st-verb, som eg nemnde under **Språklege trekk**, kan vi også spore ei eventuell dialektisk påverknad. Her har ho bøygd verba *synast* og *finnast*, på følgjande måte i presens: *synas*, *finnas*, i staden for det nynorskkorrekte, *synst* og *finst*. I likheit med Silje sjølv, er det mange i området som uttalar desse orda slik som ho har skrive dei. Då eg spurde henne om kvifor ho valde denne stavinga, svara ho berre at det høyrast rett ut, utan vidare utdjuping.

Nordnorsk dialekt

Sjølv meinte Silje at ho kjende til nynorsk målform frå den nordnorske dialekten til mormora. Ho har også andre familiemedlemmer og vener ein stad i Nord-Noreg, men eg har ikkje meir stadsspesifikk informasjon. Difor er det vanskeleg å slå fast om dialekten deira faktisk er nynorsknær, som Silje tydelegvis meiner. Sjølv nemner ho dette målføre som ei konkret kjelde til hennar nynorskkunnskap, både i begge samtalane med meg, samt i samarbeidsoppgåva. I Samtale 2 vert nokre ord trekte fram, som ho har direkte frå dialekten til mormora si:

Silje: Ja..*Raud*..Vet ikke helt.. Jeg har visst det siden jeg var liten. Kanskje mormor har sagt det.
(...) Ja, det er *mykkje*...på nynorsk. Ikke *mye*. Det vet jeg. Fordi det sier mormor hele tiden.
(Transkripsjon av Samtale 2, linje 25-26 og 31).

Medelevar

Sjølv om Silje er ein sjølvstendig skrivar, så ser det ut til at ho på eit tidspunkt let seg påverke av naboskrivaren, Mathilde. Dette gjeld den overdrivne erstatninga av vokalen e- med a-. På dette tidspunktet, under arbeidet med Tekst 5, skreiv ho på datamaskina ved sida av Mathilde. Dei snakka mykje saman undervegs, og kommenterte jamleg kvarandres tekstar. Denne tendensen til overdriven a-bruk er karakteristisk for nynorsken til Mathilde. Det er difor nærliggjande å tru at Silje har prøvd ut ein liknande skrivemåte. Samstundes er bruken av a-såpass inkonsekvent at det nærast kan verke som ho ikkje er klar over at ho tek etter Mathilde: ”Nå, tilbake til klassefesten (...) På klassefestan så eg Bente og Kami!” (Tekst 5). Ho nemner Mathilde i Samtale 2, då ho skal skildre korleis ho sjølv arbeidar med nynorsk:

Silje: Også ser jeg litt på Mathilde av og til, eller nå som vi har sitti sammen. Men hun skriver litt rart. Hun skriver lissom hele tiden med a-er, og så... skriver hun *e* i stedet for *eg*. Hun skriver litt annerledes nynorsk enn meg bare. Så det hjelper egentlig ikke så mye å se på henne. (Transkripsjon av samtale 2, linje 10-13).

Eit anna tilfelle der Silje let seg påverke av medelevar var då nynorskordet *syster* vart kjend blant elevane. I Tekst 5 skriv Silje: ”Lillesystra mi daude da ho var fire ukar gammal (...)”. Opphavleg var det ein liten *bror* som døydde då han var fire veker gamal, men dette vart erstatta med *systra* då Silje overhørde to medelevar snakke om dette substantivet.

Kryssing av bokmål og nynorsk

Fornynorsking av bokmålsord

I tekstane til Silje finn vi nokre døme på fornynorska ord, mellom anna *hellar* og *undardelen*. Ho er ikkje klar over er at desse orda vert skriven likt på nynorsk som på bokmål. I staden har ho trekt ein parallell til dei mykje brukte ar-endingane hennar i presensform av svake verb, samt ubunden form fleirtal av substantiv. Slik som bokmålsordet *håper*, vert til nynorskordet *håpar*, prøver Silje også å gjere bokmålsordet *heller* til nynorskordet *hellar*.

Her overgeneraliserer Silje, og i dei siste tekstane hennar har samtlege svake verb ar-ending i presens. Det er tydeleg at Silje ser på denne endinga som ein nynorskmarkør, noko ho skildrar i Samtale 1: ”Ja, det er veldig mange ord..som er sånn. På bokmål er det e- og...på nynorsk er det a-” (Transkripsjon av Samtale 1, linje 89-100).

Eit interessant tilfelle oppstod i samarbeidet mellom Silje og Mathilde, noko eg allereie har omtala i analysen av Mathilde. Det gjeld det preteritumsbøyge *daude*, som eg karakteriserer som ei slags avleiing frå adjektivet *daud* (sjå Analyse av Mathilde, 4.3.2 STRATEGIAR - Fornynorsking av bokmålsord).

Det finst sjølvstapt også tilfelle der ei fornynorsking gir korrekt nynorsk resultat. Silje skildrar sjølv ein interessant strategi i Samtale 2, då ho svarar på korleis ho kjende til den nynorske stavinga av adjektivet *kvit*: ”Eller *kvite*...da tenkte jeg lissom at det virka mer rett, også siden det heter *kor* og *kva*, og ikke *hvor* og *hva*. Så da passer det jo også at det er k- i *kvite*, istedenfor *hvite*” (Transkripsjon av Samtale 2, linje 26-27). Det Silje her har oppdaga, er at hv-ord på bokmål, ofte startar med bokstaven k- i nynorsk. Ho trekkjer då ein parallell til dei tilfella ho kjenner til, spørjepronomena *hva* og *hvor*, og overfører denne kunnskapen til det aktuelle ordet, *hvit*. Med dette får ho det korrekte nynorske adjektivet *kvit*.

”Jeg bare hører det”

I likheit med Mathilde prøver også Silje å ”lytte” seg fram til korrekt nynorsk ortografi og grammatikk. I samarbeidsoppgåva slår ho fleire gonger fast at forslaget hennar er rett, utan å argumentere ytterlegare for det: ”No-kon. Nækken..høres ut som *nakken*. Det *er* nokon” (Transkripsjon av samarbeidsoppgåva, linje 132). Dersom ho, i nokre tilfelle, vel å argumentere for forslaget, går dette på *kva* som ”høyrast rett ut”. Dette finn vi i døme på i det følgjande transkripsjonsutdraget, der ho prøver å få fram at ein medelev overdriv a-baserte endingar, noko som etter hennar meining gir teksten eit svensk preg:

Silje: Du tror at alle..sånne..vokaler foran konsonant og alt sånn, på *slutten*...blir til A! Og ikke bare på slutten, men *inni* også! Du hører vel at det blir feil?! At det blir svensk?

Mathilde: Nei. *ler*

Silje: Også blåsta, også vinden så skriver du *vindan*. *ler*

Mathilde: Det skal være a, det skal være *vindan*.

Silje: Ååh! *ler* Det høres jo *heeeelt* på..på jordet ut! *Hør* på det da! *Vindan*. Svensk!

(Transkripsjon av Samarbeidsoppgåva, linje 29-35).

I eitt tilfelle svarar ho direkte på ei replikkveksling mellom medelevar, der dei prøver seg fram med ymse fornynorska versjonar av bokmålssubstantivet, *øyne*. Silje bryt inn og slår fast at det heiter *augar* på nynorsk. Medelevane ber om ei nærare forklaring, men det har ikkje Silje. Ho garanterer likevel for at ho har rett, fordi ho berre ”veit det”.

Dette er berre nokre av døma på situasjonar der Silje slår fast ord eller bøyingar, med eitt enkelt argument: "Jeg bare hører det". Stort sett har ho rett, noko som gjer at ein kan undre på om ho verkeleg har eit godt øyre for nynorsk. Truleg ligg der meir avanserte prosessar bak denne gode høyrsla, men for Silje sjølv er det noko ho "berre veit".

Oppsummering av strategiar

Silje har vakse opp med ei mormor som snakkar ein nordnorsk dialekt, noko Silje meiner har gitt ho eit grunnlag i nynorsk. Fleire gonger kjem dette emnet opp når Silje grunngir vala ho gjer i utforskingprosessen. Eigen dialekt vert aldri nemnd, men det er likevel nokre spor å finne som tyder på at ho kan ha henta noko inspirasjon frå talemålet i nærmiljøet.

Ho seier sjølv at ho nyttar seg av dei skriftlege språkkjeldene ho har tilgang til, og viser til konkrete tilfelle der ho har henta støtte i det ho har lese. Tekstane ho har skrive viser at dette gjeld hovudsakleg oppgåvene som krev aktiv bruk av kjeldetekstar, medan dei friskrivne tekstane hennar ber lite preg av innhenta ord. Likevel kan ein spekulere i om nokre av dei gjennomgåande trekka ved nynorsken til Silje er inspirerte av språket i kjeldetekstane.

Silje er svært sjølvstendig, og stolar ofte på eiga magekjensle. Ho vektlegg fleire gonger at ho høyrer kva som er rett og gale, og at ho følgjer denne kjensla. Dette argumentet nyttar ho også i samarbeid med medelevar, der ho kritisk reflekterer over forslag og tek sjølvstendige val. Likevel hender det at det går litt fort i svingane, og vala hennar kan verke noko tilfeldige.

På spørsmål om kva ho gjer når ho skriv nynorsk, svarar Silje at ho først tenkjer på bokmål, for så å omsetje det til nynorsk, etter magekjensla. I tekstane hennar finn vi også mønster frå bokmål, der ho har lagt til særtrekk frå det ho kjenner til av nynorsk ortografi og grammatikk. Dette er både medvitne og umedvitne strategiar, der ho kan gjere greie for nokre av framgangsmåtane, medan andre ser ut til å vere meir automatiske. Ho endar opp med fleire vellukka omsetjingar, og er på mange måtar på rett spor med nokre av parallellane sine. Trass i at ho nokre gonger kan verte litt riven med, verkar nynorskskrivinga til Silje å vere ein reflektert prosess.

5.3 Netta

Netta er ikkje fagleg sterk. Kontaktlæraren hennar skildrar henne som ein noko usikker elev som treng mykje tilbakemelding på arbeidet sitt. Ho bruker lang tid på å skrive, men dette er fokusert og tankefull tid, og resultatet ber preg av at å vere gjennomtenkte. Ho slit spesielt med enkel og dobbel konsonant.

I løpet av materialinnsamlingsperioden i haust skreiv Netta sju nynorsktekstar av avgrensa omfang, der fem av desse var fastsette oppgåver frå meg. I tillegg skreiv ho, om lag midt i perioden, eit dikt og ei utviding av personschildringa, begge på eige initiativ. Ho las ei nynorsk bok i løpet av perioden, "Ulvestova" av Atle Hansen. Denne hadde ho kome halvvegs i under skrivninga av bokmeldinga, og brukte den neste månaden på å lese ut boka.

5.3.1 Del 1 – Språklege trekk

Grammatiske morfem

Verb

Infinitiv

I dei tre første tekstane har Netta berre brukt fire infinitivar, samtlege med ending -e: *være, sykle, spise, drikke*. I alle dei resterande tekstane, frå og med Tekst 4, bruker ho infinitivsendinga -a i ti verb og -e i tre.

Presens

Netta varierer ar- og er-endingar i presensform av verb, utan å følgje noko særskild mønster. Ho plar halde seg konsekvent til ei ending dersom ho bruker same verbet i fleire tekstar. Unntaka er verba *heite* og *seie*, der ho først prøver ut e-ending i presens: "Ho e ein jente som **heite** Dolly" (Tekst 3). Dette verbet bruker ho seinare i Tekst 5, då med ar-ending: "han **seie** hei Sara eg **heitar** gojo" (Tekst 5). Her dukkar det andre verbet med e-ending opp, *seie*. I neste tekst skriv ho presensforma *seier*.

I eitt tilfelle kuttar Netta fullstendig ut endinga i presens, og presenterer berre stammen av verbet: "ho som sit i bure å **gnag** stile på en gulrot" (Tekst 1). Denne særskilde bøyninga av verbet *gnage*, kjem eg tilbake til under Strategiar.

Preteritum

Netta bruker konsekvent a-ending i preteritum av a-verb: *rota, jobba, dytta*. På bokmål kan desse verba få anten et-ending eller a-ending. Eit interessant tilfelle er når ho overgeneraliserer og bruker denne endinga også på verbet *høyre*: ”Ein gong han var i skogen **høyra** han og så han noko” (Tekst 2).

Ei alternativ preteritumsbøying ser vi av verbet *heite*, i Tekst 5 og Tekst 7, der Netta berre har gjengitt stammen av verbet, *heit*.

Substantiv

Fleirtal

Det er sjeldan det dukkar opp fleirtalsform av substantiv i tekstane til Netta. Dei få der er, har varierende endingar som verkar ganske tilfeldig. I Tekst 3 har ho til dømes skrive *turar* og *turane*, medan ho i Tekst 6 har skrive *dagene*. I Tekst 5 har ho brukt teksten når ho har skrive ned *trea*, med a-ending. Dette har ho likevel ikkje vidareført i inkjekjønnsst substantivet *gatelys*, som ho har bøygd *gatelysene*.

Adjektiv

Netta bruker ikkje mange adjektiv. Dei vi finn er stort sett målnøytrale, og ber inga preg av nynorsk grad- eller kjønnsbøying. Nokre typiske døme er: *liten, mest, rosa, glad, ny*.

Nynorskprega heilord

Tekst nr.:	1	2	3	4	5	6	7	Totalt
- Nye heilord:	4	4	3	3	9	2	1	28
- Etablerte heilord:	0	0	2	3	4	5	9	23

I løpet av dei sju tekstane skriv Netta omlag 610 ord, der 28 av desse er å karakterisere som nye nynorskprega heilord. Det følgjer ein jamn straum av tre til fire nye ord i dei første fire tekstane. Naturleg nok er det i inn-i-teksten-oppgåva at ho presenterer flest nye ord, heile ni. Dei siste to tekstane har færre nye element, men det er her vi finn størst gjenbruk av tidlegare etablerte nynorskprega ord. Når orda først er komne inn i registeret til Netta, dukkar dei jamleg opp att i seinare tekstar, med eventuelle grammatiske modereringar. Her skil ho seg ut

blant fokuselevane, med gjenbruk av heile 23 av 28 ord. Nokre døme er *tenkjer* (Tekst 1 og Tekst 4), *nokon* (Tekst 2 og Tekst 3) og *fyrst* (Tekst 6 og Tekst 7).

Verb

I Tekst 2 skriv Netta *e* som presensform av verbet *vere*. I Tekst 3 legg ho også inn *er*, som ho bruker i dei fire siste av seks tilfelle. I Tekst 4 har ho gått fullstendig over til *er*, og ho held på denne forma gjennom dei resterande tekstane.

Verba *tenkjer* og *sit*, som vart skrivne på tavla under første økta, hugsar Netta framleis i skivinga av Tekst 4, halvannen månad seinare. Her har ho ikkje hatt moglegheit til å gå tilbake til skrivne kjelder, då eg samla inn diktet etter første økta. Likevel minnest ho desse verba, og bruker dei feilfritt.

Substantiv og artiklar

Netta testar ofte ut nye substantiv, slik som *gong*, *skule*, *rektighet*, *hovudet*, *stova*. Fleire av desse er å finne i tekstane der dei skriftlege språkkjeldene har vore lett tilgjengelege.

I Tekst 1 skreiv Netta hankjønnsartikkelen *en*, slik som på bokmål. I bokmeldinga, Tekst 2, har ho gått over til den nynorske versjonen *ein*, som ho bruker i tre av tre tilfelle. Ho set også denne hankjønnsartikkelen framfor hokjønnsord: *ein tekstmelding*. Slik held ho fram gjennom alle tekstane, men bruker også rett inkjekjønnsartikkel *eit*, frå og med Tekst 4. I Tekst 6 ser vi også at ho bøyer hokjønnsordet *ein jente – jenta*.

Adjektiv

Av dei om lag 20 adjektiva Netta bruker, er det berre to som skil seg ut med ei klar nynorsk staving: *einaste*, som dukkar opp i Tekst 5, og *fyrste*, som ho trumfar gjennom i samarbeidsoppgåva. *Fyrst* bruker ho vidare i både Tekst 6 og Tekst 7. Elles er dei fleste målnøytrale.

Personlege pronomen

Gjennom alle tekstane skriv Netta konsekvent *eg* og *ho*. Ho bruker aldri det nynorske *dei* i 3. person fleirtal. I Tekst 5 skriv ho *de*, og i Tekst 6 *dem*. Eit interessant moment er korleis ho bruker det nynorske eigeomsordet, *hennar*, som personlege pronomen: ”(...) ein som hvile

gifta seg med **henar**” (Tekst 5). I samte tekst bruker ho også eigedomsordet på rett måte:
”(...) **henar** hus er det einaste huset som er mørkt” (Tekst 5).

Mengdeord

Allereie i Tekst 2 dukkar orda *noko* og *nokon* opp, som ho tek med seg vidare i skivinga av Tekst 3. Her bruker ho *nokon* der det, etter korrekt nynorsk ortografi, heller skal vere *nokre*: *nokon av turane*. Dette går eg nærare inn på under **DEL 2 – Strategiar**.

Spørjepronomen

Netta bruker lite spørjepronomen. Det einaste som dukkar opp er det dialektiske *ka*, i Tekst 5: ”Sara spør forsiktig **ka** gjør du her?”. Ho held på *ka* inn i Tekst 6, medan ho i Tekst 7 skriv *kva*.

Illustrerende døme på nynorskbruken til Netta

Under observasjonen mi vart eg vitne til ein situasjon som tydeleg illustrerer kor nøyaktig Netta er i nynorskskrivinga si. Det dreier seg om eit tilfelle der ein medelev tok over skivinga av teksten til Netta, for å supplere i skildringa av ein konkret situasjon i forteljinga. Dei umerka delane av teksten er skriven av Netta, medan supplementa frå medeleven, Tonje, er utheva med feit og kursivert skrift.

Eg er ikkje blit 13 enda. Ein dag eg var på Daim badeland og skulle ta vanskli. Eg ville skli fyrst og dytta ein jente. Ho ville skli fyrst. Da sa eg, ja vel ka heitar du?? Eg heitar Ann-Kristin sa jenta. ***Hun spurte hva jeg het. da sa eg eg heter dolly. Ann-kristin spurte meg om jeg ville skli med henne, det ville jeg det gikk veldig fort. Der var kjempe gøy. vi gikk bort til en venn av ann-kristin, han het markus. ann- kristin, har du flyttet hit?? Ja jeg flyttet hit for to dager siden. skal vi treffes i morgen på skulen? Ja det håpar eg vi kan. Dagen etter spurte eg Kim Ruben om vi kunne gå på Mc Dolands sammen med Ann-Kristin og Markus. Kim Ruben sa ja eg har snakket med dem, er du venn med Ann-Kristin???? Eg sa ja , vi møtes på Mc Dolads kl 16:00. Eg sier ifra til Ann-Kristin og Markus (Tekst 6)***

Den første delen av teksten har Netta skrive. Ho prøver tydeleg å skrive nynorsk, og viser ein god del av det nynorske ordtilfanget sitt: *eg, ein dag, fyrst, dytta*. Ikkje alle orda og bøyingane er korrekte, men dei ber tydeleg preg av Netta si oppfatning av nynorsk: *ein jente, ka heitar*.

I tredje linje tek Tonje over, og ho er ikkje like nøye med nynorsken. Ho er ivrig og skriv i høgt tempo, på reint bokmål. Netta påpeiker dette og går tilbake i teksten til Tonje, for å

skrive om til nynorsk. Ho startar med å gjere om personlege pronomener frå *jeg* til *eg*, (tredje linje). Det vert med å redigere den eine setninga, før ho må skrive vidare på historia. Vi ser eit tydeleg skilje der Netta tok over midt i setninga: ”(Tonje) *Ja jeg flyttet hit for to dager siden. skal vi treffes i morgen* (Netta) på skulen? Ja det håpar eg vi kan.”

Oppsummering av språklege trekk

I dei tre første tekstane har Netta i stor grad brukt bokmålsverb, men plukkar opp nokre nynorske verb frå språkkjelder og viser også teikn til å prøve seg litt fram med bøyningar. Som tidlegare nemnd skriv Netta korte tekstar. Dette kan vere ein grunn til at desse ikkje viser stort generelle tendensar innan utforsking av nynorsk grammatikk. Vi finn fleire enkelttilfelle som er interessante å plukke frå kvarandre, men det er ikkje mange element vi kan kalle typiske for nynorskgrammatikken til Netta. Det einaste er den nærast konsekvente a-endinga i infinitiv av a-verb, som vi finn i Tekst 4 og utover. Elles vekslar Netta ein del mellom bruk av presensendingane -er og -ar, samt ei dialektisk e-ending. I substantiv fleirtal varierer ho også bruken av endingane -ar/-ane og -er/-ene, utan vidare fokus på kjønn.

Netta prøver ut ein god del nye heilord i løpet av tekstane sine, både innhenta frå språkkjelder og sjølvkonstruerte. Det er tydeleg at Netta utviklar sitt nynorske ordtilfang i løpet av prosessen, og ho tek også opp att dei fleste av desse i seinare tekstar.

Ho plukkar tidleg opp dei personlege pronomena *eg* og *ho*, samt mengdeorda *noko* og *nokon*, og ho bruker desse nynorske orda konsekvent gjennom tekstane sine. Det same gjeld for hankjønnsartikkelen, *ein*, som ho også bruker til hokjønnsord. Ho prøver ut å skrive *e* som presensform av verbet *vere*, men går etter kvart tilbake til det målnøytrale *er*.

5.3.2 Del 2 – Strategiar

Bruk av skriftlege språkkjelder

Tekst nr.:	1	2	3	4	5	6	7	Totalt
- Ord med utforskande trekk:	4	8	9	12	18	10	13	74
- Frå skriftleg kjelde:	0	7	4	3	13	4	4	38

Netta gjorde god bruk av skriftleg språkhjelp. Totalt finn vi 74 ord som kan karakteriserast som element i utforsking av målforma. Av desse er om lag halvparten å spore tilbake til dei skriftlege språkkjeldene. I tillegg finn vi, i kvar tekst, eitt til to tilfelle av grammatisk bøyning

som truleg er inspirert av desse kjeldene. Slike bøyingar gjeld hovudsakleg ar-endingar i presens av verb, noko Netta tok i bruk for første gong i utforminga av bokmeldinga.

I skrivinga av den første teksten brukte ho fleire av orda eg skreiv opp på tavla i løpet av økta. Både *eg*, *tenkjer* og *sit* stod alle på tavla, og utover desse nytta ho stort sett målnøytrale ord.

Ulvestova

Det handler om ein gutt som likar og være alene i skogen. moren hans ble borte da han var liten. Ein gong han var i skogen høyra han og så han noko. han vil sykle hjem men det e nokon som har rota i sykkelveska han ryder alt opi igjen og sykklar hjem. Når han komer hjem får han ein tekst melding hvor det står møt meg i ulvestova lørdag kl 12 (Tekst 2).

Særleg i oppgåvene som kravde bruk av tekstar, slik som denne bokmeldinga og inn-i-teksten-oppgåva, søkte Netta mykje til desse språkkjeldene. Når ho skreiv bokmeldinga tok ho i bruk åtte nye ord, eller bøyingar, som tydeleg skil seg frå bokmål. Av desse orda er heile sju å finne i boka: *likar*, *syklar*, *høyra*, *ein gong*, *noko*, *nokon* (Tekst 2). Substantiva *sykkelveska* og *ulvestova*, finn vi også i boka, noko som kan vere grunnen til denne a-endinga i bunden form. Likevel er dette svært vanskeleg å slå fast, sidan denne endinga også er vanleg i bokmål. Det same gjeld a-ending i preteritumsforma av verbet *rota*.

I Tekst 5 har Netta også nytta seg av den utdelte teksten. Av i alt 18 ord med nynorsk preg er 13 av dei tydelege å spore tilbake til teksten. Denne oppgåva gjekk også ut på å bruke teksten aktivt, og kravde meir eller mindre konkrete sitat, noko vi finn i svara til Netta. I tillegg har ho plukka opp eit ord frå oppgåveteksten eg har skrive:

- ❖ Spørsmål: ”Korleis skjønar Sara at hennar hus er det **einaste** der straumen har gått?
- ❖ Netta: Gatelysene er på og hennar hus er det **einaste** huset som er mørkt” (Tekst 5).

Skildring av eit tilfelle

I første del av Tekst 3 skriv Netta presensforma *e*, for *er*, etter å ha støtta seg til Stavangerdialekten i Tekst 2. Når ho i Tekst 3 kjem til ordet *spise*, vert ho usikker på om ho kan bruke dette på nynorsk. Ho slår då opp i boka, ”Ulvestova”, etter ei konkret skildring av eit måltid, der ho meiner ho kan finne rett verb. Før ho finn fram til denne sekvensen legg ho merke til at det står *er* i boka, og ikkje *e*. Ho går då tilbake og rettar opp det siste tilfellet av dette verbet, men gløymer dei to første, samt *spise* som ho eigentleg leita etter.

Gjenbruk av ord som festar seg

Det er tydeleg at Netta merkar seg mange av orda ho hentar frå dei skriftlege språkkjeldene, og bruker desse opp att i seinare tekstar. Heile 17 gonger nyttar ho seg av slik gjenbruk. Nokre døme er substantivet *gong*, frå ”Ulvestova”, som ho tek opp att i Tekst 6, samt mengdeorda *noko* og *nokon*, som ho bruker i både Tekst 2 og Tekst 3. I boka fann ho også den rette presensforma av verbet *vere*, og gjekk då over til å bruke den konsekvent, utan tilbakefall til den tidlegare brukte dialekforma *e*. Ho hugsar også tilbake til denne boka når ho samarbeidar med to medelevar:

Tonje: **les opp** Det e ein jentas syk. Sykl skrives med e-, sykkel.

Åse: Jammen, det skreiv med to -k'er der.

Netta: Ja, og når jeg lesste i boka mi så stod det to k-er...tror jeg.

Tonje: Jammen sykkel? Jentasykel.

Åse: Vi skriver med to k-er, vi.

Netta: Ja.

(Transkripsjon av Samarbeidsoppgåve, linje 314-319)

Bøyingar inspirerte av skriftlege språkkjelder

Det hender at Netta tek i bruk ein strategi der ho ”hermar” bøyingar frå eit ord til eit anna. Ofte er det eit innhenta ord frå ei språkkjelde ho låner grammatikken til, og legg dermed eit nynorsk preg til nye ord.

Eg **sit** her å
tenkjer på hanna min
hamster ho som sit i
bure å **gnag** stile på
en gulerot ho har fåt av meg får gåt
(Tekst 1)

I skrivinga av diktet i Tekst 1 bruker Netta verba *sit* og *tenkjer*, som eg hadde skrive på tavla. Desse orda stod der utan vidare grammatisk forklaring, ut over at dei var nynorske variantar av bokmålsorda, *sitter* og *tenker*. Då Netta så treng presensforma av verbet gnage, ser det ut til at ho overfører verbbøyinga frå *sitje*: ”(...) ho som

sit i bure å **gnag** stile på en gulrot” (Tekst 1). Denne strategien vert tydeleg dersom vi plukkar han frå kvarandre: Bokmålsverket, *sitter*, vert på nynorsk berre stammen *sit*, når vi tek bort endinga. Bokmålsverket *gnager*, gjer ho dermed om til *gnag* på nynorsk, ved å ta bort endinga. Her skal det nemnast at ho ikkje var langt unna den rette presensforma, *gneg*.

I Tekst 2 finn vi også eit interessant fenomen i verbbøyinga til Netta. I boka ho har lese har ho plukka opp den nynorske stavinga av verbet *høyre*. Preteritumsbøyinga vert hos Netta *høyra*. I

boka, som er kjelda hennar, står berre presensforma, *høyre*. Når Netta då skal skrive i preteritum, er det ikkje umogleg at ho dreg parallellar til bøyinga av verbet *rote*, som er å finne på dei same sidene i både presens- og preteritumsform. Bøyinga *rotar – rota* vert dermed til *høyre – høyra*. *Høyre* er eit e-verb, og dette er det einaste feilaktige tilfellet Netta har med a-ending i preteritum. Generelt bruker ho det på a-verb, som skal ha denne endinga.

Bruk av munnlege språkkjelder

Netta budde i Stavanger til ho var tre år, og lærte å snakke på denne dialekten. Talemålet ho har i dag er ein bokmålsnær Vestfold-dialekt. Utover ein veletablert skarre-r er der ikkje lenger spor etter Stavanger-dialekten. Likevel er det dette talemålet Netta ofte kontrollerer dei nynorske orda opp mot, då ho framleis har familie og kjende på Vestlandet. Dette er tydeleg å sjå i tekstane hennar, og ho er open om at dette er ein medviten strategi. Ho støttar seg til tider også til andre dialektar, samt eit register av nynorske ord, opparbeidd gjennom songar bestemor jamleg syng for ho.

Stavanger-dialekten

I Tekst 2 lurar Netta på om det heiter *er* eller *e* på nynorsk. Ho siktar då til presensforma av verbet *vere*. Ho konkluderer med at dei seier *e* i Stavanger-dialekten, og at dette dermed er det rette valet. Her bruker ho ikkje boka som språkkjelde, men støttar seg utelukkande på dialekten.

I Tekst 5, inn-i-teksten-oppgåva, dukkar spørjepronomenet *ka* opp. Ho skriv dette trass i at eg har skrive *kva* fleire gonger i oppgåveteksten. På spørsmål om kvifor ho skriv *ka*, svarar ho at det dreier seg om Stavanger-dialekten: ”Det er litt sånn de sier i Stavanger..liksom *ka*..ikke *hva*. Og det høres mer nynorsk og rett ut enn *hva*” (Transkripsjon av Samtale 2, linje 25-26).

Eit anna dialektisk trekk hos Netta finn vi i Tekst 3, med setninga: ”Ho e ein jente som **heite** Dolly” (Tekst 3). Denne e-endinga i presens finn vi att i Tekst 5: ”han **seie** hei”. Eg har ikkje spurt Netta direkte om kvifor ho har valt denne bøyinga, så at det kjem frå Stavanger-dialekten er berre mitt eige forslag. Det kan sjølvstøtt ha andre grunnar, mellom anna talemålet mitt, eller at denne bøyinga rett og slett verkar meir nynorsk for Netta. Det er likevel verdt å merke seg at eit av kjenneteikna ved Stavanger-dialekten er denne presensendinga */-e/* (Papazian og Helleland 2005: 66).

Eit anna døme på at Netta bruker denne dialekten, finn vi i transkripsjonsutdraget der Netta foreslår å omsetje *noen* til *någen* i samarbeidsoppgåva:

Netta: Någen..
Åse: Åssen skrives det?
Netta: Någen eller--
Tonje: Nogen, ja.
(...)
Åse: Nogan. Nogån. No..nogen. Nei, jeg veit ikke, jeg.
Netta: Jeg tror det er någen.
(Transkripsjon av samarbeidsoppgåve, linje 125-142)

Ho grunngir ikkje dette forslaget ytterlegare, men står fast på det, sjølv om det kjem opp nokre andre nølande alternativ. Dei ender på *någen*. Dette er eit typisk trekk ved Stavanger-dialekten (Omdal 1990: 197). Seinare i sekvensen kjem mengdeordet *noen* opp att, og dei prøver seg igjen fram med ulike forslag. Denne gongen kjem Netta med *nokon*, som dei landar på. *Någen* vert ikkje nemnd, og ingen foreslår å gå tilbake i teksten.

Dialekten min

Netta har også lytta til dialekten min, og brukt denne som ei nynorskkjelde ved eit par høve. I Tekst 1 skreiv ho hankjønnsartikkelen *en*, slik som på bokmål. I Tekst 2, har ho gått over til den nynorske versjonen *ein*, som ho bruker i tre av tre tilfelle. Då eg spurde henne om kor ho hadde fått dette frå, svara ho: ”Det va jo liksom sånn som du sier det. Du sier jo *ein*, og ikke *en*” (Transkripsjon av Samtale 1, linje 27).

I Tekst 4 skriv Netta *rektighet*, noko eg først såg som eit fornynorska ord frå Netta si side. Eg snakka ikkje med Netta om dette ordet før den liknande varianten, *rektig*, dukka opp i Tekst 6. Dette forklarar ho med å ha høyrd det i mitt talemål: ”Du driver å sier *rektig*. Derfor vet jeg at det er bedre enn *riktig*, sånn som jeg sier det” (Transkripsjon av Samtale 2, linje 32-33).

Vestfold-dialekten

”Vi hadde fått vite at det skulle **verra** klassefest” (Tekst 7). Netta bruker infinitivsforma av verbet *vere* to gonger i Tekst 7. Begge gongane skriv ho *verra* som ikkje er ein uvanleg uttale i det lokale målet. Ho har tidlegare, i Tekst 5, skrivt infinitiven *vera*, som ho kan ha funne i teksten. *Verra* er svært lik, og den ekstra r-en kan også kome av problema Netta har med å skilje enkel og dobbel konsonant.

Songar heimanfrå

I første samtale fortel Netta at det er gjennom dei nynorske songane til bestemora, at ho kjenner seg sikker på bruken av det personlege pronomenet *ho* i nynorsk: ”Ja. Eller..vi sier jo *ho* på bokmål, men da sier vi *henne* også..Men nynorsk har alltid *ho*” (Transkripsjon av Samtale 1, linje 18).

I Samtale 2 seier Netta at ho tenkjer på songtekstane ho kjenner til når ho leitar etter nynorske ord. I samarbeidsoppgåva ser vi denne strategien i bruk, då ho argumenterer for at *første* vert *fyrste* på nynorsk. ”Ja, det er sånn. Som i *Den fyrste song*” (Transkripsjon av samarbeidsoppgåva, linje 7). Dette argumentet overtyder medelevarane. Ho bruker dette adjektivet også i seinare tekstar: ”Eg ville skli fyrst og dytta ein jente. Ho ville skli fyrst” (Tekst 6).

Kryssing av bokmål og nynorsk

Mengdeordet *nokon* finn Netta i boka, *Ulvestova*. Dette bruker ho både i bokmeldinga og i den neste teksten ho skriv: ”**Nokon** av turane er til tivoli” (Tekst 3). Denne bruken av mengdeordet er ikkje direkte feil, men i nynorsk vert *nokon* hovudsakleg brukt i spørsmål og i nekting (Hellevik m. fl. 2005: 239). Forma *nokre* ville ha vore eit betre val i denne konteksten der det dreier seg om noko teljeleg, som overskrid to i talet (Almenningen 2006:174). Dette har ikkje Netta føresetnader for å ha kjennskap til, og bruker dermed den nynorske omsetjinga av *noen*, som ho tidlegare har henta frå boka.

I Tekst 5 bøyer Netta det nynorske verbet, *heite*, i ei preteritumsform som samsvarar med bokmålsversjonen, *het*. Dette viser korleis Netta tek i bruk språkkunnskapane ho har i bokmål, og prøver å tilpasse desi til nynorsk målform. Bokmålsbøyinga, *hete – het*, vert til *heite – heit*: ”Ka de **heit** og ka de jobba somm og ein som hvile gifta seg med **henar**” (Tekst 5).

I dette dømet frå Tekst 5 ser vi også korleis Netta bruker eigeomsordet, *hennar*, som det personlege pronomenet *henne*. Det same ser vi i Tekst 7: ”(...) eg spurte om vi skulle verra vennar og om eg kunne vise *henar* runt (...)”. Denne bruken av *henar* har også smitta vidare til stavinga av peikeordet *denne*: ”(...) ingen har godt på *denar* spøken før” (Tekst 5). Strategien ho har brukt her er å overføre det ho ser på som den nynorske versjonen av *henne*, til å lage ein nynorsk versjon av *denne*: *henne* vert til *henar* på nynorsk, og dermed vert *denne* til nynorskordet *denar*.

Netta set den nynorske hankjønnsartikkelen også framfor hokjønnsord: *ein tekstmelding*. Grunnen til denne overgeneraliseringa er enkel, då det på bokmål er valfritt å bruke *en* eller *ei* som artikkel til hokjønnsord. Dermed vert det naturleg å skrive *ein jente* på nynorsk, på same måte som *en jente* på bokmål. Slik held ho fram gjennom alle tekstane.

Oppsummering av strategiar

Netta spør ein del om hjelp til ord, men resonnerer seg fram på eiga hand når ho vert oppfordra til det. Då går ho tilbake i minnet og tidlegare skrivne tekstar for å leite fram ord og bøyingar ho har brukt før eller kjenner til. Slik tek ho aktivt i bruk det ho har av språkkjelder som malar for nynorsken. Den skjønnlitterære boka ho har lese, nyttar ho flittig som oppslagsverk. Dette viser at ho har godt utbytte av å ha tilgang til nynorsk litteratur, som for henne er ei nyttig språkkjelde. Nynorskbaserte dialektar ho kjenner til er også ei naturleg inspirasjonskjelde.

Ho viser ei særskild evne til å feste seg ved ord og særtrekk, som straks vert ein naturleg del av det nynorske ordtilfanget hennar. Dette er medvitne strategiar, som ho svarar godt for i intervjusekvensane. I fleire tilfelle er strategiane hennar svært tydelege å følgje, og det verkar som at vala ho gjer er godt gjennomtenkte. Ved at ho stadig leitar etter bøyingsmønster og malar for nynorsk skriftspråk, hender det at ho overgeneraliserer. Når ho først har funne ein strategi for verbøyning overfører ho gjerne denne til andre verb, noko som ikkje alltid vert korrekt.

Som fleire av dei andre fokuselevane, påpeikar også Netta at endingar med vokalen a-, i staden for e-, ofte vert brukte på nynorsk. Likevel vekslar ho mellom desse typane endingar, og legg ikkje a-baserte endingar til alle ord. På spørsmål om korleis ho veit når ho skal bruke det eine eller det andre, svarar ho følgjande: ”Det kommer liksom opp i hjernen, en av de. Så prøver jeg om det..om det ser rett ut, liksom. Jeg skriver det og ser om det ser rett ut” (Transkripsjon av Samtale 2, linje 17-18).

Netta er svært usikker i eigen skriveprosess og søker konstant etter hjelp frå ulike språkkjelder. Likevel bruker ho mykje tid på å sjølv tenkje i skriveprosessen, og byggjer egne strategiar med rot i språktrekka ho finn i desse kjeldene.

5.4 Tuva

Tuva er ein sterk person, både fagleg og sosialt. Ho skriv mykje, også på fritida, og får solid støtte og oppmuntring til dette heimanfrå. Ho er oppteken av å skriva ortografisk korrekt, og bruker i fleire tilfelle god tid på kontrollering og revidering av tekstane.

I løpet av matriallinnsamlingsperioden skreiv ho åtte tekstar, der fem av desse var dei fastsette oppgåvene eg gav. I tillegg til desse skreiv Tuva to dikt på eige initiativ, samt føretok eit ekstra ledd i revidering og utviding av personskildringa. Tekstane er av varierende lengder. Den nynorsk ungdomsboka, ”Ny melding” av Magnhild Bruheim, las ho ut i tidsrommet mellom skrivinga av Tekst 3 og Tekst 4.

5.4.1 Del 1 – Språklege trekk

Grammatiske morfem

Verb

Infinitiv

Tuva bruker både a- og e-endingar i verb i infinitiv. Samla sett finn vi 19 infinitivar i tekstane, der tolv av dei har a-ending. Ho bruker begge endingane i ein og same tekst, til dømes i Tekst 5, der ho skriv *lesa*, *skriva* og *slutte*. Ved to tilfelle bruker ho også begge endingane på same verbet, i Tekst 6 med *gifte* og *gifta*, og i Tekst 8 med *leve* og *leva*. Det er tydeleg a-endingane som dominerer utover i dei siste tekstane hennar.

Presens

Dei svake verba til Tuva har vekselvis presensending -ar og -er. Det er vanskeleg å finne noko mønster i desse vala, då det ser ut til å variere ganske tilfeldig. Både e-verb og a-verb har fått både er- og ar-ending, også dei av desse som er reine bokmålsord. I dei første to tekstane dominerer ar-endinga, med *likar*, *lagar*, *hørrar* og *handlar*. Resten av tekstane er vekselvis dominerte av den eine eller den andre endinga. I dei siste to tekstane finn vi flest er-endingar, også i a-verb: *sparker*, *handler*.

Rosar e røda
fiolar e blå
Du e så fin så

No kjem det nokkon gutar
Så kjem da jentar

Rosar e røda
Fiolar e blå
Så skal me treffas nå.

Sola e klar
Så no må eg dra.
Eg må dra vidare,
så kjem du seinare.
Så ses vi heime hos meg.

Rosar e røde
Fiolar e blå
Vil du på ball med meg gå?

Rosar e røde
Fiolar e blå
No skal eg **lista** meg på tå

Rosar e røde
Fiolar e blå
Så les dette diktet her eg lå

Rosar e røde
Fiolar e blå
Eg må **slutte** å **skriva** no
(Tekst 5)

Preteritum

Tuva bruker mange verb som har målnøytral preteritumsbøying, til dømes *sa, var, tok* og *kom*. Vi finn nokre verb med a-ending undervegs, mellom anna *samma, drepta, døda*, og *snakka*. Berre ved eitt tilfelle kuttar Tuva endinga i preteritum, og det for i det neste å bruke a-ending på same verbet: ”Hun **skull** på nattvakt. (...) At hun ikkje **skulla** gå ned i kjellaren” (Tekst 6).

Substantiv

Bunden form eintal

Ved to tilfelle skriv Tuva an-ending for -en i bunden form eintal av hankjøn, i Tekst 3: *samtalan* og i Tekst 7: *skolan*. I Tekst 8, altså revideringa av Tekst 7, rettar ho derimot opp og skriv *skulen*. Dei resterande ti bundne hankjønnsorda har en-ending, til dømes *skogen, dagen* og *tanken*.

Fleirtal

I ubunden form fleirtal nyttar Tuva seg ofte av hankjønnsendinga -ar, også i hokjønnsord som *rosar* og *jentar*. Ho er ikkje konsekvent med denne endinga og bruker også er-ending i både hankjøn og hokjøn: *meldinger, dager, ganger, ånder*. Det ser likevel ut til at ho nærmar seg ei vidare bruk av ar-endingar, ved at ho endrar fleire er-endingar i revideringane av tidlegare tekstar. Mellom anna vert *rosar* og *tvillingar* i Tekst 4 om til *rosar* og *tvillingar* i Tekst 7, og *meldinger* i Tekst 7 vert til *meldingar* i Tekst 8.

Vi finn også hokjønnsordet, *jentane*, og inkjekjønnsordet, *øynane*, begge med hankjønnsendinga -ane i bunden form fleirtal (Tekst 4). I revideringa i Tekst 7 skriv ho eit meir nynorskprega *augane*, framleis med maskulin fleirtalsending.

Adjektiv

Adjektiva i tekstane til Tuva førekjem stort sett i positiv form. Her hender det at ho erstattar e- i slutten av ordet, med a-, slik som i *røda* og *opna*. Dette er likevel ingen klar tendens, då det er langt fleire adjektiv som har korrekt e-ending, mellom anna *lure, kule* og *gamle*. I den tidlegare presenterte Tekst 5 ser vi også at ho går over frå å skrive *røda* til *røde* undervegs i diktet. I dei tre siste tekstane bruker ho utelukkande slike e-endingar. Ei adjektivsending som er verdt å merkje seg, er den Tuva skriv i Tekst 2 og Tekst 4, *spendane*. I Tekst 6 bruker ho derimot den korrekte endinga -ande, *spenande*.

Nynorskprega heilord

<u>Tekst nr.:</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>Totalt</u>
- Nye heilord:	3	4	1	6	6	16	1	5	42
- Etablerte heilord:	0	2	1	0	2	4	5	4	18

Tuva skreiv åtte tekstar av varierende lengde, som svara til ei samla ordmengde på 1060. Av desse er 42 å karakterisere som nye nynorskprega heilord. Ho tok også opp att 18 av desse orda, og brukte dei i seinare tekstar. Med unntak av eigeomspronomen, finn vi samtlege av mine utvalde ordklassar representerte i desse nynorskprega heilorda.

Verb

Frå første start har Tuva brukt den r-lause presensbøyinga, *e*, av verbet *vere*, og ho har halde seg så godt som konsekvent til denne i løpet av tekstane. I tre tekstar har det dukka opp eit par tilfelle av *er*, noko Tuva har vore rask med å rette til *e* i revideringane.

Det er to verb som er spesielt interessante å følgje gjennom tekstane til Tuva, nemleg *ha* og *bli*. Det startar i Tekst 2, der Tuva skriv presensforma *heir*, for *har*. I Tekst 4 har ho lagt denne vekk og bruker den korrekte og målnøytrale forma, medan i ho endar opp med eit dialektisk *he*, i Tekst 8.

I Tekst 5 bruker Tuva ei bokmålsprega preteritumsbøying, *ble*. Dette verbet har to likestilte preteritumsformer i nynorsk, *blei* og *vart*. I Tekst 6 går ho så over til å skrive *kvart*: ”Og sara **kvart** aldri meir redd i heile sitt liv” (Tekst 6). I neste tekst vel ho derimot den korrekte *vart*, som ho også bruker som partisippform i Tekst 8: ”Det handler om ein gutt Kami **he vart** sammen med” (Tekst 8).

I løpet av tekstane dukkar det opp nokre nynorskkorrekte verb i ulike tidsformer, slik som *trudde*, *kjem*, *seia*, *fortel* og *fekk*.

Substantiv og artiklar

I svara på spørsmåla i inn-i-teksten-oppgåva finn vi dei nynorske substantiva *bølgjeblekkhuset*, *hovudet*, *stove* og *kjellaren*. I dei resterande tekstane til Tuva er det ikkje mange substantiv som skil seg ut med ei utforskande stamme. *Gutar* kjem inn i Tekst 5, etter

at ho har skrive *guttar* i Tekst 3. Fleirtalsforma *vannana* bruker ho i Tekst 2, medan eintalsforma med rett vokal, *venn*, dukkar opp i Tekst 7. Eit tredje døme er det bundne fleirtalssubstantivet *øynane*, som ho skriv i Tekst 4, men rettar opp til *augane* i revideringa i Tekst 7.

Tekstane til Tuva er prega av bokmålsartiklar, då særleg hankjønnsartikkelen *en*. I den første teksten skriv ho *ein veg*, men i dei neste fire tekstane finn vi utelukkande bokmålsversjonen, også til hokjønnsord: *en jenta*, *en dame*. Først i Tekst 6 dukkar den nynorske hankjønnsartikkelen opp att, og denne bruker ho så i alle dei resterande tekstane.

Adjektiv og adverb

I Tekst 4 finn vi det nynorskkorrekte adverbet *mykje*: ”Eg savnar systra mi så **mykje**”. I same teksten skriv Tuva også nynorskadjektivet *opne*. Utover desse to er det berre i inn-i-teksten-oppgåva at det dukkar opp eit par nynorske adjektiv, *knøtt-vesle* og *skingrande*. I diktet i Tekst 5 tek Netta i bruk eit nynorskkorrekt adverb og eit adjektiv: ”Eg må dra **vidare**, så kjem du **seinare**” (Tekst 5).

Personlege pronomer

I 1. person bruker Tuva *eg* så godt som konsekvent, men det hender ho gløymer seg og skriv *jeg*, noko ho er rask til å rette opp att i revideringar. I 3. person hokjønn, går det stort sett på *hun* eller *henne*: ”Men Bente sjønte at ikkje **henne** var død fordi **henne** hadde fått meldinger fra **henne**” (Tekst 7). I revideringa av denne teksten erstattar ho siste vokal med *a-*, og får *henna*.

Mengdeord

Tuva prøver seg tydeleg fram med eit par mengdeord i skrivinga si. I Tekst 5 skriv ho *nokkon*. I Tekst 7 vert det *noan* og *noa*, som ho gjer om i revideringa i Tekst 8. Her skriv ho konsekvent *nokon* og *noko*.

Spørjepronomen

I Tekst 6 skriv Tuva eit spørjepronomen med munnleg preg: ”Men **ossen** gikk det seg tel?” (Tekst 6). Tidlegare i same tekst bruker ho også det nynorskkorrekte *kvifor*: ”Ho hadde ikkje lyst tel og seia **kvifor**” (Tekst 6). I Tekst 8 skriv ho både bokmålsordet *hva*, og det meir dialektiske *ka*.

Plutseleg sa den gamle kona Bøøøø!!!!
Skremte eg dei.
Hehe:D
Detta var bare ein spenande spøk.
Men kanskje det kjem **tel** å henda ein gong.
No spøkar eg bara.
Men ossen gikk det seg **tel**? Med lyset og sånt?:sara
Eg tok bare og slo av sikringen.:gamle kona.
No set vi oss og pratar og tar ein kopp te.:gamle kona.
Så levde de godt alle sine dager:D
Og sara kvart aldri meir redd i heile sitt liv.
(Tekst 6).

Preposisjonen *til*

Eitt ord som skil seg ut i utforskinga til Tuva, er preposisjonen *til*, som ikkje kjem innunder dei fastsette ordklassane eg har valt som underkategoriar. I Tekst 4 skriv Tuva både *te* og *til*: ”Hun tenkte at Kami hadde dratt opp **te** himmelen (...) Men hun møtte Kami i himmelen og de levde lykkelig **til** dems dagers ende” (Tekst 4). I utdraget frå Tekst 6, ser vi at ho har gått over til å bruke *tel*. Denne tek ho vidare i dei siste to tekstane, då med dobbel konsonant, *tell*.

Oppsummering av språklege trekk

Verbbøyinga til Tuva ber ikkje preg av å følgje særskilde mønster, utover det faktum at det ser ut til å vere mindre veksling mellom ulike former i dei siste tekstane. Ho bruker generelt både a- og e-endingar i infinitivar, men det er a-endingane som dominerer etter kvart. Ho vekslar også mellom endingane -ar og -er i presens, som ho bruker i både e-verb og a-verb, samt nokre sterke verb. Undervegs hender det at ho bruker presensforma *er*, av verbet *vere*, men det er tydeleg forma *e* som dominerer.

I første halvdel av tekstane vekslar ho mellom dei ubundne fleirtalsendingane -er og -ar i substantiv, på tvers av kjønn. Ho ser likevel også her ut til å verte meir konsekvent etter kvart, då ar-endingane dominerer. Ho prøver ut endinga -an på nokre hankjønnsord i bunden form eintal, men legg dette frå seg i dei siste tekstane. På same måte har ho ei utprøvningsfase med adjektivsendingar i første del av tekstane, der ho erstattar vokalen e- i slutten av ordet, med a-

Det dukkar opp nokre nye heilord her og der, desse er representantar frå dei fleste ordklassane. Nokre av orda er etter korrekt nynorsk ortografi, medan nokre har tydelege utforskande trekk og ber preg av å vere sjølvkonstruerte. Preposisjonen *til* prøver ho mellom anna ut i fleire variantar, både *til*, *te*, *tel* og *tell*.

Dei nynorske artikkane ser ikkje ut til å feste seg hos Tuva, med unntak av hankjønnsartikkelen, *ein*.

5.4.2 Del 2 – Strategiar

Bruk av skriftlege språkkjelder

<u>Tekst nr.:</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>Totalt</u>
- Nye utforskande heilord:	3	4	1	6	6	16	1	5	42
- Frå skriftleg språkkjelde:	3	0	0	0	0	5	0	0	8

Ut frå denne tabellen er det tydeleg at Tuva ikkje nyttar seg stort av skriftlege språkkjelder. I tillegg til dei åtte heilorda som tydeleg har støtte i skriftlege kjelder, kjem eventuelle bøyingar som er inspirerte av noko Tuva har lese. Blant desse er det heller ikkje det mange å spore tilbake til skriftlege kjelder. Det er i det første diktet og inn-i-teksten-oppgåva at ho nyttar seg av nokre ord som er lett tilgjengelege på tavla eller i den utdelte teksten. Under utforminga av bokmeldinga, i Tekst 2, hadde ho ikkje med seg boka på skulen, så den vart ikkje teken i bruk.

Eit interessant tilfelle er korleis ho kan ha plukka opp ei ending i inn-i-teksten-oppgåva. Tidlegare, i både Tekst 2 og Tekst 4, skreiv Tuva adjektivet *spendane*. I Tekst 6 derimot, hentar ho *skingrande* frå kjeldeteksten til eitt av svara sine, og skriv i det neste *spenande*, med same ande-ending som i *skingrande*.

Bruk av munnlege språkkjelder

Media

Tuva er den einaste av kasusa som nemner media som ei kjelde til nynorsk. Ho spesifiserer dette med nynorske dialektar i nyheitssendingar og i songtekstane til konkrete artistar:

Tuva: Jeg bare har hørt ganske mange ord på TV. På nyheter og...der er det ganske mange som prater nynorsk, så da har jeg hørt litt etter på det.

Marie: På TV, altså?

Tuva: Mm-mm, også sanger.

Marie: Ja. Kåssen sanger då?

Tuva: **fniser** jeg husker ikke helt hva dem heter..Odd...han som vi hørte på første ganga du va her...

Marie: Odd Nordstoga?

Tuva: Ja! Også noen som mamma hører mye på... Vamp!

(Transkripsjon av Samtale 1, linje 15-22)

Vidare kjem ho med eit konkret døme på korleis ho har henta inspirasjon frå ein songtekst når ho skreiv diktet i Tekst 1: ”Ja, sånn som det med ein *veg*..at det rimer på *deg*, på nynorsk, det

har jeg hørt i en sånn sang” (Transkripsjon av Samtale 1, linje 28-29). I Tekst 6 skriv ho det spørjande pronomenet *ossen*, som ho påpeikar at Odd Nordstoga ofte syng. Ho har også henta inn ord frå hallodama på NRK. Dette fortel ho i Samtale 2, då ho får spørsmål om korleis ho kjenner til den nynorske presensforma *kjem*. Også i samarbeidsoppgåva bruker ho sine observasjonar av nynorsk i media som eit argument for å få gjennom sitt forslag om å skrive mengdeordet *nokon*, i staden for *noken*: ”Jammen, jeg vet at det er med o-. Det er jo det dem sier..på TV og sånn!” (Transkripsjon av samarbeidsoppgåva, linje 346).

Medelevar

I likheit med Netta føretrekkjer Tuva å sitte for seg sjølv medan ho skriv, og ser i mindre grad over på naboen enn det Mathilde og Silje gjer. Likevel hender det at ho har plukka opp enkeltord frå samtalar mellom medelevar, som *systra*, *samtalan* og *auge*.

Dialektar

Med unntak av preposisjonen *tell*, har eg ikkje funne språktrekk som kan sporast tilbake til Tuva sitt eige talemål. Nynorsken hennar ser derimot ut til å vere tydeleg influert av den noko ustadfesta dialekten min. At ho ser på mitt talemål som ei kjelde til nynorsk vart først tydeleg under skrivinga av Tekst 4, då ho ved eit par tilfelle prøvde å ”lure” meg til å seie visse ord. Mellom anna spurde ho meg direkte, og heilt ut av det blå, om kor eg skulle feire jul. Då eg svara at eg skulle ”vere heime hos mamma og pappa”, snudde Tuva seg mot skjermen og tasta inn ordet *heim* i teksten sin. I same økta spurde ho meg om eg kunne tippe kven som hadde flest kjæledyr av jentene og gutane i klassa, noko eg svara på med mi dialektiske og ukorrekte bøyning, ”jentane”. Dette resulterte i den skriftlege setninga: ”Begge jentane likta å dikta” (Tekst 4).

Denne ”luringa” tok eg opp med henne i Samtale 2, og ho innrømma då å ha fått tak i endå nokre ord frå talemålet mitt, utan å stille meg spørsmål. Mellom anna hadde ho høyrd meg seie *detta*, med a-ending framfor *dette*. I same teksten vekslar ho mellom å skrive *til* og *te*, der sistnemnde er eit ord eg seier ofte. I alle dei andre tekstane skriv ho *tel* eller *tell*, og *te* tek ho berre i bruk i Tekst 4. Det same gjeld for presensforma av verbet *ha*, som ho i Tekst 8 skriv *he*, slik eg seier det, medan ho tidlegare har brukt *har*.

Også i Tekst 6 og Tekst 7 dukkar det opp ord som Tuva har høyrd meg seie, både *fekk* og *heile*. I desse tilfella stilte ho meg direkte spørsmål om orda, men formulerte spørsmålet med

”Sier du...?”, framfor ”Hva er...på nynorsk?”. I samarbeidsoppgåva argumenterer ho med talemålet mitt som ein mal for nynorsk: ”(...) Marie sier vel uta...tror jeg” (Transkripsjon av samarbeidsoppgåva, linje 269).

Sjølvs skildrar Tuva hovudstrategien sin på følgjande måte:

Tuva: Jeg tenker litt på de på TV, hva de sier. Liksom de som snakker nynorsk da. Og så tenker jeg på det som du sier. Og så sammenligner jeg på en måte.

Marie: Sammenligner?

Tuva: Ja, hva som liksom virker som det passer best fordi det passer med de tingene.

Marie: Kå meiner du når du sei passer best?

Tuva: Hvordan det skrives og sånn. Eller..Sånn som skal det være a- eller e-? Så tenker jeg på det ordet inni meg.. *fniser* liksom med skarre-r og sånn. Så hører jeg på hva som høres rett ut da. Og så skriver jeg det. Eller, prøver å skrive det og se om det *ser* rett ut.

(Transkripsjon av Samtale 2, linje 6-14)

Kryssing av bokmål og nynorsk

Det er ikkje mange språktrekk i Tuva sine tekstar som tyder på ei kryssing mellom dei to målformene. Det hender at ho bruker bokmålsverb med eit tillagt nynorsk bøyingsmorfem, som til dømes presensendinga -ar, eller a-ending i infinitiv. Det same gjeld for substantiv, då nokre hokjønnsord vert tillagte hankjønnsendinga -ar i ubunden form fleirtal. Desse tilfella av fornynorsking er likevel ikkje mange, og såpass typiske at det ikkje utgjer noko karakteristisk trekk ved Tuva sitt nynorske språk.

Ho bruker ein del bokmålsord, men då ofte i si opphavlege form, utan å tillegge dei nynorskprega morfem. Dei fleste orda med utforskande trekk er anten etter korrekt nynorsk ortografi, eller dei ber meir preg av å vere sjølvkonstruerte, utan å ha tydeleg basis i bokmål. Eit døme på det siste er *heir* i setninga ”Eg heir bare lest 2 sidar” (Tekst 2).

Mønster av utforsking

I analysen av Tuva sine elevtekstar avteikna det seg nokre interessante mønster av ein utforskande art. Desse går på tvers av ordklassar og førekjem både grammatisk og som heilord. I kartlegginga av språklege trekk trekte eg fram fleire døme på nett denne utforskingprosessen til Tuva. Dette gjeld mellom anna korleis ho prøver ut nokre

nynorskprega bøyingar, som til tider også er overgeneraliserande, for så å forkaste dei. I det neste går ho og anten tilbake til ei opphavleg målnøytralt bøying, eller ho prøver ut ein ny vri.

Dette gjeld ikkje berre for grammatiske morfem, men for språktrekk generelt. Eit av døma eg skildra blant nynorskprega heilord i Tuva sine tekstar er mengdeordet *nokon*, der ho først var på rett spor, med *nokkon*. Deretter prøver ho ut ein anna strategi, som ho også tidvis bruker i infinitivar. Ho bytter her ut vokalen e- med a- i orda *noe* og *noen*. Desse *noa* og *noan* forkastar ho så og rettar dei til *noko* og *nokon*. Denne prosessen skildrar ho sjølv i Samtale 2, når vi snakkar om revideringa av Tekst 7:

Tuva: Jeg retta litt som var feil der. Som var bokmål. Så skrev jeg *ein* istedefor *en*, og *e* i stedet for *er*.
Og så noen ting mer som jeg ikke husker helt. Noen ord som jeg liksom hadde gjetta på..som egentlig ikke var nynorsk likevel. Eller at de ikke skulle skrives sånn.

Marie: Ja. Æg ser for eksempel at du he skreve *nokon*, mens i ein anna tekst tidligare så skreiv du *noan*..

Tuva: Ja. Jeg trodde at det var lissom *noan*..før da. Men så fant jeg ut at det ikke var sånn likevel. At det var *nokon*. Så da retta jeg det.

(Transkripsjon av Samtale 2, linje 39-45)

Vi kan følgje ein liknande framgangsmåte med det sjølvkonstruerte adjektivet *spendane*, som ho skreiv med korrekt nynorsk ortografi etter at ho las det liknande adjektivet, *skingrande*, i kjeldeteksten til inn-i-teksten-oppgåva. Det dreier seg ikkje berre om sjølvkonstruerte ord. Eit døme er preteritumsforma av verbet *vere*, der ho gjekk frå *ble* til *kvalt*, før ho enda på *vart*.

Som sagt er der mange døme på at Tuva går nokre rundar med seg sjølv, og ord og bøyingar, i utforskningsprosessen, før ho nærmar seg eit meir stabilt val. Her listar eg opp nokre av desse:

- vekslinga mellom a- og e-endinga i infinitiv av verb, går mot ein dominerande bruk av a-endingar
- vekslinga mellom den ubundne fleirtalsendinga -ar og -er, går mot ein dominerande bruk av ar-endingar
- utprøvinga av an-endingar i bunden form eintal av hankjønn, vert etterkvart lagt vekk
- utprøvinga av vokalen -a for -e i slutten av adjektiv, vert etterkvart lagt vekk
- utprøvinga av *til*, *te*, *tel* og *tell*, går mot ein konsekvent bruk av *tell*

Ein slik prosess, der ein prøver ut ulike variantar av ord, og også gjerne overgeneraliserer, er ein naturleg del av utviklinga av språkleg medvit. Dette kjem eg tilbake til i drøftingskapitlet.

Oppsummering av strategiar

Eg har inntrykk av at Tuva i liten grad nyttar seg av skriftlege språkkjelder. Det er ikkje mange trekk i språket hennar som kan sporast tilbake til slike kjeldetekstar. Dei munnlege språkkjeldene ser derimot ut til å ha stor innverknad. I samtale uttrykkjer ho også sjølv at ho støttar seg til dei nynorsknære dialektane ho kjenner til gjennom media, samt talemålet mitt. Begge desse munnlege språkkjeldene kjem klart til uttrykk både i tekstane hennar, samt i den sosiale interaksjonen der skrivinga finn stad. Det hender at Tuva plukkar opp nokre nynorske ord frå medelevar, men stort sett vel ho å arbeide sjølvstendig med utforskinga. Språket hennar ber lite preg av grammatiske kryssingar mellom bokmål og nynorsk målform. Rett nok førekjem det mange bokmålsord, men desse følgjer då som oftast også bokmålsgrammatikk.

Det mønsteret som tydeleg viser seg i språkutforskinga til Tuva, er korleis ho prøver seg fram med ulike former av ord i fleire omganger. Dette inneber ein prosess av språkutvikling der ho revurderer, og eventuelt forkastar, eigne val undervegs. Ho endar då opp med godt gjennomtenkte val, noko som generelt kjenneteiknar arbeidsmåten til Tuva. I motsetning til andre kasus nyttar ho seg aldri av påstanden om at ho ”berre høyrer” kva som er rett nynorsk. Ho argumenterer alltid for vala sine, og det er tydeleg at ho i mange tilfelle har gjennomgått ein medviten tankeprosess.

Kapittel 6 – Eg samlar trådane...

I dette kapitlet trekkjer eg fram interessante frå analysane, og prøver å ta desse nokre skritt vidare. Eg oppsummerer kva for språklege trekk og strategiar som utmerkte seg hos elevane, og går i djupna på nokre av tendensane og framgangsmåtane. Her støtter eg meg til aktuell teori som bidrar til å klargjere visse mønster i elevane sin utforskningsprosessen. Kapitlet er inndelt etter underspørsmåla til denne overordna problemstillinga:

Korleis prøver eit utval bokmålelevar på sjette trinn seg fram med skriving på nynorsk, medan dei vert eksponerte for nynorsk språk, men utan å motta eksplisitt nynorskundervisning? Før eg tek til på drøftinga av analysefunna mine, kjem eg med nokre kritiske refleksjonar kring mitt eige forskingsarbeid.

6.1 Den signifikante andre – eit kritisk blikk på eiga forskning

I forskingsprosjektet mitt har eg til dels fungert som ei lærarstatning, meir enn ein forskar. Eg var den som sette elevane i arbeid og følgde dei opp og den einaste vaksne tilstades i skrivesituasjonen. Ved at eg skreiv alle mine meldingar på nynorsk, både på bloggen og i oppgåvetekstane, fungerte eg som ein språkleg modell. I tillegg nytta elevane seg av den nynorsknære dialekten min, og dei oppfatta også dette som ein slags ”mal” for nynorsk målform. Slik var eg det Vygotsky (1978) kallar den faglege ekspertten, eller det Bruner (Wood, Bruner og Ross 1976) kallar det støttande stillaset for elevane, noko som gav meg høve til å rettleie dei vidare i utforskinga, og vonleg truleg også til neste utviklingsnivå. Dette nytta eg meg av i starten av prosjektet ved at eg oppfylte rolla som rettleiar og svara på spørsmål dei hadde til nynorsk ortografi og ordtilfang. Undervegs i prosjektet valde eg derimot å trekkje meg meir tilbake, for å få eit betre innblikk i korleis elevane *sjølve* prøvde seg fram med språket, utan at dei kunne ta den lettaste utvegen med å få presentert ”fasitsvar”. I ettertid ser eg at det er nødvendig med eit kritisk blikk mot dette valet av rolleending. Tanken min var at utforskinga til elevane ville verte meir kreativ dersom eg trekte meg tilbake, men dette var ikkje nødvendigvis tilfelle. Eg gjekk først og fremst glipp av høve til å leie elevane på rett kurs mot større språkleg kunnskap.

Då eg i siste fase av materialinnsamlingsperioden gjekk tilbake til rolla som rettleiar og ”fasit”, valde elevane i svært liten grad å nytte seg av meg. Dei rådførte seg i staden med kvarandre, samstundes som dei heldt fram med individuell utforsking. Det er ikkje umogleg at mi fråverande rettleiing bidrog til eit auka samarbeid elevane imellom, samt tiltru til eiga

resonnering og bruk av ulike strategiar. Likevel ville dei kanskje ha kome lengre i utforskinga dersom eg hadde fungert som eit støttande, og stabilt, stillas i løpet av heile perioden.

6.2 Kva for ord og språklege trekk plukkar elevane opp undervegs?

6.2.1 Grammatiske morfem

Dei nynorskspråklege trekka som gjekk att i tekstane til samtlege av kasusa, var dei karakteristiske grammatiske morfema -ar og -ane. Desse endingane skil seg markant frå bokmålsgrammatikken og vert difor gjerne sett på som markørar av nynorsk målform. I følgje nynorsk språkgrammatikk skal såkalla a-verb har endinga -ar i presens, og fleirtalsformene av hankjønns substantiv får endingane -ar/-ane. Som vi ser frå analysane mine vert desse endingane lett overførte til fleire typar verb, og til alle kjønn av substantiv. Graden av denne overføringa varierer frå elev til elev, der Mathilde er nær sagt konsekvent med sine overgeneraliserte ar-endingar, medan Netta stort sett vekslar mellom a- og e-endingar.

Det dukka også opp andre a-baserte endingar, i ymse former av verb, substantiv, adjektiv og mengdeord. Analysane av elevtekstane gir eit inntrykk av at vokalen -a vert oppfatta som ein nynorskmarkør hos desse jentene, mellom anna i form av endingar som -ar/-ane/-an/-at/-as/-a. I nokre tilfelle ser det også ut til at elevane bytter ut vokalen e- med a- i stammen av ord, til dømes i *inganting*, *klassafest* og *spøkalse*. Dette siste finn vi svært mange tilfelle av i tekstane til Mathilde, der denne strategien også resulterte i nokre ord med korrekt nynorsk ortografi, slik som *sidan* og *utan*. Mathilde var den av kaususelevane med størst bruk av overgeneraliserande a-endingar, og desse gav tekstane hennar eit tydeleg svensk preg.

6.2.2 Nynorskprega heilord

Elevtekstane viser at det i størst grad er grammatiske morfem elevane nyttar for å markere nynorsken, men vi finn også nokre heilord med utforskande trekk. Naturleg nok er mange av desse å finne i svara som spørsmåla i inn-i-teksten-oppgåva kravde, samt i det første diktet, då elevane hadde nynorske ord lett tilgjengelege under skriveøkta. Nokre døme på ord som dukka opp i andre høve er *heite*, *kjem*, *mykje*, *kvifor*, *augar*, *skule*. Fleire av desse orda vart også brukt om att i seinare tekstar, noko som tyder på at dei vart ein del av det nynorske ordtilfanget til elevane. Det er også mogleg at nokre av desse orda "smitta" over til medelevar. I materialet finn eg til dømes substantiva *augar*, *mykje* og *skule* i bruk hos tre av fire kasus.

Dei nynorske mengdeorda *noko* og *nokon*, skil seg tydeleg frå bokmålsversjonane *noe* og *noen*, som rett nok også er klammeformer i nynorsk. I materialet mitt inneber desse orda stor grad av språkutforskning, der elevane prøver seg fram i fleire prosessar. Den einaste som tidleg ser ut til å slå seg til ro med rett val er Netta, då ho tek i bruk dei nynorskkorrekte *noko* og *nokon* frå første forsøk av. Det vi kanskje kan kalle motpolen hennar er Mathilde, som i si leiting prøver ut ymse variantar: *nokont*, *noe*, *nokkon*, *nokkan*, *nokan*, *nokon*, *noen*. I tillegg til desse forslaga dukkar det opp ytterlegare nokre hos andre kasus: *noket* – *noken*, *noa* – *noan*.

Eit par ord som skilde seg tydeleg ut i tekstane til kasuselevane var preposisjonen *til* og presensforma av verbet *vere*. Grunnen til at dei utmerkte seg, er at samtlege av elevane prøvde ut ein eller fleire versjonar av desse orda. Begge orda er målnøytrale, og vert dermed skrivne på same måte som i bokmål. Eit par av elevane plukka etter kvart opp dette, men både Tuva og Mathilde var nær sagt konsekvente i sin bruk av *e* for *er*. Tuva påpeikte til og med sjølv at ho retta *er* til *e* i tekstrevisjonen. Silje var den einaste som konsekvent skreiv *er* gjennom alle tekstane sine. Når det gjeld preposisjonen *til*, dukka den opp i så mange som fire variantar: *til*, *te*, *tel* og *tell*. Ein mogleg grunn til at desse orda stadig vart omforma til det elevane såg på som ”meir nynorske” ord, kan vere at dei ofte har slike preg i dialektar. Dei fleste av dialektane elevane søkte støtte i, bruker gjerne ei meir munnleg form av desse orda enn i skriftleg språk.

6.2.3 Val av konservative former framfor klammeformer

I mange tilfelle ser elevane ut til å føretrekkje former med eit meir nynorsk preg enn dei bokmålsorda som er tillete som klammeformer. Skjelbred (2006) trekkjer fram dette som typisk for sidemålsskriving, då elevane opplever den konservative nynorsken som meir korrekt fordi den skil seg tydelegare frå bokmål enn det klammeformene gjer. Dei fire kasuselevane i prosjektet mitt, er ikkje nødvendigvis heller klar over at nokre bokmålsord er tillete i nynorsk, og det er difor logisk at dei prøver å omsetje orda til former som har eit tydeleg nynorsk preg.

6.2.4 Overgeneralisering – ein naturleg del av språkutviklinga

I oppsummeringa av morfem var eg inne på at elevane overgeneraliserer grammatiske mønster dei plukkar opp, slik at visse grammatiske morfem vert lagt til ord som ikkje skal ha denne bøyinga. Dei maskuline fleirtalsendingane *-ar/-ane* vert dermed brukt i alle kjønn av substantiv, medan både *a*-verb, *e*-verb og sterke verb får *ar*-ending i presens. Ei slik

overgeneralisering er ein naturleg del av utforskingprosessen i møte med eit nytt språk. Her kan vi trekkje parallellar til den tidlege skriftspråkutviklinga hos barn. Høigård oppsummerer denne delen av utforskinga på følgjande måte: "I sin egen skriving prøver barnet ut de reglene de finner, det overgeneraliserer og justerer reglene etter hvert som det vinner ny innsikt i systemet" (Høigård 2006: 248). På same måte som barn i førskulealder tileigner seg skriftspråkkodane, prøver desse kasuselevane ut reglar for nynorsk målform. Sjølv om desse elevane er eldre og har eit etablert skriftspråk av første orden, bokmål, er kodane for nynorsk skriftspråk endå ikkje automatiserte. Ei slik overgeneralisering av grammatiske bøyningar er dermed ein måte å prøve å følgje normene i den nynorske språkkulturen. Dei har ikkje føresetnader for å ha innsikt i den komplekse grammatikken, og nyttar seg stadig av det dei kjenner til. I tekstane ser vi også tilfelle der dei oppnår ny kunnskap som bryt med tidlegare overgeneraliseringar, noko som fører til at elevane justerer sine egne sett med reglar.

Særs Tuva ser ut til å gå gjennom ein slik prosess av medvitsutvikling i utprøvinga av fleire ord og bøyningar. Til dømes er ho innom både bruk av an-endingar i bunden form eintal av hankjønn, og erstatning av vokalen -e med -a i slutten av adjektiv. Denne overgeneraliserande a-bruken finn ho kanskje ikkje støtte for i språklege kjelder, noko som kan vere grunnen til at ho legg den frå seg. Ein korrekt a-bruk i infinitivar ser ho derimot ut til å få stadfesta, og ho går frå ei veksling mellom a- og e-endingar, til ein meir konsekvent bruk av a-endingar.

Det same ser vi hos Netta, som i den første nynorske teksten sin bøyer verbet *gnage* på same måte som *sitje*, og får dermed presensforma *gnag*. Sjølv om verbet *gnage* også er eit sterkt verb, og Netta ikkje var langt frå den rette presensforma, *gneg*, er det nærliggjande å tru at ho har henta inspirasjon til denne bøyninga frå presensforma *sit*. Dette meiner eg til dels fordi begge verba får er-ending i bokmål, og at Netta difor ikkje hadde føresetnad for å vite at dette verbet vart bøygd på ein særskild måte i nynorsk. Overgeneralisering av sterk verbbøyning er ofte eit ledd i den morfologiske utviklinga i tileigninga av talespråket til små barn. I slike tilfelle har dei oppdaga sterk verbbøyning for første gong, og går gjennom ein naturleg overgeneraliseringsprosess der dei trur at alle verb skal verte bøygd slik. I tilfelle med Netta er det nærliggjande å tru at ho opplever denne presensforma, verbstamma utan ending, som ein nynorsk markør, og dermed trur at dette er generell verbbøyning i nynorsk. Neste tekst skriv Netta etter at ho har lese i ei nynorsk bok, og her finn vi ikkje noko tilsvarande døme på denne overgeneraliseringa.

Elevane viste også teikn til å gå gjennom prosessar av medvitsutvikling knytt til ortografi, ikkje berre grammatikk. Det er døme på dette å finne hos kvar og ein av elevane, mellom anna der Silje prøver ut ei nynorskinspirert form, *noken*, for så å plukke opp det korrekte *nokon* frå boka. Eit anna, og svært illustrerande døme, er frå språkutforskinga til Tuva, der ho prøver seg fram med preteritumsforma av verbet *verte*. Ho startar med bokmålsforma *ble*, men skriv i neste tekst *kvalt*. Dette var i inn-i-teksten-oppgåva, der ho kan ha plukka opp det nynorske pronomenet frå kjeldeteksten, og forveksla det med verbforma *vart*. I neste tekst får ho denne forma rett, for så i siste tekst å føre bruken av verbet vidare ved å trekkje ein parallell til bokmål og perfektumsforma *har vært*. Slik får Tuva ei nynorskprega sjølvkonstruert form, *he vart*.

6.2.5 Utviklinga til Mathilde, Silje, Netta og Tuva

Den prosessen eg no har skildra, og som eg finn døme på i tekstane til samtlege kasuselevar, indikerer språkleg utvikling og gradvis auka innsikt i dei nynorske skriftnormene. Desse fire elevane utvikla seg i varierende grad, både med tanke på medvit om den nynorske grammatikken, samt storleiken på det nynorske ordtilfanget deira. Både Netta og Tuva viste mange teikn på utvikling av språkleg medvit. Skriftleg nærma dei seg meir og meir etablerte normer for nynorsk ortografi og grammatikk. Mathilde såg derimot ut til å velje å halde på sine egne sjølvkonstruerte former, som ho brukte inkonsekvent. Ho let seg ikkje påverke stort av språkkjelder. Utviklinga til Silje er det litt vanskelegare å seie noko om, fordi ho ikkje nytta seg stort av gjenbruk av ord. Det var dei karakteristiske formene som gjekk att i språket hennar, nemleg ein konsekvent bruk av presensendinga -ar, samt ar-ending i ubundne substantiv fleirtal av samtlege kjønn.

6.3 Kva for strategiar bruker dei når dei skriv nynorsk? Kor hentar dei inspirasjon til den språklege utforskinga?

6.3.1 Dialektar påverkar

Fleire av elevane nemnde dialektar dei kjende til som nynorskspråklege kjelder. Dette gjaldt meir eller mindre nynorsknære dialektar, som i analysen såg ut til å prege språket deira i varierende grad. Tuva og Netta merka seg tydelegast ut her. Tuva nytta seg av mitt munnlege språk, og Netta henta ord og inspirasjon frå Stavanger-dialekten som ho kjende godt til. Analysane viste også spor av elevane sin eigne dialekt, samt den meir tradisjonelle vikkværske dialekten som også vert brukt i nærområdet. Dette verka ikkje som ein medviten parallell frå elevane si side, og ingen av dei nemnde den sjølv. Ein slik påverknad frå munnleg språk gir

ikkje nødvendigvis eit korrekt skriftleg språk, då rein nynorsk ikkje eksisterer i munnleg form. Likevel er det ein fordel å vere medviten om parallellane mellom nynorsk og eige munnlege talemål, for å gjere avstanden til dette nye skriftspråket mindre. Dette opnar for gode språklege samtalar, der ein kan nærme seg dei nynorske formene som ligg nært opp til talespråket til elevane. Skjelbred (2006) seier dette slik:

Jeg tror en kan få til spennende og lærerike diskusjoner med elevane om hva ”vi sier hos oss”, og hva som er lov å skrive innenfor normalen. Det betyr ikke at alle skal velge de mest talemålsnære formene i alle tekstar til alle tider. Men den vide normalen med de valgfrie formene er faktisk laget for at elevane skal ha mulighet til å velge (Skjelbred 2006: 175-176).

6.3.2 Eiga magekjensle

Fleire av elevane brukte utsegna, ”jeg bare hører det”, når dei skulle skildre korleis dei kom fram til dei språklege vala sine. Særs Mathilde og Silje nytta seg av argument som gjekk på denne magekjensla, eller hørsla. Det som ser ut til å vere resultatet av å stole på denne magekjensla, er at både Silje og Mathilde sløyfa nødvendige tankeprosessar som kunne ha teke dei eit steg vidare i utviklinga mot rett ortografi og grammatikk. Tekstane deira inneheldt i liten grad revidering av ord og bøyingar. Silje såg ut til å ukritisk halde seg til dei bøyingane ho allereie hadde teke i bruk, medan Mathilde inkonsekvent veksla mellom ymse former og uttrykk. Slik viste dei begge ei mindre grad av utvikling av det nynorske språket enn den vi såg hos dei to andre kasusa. Tuva og Netta revurderte eigne val og strategiar, prøvde ut andre alternativ og støtta seg til pålitelige kjelder undervegs. På denne måten kom dei fram til meir reflekterte svar, og oppnådde truleg ei større innsikt i formsida av det nynorske skriftspråket.

6.3.3 Interferens

Som nemnd i teorikapitlet, er det naturleg å trekkje parallellar til førsteordensspråket i innlæringa av eit språk av andre orden. Fleire av funna i analysane bar preg av eit slikt mellomspråk (Selinker 1972), der elevane har overført mønstre frå bokmål til nynorsk. Mange av desse tilfella resulterte i det Høigård (2006) kallar interferensfeil, altså språklege trekk som ikkje stemmer overeins med normene i den aktuelle skriftspråkkulturen. Eit av døma på slike interferensfeil i materialet er setninga, ”ka ho heit”, der Netta overfører preteritumsforma *het* frå bokmål til nynorsk. Dette resulterer i ein språkfeil, fordi den nynorske preteritumsforma er *heitte*. Eit liknande døme er korleis Mathilde og Silje lagar preteritumsverbet *daude*, på same måten som det på bokmål vert *døde*.

Selj og Ryen (2008) peiker på at interferens ikkje nødvendigvis treng å føre til språkfeil. Dersom språka har fellestrekk i systema, kan ei slik utnytting av tidlegare språkkunnskapar tvert imot vere svært gagnleg (Selj og Ryen 2008: 22). Dette er viktig å merkje seg, sær i samband med målformene bokmål og nynorsk, som deler såpass mange fellestrekk. Som tidlegare nemnd oppstår det lett forvirring kring ord og bøyingar som elevane oppfattar som ”for like bokmål”, og som dermed ikkje kvalifiserer som nynorsk. Det gjeld difor å også peike på likskapane mellom målformene som ein del av språkopplæringa.

6.3.4 Støtte i sosial interaksjon

Språkutviklinga ber preg av det sosiale rommet skrivninga gjekk føre seg i. Det er tydeleg at elevane har lete seg inspirere av kvarandre. Til dømes finn vi prov på at både Tuva og Silje prøvde ut nokre av Mathilde sine svenskprega språktrekk: *samtalan*, *pannakakar*, *klassafesten*. Dei rådførte seg også til stadigheit med kvarandre medan dei skreiv individuelle tekstar, og dei argumenterte og diskuterte ulike framgangsmåtar i samarbeidsoppgåva. Dette samspelet førte ikkje alltid til rette konklusjonar, men elevane vart tvungne til å reflektere meir rundt bruken av språket, og på denne måten auka dei truleg det språklege medvitte sitt.

6.3.5 Kasuselevane gjennom utviklingssoner

Det samla materialet mitt viser fleire døme på korleis elevane går gjennom utviklingsprosessar i utforskinga av den nye målforma. I det følgjande vil eg illustrere dette ved å setje eit par døme på kunnskapsutvikling inn i Vygotsky sin modell av utviklingssoner (Vygotsky 1978). Eg nyttar meg her av teoriane og omgrepa til både Vygotsky, Bruner og Ziehe, tidlegare omtala i teorikapitlet.

Det første dømet dreier seg om ein interaksjon mellom elevane, der Tuva søker støtte til valet av ein nynorsk versjon av fleirtalssubstantivet *øyne*. På det gjeldande tidspunkt veit Tuva at den ubundne fleirtalsendinga -er i bokmål, ofte vert til -ar i nynorsk. Dette er etablert kunnskap på hennar noverande utviklingsnivå. Problemet oppstår i den næraste utviklingssona, der Tuva tek i bruk denne tidlegare etablerte kunnskapen, utan å få dette mønsteret til å stemme. Det gjeldande substantivet, *øyne*, har nemleg ikkje den typiske erendinga i bokmål, men ei r-laus e-ending. Ho vender seg då til dei ho ser på som sine signifikante andre for å få stadfesta at ho gjer rett ortografisk val. Spørsmålet, om det er *øynar* det heiter på nynorsk, vert stilt til medelevane som gruppe, ikkje til ein konkret enkeltelev. Mathilde rettleiar henne med å foreslå *auar*, som ho sjølv har teke i bruk. Dette vert derimot

avvist av Silje, som med stor overtyding presenterer eit nytt forslag, *augar*. Både Tuva og Mathilde godtek dette som fasitsvar, kanskje fordi dei opplever at Silje sit med større kunnskap om nynorsk enn dei sjølve.

Silje fungerer her som eit støttande stillas, ved å rettleie både Tuva og Mathilde gjennom utviklingssonene, frå det næraste utviklingsnivået og over til det moglege nivået. Denne prosessen viser også det tette sambandet mellom regresjon og progresjon (Ziehe og Stubenrauch 1983), altså mellom kjend og ukjend kunnskap. Sjølv stammen av ordet som Silje presenterer er nytt for Tuva, medan ho er kjend med den karakteristiske ar-endinga. Slik er både regresjon og progresjon tilstades, ved at Tuva støtter seg til kjend kunnskap. Det nye ordet, *augar*, vert innlemma i ordtilfanget deira, og vert integrert som etablert kunnskap på det nye noverande utviklingsnivået deira. Her skal det nemnast at denne forma ikkje er grammatisk rett, då den ubundne fleirtalsendinga i inkjekjønn er -e. Dette har ikkje elevane føresetnader for å vite, og dei vel difor den karakteristiske nynorske ar-endinga.

Eit anna illustrerande døme gjeld også Tuva, der ho vender seg til meg som det støttande stillaset. Her dreier det seg om det nynorske ordet for *hele*. At vokalen -e, i nokre tilfelle, vert til diftongen *ei* i nynorsk, er kjend kunnskap på Tuva sitt noverande utviklingsnivå. Ho veit også at dette ikkje er ein konsekvent regel, og at ho dermed ikkje kan overføre den til samtlige aktuelle nynorskord. I den næraste utviklingssona reflekterer ho over dette, og innser at alternativa hennar er orda *heile* og *hele*. For å kome seg vidare til neste nivå treng ho støtte frå signifikante andre. I dette tilfellet vel ho meg, kanskje meir på grunnlag av det nynorsknære talemålet mitt enn kunnskapen min om nynorsk skriftspråk. Spørsmålet ho stiller lyder nemleg som følgjer: "Seier du *heile* eller *hele*?" Eg støttar henne vidare over til det moglege utviklingsnivået ved å stadfeste at det nynorske ordet er *heile*.

Dette er berre eit par døme på korleis elevane forflyttar seg mellom utviklingsnivåa, gjennom refleksjon og sosial interaksjon. Dei støttande stillasa i denne prosessen er mellom anna den aktuelle kjeldeteksten, dei skriftlege tekstane til medelevar, minner om kjende dialektar, meir kompetente klassekameratar og meg som rettleiar.

6.4 *Har dei nytte av å lese litteratur på nynorsk for å auke ordtilfanget og bli kjende med språket?*

Dette prosjektet, der elevane prøvde seg fram med å skrive nynorsk, strekte seg over ein forholdsvis kort periode, på to og ein halv månad. I løpet av denne tida las dei fleste av elevane ei nynorsk barne- og ungdomsbok. Tekstane til Netta viste tydeleg at ho hadde god nytte av skriftlege språkmalar. I tekstane til dei andre kasuselevane var der ikkje fullt like mange ord som var henta frå desse skriftlege kjeldene. Tekstane indikerer likevel at denne språkesponeringa hadde solid innverknad på elevane si språkutvikling. Nokre grammatiske spora eg direkte attende til bøkene, men der var også ein god del nynorskinspirerte bøyingsmønster og ortografiske trekk som eg ikkje kunne stadfeste kor kom frå. Det er ikkje usannsynleg at noko av dette inspirert av det dei las av nynorsk skriftspråk. Ein av grunnane til denne antakinga er at dei ikkje hadde grunnlag for å kjenne til visse aktuelle mønster frå før av, samt at fleire slike trekk dukka opp først etter at dei hadde lese i bøkene. Forskinga mi hadde ikkje fokus på å detaljert stadfeste *kva* elevane plukka opp frå dei skriftlege språkkjeldene, men funna mine viser likevel spor av at litteraturen har hatt ei positiv innverknad på deira utforskinga av ei ny skriftleg målform.

Eit forslag til vidare forskning på området kan vere å la elevane lese meir, over ein lengre periode, samstundes som dei skriv tekstar undervegs. Granskinga av desse tekstane vil kunne gi eit betre grunnlag for å seie noko om korleis *litteraturen i seg sjølv* påverkar språket.

Kapittel 7 – Nokre didaktiske refleksjonar

I innleiinga nemnde eg at dette forskingsprosjektet også kunne sjåast som ein måte å prøve ut ein tidleg introduksjon til nynorsk for bokmålelevar. Sjølv om prosjektet var såpass avgrensa, i både tid, omfang og deltaking, gir det eit bilete av korleis denne språktilnærminga fungerte for desse elevane. Det er særst to moment eg har merkt meg som viktige med tanke på nynorskundervisning, nemleg fordelene ved å starte tidleg, og verdien av den språklege samtalen. Dette vil eg utdjupe i det følgjande, der eg prøver å nytte meg av eigne erfaringar frå forskinga, og setje mine forskingsfunn inn i ein større didaktisk samanheng. Heilt til sist vil eg seie eit par ord om å ta nynorsken i bruk som eit kvardagsspråk i skulen.

7.1 Sidemålet inn på barnetrinnet

Kunnskapsløftet slår fast at sidemålet skal inn i skulen på mellomtrinnet, men eg treng knapt støtte meg til den landsomfattande undersøkinga frå TNS Gallup (2006), for å påstå at dette ikkje er vanleg praksis. På grunnlag av mine erfaringar med dette prosjektet, meiner eg at sidemålsutforsking med fordel kan verte gjennomført på mellomtrinnet. Dei aller fleste elevane på det aktuelle sjettetrinnet eg arbeidde med, uttrykte at dei opplevde arbeidet med nynorsk som lystprega og spennande. Dei fekk rett nok berre ein smakebit, med unntak av dei fire elevane eg valde som informantar. Når det gjeld desse fire, auka interessa deira ytterlegare utover i prosjektet. Observasjonane og opptaka av samarbeidssituasjonane viser at elevane sjølve tok initiativ til språklege samtalar, for å utvikle eigen kunnskap.

Gjennom å bli kjende med sidemålet allereie på mellomtrinnet, vert det lagt eit godt grunnlag for den vidare undervisninga på ungdomsskulen. På denne måten vert det ein lengre språkinnlæringsprosess med betre høve til å utvikle erfaringar og djupare refleksjonar kring språket, noko som gir eit betre læringsutbytte. Ein anna fordel ved å starte tidleg, er at elevane endå ikkje har vidare medviten erfaring med nynorsk. Dei kjenner til at det finst "eit anna norsk", men for dei fleste er dette hovudsakleg dialektane til vener og kjende, og ikkje noko dei har vore vidare borti. Dermed har dei heller ikkje gjort seg dårlege erfaringar sjølve, eller plukka opp negative haldningar som gjerne vert kjende i ungdomsskulealder. Med yngre elevar kan ein som lærar spare seg for mykje argumentering og haldningsskaping i introduksjonen av sidemålsarbeidet. Vidare kan eit positivt møte med sidemålet i tidleg alder vere haldningsskapande i seg sjølv. Dette kan førebyggje negative haldningar som gjerne

høyrrer ungdomsmiljøet til. Dette trekk språkforskaren Randi Solheim fram i sin rykande ferske artikkel om sidemålsdidaktikk, på følgjande måte:

(...) blir det naturleg å diskutere språklege detaljar så vel som språkpolitiske forhold etter kvart som elevane blir merksame på dei. Gjennom slike innfallsvinklar går ein dei negative haldningane i møte med den mest effektive motgifta som finst, nemleg erfaring og kunnskap. Og med kunnskapen kjem gjerne også gleda over språkdrakta så vel som litteraturen (Solheim 2009: 201).

7.2 Den utforskande samtalen

I innføringa av eit nytt språk vil den utforskande samtalen spele ei sentral rolle. Det kan ikkje verte sagt for ofte at det er viktig for elevane å reflektere kring språket, parallelt med at dei tek det i bruk. På denne måten får dei lettare system i tankane kring andreordensspråket, og høve til å klare opp i undring kring språket si formside. Når eg her nemner formsida, vert det naturleg å peike på grammatikken sin plass i ein slik samtale. Eg har i denne oppgåva lagt stor vekt på å utsetje det grammatiske fokuset til eit seinare tidspunkt i språkinnlæringa. Med dette meiner eg den eksplisitte undervisninga, med fokus på å lære det grammatiske systemet i sin heilskap. Det er skilnad på slik formell grammatikkundervisning og det å svare på spørsmål som elevane måtte ha i høve til språket i bruk. Det er naturleg at det kjem opp grammatiske spørsmål som elevane treng å få svar på i den utforskande samtalen. På denne måten får dei innsikt i grammatikken litt etter litt, og samstundes sett det i samband med korleis språket vert brukt.

Slike samtalar om tekstar og språk kan med fordel gå føre seg i grupper, både med og utan deltaking frå læraren. I visse høve kan det vere ei god erfaring for elevane å sjølve få styre ein språkleg diskusjon. I dei elevstyrte samtalanane blant kasuselevane mine, var det interessant å observere argumenta dei formulerte på grunnlag av eigne strategiar og system for språket. På den andre sida sit læraren med fagleg ekspertise som han kan nytte til å rettleie elevane vidare i utviklinga. Rolla læraren spelar her er difor svært viktig, slik at elevane får høve til å skildre eigne framgangsmåtar, medan læraren fungerer som rettleiar, eller støttande stillas.

Eit interessant emne for ein språkutforskande samtale kan vere å ta utgangspunkt i talemålet til elevane, og trekkje parallellar mellom dialekt og nynorsk skriftmål. Denne innfallsvinkelen finn eg støtte til hos Solheim (2009), som trekk fram at ein kan spele på elevane sine eigne dialektar, samt andre språklege referansar dei har. Her meiner eg det også er viktig å informere om dei formene som er tillete i begge målformer. Skjelbred (2006) peikar på at avstanden til nynorsk kan verte større for bokmålselevane dersom dei føler at dei må uttrykkje

seg i konservative former som ligg fjernt for deira eiga skriftlege målform. For å avgrense denne avstanden kan det vere ein god idé å dra parallellar mellom eige talemål og nynorsk skriftspråk. På denne måten kan elevane finne dei formene som overlappar med det munnlege språket, og avstanden til sidemålet vil kanskje verte litt mindre.

7.3 Nynorsk som kvardagsspråk

Dette forskingsprosjektet har hatt fokus på språkesponering, der elevane har både lese og skrive nynorsk. Sjølv om dei på denne måten har teke språket i bruk, så har det vore klart knytt til konkrete skriftlege skuleoppgåver. I ein vanleg undervisningskvardag kan ein i større grad la elevane oppleve nynorsk som eit brukspråk, og ikkje berre eit ”skulespråk”. Her kan det vere ein tanke å ta i bruk nynorsk i fleire aspekt av undervisninga, ikkje berre gjennom lesing av litterære bøker og å skrive om desse. Til dømes kan ein nytte seg av fleire nynorske informative saktekstar og fagbøker, samt filmar med nynorsk teksting og tidsskrifter som Norsk Barneblad og Pirion. På vevsidene til Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, www.nynorsksenteret.no, finn ein lenker til ulike nynorske ressursider på nett, som til dømes Tunkatten og Temaweb. Det gjeld å la elevane oppleve sidemålet i flest mogleg meningsfulle bruksformer. Som lærar kan ein kome langt med å innføre nynorsk som tavlespråk, slik at elevane stadig vert eksponerte for målforma i konkrete og kvardagslege situasjonar.

7.4 Nynorskundervisninga skal styrkjast

Avslutningsvis vil eg nemne den treårige tiltaksplanen som Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa nyleg har fått godkjent av Utdanningsdirektoratet. Planen innfører tiltak for nynorskopplæring frå barnehage til lærarutdanning. Mellom anna vil eit forskingsprosjekt verte prøvd ut på barnetrinnet, som har likskapstrekk med prosjektet eg har gjennomført. Det dreier seg om nynorskopplæring i både lesing og skriving blant femtetrinnslevar med bokmål som hovudmål. Målet for prosjektet er som følgjer: ”Elevane skal oppleve at nynorsk er ein del av moderne norsk språk og eit viktig grunnlag for deira språklege og kulturelle identitet” (Nynorsksenteret 2009: 7). Tiltaksplanen viser at nynorskopplæringa er eit verdifullt satsingsområde, og at det finst engasjement til å setje i gong tiltak for å betre vilkåra for den jamstilte språksituasjonen i skulen. Eitt av desse tiltaka er, i tråd med min eigen filosofi, å la elevane møte det nynorsk språket tidleg. Det ser ut til at forskingsmiljøet går ei spennande tid i møte, og eg ser fram til å følgje med på den prosessen!

Litteraturliste

- Almenningen, Olaf (2006). *Innføring i nynorsk for høgare utdanning*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion og Keith Morrison (2007). *Research Methods in Education*. 6. utgåve. London og New York, Routledge.
- Dewey, John ([1938] 1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oversett og med innleiing av Hans Fink. 3. utgåve. København, Dreyers Forlag.
- Dysthe, Olga (1996). Innleiing. I Dysthe, Olga *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. s.5-21. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dysthe, Olga (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Evensen, Lars Sigfred og Torlaug Løkensgard Hoel (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. s.45-77. Oslo, LNU/Cappelen.
- Dysthe, Olga (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I Dysthe, Olga *Dialog, samspel og læring*. s.9-30. Oslo, Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga og Mari-Ann Igland (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe, Olga *Dialog, samspel og læring*. s.73-90. Oslo, Abstrakt forlag.
- Endresen, Rolf Theil (1990). Vikværsk – målet i Østfold, Vestfold, Grenland og Nedre Buskerud. I Jahr, Ernst Håkon (red.) *Den store dialektboka*. s.89-100. Oslo, Novus forlag as.
- Flognfeldt, Ellen (2007). *Nynorsk på åttande steget : Rapportkjema for bruk av FOU-midlar frå nynorsksenteret*. Henta 04.01.09 frå http://www.nynorsksenteret.no/neted/front/img/nsfno/Tangenaasen_Fou-rapport07.pdf
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I Evensen, Lars Sigfred og Torlaug Løkensgard Hoel (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. s.3-44. Oslo, LNU/Cappelen.
- Hekneby, Greta (2003). *Skrive – lese – skrive : Begynneropplæringen i norsk*. 2. utgåve. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hellevik, Alf, Aud Søyland, Kåre Skadberg, Einar Breidsvoll, Knut Liestøl (2005). *Nynorsk ordliste*. 10. utgåve. Oslo, Samlaget
- Helstrup, Tore (1996). Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I Dysthe, Olga *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. s. 22-46. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as.

- Høigård, Anne (2006). *Barns språkutvikling : Muntlig og skriftlig*. 2. utgåve. Oslo, Universitetsforlaget.
- Håland, Anne (2007). Teoriar og syn på læring. I Håland, Anne og Rutt Trøite Lorentzen *Dialogar om tekst*. s. 21-64. Oslo, Universitetsforlaget.
- Krashen, Stephen D. (1984). *Writing : Research, Theory and Applications*. Torrance, Laredo Publishing Co., Inc.
- LK06, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo, Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet
- Lorentzen, Rutt Trøite (2003). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I Austad, Ingolv (red.) *Mening i tekst : Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. 3. utgåve. s. 213-257. Oslo, J. W. Cappelen Forlag as.
- Matre, Synnøve og Helg Fottland (2004): Utforsking i skolen. Kva er det som kjenneteiknar utforskande aktivitetar? Paper presentert på 32nd Congress of the Nordic Educational Research Association (NERA), Reykjavik, 10.-13.mars 2004
- Matre, Synnøve (2005). Dei yngste barna og nynorsken. I Nordal, Anne Stensvik *Didaktiske nynorsk i opplæringa*.
- Nilsen, Lise Lunde (2008). Haugtussa som barnelitteratur. I *Norsklæreren* vol. 32, no. 03: 45-50. Oslo, Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Nynorsksenteret (2009). *Tiltaksplan 2009-2012*. Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa
Henta 15.05.09 frå
http://www.nynorsksenteret.no/neted/upload/attachment/site/group1/Tiltaksplan_2009_2012_vev.pdf
- Omdal, Helge (1990). Stavanger. I Jahr, Ernst Håkon (red.) *Den store dialektboka*. s.193-198. Oslo, Novus forlag as.
- Papazian, Erik og Botolv Helleland (2005). *Norsk talemål : lokal og sosial variasjon*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* no.10: 209-231
- Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.) (2008). *Med språklige minoriteter i klassen : Språklige og faglige utfordringer*. 2. utgåve. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Skjelbred, Dagrun (2006). *Elevens tekst : Et utgangspunkt for skriveopplæring*. 3. utgåve. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Solheim, Randi (2009) Å arbeide med og på nynorsk. I Jon Smidt (red.) *Norskdiraktikk – ei grunnbok*. 3. utgåve. s. 198-206. Oslo, Universitetsforlaget

- TNS Gallup (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Traavik, H. og V. R. Alver (2008). *Skrive – og lesestart : skriftspråksutvikling i småskolealderen*. 2. utgåve. Bergen, Fagbokforlaget.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Oversett av M. Cole. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Wagner, Åse Kari H., Sven Strömqvist og Per Henning Uppstad (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen, Fagbokforlaget
- Wood, D. J., J.S. Bruner, og G. Ross. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and perspektiv på nynorskopplæring*. s. 43-63. Høgskulen i Volda, Nasjonalt senter for *Psychology*, vol. 17, no. 2: 89-100.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser : kulturell frisettelse og subjektivitet*. København, Politisk revy.

Vedlegg 1: Transkripsjonsforklaring

Døme	Skildring	Forklaring
<i>*fniser*</i>	kursivert skrift mellom stjerner	ikkje-verbal handling
<i>(med svensk aksent)</i>	kursivert skrift i parantes	skildring av uttale av ordet framom
<i>bjeffat</i>	kursiv	trykklagt ord/staving
a-	bindestrek før bokstav som står aleine	nemner bokstaven med namn
...	tankeprikkar	korte pauser i løpande replikk
--	to bindestrekar	utsegn avbroten

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Leikprega nettbasert tilnærming til nynorsk på mellomtrinnet

Marie Skjevrak, masterstudent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag,
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
E-post: marie_skjevrak@hotmail.com
Tlf.: 90150175

Oslo, 27.08.2008

Kjære elevar, foreldre og føresette på 6.trinn ved Andebu Skole

Forskningsprosjekt om haldningar og ferdigheiter til nynorsk gjennom leikprega tilnærming. I samråd med Ann-Evy Wikran skal eg denne hausten gjennomføre eit forskningsprosjekt i hennar elevgruppe ved 6.trinn på Andebu Skole, som grunnlag for mi masteroppgåve i norskdidaktikk. I dette prosjektet ønskjer eg å ta i bruk ein nettbasert kommunikasjonskanal, *blogg*. Ein blogg er ei personleg side på internett, ei slags forenkla heimeside, der ein kan leggje ut tekstar og kommunisere i eit såkalla *bloggfellesskap*. Kvar elev opprettar sin eigen blogg, og har også tilgong til medelevane sine. I første omgang vil bloggane vere lukka for alle andre enn meg sjølv og elevgruppa. I dette fellesskapet vil vi kommunisere og skrive tekstar og innlegg av ulik art, der elevane sine interesser og ønskjer til tema vil vere sentrale.

Skrivninga vil føregå på nynorsk, og tilnærminga til målforma vil vere leikbasert utprøving, utan særleg fokus på grammatikkinnlæring. Tanken er å gi elevane eit første møte med nynorsk gjennom eit alternativt skriveverktøy og lystprega innfallsvinklar. Forskningsarbeidet mitt vil gå ut på å sjå på haldningar og ferdigheiter i forkant av, undervegs i, og i etterkant av bloggprosjektet. Eg vil sjølv vere tilstades i undervisninga i nokre periodar utover hausten, for å observere arbeidet og halde prosjektet i gong. Det meste av kommunikasjonen mellom meg og elevane vil likevel gå gjennom bloggen.

Eg ønskjer å be om tillating til å bruke tekstane elevane produserer på bloggen i mitt forskningsprosjekt og masteroppgåve. Prosjektet, med datainnsamling, vil strekkje seg over tre månader, frå starten av september og ut november, 2008. Materialet vil verte brukt på ein slik måte at det ikkje er mogleg å identifisere elevane og tekstene deira. Alle sitat og kommentarar vil verte anonymiserte.

Eg informerer gjerne nærare om prosjektet og bruken av materialet dersom dette er ønskeleg, anten på telefon, e-post eller i person når eg er tilstades på skulen.

Med dette ber eg om tillating til å bruke tekstane til elevane på denne måten, og også intervjuje elevane og bruke lyd- eller videoopptak i forskningsprosjektet. Dette samtykkar de til ved å underskrive vedlagte svarslipp. Eg vil understreke at det er frivillig å delta i prosjektet, og både elevar og føresette må samtykkje til at eg kan bruke materialet. Dersom nokre av elevane ønskjer å trekkje seg frå prosjektet undervegs, har dei full rett til det utan å oppgi grunn.

Venleg helsing
Marie Skjevrak

Eg/vi samtykkjer/samtykkjer ikkje (*stryk det som ikkje passar*) til at barnet mitt/vårt,
_____ (*namnet til eleven*), deltek i forskingsprosjektet om
haldningar og ferdigheiter i nynorsk. Dette inneber at tekstane hans/hennar, samt intervju og
lyd- og videoopptak der han/ho deltek vert anonymisert og brukt i forskingsarbeidet.

Eg/vi har snakka med barnet mitt/vår om dette, og han/ho har også gitt sitt samtykke.

Dato: _____

Underskrift av føresette: _____

Ver venleg å returner svarslippen til lærar så snart som mogleg.

Vedlegg 3: Samla tekstar av Mathilde

Tekst 1 (Dikt, 23.09.08)

Kjærleik i kuldan/Djevelens kveld

Ho ventar spent.
I nattans kulda.
Han kjem nå.
Han har eit lys.
Ho ser ham.
Ho kastar seg inn.
Han, Kristian, e ikkje snil mer.
Han, djevelen, tar eit stort sprang fra ho.
Ho har eit stort smil.
Ho slapp å gjør det slutt.
Ho løp hjem.
Ho snakkar i mobilen.
Det var venen Sandra.
Sandra sa til ho:
Så bra!
Ho, som het Fiona, smilte søtt.
Ho var redan fra djevelen.

et dikt om rare gitar

Gutar.
Gutar e
Gutar e rare
Gutar hat kjærleik.
Gutar e rare
Gutar e
Gutar

Tekst 2 (Dikt, 21.10.08)

Nattan er så stilla,
I ondanes bedrag.
Ho går ganska sakta
Og løpar no
Gjennom nattans bedrag.

Tekst 3 (Dikt, 13.11.08)

Sista dans

Sista dans.
Var utanfor skulan,
Utanfor verdan.
Sista dans.
Utan deg,
Eg e fortapt.
No e eg ensom.
Fordi eg e alene.
Så e det litan tid,
Til å snakk med deg.

Eg e fortapt.
No eg e slitan.
Vil ikkje gå.
Du e min venn,
Uansett.
Fra mitt øya.
Eg ser deg som deg.
Uansett er du min.

Kvrorfor?

Utastangt.
Kvrorfor det?
Har eg gjort nokont galt?
Kvrorfor, Kvrorfor må eg se alt utanfra?
E det ein spøk ellar e det virklighet?
Du sa det med røst i stemman din.
Kvrorfor, Kvrorfor det?
Eg skjønner ikke, Kvrorfor Det?
Eg eg så sårbar, Men du høyrar ikkje.
Kvrorfor, Kvrorfor så alene?

Eg ventar på deg!

Eg sittar og ventar,
På noe som sku skje.
Men du kom aldri,
Så du ekkje me.
Når du snakkar te meg,
E du så trist.
Du kan ikkje vær me,
Så du e te sist.
Du gråtar nå,
For du e så ensom.
Du smilar nå,
For nå e alt glemt.

Litan og stor!

Litan og stor.
Dette e eit lita dikt,
For litan og for stor.
Alle sammen lyttar,
Etter ein plog.
Nå e eg slitan,
Etter skrivinga.
Nå skal eg slappe av,
Og sova hele da`n!

Tekst 4 (Inn-i-teksten-oppgåve, 14.11.)

- ❖ Heilt i starten av forteljinga om Sara, på side 129, spør mor hennar om ho ikkje har lyst på middagsmaten. Kva svarar Sara då?
- ❖ Ho vil ikkje svare te mora si. (Så frekt!) ☹

- ❖ Kor skal mor til Sara?
- ❖ Ho ska på jobban sin hos dei gamla.

- ❖ Kva er det siste mora roper til Sara før ho går?
- ❖ Du skal la vera å fara ned i kjellaren. Han er full av skrot, og eg vil ikkje at du går ned der!

- ❖ Midt på side 131 fortel den gamle kona om folka på dei gamle bileta. Kva har ho å fortelje om dei?
- ❖ Om ein dau mann som heter Hege

- ❖ Kven er Helge?
- ❖ Ein dau mann. Tror dei.

- ❖ Nedst på side 123 står det at Sara skrudde på alle lys ho kom over. Kor var alle desse lysa?
- ❖ I stugan, i trappa og på rommat henna`s.

- ❖ Sara ser eit program om apar på TV. Korleis oppfører apane seg?
- ❖ Som nokkan gærningar.

- ❖ Korleis skjønar Sara at hennar hus er det einaste som straumen har gått i?
- ❖ Ho kikkar ut og ser at det er lys i gatalysane.

- ❖ Øvst på side 138 går Sara inn i kottet i kjellaren. Korleis ser kottet ut?
- ❖ Det er stort og fullt av tomma bokhyllar.

- ❖ "Det var nokon der. Nokon som venta. Nokon som hadde det vanskeleg, for ut or bua kom det ei låg klynkin. Stille og roleg nærma Sara seg døropninga og såg inn." ... Kva såg Sara der inne? Korleis ender forteljinga, dersom du skal dikte henne?
- ❖ **Bare Sara- Min versjon!**
Sara kikker inn. Ho ser inganting. Ho farar mot døra. Det ekke ein dør der lengar. Det er bare ein vegg derat! Ho fekk panikk. Ho løp inn i det som nå følttest alt for trangt. Ho trur at ho er dein einaste i rommat. Men det er ho ikkje. Ho må løpa så fort ho bare kunna. Gang på gang løp ho rundt på det slitta teppet. Ho huskar nå at det var ein annan dør der! Ho spring bort tel dein andra røda døra. Den er opan! Ho opnar den og spring inn i kjellaren. Det er ingan der. Tror ho... Ho kjennar den fæle lukta no. Den er ikkje noe deglig lukt. Derimot forfærdelig! Ho ser ein mann. Hann spring mot brannalarman. Sara stopp han. Han sier: Bare Sara... Og Hege. Sara gispar. Utruligt! Er detta Hege, mannen som daude i ein brann sor lenga sia? Er det mulig? Går det ann å leve så lenga utan vann, mat og å dusja? Ho trudd ikkje sine egne auar. Ho vill ikkje gå oppat. Der hvor det er varmt og godt. Ho går mot Hege. Han seiar: Korfor er du heir? Ho svarar: Eg er heir fordi eg lurda på kva den lukta kommar av. Og så sei ho:

Korfor er DU heir? Han svarar så: Eg bor heir fordi eg blei kasta ut heir ifra av min store kjærleik. Altså kan eg ikkje gå herifra. Eg har ikkje nokan å gå tel, skjønn du. Sara måpar. Kva? Ho skjønner ikkje korfor han er heir. Når har han snekat seg inn heir? Har han vøri heir sidan det blei slutt mellom han og dein gamla kona? Ho tror ikkje sina egane augar! Ho legg på sprang fra han derre Hege-fyran! Ho klarar å komma heilt opp te trappa. Morganen kommar og inganting er å frykta lengar.

Tekst 5 (Personskildring, 15.11.)

17.12.2009 13:45

Hei kjæra dagbok!!!

Eg er Miranda. Eg ska ut og treffa Melissa, venan min. Ho er ein kjempa god venn. Eg blei kjempa glad da vi i fjor blei vennar da ho flytta hit. Eg håpar at vi kom te å bli vennar 4 alltid. Eg veit at eg er ganska rar og alt sånt, men eg fortjerner vel ein venn da? Eg ska ut no. Hade!

17.12.2008 15:16

No har eg vøri på klassafest med 8. klasse. Eg dansa så mya at eg svetta! Eg snakka med Melissa som sa at ho hadde møtt ein ny jenta som hetar Ann-Kristin. Ho høras kjempasnill ut! Eg tror eg har blitt forelskat i ein gutt som heitar Tom Grègg. Han lesar bøkane i Marg & Bein serian. Den høras kjempaspennanda ut. I morgan er den første dagan eittar ferian. På klassefestan høyrde eg ein rar lyd. Deina lydan var rar på eit så fint sted som DAIM BADELAND!!! Så kom to spøkalsar inn! De sa: Hei! Vi er Kami og Bente. Eg har aldri sett noko så rart! Eg huska at Kami og Bente daude for ½ år sia. No eg litagranna skremt. Eg veit jo at dei er spøkalsar, men plutselig dukkar dei opp på ein klassefest! Grunnan te at eg først skrivardette no e fordi eg ikkje ville skriva det før no. Så kom Bølla, Bent og Bjarne. Dei e nokon skikkelig slemma folk! Dei har mobba meg før, men ikkje no fordi no e eg venn med Melissa. Ho e jo så kul at eg ikkje veit korfor ho e venn med meg! Ho e lika kul som Dolly. No ska e ut te Pikekyss Make-Up-Salong.

18.12.2009 09:21

No har eg kommi fra Pikekyss Make-Up-Salong. Der var det ein superfin stylist. Han var bror te Tom Grègg. Eg ska ut og møta Melissa. No må eg gå kjære DAGBOK!

19.12.2009 19:16

Eg har snakka med Melissa no. Ho haver blitt forelskat i Eiric. Eg tror eg holdar meg te Tom Grègg. Veit du kva? Eg har blitt sammen med Tom! Tommy-gutten... Ahhh...

Tekst 6 (Forteljing, revidert og utvida 04.12.)

Revidert versjon av Tekst5:

17.12.2009 13:45

Hei kjæra dagbok!!!

Eg er Miranda. Eg ska ut og treffa Melissa, vennen min. Ho er ein kjempa god venn. Eg blei kjempa glad da vi i fjor blei vennar da ho flytta hit. Eg håpar at vi kom te å bli vennar 4 alltid. Eg veit at eg er ganska rar og alt sånt, men eg fortjerner vel ein venn da? Eg ska ut no. Hade!

17.12.2008 15:16

No har eg vøri på klassefest med 7. klasse. Eg dansa så mya at eg svetta! Eg snakka med Melissa som sa at ho hadde møtt ein ny jenta som hetar Ann-Kristin. Ho høras kjempasnill ut! Eg tror eg har blitt forelskat i ein gutt som heitar Tom Grègg. Han lesar bøkane i Marg &

Bein serian. Den hørar kjempaspennanda ut. I morgun er den fyrsta dagen eittar ferien. På klassefestan hørde eg ein rar lyd. Deina lydan var rar på eit så fint sted som DAIM BADELAND. Så kom to spøkalsar inn! De sa: Hei! Vi er Kami og Bente. Eg har aldri sett noko så rart! Eg huska at Kami og Bente daude for ½ år sia. No er eg litagranna skremt. Eg veit jo at dei er spøkalsar, men plutselig dukkar dei opp på ein klassefest! Grunnen te at eg først skrivar dette no e fordi eg ikkje ville skriva det før no. Så kom Bølla, Bent og Bjarne. Dei e nokon skikkelig slemma folk! Dei har mobba meg før, men ikkje no fordi no e eg venn med Melissa. Ho e jo så kul at eg ikkje veit korfor ho e venn med meg! Ho e lika kul som Dolly. No ska e ut te Pikekyss Make-Up-Salong.

18.12.2009 09:21

No har eg kommi fra Pikekyss Make-Up-Salong. Der var det ein superfin stylist. Han var bror te Tom Grègg. Eg ska ut og møta Melissa. No må eg gå kjære DAGBOK!

19.12.2009 19:16

Eg har snakka med Melissa no. Ho haver blitt forelskat i Eiric. Eg tror eg holdar meg te Tom Grègg. Veit du kva? Eg har blitt sammen med Tom! Tommy-gutten... Ahhh...

Ny del:

20.12.2009 9:20

God morgun DAGBOKA mi. Eg elsker deg overalt i verda. Untaget Tom, da. Han elsker eg for alt overalt i verda. Eg bare elsker han. Tom e den perfekte kjæraste. Eg trur at eg har funnet den rette kjærleiken. Eg ska ikke prat mer om han mer i dag. No ska eg møte Melissa. Ho har aldri vært på PIKEYSS MAKE-UP Salong. Det sjokker meg! Tenk, aldri føla at noen dullar med deg! Eg ELSKAR at nokon stellar og dullar med meg. Men eg elsker ikke å få masasje av Pusil Girl. Det e katta mi. Pusil elsker sjokolade og Ginger, tåkekatta til Tom. Han fant eit fint ord. Ginger betyr jo tåke. Der e jo Pusil mi! Komme da. Komme da! Ja, nå kos eg med Pusil. Ekke vansklig å få'n hit, da. Han e så kosat at eg ikkje veit kva eg ska gjør utan han. Han e mi. Eg kan ikkje leva utan han. No fikk eg ein telefon fra Tom☺. Han gjør det slutt. Eg e ganska sinna på'n.

24.12.2009 12:16

No har Tom har blitt sammen med meg igjen. Han e så søt så! Men no elsker eg bestemt Pusil mer! No ska eg gå te burdagen min. Eg ska ha'n på Stratos Danseklubb! Eg blir 13 år! Hurra 4 meg!