
VITENSKAPELIG ARTIKKEL

GOD I BÅDE NYNORSK OG BOKMÅL ALLEREIE PÅ BARNESTEGET?



BENTE KOLBERG JANSSON

*Dosent i norsk, Avdeling for lærerutdanning,
Høgskolen i Østfold*

benthe.kjansson@hiof.no



HILDE TRAAVIK

*Dosent i norsk, Avdeling for lærerutdanning,
Høgskulen på Vestlandet*

hilde.traavik@hvl.no





Spørsmålet i tittelen er svært aktuelt fordi fleire bokmålsklassar rundt om i landet, blant anna i Bergen, nå prøver ut tidleg start med skriving på nynorsk. Slik tidleg start har dei seinare åra vore eit satsingsområde for Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (Nynorsksenteret), og senteret har gitt støtte til fleire skoleprosjekt. Formålet har vore å styrke og fornye arbeidet med nynorsk som sidemål (Nynorsksenteret 2009, s.7). I denne artikkelen vil vi presentere resultat frå eit følgjeforskningsprosjekt som starta i 2010, der elevar med bokmål som hovudmål har skrivne tekster på både bokmål og nynorsk på barnetrinnet.

Fram til 2013 følgde vi fire bokmålsklassar med elevar frå tredje til sjuande trinn. Tre av klassane (3.–4. trinn) var elevar ved ein skole i ein by på Sørvestlandet, og ein av klassane (5.–7. trinn) var elevar ved ein skole i bergensregionen. I prosjektet har vi blant anna samla inn tekster som elevane har skrivne på nynorsk og bokmål. Vi ville undersøke kvaliteten på tekstene elevane skreiv, og kva forskjellar det eventuelt var i tekstkvalitet mellom bokmåls- og nynorsktekstene deira. Vi ville også prøve å forstå bakgrunnen for eventuelle forskjellar i tekstkvalitet.

Vi presenterer her resultat frå vurdering og samanlikning av tekster som ti elevar på 4. og 7. trinn har skrivne på bokmål og nynorsk, til saman 20 tekster. Som verktøy i vurderinga av tekstene har vi brukt forventingsnormene som er utvikla i eit stort, norsk skriveforskningsprosjekt, *Normprosjektet*¹.

BAKGRUNN

Tidleg start

Både opplæringslova, læreplanar, læreverk og undervisningstradisjon set rammer for opplæringa i sidemål. Dette er kanskje den viktigaste grunnen til at skrift-

leg opplæring i «den andre målforma» har begynt først på ungdomstrinnet, og i mange tilfelle først i 9. klasse (Wedde 2006; Pran og Johannesen 2011). Nynorskkompetansen etter 10. klasse hos elevar med bokmål som hovudmål har aldri blitt kartlagt, men karakterstatistikken kan tyde på at han er ein del svakare enn bokmålskompetansen.² Negative haldningar til og dårleg motivasjon for å lære nynorsk som sidemål er dessutan dokumentert i fleire samanhengar. (Sjå for eksempel Vibe og Borgen 2007; Karstad 2015). Tidleg start med skriving (og ikkje berre lesing) på nynorsk kan vere ein måte å styrke sidemålsopplæringa for bokmålelevar på, og det viktige samspelet mellom lesing og skriving kan dermed bli brukt gjennom heile grunnskolen også i sidemålsopplæringa (Skjong 2011).

Internasjonalt har program med tidleg start med opplæring i framandspråk, spesielt engelsk, blitt vanlege, slik vi ser det i Noreg, og forsøk med tidleg start med framandspråk har også vore positive (Speitz mfl. 2007). I ein ny, internasjonal metastudie er effekten av tidleg start med framandspråklæring kartlagt (Huang 2016). Nynorsk er naturlegvis ikkje eit framandspråk for elevar med bokmål som hovudmål, og

¹ Sjå heimesidene til Normprosjektet: <http://norm.skriivesenteret.no/forventningsnormene/>

² I 2015 var nasjonalt gjennomsnitt for grunnskoleeksamen i norsk sidemål 3,1 og i norsk hovudmål 3,4. Om lag 88 % av elevane i denne statistikken har nynorsk som sidemål. Sjå Skoleporten: <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt?enhetsid=00&skoletypemenuid=0>

opplæringa er berre knytt til lesing og skrivning, ikkje munnleg språkproduksjon. Likevel er det språklege element i denne opplæringa som kan gjere det rimeleg å støtte seg på internasjonal forskning knytt til språkopplæring meir generelt. Konklusjonen frå metastudien til Huang, der resultat frå 42 empiriske studiar, i all hovudsak frå Europa og USA, inngår, er at sjølv om tidleg start-program er blitt svært populære internasjonalt, blir det ikkje dokumentert klar positiv språklæringsseffekt av tidleg start. Huang peikar likevel på at tidleg start kan gi andre gevinstar enn dei reint språklege:

It is worth mentioning, though, that there may be potential non-linguistic benefits in areas such as cognitive development, academic achievements, and socio-affective benefits. (...) These advantages may be just as important, if not more important, as the linguistic benefits. (sst., s. 13)

Det Huang kallar «socio-affective benefit», kan for eksempel vere det språkforskaren Stephen D. Krashen (1984) beskriv som eit lågare affektivt filter i språkkinnlæringa, altså meir positive haldingar til målspåket. Krashen knyter også teorien om affektivt filter i språkkinnlæring til utvikling av skrivekompetanse (sst., s. 26), dvs. motivasjon for å lære å skrive eit anna språk eller – i vårt tilfelle – ei anna skriftform.

Skriving på begge målformer i LK06

Skriftlege ferdigheiter på både nynorsk og bokmål (hovudmål og sidemål) blir først og fremst vurdert i norskfaget. Vi vil derfor gå nærmare inn på måten skriving på begge målformer blir behandla på i norsklæringa i LK06.

Under «Formål» blir språksituasjonen i Noreg beskriven som mangfaldig, og «[m]ed utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk». Går vi til beskrivinga av skriving som grunnleggande ferdigheit i norskfaget, heiter det blant anna:

Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. (LK06)

På eit overordna nivå kan det altså sjå ut til at skriving på begge målformer er integrert i generell skriveopplæring og i skriving som grunnleggande ferdigheit i norskfaget. Etter revisjonen av læreplanen i 2013 er kompetansemåla knytt til skriving blitt meir konkrete og spesifikke på dei ulike trinna. Elevane skal etter 7. trinn blant anna kunne «skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker».

Målform er ikkje eksplisitt nemnd i kompetansemåla for skriving etter 2. og 4. klassetrinn, men det er tradisjon for å knyte desse til hovudmålet, enten det er bokmål eller nynorsk. Først etter 7. trinn blir sidemålet nemnt i eit kompetansemål for skriving, der det heiter at elevane skal kunne «eksperimentere med skriving av enkle tekster på sidemål». Her er både tilnæringsmåten («eksperimentere») og krav til tekstene elevane skal skrive («enkle»), svært upresise og uforpliktande, og dette står i kontrast til dei fleste andre måla knytt til skrivekompetanse i læreplanen. Det er vanskeleg å forstå at eit så svakt formulert kompetansemål etter 7. trinn kan vere i samsvar med dei meir overordna måla i læreplanen. Det er heller ikkje god samanheng mellom dette målet og det kompetansemålet etter 10. trinn som seier at elevane skal kunne «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål (vår utheving) med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium». Dei skal altså ha same skrivekompetanse på hovudmål og sidemål.

Forventa skrivekompetanse

Ein kan tolke den svake formuleringa etter 7. trinn som eit resultat av manglande forskning på og dokumentasjon av utvikling av elevars skrivekompetanse på sidemålet. Læreplanen norsk i Kunnskapsløftet, med seinare revisjonar, bygde på forskingsprosjekt som Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL) (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle 2005), SKRIV! (Smidt 2010) og forarbeida til Normprosjektet (Normprosjektet 2011). Men alle desse prosjekta konsentrerer seg om skriving på hovudmålet, slik også utprøving av nasjonale prøver i skriving i 2005 gjorde. Vi manglar altså forskning på utvikling av skrivekompetanse på sidemålet, og vi har heller ingen samanliknande studiar av skrivekompetanse på hovud- og sidemål.

Skriveutviklinga til skoleelevar etter den første skrive- og leseopplæringa er generelt lite systematisk beskriven både i og utanfor Noreg, og spesielt gjeld dette mellomtrinnet, 5.–7. trinn: «Within current Norwegian writing research there is a particularly evident lack of studies relating to key competency developments at grade levels 5–7 in primary school, even if partial studies are underway» (Normprosjektet 2011, s. 2). I 2015 presenterte Normprosjektet den første effektstudien sin. I rapporten *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling* blir det dokumentert at når forventingsnormene som blei utvikla i prosjektet, blir brukt systematisk i skriveopplæringa, oppnår elevane betre skrivekompetanse (Berge og Skar 2015). Forsøket med bruk av forventingsnormer omfatta berre skrivning på hovudmålet, men det er etter vårt syn både ønskeleg og fullt mogleg å arbeide med skrivning på og vurdering av sidemålet på same måte. Normene var ikkje ferdig utvikla før mot slutten av vår prosjektperiode, så dei er derfor ikkje brukt i skriveopplæringa i prosjektklassane.

ORGANISERING AV PROSJEKTET

Prosjektet vårt har i all hovudsak vore lagt opp som eit følgjeforskningsprosjekt (Sverdrup 2013), men gjennomføringa har vore litt ulik ved dei to skolane. Ved byskolen på Sørvestlandet var det etablert eit samarbeid mellom tre lærarar om «tidleg start» før forskaren kom inn i bildet, og dei hadde søkt om og fått midlar frå Nynorsksenteret til eit skolebasert prosjekt. Lærarane planla og styrte sjølv aktivitetane i prosjektet, men dei rådførte seg i enkelte samanhengar med forskaren, som i prosjektperioden var på skolebesøk 2–3 gonger i året. Det blei gjennomført klassebesøk, elev- og lærarintervju, og eit stort utval elevtekster blei samla inn.

Prosjektet ved skolen i bergensregionen blei initiert av forskaren, og klassen fekk prosjektmidlar frå Nynorsksenteret til å kjøpe inn samfunnsfagbøker på nynorsk. Opplegget for skrivning på nynorsk i samfunnsfag blei styrt av læraren sjølv, men forskaren var på fleire klassebesøk der ho blant anna inspirerte elevane til skrivning på nynorsk gjennom høgtlesing frå barne- og ungdomsbøker på nynorsk. Også frå denne klassen blei det samla inn eit stort utval elevtekster.

Ved begge skolane blei den generelle skrivekompetansen til elevane tidleg i prosjektperioden vurdert av forskar og lærarar saman. Denne vurderinga var basert

på profesjonelt skjønn, og utgangspunkt for vurderinga var eit breitt utval av tekster som elevane hadde produsert tidlegare. Eit av formåla med denne vurderinga var å velje fire elevar frå kvar klasse til eit mindre utval som vi skulle følgje spesielt. På dette grunnlaget blei både elevar som i utgangspunktet presterte over det vi kunne vente på klassetrinnet, elevar som presterte som vi kunne vente på trinnet, og elevar som presterte under det vi kunne vente på trinnet, inkludert i gruppa. Både gutar og jenter er representert i utvalet. Det var stor grad av samsvar mellom lærarane og forskarane sine vurderingar i denne prosessen.

Arbeid i prosjektklassane

Både gjennom klassebesøk og gjennom intervju og samtalar med lærarar og elevar fekk vi godt innblikk i arbeidet i prosjektklassane. Elevane fekk, gjennom lesing, skrivning og munnlege aktivitetar, høve til å bruke nynorsk i ulike samanhengar. Dei fekk til dømes lytte til høgtlesing frå nynorsk litteratur, dei fekk lese både fagtekster og skjønnlitterære tekster på nynorsk, dei fekk syngje nynorske songar, og dei fekk høve til å prøve ut skrivning på nynorsk i fleire ulike sjangrar. Også i enkelte tverrfaglege prosjekt blei tredje- og fjerdeklassingane oppmoda til å prøve å skrive på nynorsk.

Spesielt for femteklassen med bokmål som hovudmål var altså at dei hadde samfunnsfagbøker på nynorsk på 5., 6. og 7. trinn. Dei las altså jamleg samfunnsfagstekster på nynorsk, og dei blei oppmoda til å prøve å skrive samfunnsfagstekstene sine på nynorsk. I alle klassane blei det lagt opp til kontrastivt språkarbeid. Elevane samtala om likskapar og skilnader mellom bokmål og nynorsk, og mellom eige talespråk og dei to norske skriftspråka, slik læreplanen i norsk legg opp til. Tidlegare analysar av elevtekster og intervju som blei gjort i løpet av prosjektperioden, tyder på at slik variert tilnærming kan gi gode resultat, og særskilt vil vi peike på utvikling av metaspråkleg medvit (Jansson 2012, Jansson og Traavik 2014).

Alle elevane begynte å skrive nynorsk som «utprøvande skrivning», det vil seie skrivning der dei sjølv fekk prøve seg fram med utgangspunkt i den kjennskapen dei hadde til nynorsk, og ofte var skrivninga knytt til arbeid med tekster på nynorsk. I denne fasen blei det lagt lite vekt på at skrivninga skulle vere ortografisk korrekt.

«Dei 20 tekstene som er materialet vårt i denne studien, blei skrivne på skolen, og det var lærarane som bestemte rammene for skrivinga, inkludert skriveoppgåvene.»

MED FORVENTINGSNORMER SOM VERKTØY

Dei 20 tekstene som er materialet vårt i denne studien, blei skrivne på skolen, og det var lærarane som bestemte rammene for skrivinga, inkludert skriveoppgåvene. Forskarane var ikkje til stades da tekstene blei skrivne, men lærarane samla inn og kopierte elevtekstene, som blei gitt eller sendt til forskarane. Lærarane har ikkje deltatt i analysen og vurderinga av desse elevtekstene.

Om forventingsnormene

Forventingsnormene frå Normprosjektet er utvikla i eit samarbeid mellom forskarane og lærarane i prosjektet, og dei skal kunne brukast til å vurdere eit breitt spekter av teksttypar. Dei er også utvikla med tanke på skriving i alle fag. Dei fleste tekstene i materialet vårt blei skrivne i norskfaget (3.–4. klasse) og i samfunnsfag (5.–7. klasse). Så langt har normene, så vidt vi veit, berre vore brukt til vurdering av tekster på hovudmålet. Vi har her brukt dei same normene for både hovudmåls- og sidemålstekster.

Forventingsnormene bygger på eit funksjonelt syn på skriving, der både innhald, formål og/eller bruk og funksjon blir vektlagt (Solheim og Matre 2014a). Normene legg opp til vurdering av elevtekster på sju område: kommunikasjon, innhald, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetting og bruk av skriftmediet. Dei fire første vurderingsområda blir gjerne omtalt som funksjonskompetansar. Rettskriving og teiknsetting blir omtalt som kodekompetansar som er sentrale for all skriving, på tvers av fag og emne, og skilnadane mellom bokmål og nynorsk ligg først og fremst innanfor desse områda.

Kvart av dei sju vurderingsområda er delt inn i fem nivå, der det midtarste, nivå 3, representerer det ein kan forvente på klassetrinnet. Nivå 1 og 2 indikerer eit meistringsnivå som ligg under det ein kan vente, medan nivå 4 og 5 ligg over det ein kan vente på klassetrinnet. I vurderinga av elevtekstene har vi brukt denne skalaen. Det er utvikla to sett med normer, eit for forventa kompetanse etter 4. trinn og eit tilsvarende sett

etter 7. trinn. Elevtekstene vi analyserer her, er skrivne på våren i 4. og 7. trinn, så vi har brukt begge desse normsetta.

Gyldig og påliteleg vurdering

Da forventingsnormene blei utvikla, var det primære formålet å utvikle normer «til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis» (Solheim og Matre 2014a). Det vil seie at dei først og fremst er tenkt som ein reiskap for vurdering i klasserommet, og ikkje som eit forskingsverktøy. Men normene legg til rette for gyldig vurdering av kvalitet i elevtekster (jf. Evensen 2010, Berge og Skar 2015), og dette gjer at dei kan brukast til den typen summativ vurdering som det er behov for i vår samanheng. Vurdering av tekster opnar likevel alltid for eit visst skjønn. I vår samanheng har det vore viktig å utvikle eit felles skjønn, og vi har vurdert tekstene uavhengig av kvarandre og deretter komme fram til ei felles vurdering av dei enkelte tekstene. I tillegg har ein kollega, som i fleire år har undervist lærarstudentar i analyse og vurdering av elevtekster på barnetrinnet, vurdert halvparten av tekstene uavhengig av oss etter dei same forventingsnormene. Kollegaen har ikkje på noko tidspunkt vore involvert i prosjektet, og ho har heller ikkje fått annan informasjon om tekstene enn skriveoppgåvene som dei er svar på, og kontekst for skrivinga. Ho blei bedt om å vurdere bokmåls- og nynorsktekstene med utgangspunkt i dei same forventingsnormene, slik vi har gjort. For både våre og kollegaen vår sine vurderingar er det rekna ut samleskår for kvar tekst, dvs. summen av kvart enkelt resultat på dei sju forventingsnormene. Samleskår frå oss og frå kollegaen for dei enkelte tekstene er deretter statistisk behandla i statistikkprogrammet SPSS, og Spearman's Correlation Coefficient er brukt som mål for inter-rater reliability (Gwet 2012, s. 251). Denne koeffisienten var på 0,84. Vi meiner derfor at dei tekstvurderingane vi har gjort, er tilfredsstillande når det gjeld reliabilitet.

RESULTAT

I denne delen presenterer og kommenterer vi tekster frå to av elevane i prosjektet, og vi presenterer og kommenterer også samla skår på forventingsnormene frå fleire elevar. Dei fire tekstene vi presenterer nedanfor, er valde fordi dei er illustrerande eksempel frå materialet vårt.

To tekster frå fjerde klasse

Dei to tekstene frå fjerde klasse er skrivne av ei jente som læraren og forskaren året før hadde vurdert til å ha skrivekompetanse over det ein kunne vente. Bokmåls- og nynorskteksta er skrivne med ein dags mellomrom. Begge tekstene er vurdert ut frå Normprosjektet sine forventingsnormer etter 4. trinn.

Tekst 1, bokmål

Teksta er skriven på skolen. Oppgåva var å skrive ei forteljing om ein by der folk ikkje hadde språk. På førehand hadde klassen snakka mykje om språk og kva vi brukar språket til, og tanken var at elevane skulle kunne bruke forteljinga til å førestille seg korleis det ville vere å leve utan språk. Den viktigaste mottakaren for teksta var læraren, men også medelevar og foreldre var aktuelle mottakarar. Vi viser eit utdrag av originalteksta, og deretter heile teksta transkribert.

Kort oppsummering av resultat på dei sju områda

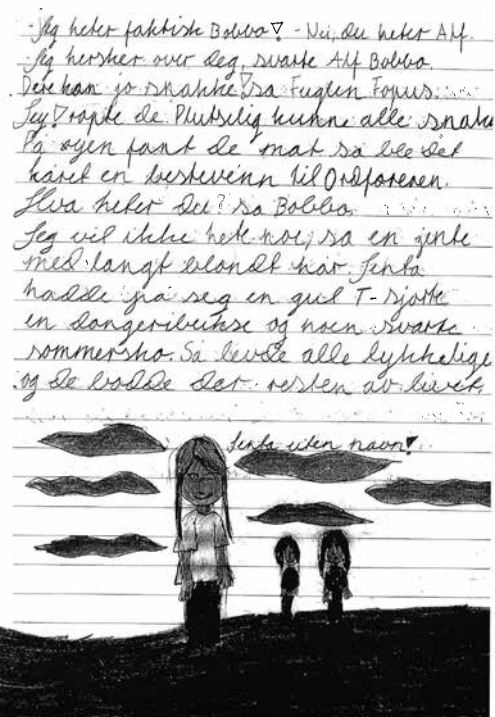
Teksta har overskrift og illustrasjon og kommuniserer elles som ein kan vente på årssteget. På vurderings-

Transkripsjon av heile teksta:

Tekst 1: Det var en by som ikke hadde ord

BOKMÅL

I denne byen, uten ord skjer det ingen- / ting. Folk snakker ikke eller noe. / De går bare der og ... ja, de gjør ingenting. / Folk begynner å gå i protest, uten at de / vet hva det er. / Men de takler det, takler at de ikke / har noe å gjøre. / De prøver å forstå hverandre ved / bruk av kroppen, men de kan ikke bestemme / hva de skal bruke for å forstå hverandre. / Det blir bare kjedeligere og kjedeligere / til det dukket noe sprøtt på bakken. / Det er en robot-ting sa fuglen Fopus! / Han er det eneste vesenet som kan snakke. / Fopus kommer nemlig fra skyene, der lærer / de språk. Alle lener seg sakte mot roboten. / Oi, ropte noen. Jeg kan ... -Du snakker, avbrøt / Fopus. -Ja, riktig, svarte ... / Du som snakket, sa Fopus. Er ... orfører! / sa Fopus. Men jeg er jo bare 2 år, svarte ... Jeg heter / Bobbo! - Nei, du heter Alf, ropte en dame. / Jeg heter faktisk Bobbo! -Nei, du heter Alf./ - Jeg hersker over deg, svarte Alf Bobbo. / Dere kan jo snakke! Sa fuglen Fopus. / Hey! Ropte de. Plutselig kunne alle snakke. / På øyen fant de mat så ble det / kåret en bestevenn til Ordføreren. / Hva heter du? Sa Bobbo. / Jeg vil ikke hete noe, sa en jente / med langt blondt hår. Jenta / hadde på seg en gul T-skjorte / en dongeribukse og noen svarte / sommersho. Så levde alle lykkelige / og de bodde der resten av livet.



Faksimile av siste del av elevteksta:

området *kommunikasjon* vurderer vi derfor teksta til nivå 3. *Innhaldet* viser at eleven er i stand til å reflektere avansert over språk og språkbruk. Eleven skildrar eit samfunn der mangelen på språk fører til mangel på handling. Ho nemner at dei har prøvd å utvikle kroppsspråk, men «de kan ikke bestemme hva de skal bruke for å forstå hverandre», dei manglar altså språkkonvensjonar. Vi vurderer at teksta innhaldsmessig ligg over det ein kan vente, på nivå 4. *Tekstopbygginga* er kronologisk, der første del er ei orientering om kva konsekvensar mangelen på språk har. Semantiske band er tydelege i teksta, og ord innanfor same tydingsområde som språk går igjen. Det er fleire koplingsmarkørar i teksta, blant anna referansebindingar (*Folk snakker ikke eller noe. De går bare der og ...*), adversativkoplingar (*Men jeg er jo bare to år ...*), additivkoplingar (... og de bodde der resten av livet) og temporalkoplingar (*Plutselig kunne alle ...*). Samanhengen blir også markert i replikkvekslingar med verb som «spurte» og «svarte». Vi vurderer teksta til nivå 4. Eleven viser også god setningsforståing med variasjon i uttrykksmåte, og språket er elles variert: «Folk begynner å gå i protest, uten at de vet hva det er. Men de takler det, takler at de ikke har noe å gjøre.» På vurderingsområdet *språkbruk* plasserer vi derfor teksta på nivå 4. Det er berre eitt rettskrivingsavvik i teksta (*orfører*, men dette er stava rett seinare i teksta), og ordvalet er variert, relevant og godt. For området *rettskriving* og *formverk* blir teksta vurdert til nivå 5. På vurderingsområdet *teiknsetting* er eleven komen langt, og vi vurderer teksta til å vere over det ein kan vente, nivå 4. Teksta er oversiktleig med rett venstremarg. Dei fleste orda er tydeleg markert med mellomrom, og handskrifa er samanhengande og grei å lese. Skrifta ligg godt på linjene. Teksta inneheld fire hybridavsnitt som verkar litt tilfeldig plassert. På området *bruk av skriftmediet* plasserer vi teksta på nivå 3. Gjennomsnittleg skår for denne teksta blir da 3,9, og dette speglar ein tekstkvalitet over det vi kan vente på årssteget.

Tekst 2, nynorsk

Vi skal nå sjå nærmare på teksta «Der Oskeladden vinn tjue millionar i Lotto», skriven av den same eleven. Teksta er svar på ei skriveoppgåve i norskverket *Zeppelin 4, Språkboka*, og ho er skriven på skolen. Oppgåveteksta er brukt som tittel.

DER OSKELADDEN VINN TJUE MILLIONAR I LOTTO

Det var ein gong i Barcelona
 Oskeladden satt å tiggte på gata.
 Der var 32 gradar, kjempevarmt.
 Bare han hadde nokon somarheier.
 Oskeladden satt der i fleire og
 fleire dagar og tiggte.
 Bare nokon kunne hjelpe ham.
 Til noko fantastisk skjedd, ein
 trollmann kom bort til Oskeladden.
 - Kva er det du holdar på med?
 Spør trollmannen.
 - Eg er glovarm! Svarte Oskeladden.
 - Kom med meg, sa trollmannen.
 Før Oskeladden fikk svart var
 han i ein «Trollmannsland».
 Det var trollmannshatter i ein butikk,
 og det var det.
 Plutselig gjekk trollmannen, men han
 kom raskt tilbake med heile 10 millionar
 til Oskeladden. Oskeladden ble kjempe-

Faksimile av første del av teksta:

Transkripsjon av heile teksta:

Tekst 2: DER OSKELADDEN VINN TJUE MILLIONAR I LOTTO

Det var ein gong i Barcelona/Oskeladden satt å tiggte på gata. / Det var 32 gradar, kjempevarmt. / Bare han hadde nokon somarheier. / Oskeladden satt der i fleire og / fleire dagar og tiggte. / Bare nokon kunne hjelpe ham. / Til noko fantastisk skjedd, ein / trollmann kom bort til Oskeladden / - Kva er det du holdar på med? / Spør trollmannen. / - Eg er glovarm! Svarte Oskeladden / - Kom med meg, sa trollmannen. / Før Oskeladden fikk svart var / han i ein «Trollmannsland». / Det var trollmannshatter i ein butikk, / og det var det. / Plutselig gjekk trollmannen, men han / kom raskt tilbake med heile 10 millionar / til Oskeladden. Oskeladden ble kjempe- / -glad. -Hvordan klarte du og skaffe / meg 20 millionar kronar? Spør / Oskeladden. / Eg vant i lotto, sa trollmannen. / Etterpå reiste Oskeladden tebage / til Barcelona. Han kjøpte seg / eit stort hus, mat og nokon somar- / kler. SLUTT

Kort oppsummering av resultat på dei sju områda

Teksta har orienterende overskrift og kommuniserer gjennom at fleire kjende sjangertrekk blir brukt. På området *kommunikasjon* blir teksta vurdert til nivå 3, det vil seie som vi kan vente på årssteget. Eleven verkar fortruleg med eventyrsjangeren. Ho brukar kunnskapane sine til å lage sin eigen variant av dei klassiske eventyra om Oskeladden, men trollmannshistoria er lite utdjupa. På området *innhald* blir teksta vurdert til nivå 2. Eventyret er strukturert som ei forteljing med innleiing, hovuddel og avslutning. Det er to tydelege semantiske band i teksta: ord knytt til *eventyr* og til *pengar*, og ein del koplingsmarkørar blir brukt. På området *tekstoppygging* blir teksta vurdert til nivå 3. Dei forteljande setningane dominerer i teksta, men det er også eksempel på spørje- og bydesetningar: «Kva er det du holdar på med?» og «Kom med meg, (...)». Det er noko forfeltvarsiasjon, og direkte tale skaper også språkleg variasjon. På området *språkbruk* blir teksta vurdert til nivå 3. Eleven meistar fonologisk skrivning, for eksempel i ord som *tebage* (tilbake) og *kler* (klede). Ho skriv også fleire samansette ord korrekt. Stor bokstav blir stort sett brukt rett, bortsett frå eit par stader, og eleven meistar dobbel konsonant. Det er først og fremst formverket og til ein viss grad ortografien i nynorsk som ikkje er heilt på plass, men enkelte avvik er truleg utproving, som *holdar* (for held). Det er 14 rettskrivingsavvik i teksta, og det betyr at 89 % av orda er skrivne rett. Det er som ein kan vente på årssteget (Skaathun 2007³, s. 218). *Rettskriving og formverk* blir vurdert til nivå 3. Eleven meistar bruk av både punktum, utropsteikn og spørjeteikn. Ho brukar komma ved oppramsing og framfor *men*, og direkte tale blir markert med replikkstrek i fire av fem replikkar. Vi vurderer området *teiknsetting* til nivå 4. Oppsettet i teksta er oversiktleg, og eventyret er illustrert. Det er tydelege mellomrom mellom ord, skrifta ligg godt på linjene, og venstremargen er rett. Handskrifta er samanhengande og grei å lese. Overskrifta er markert grafisk. Det er fire hybridavsnitt, så eleven meistar ikkje avsnittsinndeling. Vurdering for området *bruk av skriftmediet* er nivå 3. Gjennomsnittleg skår for denne teksta blir da 3, og dette speglar ein tekstkvalitet som ein kan vente på årssteget.

Samanlikning tekst 1 og tekst 2

Dei to tekstene til denne fjerdeklassingen skårar litt ulikt på forventingsnormene. Teksta som er skriven på nynorsk, skårar lågare enn teksta skriven på bokmål, men likevel som vi kan vente på årssteget. Vi kjenner eleven sitt utgangspunkt, ho er vurdert til å vere ein skrivar som vanlegvis presterer over det ein kan vente på årssteget. Skrivning er ein svært kompleks aktivitet, og det er mange grunnar til – og heilt vanleg – at tekstkvalitet varierer hos ein og same skrivar.

Når det gjeld desse to tekstene, vil vi peike på forhold som kan ha spelt inn: *Konteksten* for skrivinga var ulik. Tekst 1 er skriven med utgangspunkt i ein klassemtale om språk, eit emne som engasjerte elevane. Den relativt avanserte refleksjonen rundt språk i tekst 1 kan også henge saman med at eleven er trespråkleg med norsk, engelsk og spansk som heimespråk. Når det gjeld tekst 2, er denne teksta skriven som svar på ei lærebokoppgåve, og sjølv om klassen hadde arbeidd med eventyr tidlegare, var det ikkje lagt opp til spesielle aktivitetar i klassen i førskrivingsfasen.

At eleven ikkje meistar rettskrivinga like godt i nynorsk som i bokmål, kan ha konsekvensar for andre nivå i teksta enn rettskrivingsnivået, for eksempel språkleg variasjon, fordi merksemda i større grad enn i bokmålstekster bli konsentrert om dette nivået. Men i intervju med forskaren svarar eleven raskt og spontant på spørsmål om ein del konkrete forskjellar mellom bokmål og nynorsk, og ho svarar også at ho likar å skrive, både på nynorsk og bokmål. Å seie noko sikkert om kva som er grunnen til at den eine teksta er noko betre enn den andre, målt med forventingsnormene som verktøy, kan vi ikkje gjere. Det er likevel sannsynleg at andre forhold enn målform i dette tilfellet har påverka resultatet når det gjeld heilskapen i tekstene.

Samla resultat for seks elevar på 4. trinn

I utvalet som er analysert, er det i alt seks elevar frå 4. trinn. Både sterke, middels og svake skrivarar er representert i utvalet. Gjennomsnittleg skår på bokmålstekstene var 2,8, det vil seie like under det som er venta på årstrinnet. For nynorsktekstene var gjennomsnittleg skår 2,4, det vil seie ein del under det ein kan vente på årstrinnet. Om vi ser nærmare på fordelinga på dei sju

³ Elevane i studien til Skaathun skreiv på hovudmålet sitt, bokmål.

Vurd. område	1 Komm.	2 Innhald	3 Tekst-oppybygg	4 Språk	5 Rettskr.	6 Teikns.	7 Skrift	Gj.snitt
Bokmål	2,5	3,0	3,0	3,0	3,2	2,5	2,7	2,8
Nynorsk	2,3	2,5	2,5	2,2	2,2	2,5	2,5	2,4

Tabell 1: Gjennomsnitt på dei enkelte vurderingsområda for dei seks elevane på 4. trinn

vurderingsområda, er resultatata som vist i tabell 1.

Som vi ser, varierer resultatata noko frå område til område, men nynorsktekstene skårar gjennomgåande svakare enn bokmålstekstene, utanom på området teiknsetting, der resultatet er likt. Forskjellen er relativt stor for vurderingsområda innhald, tekstoppbygging og språkbruk, og spesielt for rettskriving og formverk, der skilnaden er på eit heilt nivåpoeng. Ein viktig grunn til dette resultatet kan naturlegvis vere at elevane har langt meir erfaring med å skrive på bokmål enn på nynorsk, og det er inga overrasking at forskjellen er stor når det gjeld rettskriving og formverk. Elevane er i ein utprøvande fase når det gjeld nynorsk rettskriving, mens bokmålsrettskrivinga er utvikla gjennom lengre tid i alle skolefag. Når det gjeld forskjellar på dei andre områda, kan ein hypotese vere at usikkerheit knytt til ord- og rettskrivingsnivået i nynorsk får konsekvensar globalt i tekstene: «Dersom den som skriver, må bruke bevisst oppmerksomhet på elementer som rettskriving og grammatikk, kan overføringen⁴ gripe inn i den mer globale prosessen med å planlegge hva en vil si.» (Flower og Hayes 1991, s. 112).

På den andre sida kan forskjellar i kontekst spele ei rolle for resultatet. Opplysningane lærarane har gitt om konteksten for skrivinga, viser at det er gjort meir arbeid i førskrivingsfasen for bokmåls- enn for nynorsktekstene. Oppgåvene til bokmålstekstene ser også ut til å ha vore meir motiverande. Vi har nemnt desse forholda som ei mogleg forklaring på forskjellane i tekstkvalitet i eksempla ovanfor, og det same vil gjelde for to av dei andre elevane i same klasse som skreiv med utgangspunkt i dei same oppgåvene. Tre elevar er frå ein annan fjerdeklasse i prosjektet. Dei hadde andre skriveoppgåver, men også her er det heilt tydeleg forskjell på arbeidet i førskrivingsfasen. Bokmålsteksta tar utgangspunkt i eit lokalhistorisk prosjekt med vekt på skolegang før og nå, der elevane blant anna fekk lese forteljingar om

barn som gjekk på skolen i «gamle dagar». For elevane skulle skrive eigne forteljingar med utgangspunkt i dette stoffet, blei det gjennomført idémlydring på tavla. Nynorskteksta er også knytt til dette prosjektet, men nå skulle elevane fortelje ein av dei historiske personane om «ein skoledag i 2012» utan idémlydring i forkant. Fleire av desse siste tekstene er det vi kan kalle referat frå ein skoledag med kva fag dei har og kva rekkefølge dei kjem i, og det kan vel tenkast at elevane hadde vanskar med å førestille seg kva den fiktive mottakaren, som levde for om lag 100 år sidan, gjerne ville vite.

To tekster frå sjuande klasse

Dei to tekstene frå sjuande klasse er skrivne av ein gut, her kalla Elev C, som ved prosjektstart i august på 5. trinn blei vurdert som ein elev med noko under middels skriveferdigheiter. Han var ein motvillig skrivar og skreiv oftast svært korte tekster. Bokmålsteksta blei skriven i mai månad på 7. trinn, nynorskteksta to månader tidlegare. Begge tekstene er vurdert ut frå Normprosjektet sine forventningsnormer etter 7. trinn.

Tekst 3, bokmål

Vi skal først sjå på ei tekst eleven har skrive på opplæringsmålet bokmål, om «Det jeg husker best fra 17. mai 2013». Læraren opplyste at forskaren (H.T.) var mottakar av teksta.

Kort oppsummering av resultat på dei sju områda

Teksta har overskrift og i tillegg innleiing som gjer ho til eit personleg brev: «Til Hilde»⁵. Den første overskrifta, som er oppgåveformuleringa, blir gjentatt i innleiinga, men eleven vender seg elles på ein relevant måte til mottakaren. På vurderingsområdet *kommunikasjon* vurderer vi teksta til å vere på nivå 2. Innhaldet er summarisk og lite utdjupa, og på vurderingsområdet *innhald* har vi vurdert teksta til nivå 1. Teksta er ei forteljing der ein

⁴ Her forstått som skriftleggjeri av tankar og idear.

⁵ Overskrift og innleiing er ikkje med i faksimilen, berre i transkripsjonen.

Det jeg husker best fra 17. mai er at jeg drakk veldig mange brus og spiste mye kake, etter at vi var ferdig på skolen gikk vi bort til mormor. Og spiste middag og når vi var ferdige der reiste vi inn til Bergen og gikk på tivoli.

På skolen så var jeg med mange fra klassen. Da jeg sto opp dysset jeg og kledde på meg og så gikk jeg ned på skolen. Neste år så tror jeg at jeg skal ned på () igjen for jeg kjenner mange som går ned der hvert år. Og jeg skal ned til Mormor.

Transkripsjon:

Tekst 3:

Det Jeg Husker Best Fra 17. mai 2013//Til Hilde//Det jeg husker best fra 17. mai er at jeg / drakk veldig mange brus og spiste mye kake, etter / at vi var ferdig på skolen gikk vi bort til mormor / og spiste middag og når vi var ferdige der reiste / vi inn til Bergen og gikk på tivoli //På skolen så var jeg med mange fra klassen / Da jeg sto opp dysset jeg og kledde på meg og / så gikk jeg ned på skolen. //(Hybridavsnitt) Neste år så tror jeg at jeg skal ned på (skolen) / igjen for jeg kjenner mange som går ned der / hvert år. //(Hybridavsnitt) Og jeg skal ned til Mormor.

Hei mitt navn er Tor og dette er mi historie

Den 22.03-1754 ble eg henta frå heimen mi av Nokre soldatar, dei holdt ein pistol mot hovudet mitt og sa hvis du ikkje blir med oss så skyt eg. Eg sa nei og då tok dei bare på meg handhjern og den meg ned til havna der båten var.

Transkripsjon av heile teksta:

Tekst 4:

Hei mitt namn er Tor og dette er mi historie//Den 22,03-1754 ble eg henta frå heimen mi av / Nokre soldatar, dei holdt ein pistol mot hovudet / mitt og sa hvis du ikkje blir med oss så skyt eg. / Eg sa nei og då tok dei bare på meg handhjern og dro / meg ned til havna der båten var.//Og den 24,03-1754 letta vi ankar og satte kurs til / vestindia på båten fekk vi berre litt mat kvar dag og / brennevin. //(Hybridavsnitt.) Og ein av dagane var da ein matros som stal mat, / han fekk 50 slag.//Då vi ikkje lå på dekk var me lenka saman under / I lasteromet men når me låg på dekk var me lenka / då og, mennane ble lenka fast til ein stor / trebit som dei knapt kunne løfte mens kvinnane og barna var berre bindt i høgre armen.//Då me var kommen frem etter et 3 maneders / seilas var det over 20 stk som hadde dodd, / det var tre matrosar blant dei som hadde / dodd.//Etter at vi hadde gått av båten vart me / selde, og da me kom fram til der me skulle være / fekk me litt mat og drikk og så måtte me begynne å / jobbe med ein gong.//Det var mange som døde av sult og feber / og andre sykdommar, Det var rundt hundre stk som / døde hvert år, men etter tretten år så søv fangevoktaren / og eg kan få tak i nøkkelen og komme meg fri / og eg klarte det.

ventar kronologisk oppbygging, men denne teksta er svært springande etter det første avsnittet. Dette skaper vanskar for lesaren. På området *tekstopbygging* vurderer vi derfor teksta til nivå 1. Eleven skriv stort sett fullstendige setningar, men det er lite kompleksitet i setningsoppbygginga. Det er noko variasjon i forfelt, også med bruk av leddsetning innleiingsvis: «Da jeg sto opp dysjet jeg og kledde på meg». Det er få eksempel på utbygde substantivfrasar, men eitt eksempel er «veldig mange brus». *Språkbruken* er vurdert til nivå 2. På vurderingsområdet *rettskriving og formverk* har vi vurdert teksta til nivå 3, etter som det er berre eitt rettskrivingsavvik, *dysjet* (for *dusjet*). Teksta manglar svært mange skiljeteikn, så når det gjeld *teiknsetting*, vurderer vi ho til nivå 1. Handskrifta ligg greitt på linjene, og det er rett venstremarg. Det er ikkje hensiktsmessig markering av avsnitt, og mange bokstavar er vanskelege å lese. På området *bruk av skriftmediet* har vi plassert teksta på nivå 2.

Gjennomsnittleg skår for denne teksta er 1.7, altså godt under det ein kan vente etter 7. klassetrinn.

Tekst 4, nynorsk

Vi skal nå sjå på ei tekst Elev C har skrive på nynorsk i mars på 7. trinn. Teksta er skriven i tilknytning til arbeid med emnet *slavehandel* i samfunnsfag. Elev C valde å skrive denne oppgåva frå samfunnsfagsboka: «Tenk deg at du er ein slave som blir fanga og sendt til Vestindia. Bruk kjeldene og fortel historia di.» Eleven, som altså vanlegvis skriv ganske korte tekster, har skrive ei relativt lang tekst på ei A4-side.

Kort oppsummering av resultatata på dei sju områda

Teksta har overskrift som orienterer lesaren, og eleven har inntatt ein relevant skivarposisjon for å fortelje historia om «slavenTor». På vurderingsområdet *kommunikasjon* vurderer vi teksta til å vere på nivå 3. Innhaldet viser at eleven har tileigna seg kunnskap om kva slavar kunne oppleve, men innhaldet er relativt lite utbygd. Området *innhald* er derfor vurdert til nivå 2. Forteljinga er kronologisk bygd opp og organisert hensiktsmessig i avsnitt. Det er også brukt koplingsmarkørar i teksta, som for eksempel *då*, *etter at*, *så*, og *men*. På området *tekstopbygging* er teksta vurdert til nivå 3. Eleven brukar relevante ord og uttrykk knytt til slavetransport med skip, for eksempel *lette anker*, *matros*, *lenka fast*, *vestindia*. Han brukar også direkte og indirekte tale,

utan at dette er markert med teikn. Det er noko forfelt-svariasjon, men setningane er relativt lite komplekse og varierte. *Språkbruken* er vurdert til nivå 2. Nesten 90 % av orda stava rett, noko som er i underkant av gjennomsnittet for 6.-klassingane i studien til Skaathun (2007, s. 218). På vurderingsområdet *rettskriving og formverk* har vi vurdert teksta til nivå 2. Teksta manglar mange skiljeteikn, både store og små, så når det gjeld *teiknsetting* vurderer vi ho til nivå 1. Sideoppsettet er oversiktleg og hensiktsmessig, skrifta ligg på linjene, og det er rett venstremarg. Handskrifta er samanhengande. På området *bruk av skriftmediet* er teksta vurdert til nivå 3.

Gjennomsnittet for Elev C sin tekst, som altså er skriven på sidemålet nynorsk, er på 2.3, noko under det ein kan forvente på alderessteget, men godt over resultatet for teksta han har skrive på opplæringsmålet sitt, bokmål.

Samanlikning mellom tekst 3 og tekst 4

Også dei to tekstene frå sjuande klasse skårar ulikt på forventningsnormene, og nynorskteksta blir altså vurdert som betre enn bokmålsteksta. Om eleven veit vi som nemnt at han ved prosjektstart blei vurdert til å ligge noko under gjennomsnittet når det gjeld skrivning. Difor er det ikkje overraskande at han ligg under det ein kan forvente på både bokmålsteksta (1.7) og nynorskteksta (2.3).

Det som er overraskande, er at han skårar betre på nynorskteksta enn på teksta han har skrive på opplæringsmålet sitt. Det er vanskeleg å seie noko sikkert om grunnen til dette, men ei forsøksvis forklaring kan vere at nynorskteksta om slavehandel er eit emne Elev C ser ut til å ha fatta interesse for, og gjennom fagundervisninga og lesing i læreboka har han fått både motivasjon og mykje å skrive om. Når det gjeld resultatata på bokmålsteksta, kan forklaringa vere at eleven ikkje har vore særleg motivert for skriveoppgåva. Skilnadene i kvalitet på dei to tekstene til Elev C kan skrive seg frå både skriveoppgåvene og frå konteksten. I «skrivetrekanten» (Ongstad 2004) er eitt av hjørna *innhald*, altså det å ha noko å skrive om. Det har Elev C tydelegvis hatt når det gjeld samfunnsfagsteksta, men i mindre grad i 17. mai-teksta. Dette kan ha påverka resultatata på fleire av vurderingsområda i dei to tekstene.

Samla resultat for fire elevar på 7. trinn

I tillegg til Elev C sine tekster blei tekster frå tre av

Vurd. område	1 Komm.	2 Innh.	3 Tekst-oppybygg	4 Språk	5 Rettskr.	6 Teikns.	7 Skrift	Gj.snitt
Bokmål	2.8	2.3	2.5	2.8	3.3	2.3	2.8	2,7
Nynorsk	3.3	3.3	3.3	3.5	2.5	2.0	3.3	3.0

Tabell 2: Gjennomsnitt på dei enkelte vurderingsområda for dei fire elevane på 7. trinn

medelevane hans analysert nærmare. Også her er både sterke, middels og svake skrivarar representert. Gjennomsnittleg skår for desse fire elevane på tekstene skrivne på opplæringsmålet bokmål er 2,7, det vil seie litt under det ein kan vente på årssteget. På sidemålet nynorsk var gjennomsnittleg skår 3,0, det vil seie som ein kan vente på 7. trinn. Ser vi nærmare på fordelinga på dei sju vurderingsområda for 7.-klassingane, er resultatata som vist i tabell 2.

Også for 7.- klassingane sin del ser vi at resultatata varierer frå område til område. På vurderingsområde 1, 2, 3, 4 og 7 er nynorsktekstene vurdert høgare enn bokmålstekstene. Ein viktig grunn til dette resultatet kan vere at elevane ikkje var motiverte for å skrive bokmålsteksta, og dette kan ha samanheng med skriveoppgåva. Oppgåva om slavehandel, derimot, og det faktum at klassen hadde arbeidd med dette emnet ein periode, ser ut til å ha gjort elevane meir motiverte for skrivinga av nynorskteksta, noko som blir spegla tydeleg i resultatata innanfor spesielt kommunikasjon, innhald og tekstoppbygging. På vurderingsområdet rettskriving og formverk er elevane naturleg nok vurdert høgare i tekstene som er skrivne på opplæringsmålet bokmål enn i nynorsktekstene. At resultatata på vurderingsområda teiknsetting og bruk av skriftmediet er noko høgare for bokmåls- enn for nynorsktekstene, kan det vere ulike grunnar til. Ein kan vere at konsentrasjonen om å skrive på nynorsk kan ha gått ut over til dømes teiknsetting og handskrift. Ein annan grunn kan vere at nynorsktekstene er mykje lengre enn bokmålstekstene, slik at tidspress kan ha ført til fleire utførings- eller slurvefeil. Gjennomsnittstala er som nemnt svært interessante. Det er også tala for kvar enkelt av dei fire 7.-klassingane: Alle fire har høgare skår på nynorsk- enn på bokmålsteksta, men for dei to sterkaste skrivarane er forskjellen mindre enn for dei to svakaste skrivarane. Dette kan vera tilfeldig, men det kan også vere eit teikn på at dei svake skrivarane har stort utbyte av å få utvikla innhald for skrivinga (lese og lære om slavehandel) og dessutan skriveoppgåver som er motiverande.

VURDERING

I denne studien har vi vurdert tekster skrivne på bokmål og nynorsk av elevar på 4. og 7. trinn, og vi har vurdert alle tekstene med dei same forventingsnormene. Først og fremst vil vi peike på at alle elevane, 10 i alt, er i stand til å skrive tekster som kommuniserer med ein lesar på både nynorsk og bokmål. Det er naturleg nok variasjonar i tekstkvalitet elevane imellom, og mellom tekster skrivne på bokmål og nynorsk. Men, som det går fram av resultatata, er det ikkje slik at tekstene på nynorsk gjennomgåande skårar lågare enn bokmålstekstene. Skilnader i tekstkvalitet ser i hovudsak ut til å vere knytt til andre forhold enn målform. Det einaste området der det er rimeleg sikkert at målform har hatt konsekvensar for resultatet, er området «Rettskriving og formverk». Det er tydeleg at elevane i stor grad bygger på bokmålskompetansen sin når dei skriv nynorsk, men i tilnærminga til nynorsk brukar dei også dialekten sin, som vist i dei to eksempla ovafor på fonologisk skriving i nynorskteksta frå 4. klasse: *tebage* og *kler* (for *tilbake* og *klede*). Det har ikkje vore mogleg å evaluere effekten av det kontrastive språkarbeidet i klassane, men vidare studiar her vil vere interessant.

Arbeid i førskrivingsfasen, skriveoppgåver og skrivesituasjon ser ut til å vere viktig for kvaliteten i tekster på begge målformer; sagt med andre ord kan *konteksten* for skrivinga spele ei avgjerande rolle (Halliday 1998). I materialet vårt ser det ut til at skriveoppgåvene, som ein del av konteksten for skrivinga, spelar ei rolle for tekstkvaliteten, slik også nyare forskning har peika på (Otnes 2014). Spesielt vil vi nemne at formålet med skrivinga i nokre av skriveoppgåvene og skrivesituasjonane kunne vore tydelegare: Kven er motakar, og kva skal tekstene brukast til? Her kunne ein brukt *skrivetrekanten* (Smidt 2013; Ongstad 2004) som ein reiskap for å styrke alle sider ved tekstskapinga, men spesielt bruksaspektet.

Dei tre hjørna i skrivetrekanten er som kjent knytt til innhald, form og bruk. Materialet vårt er for lite til å trekke konklusjonar, men det er interessant at

«Vi meiner også at dei arbeidsmåtane som ligg til grunn for dei gode resultatane som er dokumentert i Normprosjektet (Berge og Skar 2015), bør brukast i arbeid med skrivning på sidemålet.»

elevane med lærebok i samfunnsfag på nynorsk samla sett skårar noko høgare på nynorsktekstene enn på bokmålstekstene. Spesielt gjeld dette vurderingsområdet «Innhald». Elevane brukte skriveoppgåva frå samfunnsfagsboka til å utvikle og utdjupe kunnskap om slavehandel, og samspelet mellom lesing og skrivning er tydeleg. På ungdomssteget har det vore fleire forsøk med lærebøker på nynorsk i andre fag enn norsk (Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa 2016), og på heimesidene sine presenterer Utdanningsdirektoratet eksempel på arbeidsmatar med lærebok på nynorsk i samfunnsfag.⁶ For oss ser det ut til at slike arbeidsmatar med fordel også kan brukast på barnetrinnet.

Vi meiner også at dei arbeidsmåtane som ligg til grunn for dei gode resultatane som er dokumentert i Normprosjektet (Berge og Skar 2015), bør brukast i arbeid med skrivning på sidemålet. Det betyr at skrivning på begge målformer må bli forstått innanfor det same skrivepedagogiske paradigmet. Sjølv om ikkje forventingsnormene blei brukt på prosjektskolane våre, blei skrivning på sidemålet integrert i den generelle og varierte skriveopplæringa, og dette fungerte godt.

For at tidleg start med nynorsk som sidemål skal bli tatt meir allment i bruk, er det viktig at skolar og lærarar har ein didaktisk praksis som generelt fremmar god skriveopplæring og vurdering av elevtekster, og spesielt ein didaktikk som fremmar språkleg medvit og utvikling av skrivekompetanse også på sidemålet. Når det gjeld det første punktet, har Solheim og Matre (2014b) trekt fram lærarkompetanse som ein kritisk faktor. Dette vil nok også gjelde det andre punktet. Både nynorskkompetanse og evne til å arbeide kontrastivt med språk, talespråk og skriftspråk bør styrkast blant lærarane.

Ein ny læreplan i norsk bør bygge vidare på den kontrastive tilnærminga til språk som finst i LK06, og

sambandet mellom lesing og skrivning for begge målformer må bli tydelegare gjennom heile barnetrinnet og gjerne koplast til skrivning som grunnleggande ferdigheit i fleire fag.

KODA

Korleis gjekk det så med elevane etter at dei var ferdige med «Tidleg start» på barnesteget? Elevane som hadde samfunnsfagsbøker på nynorsk på 5. til 7. trinn, er nå ferdige med grunnskolen. Då dei gjekk på 10. trinn, våren 2016, hadde vi eit møte med norsklærarane til 15 av elevane, som nå var fordelt på tre klassar. Lærarane visste faktisk ikkje at nokre elevar i dei tre 10.-klassane hadde fått tidleg start med skrivning og lesing på nynorsk.

Etter ei lita orientering om prosjektet utbraut ein av lærarane: «Nå fall ting på plass for meg.» Ho hadde undra seg over at fleire av elevane hennar var så flinke i nynorsk. Tre av dei fire elevane frå mellomsteget som vi har omtalt over, hadde på heilårsprøver og tentamen i skriftleg nynorsk fått karakterane 6, 6 minus og 5. Den fjerde eleven, Elev C, låg «litt under middels for klassen» i nynorsk. Tatt i betraktning at eleven vart vurdert som ein relativt svak skrivar både før og under prosjektet, meiner vi dette er svært positivt. Lærarane sa at dei såg stor skilnad i både haldningar til og ferdigheiter i nynorsk hos dei elevane som hadde starta tidleg med skrivning og lesing på sidemålet. Det ser altså – ikkje overraskande – ut til at tidleg start nyttar! ●

LITTERATUR

Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse* (Vol. I–II). Oslo: Universitetsforlaget.

⁶ <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/elever-med-nynorsk-sidemal/>

- Berge, K.L. og Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning. Henta frå http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2015/03/Berge_og_Skar-2015-NORM-rapport2.pdf. 4. august 2015
- Evensen, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I Smidt, J., Folkvord, I. og Aasen, J. (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13–31.) Trondheim: Skrivesenteret/Tapir Akademisk Forlag.
- Flower, L. og Hayes, J. (1991). En teori om skriving som kognitiv prosess. I Bjørkvold, E. og Penne, S. (red.), *Skriveteori* (s. 102–127). Oslo: LNU/J.W. Cappelens Forlag AS.
- Gwet, K.L. (2012). *Handbook of Inter-Rater Reliability*. Gaithersburg: Advanced Analytics, LLC.
- Halliday, M.A.K. (1998). Koda. Tekst, kontekst og læring. I Berge, K.L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 112–118). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Huang, H.B. (2016). A synthesis of empirical research on the linguistic outcomes of early foreign language instruction. I *International Journal of Multilingualism*. 13/3, s. 257–273. Oxford: Routledge, Taylor & Francis. Open access: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2015.1066792>
- Jansson, B.K. (2012). Tidlig start med skriving på begge målformer. I: Skaftun, A. og Matre, S. (red.), *Skriv! Les! nr.1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 101–123). Trondheim: Akademika forlag.
- Jansson, B.K. og Traavik, H. (2014). Skriving og lesing på bokmål og nynorsk. I Jansson, B.K. & Traavik, H. (red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunn-skolelærerutdanning 1–7* (s. 159–170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karstad, A.K. (2015). *Nynorsk som sidemål i Tromsø. En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet*. Mastergradsoppgåve. UIT-Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Krashen, S.D. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford Oxfordshire: Pergamon Institute of English.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplaner for Kunnskapsløftet (LK06). Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (2009). *Tiltaksplan 2009–2012*. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa (2016). *Bruk av nynorske lærebøker – tverrfagleg nynorsk for bokmåselevar*. Henta frå http://www.nynorsk-senteret.no/nyn/forskning-og-utvikling/fou_rapportar-1/bruk-av-nynorske-1%C3%A6reb%C3%B8ker.2.januar.2017
- Normprosjektet (2011). *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. Prosjektskisse. Henta frå <http://norm.skrivesenteret.no/prosjektskissa/> 19. juli 2015
- Normprosjektet (utan dato): *Forventningsnormene*. Henta frå <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/> 6.juli 2016
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2014). *Skriveoppgaver under lupen*. I Otnes, H. (red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–27.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pran, K. R. og Johannesen B-O. (2011) *Norsklæreres holdninger til eget fag*. Oslo: Språkrådet/Synovate. Henta frå http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklarerres-holdning_synovate2011.pdf 5. august 2016
- Skaathun, A. (2007). *Staveferdighet. Ei undersøkning av stavetileining i norsk barneskole*. Avhandling for graden Doctor Philosophiae. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

- Skjong, S. (2011). Toskriftskompetanse på barnetrinnet: Nynorsk for elevar med bokmål som opplæringskriftspråk. I Jansson, B. K. og Skjong, S. (red.), *Norsk=nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 136–161.) Oslo: Det Norske Samlaget.
- Smidt, J. (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir.
- Smidt, J. (2013). *Skriverekanten: videoforedrag med Jon Smidt*. Trondheim: Skrivesenteret. Henta frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/> 15. august 2016
- Solheim, R. og Matre, S. (2014a). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læring* 15, s. 76–89.
- Solheim, R. og Matre, S. (2014b). Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I Hvistendahl, R. E., Roe, A. (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 219–243.) Oslo: Novus forlag.
- Speitz, H., Simonsen, T. og Streitlien, Å. (2007). *Evaluering av prosjektet «Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk»*. Rapport 03, Sluttrapport. Notodden: Telemarksforsking.
- Sverdrup, S. (2013): Følgeforskning som en nyere tendens i norsk evaluering: Hva er det, og hvordan kan det gjennomføres? I Halvorsen, A. mfl. (red.), *Evaluering: tradisjoner, praksis, mangfold* (s. 134–147). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vibe, N. og Borgen, J.S. (2007). «Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke». *Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo*. Rapport 33/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Wedde, E. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. Oslo: Utdanningsdirektoratet/TNS Gallup. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/sidemals-rapport_siste.pdf 5.august 2016