

Kr 50,00

NR. 1 1999  
40. ÅRGANG

# SPRÅKLIK SAMLING

GITT UT AV  
LANDSLAGET  
FOR  
SPRÅKLIK  
SAMLING

**Ny giv for sidemålet  
i grunnskulen?**

---

**Skriveopplæring og  
vide skriftnormalar**

# SPRÅKLIG SAMLING

Ansvarlig redaktør: Arne Torp  
E-post-adresse: arne.torp@inl.uio.no

Bladpengar: kr 150,- pr. år

Adressa til laget og bladet:

Postboks 636 Sentrum, 0106 OSLO

Postgiro 0803 5163787

Heimeside: <http://www.users.dircon.co.uk/~stryger/>

Utgitt av:  
LANDSLAGET FOR SPRÅKLIG SAMLING

Leiar: Pål Styrk Hansen  
Tanumveien 89 E  
1312 SLEPENDEN

Medlemspengar (inkluderer bladpengar):  
kr 200,- pr. år  
for skoleleavar, studentar og pensjonistar:  
kr 100,- pr. år

## Redaksjonelt

I dette nummeret presenterer vi igjen to lengre artiklar, som etter mitt syn tar opp saker som er viktige for den norske språksituasjonen i framtida, og då særleg for norskopplæringa på ulike nivå i skolesystemet. I den første artikkelen presenterer og kommenterer Magne Rogne det den nye læreplanen for grunnskolen (L97) seier om sidemålet. Truleg vil det han fortel, overraske mange, og kanskje sjokkere somme. For min eigen del vil eg seie at det skal bli interessant å sjå korleis det vil gå når desse ideane skal realiseraast fullt ut i det norske skoleverket.

Den andre artikkelen byggjer på ei hovudfagsavhandling, som nå også er trykt (jf. litteraturlista bak i artikkelen). I dette arbeidet har Benthe Kolberg Jansson undersøkt i kva grad valfridommen innanfor kvar av målformene er eit emne som blir behandla i pensum og undervisning på lærarhøgskolane. Resultatet er mildt sagt lite oppmuntrande for den som ser det som viktig at lærarar har gode kunnskapar på dette området. Dersom me skaltru på desse resultata – og det er det nok dessverre god grunn til å gjere – er det liten grunn til å tru at det vil bli mindre risikabelt for elevar å bruke sideformer i dag enn det var for nokre år sidan, slik vi kunne lese om her i bladet for nokre år sidan, da Kari Hyldmo Størstad fortalte om tre av ungane sine, som alle hadde fått dårlegare karakter i norsk til eksamen på grunnskolen

og vidaregåande skole enn dei skulle hatt, fordi dei hadde nytt «lite brukte sideformer». Dette kommenterte ho m.a. slik (jf. *Språklig samling* nr. 3/4-94 s. 31):

Det er ikkje til å unngå at desse opplevingane får ein til å fundere over kva årsakene kan vera - og dessutan kva konsekvensane kan bli. Eg skal ikkje prøve meg på å gi uttømmande svar på desse spørsmåla, men berre nemne mulege svar. Er det slik at ein del norsksensorar ser det som si oppgåve å drive språkpolitikk, let dei kanskje sin private språksmak vera avgjeraende, eller kan grunnen til ein slik praksis vera at dei ikkje kan og veit betre? Så kan ein reflektere over kva for eitt av svara som er mest skremmande. Dét skal eg ikkje gi meg ut på her.

Resultata frå arbeidet til Kolberg Jansson tyder på at det nok er meir kunnskapsløyse hos læraren enn vond vilje som ligg attom; i alle fall konkluderer ho med at det trengst meir «morsmålsdidaktisk refleksjon og arbeid» dersom vi ønskjer «at norske skribentar skal ha reell mulegheit til å velje former som er i samsvar med talemålet deires».

Norskopplæringa vil altså stå overfor nye utfordringar i framtida, som vil stille endå større krav til fagleg og pedagogisk kompetanse hos dei som skal undervise. Likevel er dei fleste av desse problema velkjende attgangarar i debatten om språk og skole. Den snart førti år gamle artikkelen som vi trykkjer opp att til slutt i dette nummeret, kan illustrere akkurat dette poenget.

## Styret i LSS 1998-99

### Sentralstyret

Pål Styrk Hansen, leder  
Arne Torp, nestleder  
Ivar Hundvin, sekretær  
Eric Papazian, kasserer  
Ruth Vatvedt Fjeld, styremedlem  
Harald Støren, styremedlem  
Ellen Skolseg, styremedlem  
Thomas Hoel, varamedlem  
André Stryger, varamedlem  
Elsa Kristiansen, varamedlem

### Landsstyret

Magne Aksnes  
Gulbrand Alhaug  
Rolf Theil Endresen  
Arne Kjell Foldvik  
Ernst Håkon Jahr  
Svein Lie  
Åshild Rykkja  
Helge Sandøy  
Knut Western  
Jon Vidar

### Varamedlemmer til landsstyret

Einar Flydal  
Johs. Fosså  
Anne-Ma Grønlie  
Øyvind Gulliksen  
Reidun Guldal  
Eskil Hanssen  
Thomas Refsdal  
Thore A. Roksvold  
Helge Omdal  
Geirr Wiggen

**Redaktør:** Arne Torp

**Revisor:** Johs. Fosså

**LSS sine medlemmer i**

**Norsk språkråd:**

Arne Torp (bokmål)

Lars S. Vikør (nynorsk)

Magne Rogne:

## Ein ny giv for sidemålet i grunnskulen?

Den nye læreplanen, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L 97), har skapt mykje debatt, men det har ikkje vore fokusert like sterkt på alle delar av han. Ein har hatt ei særleg sterkt fokusering på det at seksåringane no skal inn i skulen, noko som kanskje har overskygd andre viktige endringar. I denne artikkelen vil eg konsentrere meg om eitt felt - sidemålsdelen av norskfaget på ungdomsseget. Etter det eg kan sjå, er endringane frå *Mønsterplan for grunnskolen* (M 87) på dette feltet av ein slik karakter at ein kanskje burde revurdere bruken av omgrepet sidemål.

Mange skulefolk har peika på at det under M 87 (og tidlegare) har vore ein del problem knytt til sidemålsundervisninga. Ein har ofte ikkje fått dei resultata ein kunne ynske seg, noko som avspeglar seg i karakterstatistikane.<sup>1</sup> Dette gjeld først og fremst dei som har nynorsk til sidemål. Ut ifrå dette er fokuset i artikkelen lagt på desse, sjølv om endringane i læreplanen sjølv sagt gjeld dei som har bokmål til sidemål òg. Det kan verke som dei därlege resultata i sidemål er signal Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet har merka seg. I alle fall har det kome store endringar i L 97 i høve til M 87 når det gjeld denne delen av norskfaget.

I denne artikkelen vil eg peike på dei endringane ein finn i L 97 i høve til M 87. Eg vil òg prøve å peike på kvifor desse endringane har kome i L 97 - altså kva intensjonen bak dette er. Er det politiske eller pedagogiske motiv som ligg bak? Eller begge delar? Eller ingen av delane?

Artikkelen er disponert slik: Først vil eg samanlikne dei innleiande delane i begge planane. Så vil eg gå inn på M 87, slik at det vert lettare å merke seg endringane når eg etterpå tek for meg L 97. Eg vil sjå på målsetjingar, konkrete ting som gjeld undervisninga på dei ulike årstrinna og endringar i språksyn og språkbruk. Etterpå vil eg prøve å seie noko om intensjonane som ligg bak endringane, før eg heilt til slutt vil kome med nokre konklusjonar på det denne gjennomgangen har vist.

### Ulik vekt på sidemålet i innleiingane

Strukturen i M 87 og L 97 er bygd opp på litt ulikt vis. I M 87 kjem ein allereie på første sida av norskdelen inn på målsetjingane for faget. I den delen som gjeld sidemålet, heiter det at undervisninga i norsk skal sikte på

å gje elevane gode kunnskapar og dugleik i hovudmålet,

kjennskap til sidemålet og dialektar, og utvikle tolerante haldningar til språk og språkbruk. (M 87:129)

Dette er ei heller vag formulering. Det er vanskeleg å seie kva som eigentleg er meint med omgrepet "kjennskap". Ein kan elles merke seg at denne "kjennskapen" til sidemålet er jamstilt med "kjennskap" til dialektar. L 97 listar ikkje opp slike felles målsetjingar for heile faget i byrjinga av planen (desse målsetjingane kjem lenger ute, og der er ikkje sidemålet nemnt - dei er i det heile svært generelle). Der finn me sidemålet først omtalt under punktet "Arbeidsmåtar i faget" på den tredje sida:

Elevane møter sidemålet tidleg og får høve til å prøve det ut gjennom lesing og skriving over lengre tid utan at dei skal vurderast. Dei får røynsle med sidemålet som eit bruksspråk, ikkje berre som eit oppgåvespråk og prøvespråk. (L 97:113f)

Dette er ikkje direkte samanliknbart med målformuleringa frå M 87 (som òg har eit underkapittel om "Arbeidsmåtar" - utan at sidemålet vert nemnt), men det er viktig å leggje merke til at L 97 legg vekt på at sidemålet skal vere eit bruksspråk. Dei byrjar altså med meir offensive formuleringar i L 97 enn i M 87 når det gjeld ambisjonane for sidemålsopplæringa.

### M 87 - krav om kjennskap til sidemålet

M 87 er delt i hovudemne, med nokre råd om progresjon knytte til treårsbolkar. Den neste staden me møter sidemålet, er under hovudemnet litteratur. Der heiter det slik:

Litterære tekstar på sidemålet vil gje kjennskap til fleire språklege og geografiske miljø i landet vårt, og vil skape forståing og respekt for bokmål, nynorsk og dialektar. (M 87:136f)

Planen tilrår denne fordelinga mellom hovudmål og sidemål i litteraturlesinga på ungdomsseget: Elevane les to tredjedelar av tekstane på hovudmålet og ein tredjedel på sidemålet. Denne lesinga skal først og fremst vere ein reiskap til å gje kjennskap til ulike miljø og skape forståing og respekt. Planen trekker altså ikkje inn argumentet om at litteraturen skal vere til hjelpe for arbeidet med det skriftlege sidemålet. I det neste punktet der sidemålet er nemnt, viser ein derimot større vilje til å sjå samanheng mellom dei ulike delane i norskfaget. Det gjeld hovudemnet språklære, under punktet om talemål:

På ungdomsseget ser ein nærare på trekk ved lydverk, bøyingsverk og ordtilfang i det lokale målføret. Dette kan vere

nyttig kunnskap i mange distrikt når ein tek til med skriftleg sidemålsopplæring. (M 87:142)

Her er det ein tydeleg tendens til at planen ser nytta av ei sterkare integrering av norskfaget. Ein kjem så vidt inn på dette i punktet om grammatikk på side 142 òg, der det står at elevane "bør etter kvart lære å legge merke til skilnader mellom bokmål og nynorsk". Denne formuleringa vert likevel hengande noko meir i 'lause lufta'.

Resten av det stoffet som gjeld sidemålet, er omtalt under eit eige hovudemne, som rett og slett vert kalla *sidemålet*. Dei spesifikke målsetjingane for dette hovudemnet vert lista opp slik:

Gjennom undervisninga i sidemålet skal elevane få kunnskap om den andre av dei to jamstelte målformene i norsk. Dei skal få

- kjennskap til litteratur på sidemålet
- lære meir om variasjonsbreidda i norsk språk
- kjennskap til talemålet i høve til dei to skriftspråka
- større forståing for og akseptering av tale- og skriftmålet til andre
- lære å uttrykkje seg skriftleg på sidemålet (M 87:144)

Her får me nærmere spesifisert kva dei meinte med "kjennskap" til sidemålet i dei generelle målsetjingane for faget som norgeskelen av M 87 byrja med. Men særleg det siste punktet må vel kunne seiast å krevje noko meir enn berre kjennskap. Det er vel òg dette punktet som har vorte lagt mest vekt på, kanskje særleg på grunn av at ein har hatt krav til vurdering med karakterar i sidemålet. Og i den samanhengen har praksis vore at elevane alltid har kome opp i både hovudmål og sidemål når dei først har kome opp til skriftleg eksamen i norsk<sup>2</sup>.

## Små ambisjonar

M 87 kjem òg med råd om kva som kan vere grunnlaget for arbeidet med skriftleg sidemål, og her legg planen vekt på at ein kan nytte tekstar som utgangspunkt:

Tekstane må vere interessante og vise eit levande skriftspråk. Elevane skriv korte svar på spørsmål til tekst, tekstar, teikneseriar o.l. Læraren rettar lite i byrjinga. (M 87:145)

Igjen får ein inntrykk av at ambisjonane ikkje er særleg store, og at sidemålsundervisninga står isolert i norskfaget. Rett nok nemner planen seinare at elevar med nynorsk til sidemål som har ein dialekt som ligg nært nynorsk, bør kunne dra nytte av dialekten sin. Men det er òg det einaste som kan likne på ei integrering av dei ulike delane av norskfaget. Ei viktig formulering for progresjonen i denne undervisninga er dette: "Elevane bør seinast ta til å skrive på sidemålet frå 8. klasse" (M 87:145). I praksis har vel dette "seinast" gjerne vorte til "tidlegast" ute i ungdomsskulane, slik at elevane nok har fått litt for knapp tid til å lære seg skriftleg sidemål grundig.

I underpunktet om "Ordbruk, formverk, tekstar" stig ambisjonane noko: Elevane skal få "grunnleggjande

kunnskap om ordbruk, setningar (verbal uttrykksmåte på nynorsk) rettskriving og hovudreglar i formverket, slik at dei etter kvart kan skrive samanhengande tekstar på sidemålet." (M 87:145) Men igjen saknar eg relasjonar til andre delar av norskfaget; ein kunne vel gjerne tenke seg at dette med "samanhengande tekstar" vart nytta i ein samanheng utover det å skrive på sidemålet. Kva med omgrepet sjanger, som resten av læreplanen i norskfaget er gjennomsyra av? Den spesielle oversikta over emne og aktivitetar for ungdomssteget ber preg av det same:

Meir grunnleggjande kunnskap om ordbruk, formverk, setningsforming og rettskriving. Språkhistorisk og språksosial bakgrunn. Dialektnære former og skrivemåte. Skrive ulike slag tekstar sjølv. (M 87:146)

Her seier planen rett nok at elevane skal skrive ulike slag tekstar. På den måten vert det ei opning for at læraren kan prøve å få elevane til å skrive i ulike sjangrar, men det er ein lang veg frå det til å integrere sidemålsundervisninga på ein konstruktiv måte. Alt i alt kan ein nok seie at M 87 inviterer til at ein kan gjere sidemålet til eit oppgåve- og prøvespråk - nett det ein vil prøve å unngå i L 97. Mykje tyder på at denne invitasjonen har vorte nytta av mange lærarar i den tida M 87 har eksistert.

Men elles synes eg M 87 har nokre grep som kan vere svært nytte for sidemålsundervisninga. Dette gjeld særleg dei delane der ein tek opp emne som har med forståing og respekt for ulike talemål og skriftmål å gjøre. Tanken bak dette er nok å prøve å få bukt med ein del fordommar mot sidemålet, og då særleg nynorsk. Det er vel sannsynleg at ein del slike fordommar har skapt problem for sidemålsundervisninga. Men spørsmålet er om desse små tilløpa i læreplanen har fått nok utslag i konkret undervisning.

## Ekskurs: Litt om eksamen

I samanheng med denne læreplananalsysen kan det vere interessant å sjå litt på kva som er praksis ved eksamen, fordi eksamen nok ofte kan verke like styrande på undervisninga som læreplanen. Ved innføringa av M 87 byrja ein med ein ny praksis ved norgeskexamen. Ein gjekk over til ei oppgåve i sidemålet, og det var ingen reell forskjell på denne oppgåva og oppgåva i hovudmålet. Dette var ei skjerping i høve til tidlegare, då ein nytta ein lettare variant. Eit blikk på sensorrettleiinga for avgangsprøva våren 1998 syner korleis forskjellen på hovudmål og sidemål er tenkt praktisert:

Når det gjelder vurdering av sidemålstekstene, ber vi seneorenere være oppmerksom på dette:

1 Innhold. På dette området er det ingen forskjell på hovedmål og sidemål.

2 Oppbygging av teksten. Heller ikke her er det forskjell på de to målformene.

3 Språklig formuleringsevne. I nynorsk sidemål har elevene ofte mér begrenset ordtilfang og problem med syntaks og språkføring. Dette er årsaken til at elever med nynorsk

som sidemål oftere får dårligere karakterer enn elever med bokmål som sidemål. (Avgangsprøva 1998:44)

Ut ifrå dette kan me sjå at sensorrettleiinga for eksamen legg opp til langt strengare krav enn det ein kan lese ut ifrå M 87. På kravsida er altså dei reelle forskjellane mellom hovudmål og sidemål langt på veg utviska.

### L 97 - sidemålet som arbeidsspråk

L 97 nytta eitt tekstomgrep der ein tekst er både prosess og produkt. Norskfaget vert delt inn i tre breie område - lytte og tale, lese og skrive og kunnskap om språk og kultur. Planen set opp målsetjingar for dei ulike årsstega. I måla for ungdomssteget står dette under bolken 'lese og skrive':

Dei skal kunne lese og skrive på nynorsk og bokmål for aktivt å kunne vere med i ein nasjonal skriftkultur og erfare at lesing og skriving utfyller kvarandre i fagleg arbeid og i all skrivoopplæring. (L 97:124)

Her ser ein tydeleg idealalet bak L 97, med heilskapsteking og integrering av dei ulike delane av norskfaget. Det er særleg viktig å merke seg at planen talar om nynorsk og bokmål, ikkje hovudmål og sidemål. Eg tolkar denne språkbruken slik at ein med dette vil tone ned skiljet mellom hovudmål og sidemål, noko som må sjåast på som eit ynskje om å styrke sidemålsopplæringa i norskfaget.

Men dette er ei målsetjing for heile ungdomssteget. Ser ein på delmåla for dei ulike årsstega, kan ein sjå at det er ein progresjon i krava. I 'hovudmoment' for 8. klasse heiter det at elevane *skal* "byrje å bruke sidemål som arbeidsspråk" (L 97:126). Dette ser eg på som ei klar styrking av sidemålet i høve til M 87. For det første gjeld det starttidspunktet: Etter M 87 burde elevane starte å skrive frå det som før var 8. klasse, medan dei no skal byrje å nyte sidemålet som arbeidsspråk frå den nye 8. klassen - altså eitt år tidlegare. Dessutan er *skal* eit mykke sterkare uttrykk enn *bør*. For det andre gjeld det uttrykka *å skrive* i høve til *arbeidsspråk*. At det er tale om skriving i L 97 òg, ser ein av at punktet er lista blant moment som gjeld skriving - dei som gjeld lesinga, står tidlegare (men det at dei skal bruke sidemålet gjeld sjølv sagt lesinga òg!). Det er stor forskjell på å skrive korrekte svar på spørsmål til tekstar og å nyte sidemålet til arbeidsspråk. Med uttrykket *arbeidsspråk* forstår eg at dei skal nyte det *til noko* i samband med dei andre delane av norskfaget. Altså til å skrive til dømes utgreiingar, debattinnlegg og artiklar, som er nokre av dei andre momenta åtankeklassingane skal lære seg. Her kjem heilskaps- og integreringstanken inn i biletet.

Under hovudmoment for 9. klasse vert desse tankane vidareførte, for der står det at elevane skal "bruke sidemål som arbeidsspråk for skriftleg arbeid i periodar". Progresjonen ligg her særleg i uttrykket *periodar*. Det tolkar eg slik at dei skal bruke sidemålet som arbeidsspråk samanhengande over tid. Her kan mellom anna tema- og prosjektarbeid vere aktuelt. Slike arbeid skal utgjere minst

20% av all undervisning på ungdomssteget. Ein del av dette arbeidet vil vere tverrfagleg, men det er vanskeleg å seie om meininga er at ein skal nyte sidemålet i slike samanhengar. Då vil ein nok kunne kome inn på delar av undervisninga som er styrt av lovverket, nemleg at elevane sjølv skal kunne velje opplæringsmål.

Sidemålet er òg nemnt under 'kunnskap om språk og kultur'. Der heiter det at elevane skal "arbeide med formverket i sidemålet i tilknyting til tekstar" (L 97:128). Først i det andre året med skriftleg sidemålsopplæring skal altså elevane arbeide spesielt med grammatikken i sidemålet. Det kan ein vel sjå på som ei vidareføring av prinsippet om at "Læraren rettar lite i byrjinga" frå M 87. Tanken er nok at elevane skal få bruke sidemålet utan å verte skremt av alle dei raude strekane. Ein kan òg lese noko av fagsynet i planen ut frå dette - elevane skal lære *i* språket i staden for *om* språket.

### Vekk ifrå hovudmål og sidemål

I 10. klasse tek dei så steget heilt ut når det gjeld tilhøvet mellom dei to målformene. Eitt av momenta der seier at elevane skal

arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med eigne tekstar (L 97:128)

Her skil altså læreplanen ikkje mellom hovudmål og sidemål, men stiller dei same krava til dugleik i både bokmål og nynorsk. Dette gjev klare signal om kor mykke elevane bør kunne i sidemålet det året dei går ut av grunnskulen og skal opp til eksamen. Eg meiner dette er ein milepål i norsk språkhistorie, der ein for første gong heilt ut tek konsekvensen av jamstillinga av dei to skriftformene i landet vårt i grunnskulen. Denne jamstillinga har sjølv sagt vore gjennomført før på den måten at ein har hatt to forskjellige karakterar for hovudmål og sidemål, men det nye er no at ein stiller dei same krava til dugleik i både hovudmålet og sidemålet. Etter dette kan ein tenkje seg at omgropa *hovudmål* og *sidemål* etter kvart vil forsvinne ut av skulesystemet, og at ein vil nyte *nynorsk* og *bokmål* i staden - slik ein gjer både under målsetjingane for ungdomssteget og i momenta for 10. klasse i L 97.

### Intensjonane bak L 97

Etter å ha sett dei store endringane ein finn i læreplanen, kan det vere interessant å sjå på kva krefter som ligg bak desse endringane. Det er mange ulike interessegrupper som gjerne vil ha eit ord med i laget når det gjeld utforminga av ein læreplan - dei politiske partia, lærarprofesjonen, foreldregrupperingar, næringslivet og fleire. Kor stor innverknad dei ulike interessegruppene får, varierer ein del. Men generelt verkar det som dei norske læreplanane har vore prega av kompromiss, slik at ein ikkje har fått ekstreme einsrettingar på ideplanet. På denne måten har ein òg oppnådd ein viss politisk konsensus bak vedtaka av læreplanane.

Men det er klart at det politiske partiet som sit med makt under utforminga av læreplanen, kan legge ein del føringar for arbeidet gjennom departementet. Dette har òg vore gjort under arbeidet med L 97 (med generell del frå 1993). Arbeidarpartistatsråden Gudmund Hernes har fått mykje av æra (eller skulda?) for utforminga av denne planen. Dette gjeld særleg det ‘instrumentelle’ synet som ligg til grunn for planen, med måltermar for mykje felles, obligatorisk lærestoff.<sup>3</sup> Denne vektlegginga av at alle barn i Noreg skal igjennom det same lærestoffet, viser at ein av hovudintensjonane bak læreplanen er eit nasjonsbyggings/konsolideringsprosjekt. Formuleringer som “Oppføstringen [...] skal bære videre og bygge ut kulturarven” (L 97:17) peikar i den same retninga. Dette er ting ein må rekne med har spela inn under utforminga av norskdelen av planen òg. Men i den delen har andre ting kanskje vore vel så viktige, særleg gjeld det sidemålsdelen.

### **Heilskapstenking for norskfaget**

Eg har prøvd å skaffe dokumentasjon av prosessane fram til den endelige utforminga av norskdelen av L 97, for å kunne seie noko om korleis dei som har arbeidd med dette har tenkt - særleg for å finne intensjonane bak dei endringane eg har vist i sidemålsdelen. Men det har eg ikkje greidd (eksisterer det?). Det har òg vore skrive svært lite om dette i ettertid. Eg tok difor kontakt med to av personane som var med i plangruppa for norskfaget (læreplan-komiteen). Denne gruppa var utnemnd av departementet, og ho stod for det konkrete arbeidet med å formulere norskdelen av læreplanen. Ho var samansett av røynde lærarar, fagekspertar og pedagogiske ekspertar.

Først tok eg kontakt med leiaren for gruppa, Ingrid Rygg Haanæs, som arbeider ved Trondheim lærarhøgskole og har lang røysle frå arbeid i grunnskulen.<sup>4</sup> Ho kunne fortelje at departementet kom med ein del føringar for arbeidet deira, men ingen av dei galdt arbeidet med sidemålet. Gruppa tok utgangspunkt i at elevane hadde hovud- og sidemål med eksamenskrav, og at vanskane låg på nynorsk som sidemål. I arbeidet vart sidemålet sett i samanheng med ei *heilskapstenking* for norskfaget - dei ynskte ikkje båsar. Målet med arbeidet var ikkje å få til ei skjerping av krava i sidemålsundervisninga, men å freiste å gjøre noko med organiseringa av arbeidet - elevane skulle få ein sjanse til å greie krava. Samstundes var det viktig at alt språkarbeid skal ha ei meinings; det skulle vere relatert til tekstar, ikkje vere isolert grammatikkundervisning. Eit anna mål med omorganiseringa var å spare tid for læraren.

Problemet med sidemålsundervisninga var at mangelen på språklege modellar var påtrengande for elevane, og det har dei freista å rette på. Særleg viktig i den samanhengen er det at elevane skal få møte sidemålet i bruk. Denne tankegangen er motivert ut ifrå synet deira på læring og språkutvikling: Elevane må til dømes få arbeide

med sakprosa på nynorsk for å kunne utvikle eit vokabular. Skal elevane kunne skrive ein reklameanalyse på nynorsk til eksamen, må dei på førehand ha utvikla eit sett omgrep knytt til dette.

Resultatet av arbeidet med sidemålsdelen av L 97 ser ho ikkje på som ei skjerping av krava, fordi eksamen skal gjennomførast på den same måten. Elevane bestemmer sjølv kva dei vil skrive til hovudmål og sidemål.

Dei fekk gode tilbakemeldingar på sidemålsdelen av L 97 både av elevgrupper og lærarar under høyringsrundane. Gudmund Hernes var òg positiv til det arbeidet dei hadde gjort.

### **Styrking av sidemålet**

Eg tok òg kontakt med ein annan medlem av fagplangruppa - Bjarne Øygarden, som er tilsett ved avdeling for lærarutdanning ved Høgskolen i Hedmark.<sup>5</sup> Han var samd i at heilskapen i faget var viktig for utforminga av sidemålsdelen, og han understreka at det var full semje om dette i gruppa. Men han meinte òg at sidemålsdelen i L 97 var ei klar skjerping - eller styrking - i høve til M 87. Her tenker han då spesielt på nynorsk som sidemål, som har fått eit løft med den nye læreplanen. For å underbyggje dette, peikar han på det at elevane no skal byrje å skrive sidemål frå 8. klasse, og det at ein no har gått meir over til å tale om *nynorsk* og *bokmål* i staden for *hovudmål* og *sidemål*. Formålet med dette var å kome bort frå desse siste termane, der *sidemål* kan verke nedsetjande, og på den måten prøve å skape meir likeverd mellom målformene. Det auka fokuset på dialektlære og språkhistorie meiner han vil verke i same retning.

Han peika òg på, som Haanæs, at det ikkje var direkte føringar for arbeidet med sidemålet frå departementet si side. Men han meinte at dei føringane som departementet gav når det galdt kulturell tilhørsle, gav støtte til arbeidet med sidemålet, dialektlære og språkhistoria. Han peika òg på at den veka ein har hatt på kulturell sjølvforståing i kulturpolitikken, gjer at sidemålet står tryggare i dag enn på lenge. Dessutan meiner han at det er viktig å sjå det som no er gjort med sidemålet i L 97 i ein større samanheng. Dette er resultatet av ei utvikling som har gått føre seg i grunnskulen heilt sidan byrjinga av 1960-åra.

### **Lærarane har kjent kvar skoen trykkjer**

Ut ifrå dette kan me sjå at lærarprofesjonen har hatt ein særleg sterkt innverknad på endringane i sidemålsdelen av L 97. Det har vore det fagdidaktiske som har vore mest veklagt, noko dei to medlemene av fagplangruppa og oppbygginga av læreplanen stadfestar. Målet har først og fremst vore at elevane betre skal kunne meistre dei faglege krava ein stiller i sidemålet, og ein vil integrere sidemålet sterkare i norskfaget for å oppnå dette. Omgrep som *bruksspråk* og *arbeidsspråk* er sentrale her, i lag med det at ein vil vekk frå omgrep *hovudmål* og *sidemål*.

Men sjølv om departementet ikkje har kome med politiske føringer som går på sidemålet direkte, kan nok nasjonsbyggingskonseptet til Hernes ha spela ei viss rolle gjennom dei meir generelle kulturelle føringane som Øygarden er inne på. Og så lenge desse verkar i den same retninga som dei fagdidaktiske vala, er det lett å oversjå dei. Ei nedtoning av motsetningane mellom målformene vil i alle fall styrke den nasjonale integrasjonen. Likevel trur eg ein må leggje klart mest vekt på det fagdidaktiske, blant anna ut ifrå mangelen på direkte politiske føringer. Det var trass alt eit verkemiddel som vart nytta mot andre aspekt ved planen.

### Mot reell jamstilling i grunnskulen?

Endringane i sidemålsdelen av L 97 i høve til M 87 er omfattande. Tidsbruken er viktig i denne samanhengen - elevane skal no byrje med skriftleg sidemålsopplæring når dei byrjar på ungdomsskulen. Det vil seie minst eitt år før det som har vore praksis etter M 87. Men vel så viktig er endringane i arbeidsmåten som vert skissert i L 97: Elevane skal få røynsle med å nyte sidemålet som *brukspråk* og *arbeidsspråk* - det skal vere noko meir enn eit prøvespråk. Skal ein oppnå dette, tvingar nye arbeidsmåtar seg fram. Ein må integrere sidemålet slik at ein nyttar det i samband med læring av andre tema i norskundervisninga, til dømes i litteraturhistorie, reklameanalyse og skriving av ymse artiklar. På den måten får elevane ein kompetanse som gjer at sidemålet kan *brukast til noko*.

I tillegg til dette kjem dei meir formelle sidene: Bruken av *bokmål* og *nynorsk* i staden for *hovudmål* og *sidemål* i L 97 (særleg for 10. klasse) markerer ein milepæl i norsk språkhistorie når det gjeld jamstillinga mellom dei to målformene våre i grunnskulen, fordi ein stiller dei same formelle krava til dugleik i begge to (at dette har vorte praktisert under eksamenssensuren, er ei anna sak).

Å finne ut noko om intensjonane bak desse endringane, var inga enkel sak, truleg fordi prosessen fram til den endelige lærreplaneksten var etter måten lukka. Men ut ifrå dei kjeldene eg har, kan det verke som om det er dei fagdidaktiske prinsippa som har vore viktigast. Represen-

tantane for lærarprofesjonen i komiteen har sett at undervisninga i sidemål ikkje har fungert godt nok, og dei har ut ifrå det freista å få til endringar i lærreplanen. I og med at det ikkje var direkte politiske føringer på dette, kan det verke som dei har nokså fritt spelrom i arbeidet. Målet deira har vore å få eit heilskapleg norskfag, utan slike båsar som til dømes sidemålet vart putta inn i før. Eg vil seie at dei langt på veg har lykkast med dette. At dette arbeidet drog i same retning som det overordna nasjonsbyggingsprosjektet ein kan lese ut av den generelle delen av L 97, var nok heller inga ulempe når planen skulle igjennom den politiske kverna.

Lærreplanen er altså endra med tanke på å få til ei betre sidemålsundervisning. Det som gjenstår, er å sjå om lærarar og elevar er viljuge til å følgje dette opp ute i klasseromma. Først då vil ein verkeleg få ein ny giv for sidemålet i grunnskulen.

### LITTERATUR OG KJELDER

*Avgangsprøva 1998 med forhåndssensur*. Eksamenssekretariatet. Skoletjenester 1998.

Hellesnes, Jon 1998. "Skulen og den teknokratiske freisitinga". I *Syn og segn*, hefte 3 1998, side 210-215.

*Lærreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L 97). Det kongelege kyrkje, utdannings- og forskingsdepartement 1996.

*Mønsterplan for grunnskolen* (M 87). Det kongelege kyrkje- og undervisningsdepartement og H. Aschehoug & Co 1987.

<sup>1</sup> Sjå t.d. Avgangsprøva 1998:44

<sup>2</sup> Jf. ekskurs

<sup>3</sup> Jf. Hellesnes 1998, særleg s. 211.

<sup>4</sup> Det som følger, er bygd på telefonsamtale med Ingrid Rygg Haanaas den 29.10.1998.

<sup>5</sup> Avsnittet er bygd på telefonsamtale med Bjarne Øygarden den 10.11.1998.

# Skriveopplæring og vide skriftnormalar

## Hossen blir valfridommen i skriftnormalane forvalta i skolen?

Dei siste tiåra har respekten for talemålsvariasjon auka, og det er blitt heilt vanleg å bruke dialekt i radio, fjernsyn og andre offisielle samanhengar. Ein skulle tru at ein naturleg konsekvens av ei slik utvikling ville vera at den talemålsbaserte valfridommen vi har i dei norske skriftnormalane ville bli meir synleg, og at Språkrådet ville sjå på talemålsutviklinga som ei mulegheit til å «marknadsføre» denne valfridommen. Det motsette ser dessverre ut til å vera tilfelle. Både bokmålsseksjonen og nynorskseksjonen i Språkrådet arbeider for trongare normer med mindre valfridom. «Den særnorske valfridommen har hatt sin sjanse,» hevdar enkelte — underforstått at denne sjansen nå er brukt opp, og at den norske rettskrivinga må følgje same prinsipp som i siviliserte land vi kan samanlikne oss med.

Ja, kanskje kan måten valfridommen har blitt forvalta på, samanliknas med eit sjansespel, der dei språkbrukarane som har hatt råd til å kjøpe flest lodd, har vunne. Den særlege skoleringa og språkplanlegginga som ei særleg språknormering fordrar, kan i alle fall sjå ut til å ha vore fråverande. Frå min synstad som norsklærar i den vidaregåande skolen kan det i alle fall verke slik. Svært mange av elevane mine har lite kunnskap om dei mulegheitene rettskrivinga gir dei til å velje talemålsnære former, og sjølv har eg i løpet av lærarkarrieren min, som strekker seg over meir enn 20 år, bare møtt rettskrivningsvariasjon som kurstema i samband med metodikk for sidemålsopplæringa (les nynorskopplæringa).

Spørsmålet blir da om lese- og skriveopplæringa i grunnskolen tar omsyn til at rettskrivinga opnar for former som ligg nærmere talemålet til elevane enn «dei mest brukte formene». Det er mange måtar å nærme seg svaret på eit slikt spørsmål på, men da eg starta hovufagsarbeidet mitt for eit par år sia, kom eg til at det var fornuttig å stille spørsmålet til dei institusjonane som utdanner allmennlærarar. Desse institusjonane står jo heilt sentralt i å formidle kunnskapar om og holdninga til skriftspråksnormene.

*Er rettskrivningsvariasjon eit tema innafor norskfaget i lærarutdanninga? Hossen blir det i så fall behandla? Får studentane råd om hossen dei kan forvalte skriftspråksnormene i klasserommet?* Dette var spørsmåla eg stilte i utgangspunktet, og som eg meiner medlemmane i Norsk språkråd òg har plikt til å stille seg. Stortingsmeldinga som kom i samband med rettskrivningsreforma i 1981, gir jo

retningslinjer for framtidig arbeid med rettskrivningsnormene, og der heiter det blant anna: «Departementet forutsetter at Språkrådet i dette arbeidet legger vekt på praktisk-pedagogiske erfaringer bl.a. i skolen ...» Så langt er det lite i dokumenta frå Språkrådet som tyder på at dei har tatt denne formuleringa inn over seg.

Sjølv har eg prøvd å få svar på spørsmåla mine gjennom å undersøke læreplanar for grunnskolen og for den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærarutdanninga. Eg har også undersøkt lokale fagplanar og undervisningsplanar ved alle dei 18 høgskolane som gir allmennlærarutdanning, eg har studert sentral pensumslitteratur for norskfaget i allmennlærarutdanninga, og eg har gjennomført ei spørjeundersøking blant norsklærarane i den same utdanninga.

## Læreplanane for grunnskolen

Mønsterplanen som kom i 1974, markerte eit brott med rettskrivingsformalisme. Det vil seia at raudblyanten ikkje skulle få dempe skrivegleda dei første skoleåra. På mellomtrinnet skulle ein ha rettskrivingsøvingar, men valfridommen i rettskrivinga blir ikkje nemnt i samband med desse øvingane. Det er bare i avsnittet om sidemålet, og bare for dei som har nynorsk som sidemål, at planen nemner at elevane kan velje former «i tilknytning til talemålet på stedet». Denne formuleringa i M74 har nok vore med på å avgrense ein metodikk for rettskrivningsvariasjon til nynorskopplæringa for bokmåselever. Men i denne samanhengen har det å kunne velje talemålsnære former blitt sett på som ein motivasjonsfaktor. At ein tilsvarende metodikk ikkje blir tilrådd i den første lese- og skriveopplæringa, eller for dei som har bokmål som sidemål, kan synas merkeleg, samtidig som «sidemålsstrategien» har vore ein måte å marginalisere valfridommen i ein didaktisk samanheng på.

I 1987 fikk grunnskolen ein ny mønsterplan, og planen for norskfaget legg stor vekt på sambandet mellom tale og skrift i lese- og skriveopplæringa, dessutan på at skolen skal vise respekt for det talemålet elevane kjem til skolen med. På ungdomstrinnet skal elevane få kunnskap om valfrie former i rettskrivinga. Dette er første gongen planen nemner valfridommen i rettskrivinga, men han blir i alle fall ikkje avgrensa til å gjelde bare nynorsk som sidemål. Likevel er det opplagt at mange val allereie er gjort når elevane kjem til ungdomstrinnet. Og gjennom den individuelle rettleiinga i rettskriving som blir tilrådd dei første åra, og dei meir formaliserte øvingane som blir nemnt

for mellomtrinnet (blant anna diktat), er det først og fremst læraren som gjør val for elevane. Med den klare tendensen elles i planen til å legge vekt på respekt for talemålet, at talemålet skal vera grunnlaget for lese- og skriveopplæringa og at opplæringa skal gi språkleg sjølvstilling, ville det vera naturleg for læraren å velje dei mest talemålsnære formene i den første lese- og skriveopplæringa. Derfor er det rimeleg å tolke formuleringa om «valfrie skrivemåtar» på ungdomstrinnet som at elevane skal få kunnskap om andre måtar å stave og bøye ord på enn dei som ligg nærmast talemålet. Men dette er eit tolkings-spørsmål slik det er formulert i planen. Det er også eit spørsmål om kor bevisst læraren er i forhold til valfridommen i rettskrivinga, og, ikkje minst, kva holdningar ho eller han har til ulike valfrie former. Svært ofte har nok lærerbøkene styrt vala innafor rettskrivinga. Valfrie skrivemåtar, blir, som før, også nemnt i samband med side-målsopplæringa.

Den noe unnvikande holdninga til rettskrivingsvariasjon i M87 blir avløyst av tagnad i L97. Den nye norskplanen for grunnskolen understrekar skiljet mellom skrift og tale, og at ein lærer skrift av skrift — det vil seia av å lesa. Sett på spissen kan vi seia at planen overlet rettskrivingsopplæringa til dei skriftelege forbilda. Sjølv om denne planen, som M87, avviser rettskrivingsformalisme, blir ikkje rettskrivingsvariasjon nemnt i planen, heller ikkje i samband med sidemålsundervisninga. Men også denne planen, som dei tidlegare planane, har med formuleringar om at elevane skal lære å skrive korrekt, utan å nemne at «korrekt norsk» fins i fleire variantar.

I den grad valfridommen i skriftnormalane har vore gjenstand for didaktisk og metodisk refleksjon innafor norskfaget, er det såleis lite å spore av denne refleksjonen i dei dokumenta som legg premissane og rammene for lese- og skriveopplæringa. Ein kunne kanskje tenke seg at planane ikkje legg opp til detaljstyring av undervisninga. Da er det likevel grunn til å spørje korfor valfridommen har vore nemnt i samband med sidemålsopplæringa, og ikkje i samband med skriveopplæringa dei første åra. Ein måte å tolke dette på, er at det ikkje fins systematisk didaktisk og metodisk refleksjon knytt til rettskrivingsvariasjon og lese- og skriveopplæringa dei første åra.

**Fagplananar og undervisningsplanar ved høgskolane**  
Som eg har vore inne på tidlegare, vil kunnskapane og språkbevissttheita til lærarane vera avgjørande for hossen dei forvaltar skriftspråksnormene i klasserommet. Så langt er det ingen som har kartlagt kompetansen til lærarar på dette feltet, og sjølv nærma eg meg som nemnt problemstillinga ved å prøve å kartlegge hossen rettskrivingsvariasjon blir tematisert i allmennlærarutdanninga.

Norsk er eit obligatorisk fag i allmennlærarutdanninga. Denne obligatoriske delen av faget utgjør ti vekttal, det vil seia eit halvt års fulltidsstudium. Det er lett å vera ei-

nig med dei som hevdar at dette er for lite. På denne tida skal studentane tilegne seg kunnskapar om språk og litteratur som skal kvalifisere dei til å vera lærarar i grunnskolen — også norsklærarar. I tillegg til kunnskapar om språk og litteratur skal dei utvikle sine eigne skriveferdigheiter og lære om metodar i lese- og skriveopplæringa i grunnskolen. Vil dei kommande lærarane vera i stand til å forvalte skriftnormalane på ein reflektert og fornuftig måte i klasserommet etter å ha gjennomført den obligatoriske delen av norskfaget ved høgskolen? Det kan godt stillas spørsmål ved begrepa «reflektert» og «fornuftig» i denne samanhengen, men at ein reflektert praksis føresett grammatikkunnskapar, kunnskap om talemålsvariasjon, om språkhistorie, om skriftspråksnormene og om metodar i lese- og skriveopplæringa, vil det vera lite kontroversielt å hevde. Eg starta derfor med å studere lokale fagplanar og undervisningsplanar for å få oversikt over kor stor vekt det blir lagt på desse emna i lærarutdanninga. Sidan det er slik at den sentrale planen for norskfaget er ein rammeplan, kan kvar høgskole skape ein fagleg profil i samsvar med for eksempel behov i regionen, fagdidaktiske overlegningar og ressursar blant undervisningspersonalet. Det var derfor å vente at høgskolane ville ha noe ulik prioritering av emna, sjølv om alle dei emna eg har nemnt ovafor, var obligatoriske emne i den rammeplanen som gjaldt fram til hausten 1998.

Undersøkinga mi viser at skolane i ulik grad – i alle fall i fagplanane – tematiserer forholdet mellom tale og skrift og skriftspråksvariasjon i samband med lese- og skriveopplæring. Men kanskje er talet på undervisningstimar som er sett av til enkeltemne, eit tydelegare signal til studentane om kor viktig høgskolen meiner eit emne er. I gjennomsnitt har den obligatoriske delen av norskfaget om lag 190 undervisningstimar. Talet på undervisningstimar i dei emna eg har nemnt ovafor, varierte studieåret 1996/97 frå 88 timer ved den høgskolen som hadde sett av flest undervisningstimar til desse emna, til 20 timer ved den høgskolen som hadde sett av færrast. Gjennomsnittet var 44 timer. Alle dei 14 høgskolane eg har informasjon om undervisning frå, hadde undervisning i grammatiske emne og den første lese- og skriveopplæringa, og dei aller fleste hadde undervisning i talemålskunnskap, men bare tre høgskolar hadde sett av eigne timer til språkplanlegging og -normering. Halvparten av høgskolane gav ikkje undervisning i språkhistorie dette studieåret. Det vil seia at svært mange kommande norsklærarar gikk dette studieåret gjennom den obligatoriske delen av norskfaget utan å få undervisning i det emnet som meir enn noe anna emne sett studentane i stand til å forstå bakgrunnen for valfridommen i skriftnormalane våre.

Undersøkinga mi gir ikkje noe eintydig svar på om høgskolane prioriterer litterære emne framfor språklege, men eg meiner resultata gir grunn til å hevde at det fins ein slik tendens i lærarutdanninga, og den nye planen for norsk-

faget i allmennlærarutdanninga stadfester ein slik tendens. Språkhistorie er for eksempel ikkje eit emne lenger i den obligatoriske tivekttalseininga i norsk.

Lærarar i grunnskolen skal kunne undervise i både bokmål og nynorsk, og valet og vekslinga mellom dei to målformene er ein del av valfridommen innafor norsk skriftkultur. Fleire har peika på at studentane skriv for lite og for därleg nynorsk, og at dette er ein av grunnane til den høge strykprosenten ved noen av høgskolane. Likevel ser det ut til at høgskolane gjør lite for — eller har små muligheter til — å gi studentane undervisning i nynorsk. Så langt eg kan sjå av dei undervisningsplanane eg har fått, hadde bare to av høgskolane sett av timer til nynorskopplæring for studentane studieåret 1996/97.

### Gir pensumlitteraturen råd om valfridommen?

Kartlegginga av undervisningsemne, slik dei kjem til uttrykk i fagplanane og i undervisningsplanane, fortel noe om hossen høgskolane prioriterer emne som er relevante for å setta studentane i stand til å forvalte skriftspråksnormene på ein kompetent måte i klasserommet. Denne kartlegginga seier ikkje noe om innhaldet i undervisninga. For å komma nærmare dette innhaldet, har eg gått gjennom sentral pensumlitteratur, spesielt innafor emneområdet lese- og skriveopplæring. Sjølv om lærebøker i grammatikk, språkhistorie og talemålskunnskap gir kunnskapar om skriftspråksnormene, må ein eventuell didaktisk og metodisk refleksjon omkring valfridom og rettskriving, om han skal finnas noen stad i pensumlitteraturen, først og fremst vera å finne her.

Så å seia alle høgskolane lar studentane lesa heile eller delar av *Mening i tekst* (Ingolv Austad red.) og *Elevens tekst* av Dagrun Skjelbred. Desse bøkene er derfor det vi kan kalle «sentral pensumlitteratur». Den første boka er ei artikkelsamling som fokuserer på den første leseopplæringa, mens den andre tar for seg skriveopplæringa dei første åra i grunnskolen. Artikkelforfattarane i *Mening i tekst* har i utgangspunktet heilt tydeleg ulike språkholdningar og ulike synspunkt på forholdet mellom skrift og tale. Representative i så måte er Turid Fosby Elsness, som legg vekt på at skrift og tale er to parallelle system, og som derfor blir lærte uavhengig av kvarandre, og Rutt Trøite Lorentzen, som legg vekt på at elevane skal forstå sambandet mellom skrift og tale. Lorentzen understrekar òg at språkvariasjon er ein ressurs for språkbevisstheit, språknyssjerrigkeit og språkleg toleranse. Men dei to forfattarane har ein ting felles: valfridommen blir ikkje tematisert, og «korrekt ortografi» blir ikkje problematisert.

Ein etter kvart vanleg metode i den første lese- og skriveopplæringa går ut på at læraren skriv ned små fortelljingar eller utsegner som elevane kjem med, på ei tavle. Desse tekstene er utgangspunkt for vidare arbeid i klassen — dei blir «lesetekster». Ein slik framgangsmåte blir kalla LTG-metoden eller «lesing på talens grunn». Men

hossen skal læraren skrive ned det elevane seier? Kva slags «rettskriving» skal læraren kle orda til ungane i? Det får studentane ikkje eintydige råd om i læreboka:

LTG-lærere vil helst velge å skrive ordne *ortografisk* riktig i en diktering (og distanserer seg derved fra en leseoppplæring på dialekt). Når det gjelder *språkfeil*, for eksempel gale bøyningsendelser, er praksis mer varierende. [...] De fleste lærere vil nok prøve å få bevirket at den *korrekte* formen blir brukt — uten at elevene opplever det som en utildig innblanding fra læreren — ikke minst fordi teksten gjerne overføres til et A4-ark og brukes som lesestoff på skolen og hjemme (Elsness 1991:24).

Som vi ser, overlet Elsness til dei kommande lærarane å velje kva skrivemåtar dei vil bruke, men ho argumenterer for at lærarane bør bruke korrekte former, utan at ho kjem inn på at dei i mange tilfelle kan velje mellom fleire korrekte former. Også Rutt Trøite Lorentzen overlet valet til lærarane, men gir uttrykk for ei mye meir positiv holdning til talemålet til elevane, og til språkvariasjon i det heile:

Den språksituasjonen vi har her i landet, med tre offisielle språk (nynorsk, bokmål og samisk), eit utal dialektar og der til med dei mange språka til innvandrarar frå stadig fleire delar av verda, er ein stor ressurs når det gjeld å stimulere barnas språklege medvit. Når den same tingen blir sagt på ulike måtar, vil barna nemleg etter kvart bite seg merke i forskjellane i uttalen av orda, og det vil seia i formsida av språket (Lorentzen 1991:76).

I boka til Dagrun Skjelbred om skriveopplæring blir heller ikkje valfridommen i skriftnormalane nemnt, sjølv om ho oppfordrar lærarane til å drøfte forholdet mellom skriftnorm og talemål i klassen:

De aller fleste barn har et talemål som på avgjørende måte bryter med skriftspråksnormalen, enten den er bokmål eller nynorsk. Kanskje vil de oppleve det som en indirekte kritikk av talemålet når de må lære seg å normere i skrift — talemålet er ikke bra nok å skrive? Spørsmålet må ikke forstås slik at en skal la være å lære barn normert skriftspråk i skolen. Men jeg trur det er viktig at læreren tar seg tid til å forklare eleven *hvorfor* vi ikke kan skrive som vi snakker: Vi har mange varianter av talemålet, mens det er heniktmessig med en felles norm når vi skriver (Skjelbred 1996:25).

Den «felles norma» blir ikkje problematisert, og dermed blir den talemålsbaserte valfridommen gjort til eit ikkjete tema for lærarstudentane i denne samanhengen.

Enkelte nyare lærebøker formidlar ei positiv holdning til rettskrivingsvariasjon og seier at læraren må akseptere «vakling» hos elevane, men i den mest brukte pensumlitteraturen har eg ikkje funne råd om eller drøfting av hossen læraren kan *forvalte* rettskrivingsvariasjonen i lese- og skriveopplæringa. Heller ikkje den relativt ferske boka av Helge Omdal og Lars Vikør, *Språknormer i Norge*, som blant anna er tenkt for norskstudentar ved høgskolane, formidlar metodiske råd til kommande norsklærarar. Når sentrale teoretikarar innafor norsk språknormering og lese- og skriveopplæring ikkje kan gi råd, kva kan vi vente at ferske norsklærarar i grunnskolen skal gjøra?

## Kva gjør høgskolelærarane?

Gjennom undervisninga si supplerer høgskolelærarane pensumlitteraturen, dei kan opne nye og andre perspektiv og problematisere undervisningsemna på ein annan måte enn lærebökene. Dei står dessutan i direkte dialog med studentane. For å få veta meir om hossen skriftspråksnormene blir tematisert i norskfaget i lærarutdanninga, gjennomførete eg derfor ei spørjeundersøking blant alle som underviser i norsk i allmennlærarutdanninga. Eg laga eit relativt omfattande spørjeskjema der eg prøvde å fange opp i kva samanhengar skriftspråksnormene blir tematisert, og kva råd studentane får om hossen dei kan forvalte skriftspråksnormene i klasserommet. I tillegg undersøkte eg kva holdningar norsklærarutdannarane har til valfridommen i skriftnormalane. Eit spørjeskjema skrapar som kjent bare i overflata, men det kan likevel fange opp tendensar når det gjeld holdningar og praksis. Av totalt 114 aktuelle lærarar svarte 73 på skjemaet mitt.

Det ser ut til at det først og fremst er dei som underviser i språklege emne, som formidlar kunnskap om og drøftar skriftspråksnormene med studentane. Svært mange høgskolelærarar underviser i både språklege og litterære emne, men av dei som underviser i bare språklege emne, svarar 100% at dei meiner det er viktig å drøfte skriftspråksnormene. Blant dei som underviser i bare litterære emne, er talet 15,4%. At skriftspråksnormene blir drøfta først og fremst i språklege emne, er naturleg, men resultatet viser samtidig at rettskrivinga i litterære tekster sjeldan blir inkludert i teksttolkinga, trass i at rettskriving, som vi veit, kan vera ladd med mening.

Om lag halvparten av høgskolelærarane meiner at studentane har därlege kunnskapar om skriftspråksnormene når dei begynner studia på høgskolen. Det kan vera grunnen til at mange legg vekt på å formidle kunnskap om dei formelle sidene ved valfridommen, for eksempel skiljet mellom læreboknormalen og resten av rettskrivinga, i tillegg til kunnskap om språkrettar, til studentane. Noen fortel at dei har undervisningsopplegg der studentane skal skrive om dialekttekster til normert skriftspråk, for på denne måten å gjøra dei medvitne om at valfridommen gir høve til å velje talemålsnære former. Fleire av desse opplegga er knytt til sidemålsundervisninga (nynorsk som sidemål) i grunnskolen.

Resultata mine viser elles at det er vanleg å nemne valfridommen i rettskrivinga i samband med at studentane får øving i å gi tilbakemelding på tekster som elevar i grunnskolen har skrive, blant anna for å hindre at framtidige lærarar skal bruke raudblyanten i utide og dermed gjøra elevane urett. Mange svarar òg at dei drøftar valfridommen i samband med sidemålsundervisninga i grunnskolen, i samband med lese- og skriveopplæring, ordlistebruk i grunnskolen og at norsklæraren er skriftspråkleg forbilde for elevane sine. Desse resultata fortel at skriftspråksnormene blir drøfta i desse samanhengane,

men dei fortel ikkje noe om innhaldet i drøftingane, eller kor omfattande dei er.

Ein ting er å gi studentane kunnskapar om valfridomen i rettskrivinga, noe anna, og meir forpliktande, er det å gi konkrete råd om hossen lærarane dei første åra i grunnskolen kan vise elevane veg i rettskrivinga. I spørjeundersøkinga er det 38 av i alt 66 lærarar som underviser på Norsk1, som fortel kva råd dei gir studentane om hossen dei kan forvalte skriftspråksnormene i klasserommet.

Av dei 38 som gir råd, oppgir 20 at dei gir råd om å velje talemålsnære former i lese- og skriveopplæringa. Spørsmålet er om slike råd blir knytt til metodar i lese- og skriveopplæringa, det vil seia om studentane får råd om når og hossen dei kan tilpasse rettskrivinga etter talemålet til elevane. Ingen av respondentane har knytt råd om talemålsnære former til bestemte metodar i lese- og skriveopplæringa eller skrive meir konkret om dette. Eit spørjeskjema inviterer ikkje til dei lange utgreiingane, så det kan vera noe av forklaringa på at svara ikkje er meir utførlege, men alternativet er sjølv sagt at dette blir det ikkje sagt så mye om. Dermed har dei kommande lærarane eit metodisk problem.

22 høgskolelærarar meiner at dei kommande grunnskolelærarane må gjøra eigne val på grunnlag av språkleg medvit, kunnskapar om normene og om språklege rettar. Det vil seia at det er mest vanleg å overlate valet til studentane, trass i at bare 15,4% av høgskolelærarane meiner at studentar som har gjennomført Norsk1, har tilfredsstillande kompetanse når det gjeld skriftspråkleg variasjon på rettskrivingsnivået. På spørsmål om kva kompetanse studentane manglar, har mange svart «kunnskapar om skriftspråksnormene», men det kan vel hende at ein av respondentane mine treffer spikaren på hovudet når han svarar slik på dette spørsmålet: «De lider selvsagt av den allmenne mangelen på didaktisk kompetanse for å forvalte skriftspråkssituasjonen vår i morsmålsopplæringa. Feltet er jo brakmark.»

Om det er uttrykk for frustrasjon over situasjonen, veit eg ikkje, men heile 84,8% av høgskolelærarane svarar at dei ønskjer at temaet skal få større plass i lærebökene.

## Kva meiner høgskolelærarane?

Eg var òg interessert i å finne ut noe om holdninga til forholdet mellom tale og skrift i skriveopplæringa og synet på rettskrivingsvariasjon. Eg hadde derfor formulert ein del utsegner som høgskolelærarane skulle ta stilling til.

Fleirtalet av lærarane i undersøkinga mi meiner at det må leggas stor vekt på samanhengen mellom skrift og tale i den første skriveopplæringa — 69 av 73 meiner dette. «Å knekke lesekoden» vil jo seia å oppdage samanhengen mellom lyd og bokstav, og å lære kva for bokstavar, eller grafem, som samsvarar med dei ulike lydane. Dette resultatet seier derfor ikkje så mye om synet på valfri-

dommen, men meir om synet på metode i den første leseopplæringa. «Lydmetoden» ser ut til å stå sterkt blant norsklærarutdannarane, sjølv om ein alltid skal vera varsam med å trekke for vide konklusjonar av enkle avkryssingar på eit spørjeskjema. I den aller første leseopplæringa står heller ikkje rettskriving i fokus, men – som eg har vore inne på ovafor – må læraren ofte ta stilling til rettskrivinga i dei første lesetekstene som ho eller han brukar i undervisninga. Slik blir valfridommen eit tema i den første leseopplæringa òg.

Ei anna av utsegnene som eg bad respondentane ta stilling til, fokuserer meir eksplisitt på valfridommen. Eg spør om dei meiner det er ein fordel at elevane i grunnskolen har høve til å velje talemålsnære former i skrift, og 55 av dei 73 respondentane seier seg einig eller delvis einig i denne utsegna.

Dei to utsegnene eg har nemnt ovafor, gir i stor grad uttrykk for holdninga til forholdet mellom talespråk og skriftnorm. I to andre utseigner som respondentane har tatt stilling til, fokuserer eg meir på verdien av talemålsnære skriftformer og rettskrivingsvariasjon — eller på pedagogiske konsekvensar av valfridommen, om ein vil. Av dei 73 høgskolelærarane meiner 50 at å legge skriftspråket nær talemålet, aukar den språklege sjølvkjensla, eller sagt på ein annan måte: Når elevane kan velje talemålsnære former, kjenner dei seg verdsette i skriftnorma. Eg var òg interessert i å veta om norsklærarutdannarane meiner at rettskrivingsvariasjon aukar respekt og toleranse for talemålsvariasjon. Samtidig som denne utsegna peikar på samanhengen mellom skriftnorm og talemål, peikar ho på verdiar og pedagogiske mål i skolen — her handlar det om å sjå litt vidare enn skriveferdigheitene til den enkelte eleven. 48 har sagt seg einig eller delvis einig i denne utsegna.

Eit klart fleirtal av dei som har deltatt i undersøkinga mi, ser det altså som positivt at elevar i grunnskolen har høve til å velje talemålsnære former, og mange av desse meiner dette fremjar konkrete, pedagogiske mål i skolen.

### For stor, for liten eller passe?

Sjølv om fleirtalet er positive til å utnytte valfridommen i ein pedagogisk samanheng, er det ikkje opplagt at dei er nøgde med valfridommen i skriftnormalane slik han er nå. Det har ofte blitt hevdat at valfridommen har vore til frusstrasjon for lærarar, men få systematiske undersøkingar er blitt gjort. Meiner så norsklærarutdannarar at valfridommen i skriftnormalane er for stor? Ja, ein del meiner det, men fleirtalet meiner at valfridommen er passe. Resultata er litt forskjellige for bokmål og nynorsk, spesielt når dei vurderer den skriftnorma som dei brukar minst. Bokmålsbrukarane er langt meir negative til valfridommen i nynorsk enn nynorskbrukarane er til valfridommen i bokmål. Ja, nynorskbrukarane er faktisk meir positive til valfridommen i bokmål enn bokmålsbrukarane er sjølv.

Men resultata er ganske like når nynorskbrukarar vurderer nynorsknorma, og når bokmålsbrukarar vurderer bokmålsnorma. Halvparten av nynorskbrukarane meiner at valfridommen er passe i nynorsk, mens 53,8% av bokmålsbrukarane meiner at valfridommen i bokmål er passe. I overkant av 40% meiner at valfridomen er for stor. Eg bad respondentane om å gjøra greie for årsakene til at dei meiner at valfridommen er for stor. Mange av svara her nemner at valfridommen fører til forvirring, usikkerheit og ustø staving blant skoleeleverne, og at det er «vanskeleg å ha oversyn».

I mye av argumentasjonen omkring valfridommen i skriftnormalane har det jo blitt hevdat at han skaper forvirring for dei som skriv, og fører til at vi aldri kan vera sikre på kva som er rett stave- eller bøyingsmåte av eit ord. Nå er eg ikkje så sikker på om engelskmenn eller franskemann alltid er så sikre på stave- og bøyingsmåtar heller, trass i at dei ikkje har valfrie former i skriftnormalane sine. Så eg er i utgangspunktet skeptisk til at skriftnormalar utan valfridom vil gi større rettskriving med færre skrivefeil. Ingen rettskrivingsstudiar har kunna stadfeste «rettskrivingsforvirring» på grunn av valfridommen, og da Trude Hoel samanlikna svenske, danske og norske rettskrivingsundersøkingar i 1996, fann ho at hovudproblemene i alle dei tre landa er avstanden mellom uttale og stavemåte. Det var ingen ting som tydde på at norske skrivarar er meir forvirra enn svenske og danske.

I seg sjølv legg rettskrivingsnormer opp til at noe er rett og noe anna er feil, og ein skribent vil alltid komma til å fundere på om han skriv «rett» eller «galent», spesielt fordi det å stave feil blir assosiert med det å vera dum — vi kan jo ikkje ha tillit til eit menneske som ikkje ein gong meistrar rettskriving. Det er rimeleg åtru at stigmatiseringa av dei som ikkje meistrar rettskrivinga, vil vera sterkare i skriftkulturar som ikkje aksepterer rettskrivingsvariasjon innafor skriftspråksnormene sine. Og om vi må bruke litt ekstra tid til å fundere på rettskrivinga (dette veit vi eigentleg ikkje noe om), er dette kanskje ikkje mindre fruktbart enn å fundere på om ein har funne det rette ordet eller den rette formuleringa for å uttrykke meaninga si. Poenget er kva denne refleksjonen kan dreie seg om, kva som er innhaldet i den vesle indre dialogen som kan oppstå før ein rekker handa ut etter ordlista eller spør noen som måtte vera i nærleiken. Dersom tankane kan sneie innom forholdet mellom skrifta og eige talemål, inneber det at ein veit at det talemålet ein sjølv har, blir verdsett i skrifta, og at ein er klar over at ei skriftnorm ikkje er underlagt naturlovane, men er resultatet av menneskelege val. Synet på rettskrivingsvariasjon og ulike varietetar av bokmål og nynorsk er, slik eg ser det, djupast sett eit spørsmål om språkholdningar, og ikkje eit spørsmål om kva som er lett eller vanskeleg å lære.

## Ulike høgskolar og ulike lærarar

Eg har tidlegare vore inne på at undersøkinga mi viser at det er forskjell på i kva grad høgskolane tematiserer rettskrivingsvariasjon. Ved enkelte høgskolar ser dette temaet ut til å vera lite framme i undervisninga. Sidan undersøkinga mi først og fremst hadde som siktemål å beskrive situasjonen, har eg ikkje gått så mye inn på å forklare forskjellane. Her vil det vera spørsmål om faglege prioriteringar med utgangspunkt i drøftingar i kollegiet, og naturlegvis vil knappe ressursar ha noe å seia for kva ein har mulegheit for å arbeide med. Men da eg analyserte resultatet i lys av ulike opplysningar eg hadde fått om lærarane ved dei ulike skolane, var det enkelte forhold som var interessante: Ved dei skolane som i størst grad arbeider med og drøftar skriftspråksnormene med studentane og gir dei råd om hossen dei kan forvalte normene i klasserommet, hadde mange av lærarane tidlegare lærarpraksis frå grunnskolen eller vidaregåande skole. Dessutan hadde desse høgskolane relativt færre heilt unge norskårarar, og relativt fleire lærarar mellom 40 og 49 år. Det kan tyde på at dei som opplevde språkdebattane i 70-åra og debatten i forkant av M87, har ei anna holdning til valfridommen enn dei som er yngre. At enkelte opplevde noen av problemstillingane mine som «gammaldagse», kan òg tyde på at nye vindar blæs på dette området, og at nye holdningar er på veg inn. Det var òg ein viss forskjell mellom kvinner og menn i denne samanhengen. Ved dei skolane som ikkje legg så stor vekt på å drøfte skriftnormalane i undervisninga, var det relativt sett langt fleire menn enn kvinner. Noen vettug forklaring på dette forholdet har eg ikkje, men at innstilling, holdningar og undervisningspraksis kan variere mellom kvinner og menn, er jo ikkje ukjent frå andre studiar i skolen.

## Sluttord

Resultata av studien min kan altså tyde på at kommande grunnskolelærarar har eit lite reflektert forhold til valfridommen i skriftnormalane og dei muleheitene han gir i lese- og skriveopplæringa. På den andre sida er eit fleirtal av høgskolelærarane positive til talemålsbasert valfridom og meiner det er ein fordel at elevane har høve til å velje talemålsnære former. Slik situasjonen er i dag, har neppe skoleelevar reell mulegheit til å bruke dei valfrie formene som ligg nærmast talemålet deira. Når eg skriv «neppe», er det fordi vi trass i den lange, særnorske normeringstradisjonen ikkje har noe forsking som har skaffa fram kunnskap om hossen skriftspråksnormene blir forvalta i klasserommet, og vi har inga forsking som seier noe om hossen elevar handterer rettskrivingsvariasjon. Blir dei forvirra når læraren skriv «gjøra» når Mari får setninga si skrive på tavla, men «gjere» når setninga til Per blir skrive ned? Kanskje seier den forvirringa vi ofte til-

legg elevane meir om våre eigne fordommar enn om kva som faktisk er vanskeleg for elevar. «Lett» og «vanskeleg» er dessutan i ein pedagogisk samanheng sterkt knytt til motivasjon for å lære, at vi opplever lærestoffet som meiningsfullt.

Vi har heller ikkje i løpet av alle åra med valfridom greidd å etablere ein metodikk i lese- og skriveopplæringa som sikrar dei språklege rettane elevane faktisk har hatt og har til å velje innafor rettskrivinga. Har dei norskfaglege miljøa vore feige? Har vi i stor grad akseptert at valfridommen er eit område for språknormerarane og språkpolitikarane og dermed medverka til at «lite brukte former» blir ein sjølvoppfyllande profeti?

Etter mi mening er derfor tida komme — ikkje til å evaluere valfridommen i seg sjølv — men til å undersøke om skriveopplæringa tar i bruk valfridommen på ein bevisst og fornuftig måte, og Språkrådet må ta formuleringa i Stortingsmelding 100:1980/81 om å legge praktisk-pedagogiske erfaringar til grunn for vidare normeringsarbeid på alvor når dei arbeider med å revidere normene. Språkrådet trur og synes, og makta ser ut til å ráde. Men ønsker vi at norske skribentar skal ha reell mulegheit til å velje former som er i samsvar med talemålet deires, og synes vi det er verdifullt at språket kan varierere på rettskrivningsnivået òg, bør vi legge til rette for at vi får ei skriveopplæring i skolen som utnyttar dei muleheitene valfridommen gir, og som viser respekt for det talemålet elevane kjem til skolen med. Det vil krevje morsmålsdiktisk og metodisk refleksjon og arbeid. Det er på høg tid.

## Litteratur:

- Elsness, Turid Fosby 1996 (1991): 'Meningsfylte tekster' og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I Austad, Ingolv (red.): *Mening i tekst*, 15-51. Oslo: LNU/Cappelen.
- Hoel, Trude 1995: *Rettskrivingsnormaler – til hjelp eller til besvær?* En vurdering av «vide» og «snevre» rettskrivingssystem i skandinaviske språk. Hovudfagsavhandling. Kristiansand/Oslo: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Høgskolen i Agder/Universitetet i Oslo.
- Jansson, Benthe Kolberg 1999: *Fri til å velje?* Ei undersøking av hossen valfridommen i skriftnormalane blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærarutdanninga. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærarutdanning og skoleutvikling.
- Lorentzen, Rutt Trøite 1996 (1991): Skriftspråkstimulering i førskolealder. I Austad, Ingolv (red.): *Mening i tekst*, 52-93. Oslo: LNU/Cappelen.
- Skjelbred, Dagrun 1996 (1992): *Elevens tekst*. Oslo: LNU/Cappelen fakta.

# LSS 40 år

5. april i år er det førti år sidan *Landslaget for språklig samling* blei stifta. Nå reknar vel dei fleste ikkje eit førtiårsjubileum som nokon stor merkedag, og dessuten er etter mitt syn heller ikkje situasjonen for laget i dag slik at han gir grunnlag for ei spesielt storslått jubileumsfeiring. Men førti år er altså laget blitt, og i januar/februar neste år feirar også bladet førti år.

Om verda har gått framover på desse førti åra om ein ser den norske språksituasjonen frå LSS sin synsstad, kan det vel vere delte meningar om, men mange ville sikkert svare nei på det spørsmålet, og somme ville nok jamvel

hevde at språklig samling er eit meir utopisk mål i dag enn for førti år sidan.

Det som i alle fall er visst, er at situasjonen med dei to målformene ikkje er problemfri i dag heller, og det mest synlige symptomet er som kjent spørsmålet om sidemålsstilen, som stadig blir debattert. Som ein dokumentasjon av kor lite som har skjedd på dette området, trykkjer vi her opp att ordrett ein artikkel av Gunnar Jenshus frå *Språklig samling* nr. 2-1960. Så vidt eg kan sjå, er det svært lite i denne artikkelen som ikkje like godt kunne gått inn i den aktuelle debatten i 1999.

---

Gunnar Jenshus:

## *Sidemålsstilen i søkerlyset*

Sidemålsstilen til examen artium er kommet i søkerlyset. Det kan derfor være nytig å tenke over hvorfor den er innført, hvilke fordeler og vanskeligheter den fører med seg, og hvilke konsekvenser det vil ha om den avskaffes.

I realiteten er sidemålsstilen en naturlig konsekvens av jamstellinga mellom de to skriftmåla våre. Skal denne jamstellinga kunne gjennomføres i praksis, er det nødvendig at alle som er beskjeftiget i offentlig administrasjon, behersker begge målformer. Embetsmenn og ofentlige tjenestemenn må altså kunne lese og skrive både bokmål og nynorsk.

**De to målformene står hverandre så nær at de i virkeligheten bare er varianter av ett og samme språk. Jeg synes derfor det er rimelig å kreve at alle som tar høyere utdanning (artium), kan bruke begge former.**

Det er to argumenter som vanligvis føres fram mot sidemålsstilen. Den skaffer elevene mye ekstra arbeid som de ikke synes de har noe igjen for, blir det sagt. Til dette vil jeg svare at den skriftlige opplæring i et sidemål naturligvis tar tid. Men om elevene skal få noe igjen av den eller ikke, avhenger i høg grad av lærerens innstilling og arbeid. Jeg kjenner lærere som føler denne undervisning som en irriterende plage, og som også får elevene sine til å føle det samme. Men jeg kjenner også gymnasielærere (blant dem uttalte motstandere av nynorsk) som driver en aldeles glimrende undervisning i nynorsk, og som formår å få denne undervisning til å virke fremmende, ikke bare på all norskopplæring, men også på undervisningen i fremmede språk (tysk f.eks.).

Videre blir det pekt på at avskaffelsen av sidemålsstilen vil gi tid til mer lesning av sidemålet. Jeg trur ikke at mer lesning vil erstatte en skriftlig opplæring som tar sikte på en eksamen.

Naturligvis er sidemålsstilen en belastning akkurat som alle andre pensumtillegg. Men spørsmålet er om vi vil ta konsekvensen av at vi har to målfører,<sup>1</sup> eller ikke. Egentlig er det vel et rettferdskrav og et tegn på demokratisk kultur.

Hvilke følger vil en avskaffelse av sidemålsstilen kunne få?

For det første må vi regne med at det da vil gå med sidemålet som med andre eksamensfrie fag i en eksamensskole: det vil bli lite undervisning i det.

Vi vil videre oppleve at storparten av akademikerne våre ikke greier å uttrykke seg på sidemålet. Følgen av det vil igjen bli at måljamstellinga må droppes fordi vi ikke har embets- og tjenestemenn som behersker begge målfører, og vår lærerstand, som i stigende grad rekrutteres fra artianere, ikke lenger makter å lære folkeskolens elever å lese begge målfører.

Med dette følger også at respekten for sidemålet vil avta. Ingen behøver å bry seg om et målføre som en ikke må lære. Og vi vil få enda flere mennesker som «ikke forstår» nynorsk.

Nå vet jeg at enkelte av dem som vil ta bort sidemålsstilen til artium, har alternativer for denne opplæringa. Men for det første faller da det argumentet bort at det skal bli bedre tid til norskundervisningen ellers, og for det andre tviler jeg på at andre ordninger kan gi en like god eller bedre undervisning.

<sup>1</sup>Jenshus bruker her sjølsagt *målføre* med samme betydning som (skriftlig) *målform*. Offisielt skal *målføre* bety det samme som *dialekt*. (ATs merkn.)



**LØPE SKO FOR  
GRISEFØRE !**

NIKE AIR KETCHIKAN  
MED GORE TEX !

Røtter opp til midt i Goretex.  
Hoder deg her på zonen.  
God grønnskifor 999,- Nkr.

**799,-**



**SCOTT**

Det knibler i berget,  
Værens nyheter  
på Scott sykler  
er kommet !

Scott Tampico I Alu. Ramm.  
Rock-Shox Jett C dempigglel. Shimano STX  
RC 24 gr.

Scott Shoulder I Alu 2006 ramme.  
Rock-Shox Jett C dempigglel. Shimano  
Dura-Leg 24 gr.  
Scott Team I Alu 2006 over dialsbel.  
bunnen rammet Rock-Shox Judy XC damps-  
gater. Shimano Deore XT

**5998,-**  
**14998,-**



**RØROS FJELL/  
MARKA DRESS !**

Godt brukt skjorte i vinkellett.  
lett fast måste være vell 999,-

**799,-**

**KNALL TILBUD PÅ  
FLEECE GENSERE !**

Fleecen er veldig lett og behagelig å bære innom alle årstider.  
Jeg har det også sommer. Det er spennig! I løpet av  
Fljørporten og Russell. For opp til 699,-

**299,-**

I følgende butikker får du disse tilbudene:

**OSLO:** • Grorvål Sportanlegg, Storgt /Stenersgt.

G-Sport Aker Brygge • Ullevål Stadion  
• G-Sport Stovner, Stovner Senter • G-Sport Metrio, Metro Senter, Skårer

• G-Sport Alna, Stramnvær, 24B, Alnabru • G-Sport Karl Johans Egenortet  
ASKER/BÆRUM: • Berum Sport, Høgskolen gården, Sandvika  
G-Sport Sandvika Senterent • Holmen Sport, Holmen Senter  
G-Sport Rykkinn, Rykkinn Kjøpesenter • Tommy Børner Sport, Askar

Ved selbusta og mottatte ikke vennlig til butikkene. Vennlig tilbyr du ikke vennlig til butikkene.

• nærmere de gode opplevelsene

**Bjørn Dæhlie jakke**  
Merdeblå jakke med polyesternettgjel.  
Lutring trygg og nøyaktig. Godt utvaskespo-  
gesystem som internt kan skifte... Strikkverket  
nømmet, støting og hals ger jakken protokoll  
og venn. Jakken er ned. manns og barn  
Vell 999,-

**599,-**

Junior  
Vell 699,-

**499,-**  
**599,-**

For  
Vell 399,-

# ØRDAGS KJØP HOS G-SPORT

**Stabil god turski  
med binding** Kun 199,-

Dette er en bra god Atomic turski med finevevning som gir den stabdig og lett å styre!  
Malmen på skien er bakk 55mm, midten 50 mm. Totalt 55 mm. Passer gjør denne for  
tur i mask og fjell. I lengder fra 180 mm til 210 cm. **Vell 1378,-**

**499,-**

Inkl. Røttetefell NHN tur binding



## Innhold

Redaksjonelt .....	2
Magne Rogne: Ein ny giv for sidemålet i grunnskulen? .....	3
Benthe Kolberg Jansson: Skriveopplæring og vide skriftnormalar .....	8
LSS 40 år .....	14
Gunnar Jenshus: Sidemålsstilen i søkerlyset .....	14

## Forakt for ordet?

Det er velkjent at mange i dag ser ut til å være på vei til å miste kjensla for hva som utgjør et *ord* på norsk, i alle fall når de skal skrive. Og jeg tenker da ikke først og fremst på slike notoriske problematiske tilfeller som *iallfall/i alle fall, ifølge/i følge, fordi/for di* osv., der det ene i og for seg er like rimelig som det andre. Derimot er det i prinsippet stor forskjell på en *dyr lege* og en *dyrlege*, sjøl om dyrleken også kan være dyr.

På denne siden ser dere noen utvalgte eksempler på «moderne» typografi. Her er ikke bare utradisjonell ordeling, men også frisk bruk av store bokstaver – faktisk ser det ut til å være ei gjenoppfrisking av det eldgamle prinsippet med å bruke stor forbokstav i de viktigste orda, og gjerne inni også, om ordet er ekstra viktig (LinfrøKneipp). Og så apostrof foran *s*, i uskjønn kombinasjon med oppdelt skrivemåte (STEINOVN'S BRØD).

Legg ellers merke til *filter kaffe* og *filterkaffe*, som begge sto stod på samme kaffeposen – de veit hvordan det skal være, men de vil ikke. Forlat dem altså ikke – de veit hva de gjør!

Forrige side kan studeres i sin helhet til skrekk og advarsel.

**KRONE**  
**FILTER KAFFE**  
*Slik lager du god filterkaffe*

**STEINOVN'S BRØD**

**Kvalitetsbrodet**  
**Linfrø**  
**Kneipp**

*LinfrøKneipp  
er et Sunt  
og grovt brød  
med Linfrøets  
gode virkning*