

Klamme former og sær skriving?

Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder

Sigfrid Tvitekkja (red.)

Klamme former og sær skriving?

Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder

© 2009 Språkrådet
Grafisk utforming og trykk: Kursiv Media AS
Opplag: 1000

ISBN 978-82-997266-4-1
ISSN 1891-4977

Innhald

Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga	6
<i>Av Norunn Askeland</i>	
Valfridom i nynorsk – eit problem for eleven?	18
<i>Av Anders Aanes</i>	
Fritekne – eller utelatne?	44
<i>Av Astrid Syse Talsethagen</i>	
Sammensatte ord i nye norskverk	64
<i>Av Magnhild Vollan</i>	

Føreord

Med dette skriftet etablerer Språkrådet ein ny skriftserie som tek opp tråden etter serien som Norsk språkråd, forgjengaren til Språkrådet, gav ut fram til 2000. Med «Språkrådets skrifter» vil vi synleggjere emne som det ligg til samfunnsmandatet vårt å vere opptekne av.

Dette nummeret handlar om norskfaget. Aldri før har læreplanane framheva så tydeleg at lesing og skriving er dei mest grunnleggjande ferdigheitene for all læring. Samstundes veit vi at lesing og skriving heng i hop: Ein blir ikkje ein god skrivar utan å lese mykje. Korleis er vilkåra i dag for å lære norsk godt?

Første artikkel kastar ein brannfakkell mot lesebøkene i klasseromma: «Nynorsk er [] på veg til å bli eit svært lite sidemål for bokmålelevar og eit verkeleg sidemål for nynorskelevar.» Skriveforskar Norunn Askeland har gått til lesebøkene i ungdomsskulen og spør korleis det har seg at enkelte norsklesebøker i 2009 inneheld berre ein tredel så mykje nynorsktekst som det Kyrkje- og undervisningsdepartementet tidlegare meinte måtte til for å lære å lese og skrive nynorsk. Kva har skjedd etter at Språkrådet ikkje lenger godkjenner språket i lærebøker, og reglane som sytte for fordeling av bokmåls- og nynorskstoff i lesebøkene vart tekne bort? Vi lærer å skrive ved å lese, seier Askeland, som òg har registrert at sjangerutvalet i tekstsamlingane ofte er for einsidig. Nynorsk sakprosa er til dømes usynleg i enkelte læreverk.

I 2007 vedtok styret i Språkrådet å revidere nynorskrettskrivinga. Dei gjekk inn for «ei tydeleg, stram og enkel nynorsknorm utan sideformer». Uavhengig av språkrådsvedtaket har Anders Aanes skrive ei masteroppgåve som er aktuell i samband med dette: Er valfridomen i nynorsk ei ulempe eller ein fordel for eleven? Aanes har intervjuet 282 elevar i Møre og Romsdal. «Mye klammeformer gjør at jeg kommer unna med mer bokmålsord enn jeg burde, lærer ikke hva som er rett nynorsk da», seier ein bokmålelev. Enkelte elevar oppfattar truleg klammeformer som mindre korrekte, ikkje innafor norma. Undersøkinga ser på haldningsmålingar og òg på faktisk kunnskap om rettskrivinga hos elevane.

Masteroppgåva til Talsethagen frå 2008 handlar om fritaksregelen i opplæringslova som inntil nyleg gav alle minoritetsspråklege elevar rett til å bli fritekne for vurdering i norsk sidemål. Talsethagen ynskte å finne korleis dette fritaket slo ut for undervisninga og for elevane. Kva for pedagogiske, språklege og integreringsmessige konsekvensar kunne fritaket føre til, og var fritak for vurdering i røynda fritak for opplæring? Fritaksreglane har hatt utilsikta konsekvensar både for dei fritekne elevane og for dei elevane som får sidemålsundervisning, hevdar ho. – Nye forskrifter frå 2009 gjev ikkje lenger elevar med andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk automatisk rett til fritak frå vurdering i norsk sidemål.



Ei gransking gjord av Synovate for Språkrådet syner at to av tre nordmenn meiner skulen gjer for lite for å lære elevane å skrive riktig. Ein feil som har fått auka omfang i skrift i den seinare tida er særskriving av samansette ord. Mange har prøvd å kome dette til livs ved å ta opp temaet på ein humoristisk måte, slik m.a. tv-serien «Typisk norsk» gjorde det i 2005. Men kva lærer lærebøkene barn om dette? Magnhild Vollan har funne at dei fleste lærebokforfattarar meiner særskriving bør tematiserast eksplisitt i norskfaget, sjølv om læreplanen formulerer kompetansemål om rettskriving nokså vidt. Ho har granska fire nye norskverk for 3.–7. trinn og vurderer korleis emnet særskriving blir presentert pedagogisk.

Artiklane står for bidragsytarane si rekning.

Sigfrid Tvitekkja
fagkoordinator i Språkrådet

Kunnskapsløft for nynorsk?

Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga

Av Norunn Askeland

Samandrag

Dei nye lesebøkene for ungdomsskulen etter Kunnskapsløftet har langt færre tekstar på nynorsk enn det som var tilfellet før godkjenningsordninga for lærebøker vart oppheva i år 2000. Dette gjeld både bokmålsutgåver for elevar med nynorsk som sidemål og fellesutgåver for begge målformer. Nynorsk er dermed på veg til å bli eit svært lite sidemål for bokmålslevar og eit verkeleg sidemål for nynorskelevar. Dette er i strid med opplæringslova. Ansvar for lovbrøtet ligg i Kunnskapsdepartementet.

Innleiing

«Det er vanskeleg å finne mange nok og gode nok tekstar på nynorsk til lesebøker», var ein replikk eg stundom fekk høyre då eg var redaktør for norskfaget i ungdomsskulen i Aschehoug forlag sist på 1980-talet. Dette galdt særleg når det skulle lagast lesebøker for elevar med bokmål som hovudmål. For meg som er fødd inn i den nynorske skriftkulturen, var dette ein underleg replikk, og ung som eg var, sette eg mi ære i å vise at folk som sa slikt, tok grunnleggjande feil. Til all lukke fekk eg arbeide saman med røynde lærebokforfattarar som tenkte det same¹.

Gjeldande læreplan den gongen, *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*, tilrådde at forholdet mellom hovudmål og sidemål i det stoffet elevane skulle lese frå 5. til 9. klasse, burde vere 2/3 hovudmål og 1/3 sidemål. Desse reglane, også kalla kvotefordelingsreglane, var utarbeidd av Norsk språkråd og fastsette av Kyrkje- og undervisningsdepartementet i 1978. Reglane galdt anten læreboka var ei bokmålsutgåve eller ei nynorskutgåve. Dersom leseboka var fellesutgåve for bokmål og nynorsk, godtok Norsk språkråd ei prosentvis fordeling på 60/40. På den tida var det altså Norsk språkråd som stod for den språklege granskinga av lærebøker og som også såg til at kvotefordelingsreglane vart følgde. Redaktørar og forfattarar måtte telje sider og sørge for å ha nok tekstar i bøkene på både bokmål og nynorsk, elles ville ikkje boka bli godkjend som lærebok til bruk i grunnskulen².

1 På den tida arbeidde eg saman med forfattern Bjørn Elling Solheim, som blant anna redigerte *Aschehougs litteraturserie for ungdom* i ti bind, med både sakprosa og skjønnlitteratur, inkludert ungdomslitteratur på både bokmål og nynorsk. Han omsette også utanlandsk litteratur til nynorsk til bruk i lesebøkene.

2 I godkjeningsprosessen måtte det også takast omsyn til fordeling mellom kvinnelege og mannlige forfattarar, ulike landsdelar burde vere representerte, samisk og nordisk litteratur måtte med og ikkje minst måtte emnet for tekstane til ein viss grad vere tilpassa dei unge lesarane.

Som redaktør såg eg ikkje kvotefordelingsreglane som eit problem, men snarare som eit incitament til å finne fram til gode tekstar på både bokmål og nynorsk, særleg dersom det var snakk om å lage temaorienterte lesebøker. Nokre lesebøker vart ordna kronologisk frå eddadikt til notidslitteratur, og då kunne det vere vanskeleg å finne nok tekstar på nynorsk på 1800-talet. Til gjengjeld kunne ein finne mange gode nynorsktekstar frå 1900-talet å vege opp med. Arbeidet med å finne desse tekstane var særleg interessant fordi ein etter M87 skulle vere meir sjangerorientert enn før, både i lesing og skriving, og by på ei breiare vifte av sjangrar innan både skjønnlitteratur og sakprosa. Denne tenkinga vart ført vidare i *Læreplan 97*, der ein endå klarare fekk slått fast at det er ein samanheng mellom lesing og skriving: Skulle elevane bli gode til å skrive nynorsk, måtte dei lese det, og omvendt. Då galdt det å finne gode tekstar til lesebøkene, ikkje minst gode sakprosatekstar, sidan eksamenen på sidemålet like gjerne kunne gå ut på å skrive ein sakprosa tekst som ein skjønnlitterær tekst. Dette er ei tenking om språk og språklæring som er gyldig også i dag, etter at vi har fått ny læreplan: *Kunnskapsløftet 2006* legg større vekt på lesing og skriving på begge målformer og større vekt på sakprosa enn det som har vore tilfellet i tidlegare læreplanar. Kunnskapsløftet tilrår også å lese tekstar komparativt, ut frå tema. Dermed blir det mogleg å «blande» eldre tekstar med nyare, og samanlikne korleis eit emne blir framstilt i ulike periodar i historia. Med ei slik tilnærming kan ein gjerne leggje hovudvekta på nyare tekstar, samtidig som ein lærer litteraturhistorie. Som vi skal sjå, er det fleire lesebøker som har valt denne tilnærminga.

Den nye læreplanen (LK06) gjev ingen råd om fordeling mellom hovudmål og sidemål, slik det har vore vanleg i tidlegare læreplanar, truleg fordi godkjeningsordninga for lærebøker vart oppheva i 2000. Då vart også kvotefordelingsreglane borte³. Utdanningsdepartementet ønskte ikkje nye fordelingsreglar, men det kom inn ei formulering i opplæringslova om at «Lesebøkene i norskfaget skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk».⁴ Etter det har vi som nemnt fått ny læreplan og nye lesebøker. Forlaga har sjølve fått avgjere kva det vil seie å ha «nok tilfang på begge målformer», slik opplæringslova no uttrykkjer det.

Korleis har det så gått med fordelinga mellom tekstar på bokmål og nynorsk i dei nyaste lesebøkene i ungdomsskulen? Kor mykje nynorsk får bokmåselevane lese? Og korleis er det med fordelinga mellom bokmål og nynorsk i fellesutgåver?

3 Dessutan er det kompetansemåla som skal styre, og læraren (og lærebokforfattarane!) må sjølv finne ut kva som skal til for at elevane skal nå målet om å kunne skrive tekstar i ulike sjangrar, på bokmål og nynorsk. Men planen strekar under sambandet mellom lesing og skriving, noko som naturlegvis gjeld begge målformer.

4 Språkrådet hadde før dette (12.1.00) utarbeidd framlegg til nye fordelingsreglar, reglar som i hovudsak var som dei gamle, og sendt dette til departementet. Utdanningsdepartementet svarte (14.2.00) at viss godkjeningsordninga for lærebøker skulle falle bort, ville det ikkje bli aktuelt å gje reglar for fordelinga av bokmål og nynorsk i lesetekstar i norskfaget. Fordelinga ville i framtida vere regulert gjennom opplæringslova. (Kjelde: rådgjevar Eilov Runnestø, Språkrådet, 31.8.09)

Kva sjangrar er det som dominerer for nynorskens del? I kva grad kan lesebøkene vere til nytte i skriveopplæringa i nynorsk som sidemål? Det er desse spørsmåla som er emne for denne artikkelen. Eg skal begynne med å gjere greie for kva for lesebøker eg har undersøkt og korleis.

Lesebøker etter Kunnskapsløftet

Etter 2006 har det kome fem nye læreverv i norsk for ungdomsskulen. Dei fleste læreverv har fleire komponentar, som til dømes lærebok (også kalla grunnbok, norsk bok, basisbok eller studiebok), lesebok (også kalla tekstsamling), lærarrettlegg (også kalla ressursbok) og ikkje minst nettsider med lenkjer ut i verda. Slik sett er læreverv svært omfattande som bøker, og med nettsider er dei så å seie grenselause. I denne undersøkinga har eg konsentrert meg om å kartlegge nynorsktekstar i *lesebøkene* eller *tekstsamlingane* i bokmålsutgåvene til kvart verk. I tillegg har eg teke for meg ei fellesutgåve, det vil seie eit leseverk som er tenkt brukt av alle elevane anten dei har bokmål eller nynorsk som hovudmål. Det dreier seg om desse lesebøkene:

- Asdahl, Fred Arthur og Hilde Justdal: *NB! Tekstsamling* 8, 9 og 10. Oslo: Cappelen Damm
- Aske, Jorunn, Øystein Jetne, Siw Larsen, Marit Løkke, Kjersti Rosslund og Arnhild Stenberg⁵: *Neon* 8, 9 og 10. Tekstsamling. Oslo: Det Norske Samlaget
- Blichfeldt, Kathinka, Tor Gunnar Heggem og Ellen Larsen: *Kontekst. Tekster* 1 og 2. Oslo: Gyldendal
- Rolland, Jon, Ingrid Slettevoll og Helene Uri: *Les* 1, 2 og 3. Oslo: Cappelen (fellesutgåve for bokmål og nynorsk)
- Lien, Per og Marit Jensen: *Fra saga til CD* 8 B, 9 B og 10 B. Oslo: Fag og Kultur

Aschehoug forlag hadde også eit norskverk for 8. klasse på marknaden i 2006, men dette verket vart ikkje fullført, og er derfor ikkje med i utvalet.

Det er fleire grunnar til at eg har valt å konsentrere meg om lesebøker, og ikkje grunnbøker eller andre bøker i dei aktuelle læreverv. For det første veit vi at lærebøkene styrer undervisninga, at leseboka og andre lærebøker framleis står sterkt i klasserommet, og at elevar bruker mykje tid på å svare individuelt på spørsmål i bøkene (Skjelbred et al 2005, Klette 2004, Skjelbred & Maagerø 2008). For det andre er leseboka det mediet som er lettast tilgjengeleg for elevar og lærarar når det er snakk om å lese felles tekstar, og truleg også for å lage pensumlister til eksamen. Men det skal her leggjast til at nettstadene til lære- og lesebøkene er under utvikling, og at ei seinare undersøking om nynorsktekstar også bør omfatte desse. Vidare bør ein naturlegvis undersøkje korleis nettstadene blir brukte.

5 I dette forfattarteamet har det vore utskifting undervegs, og alle forfattarane som er nemnde her, har ikkje vore med på alle bøkene.

Dei lesebøkene eg har undersøkt, er altså for det meste lesebøker for elevar med nynorsk som sidemål, med unntak av bøkene *Les 1, 2 og 3*, som er fellesutgåver. Dei andre læreverka har dermed parallellutgåver på bokmål og nynorsk. Det vil vere eit forskingsprosjekt for seg å samanlikne bokmåls- og nynorskutgåvene av ei og same lesebok. Det har det ikkje vore plass til innanfor ramma av denne artikkelen, men det er absolutt eit arbeid som bør gjerast.

Men kva med sjølve læreboka eller grunnboka? Er ikkje desse interessante å undersøkje med omsyn til nynorsktekstar, om dei er brukte som døme på sjangrar eller anna, i ei tid då norskfaget er svært tekstorientert? Svaret mitt er ja. Læreboka eller grunnboka er absolutt interessant å undersøkje som ei sak for seg, og i mi undersøking har ei av lesebøkene, *Fra saga til CD*, mykje felles med ei grunnbok ved at boka er ei litteraturhistorie med eksempeltekstar frå dei ulike epokane, samtidig som det er ei lesebok.

Ved den førre reforma, L97, undersøkte Bente Kolberg Jansson (2004) målform i slike eksempeltekstar og fann at nynorsktekstane var så å seie fråverande, med unntak av kapittel om nynorsk, men desse hadde som regel få tekstar. Mitt foreløpige inntrykk er at dei fleste grunnbøkene eller lærebøkene framleis har eigne kapittel om nynorsk, gjerne med vekt på grammatikk. Nokre verk har nynorskkapitlet med i leseboka, der det gjerne er lagt på både tekstlesing og grammatikk. Tekstane i desse kapitla er naturlegvis med i undersøkinga.

Framgangsmåte og resultat

Eg tok for meg lesebøkene og talde kor mange sider nynorsktekstar det var jamført med tekstar på bokmål, svensk og dansk. Svensk og dansk kunne sjølv-sagt også ha vore registrerte for seg, men eit foreløpig inntrykk så langt er at dei bøkene som har relativt høg prosentdel med nynorsktekstar, også har med ein god del tekstar på svensk og dansk⁶. Lærebokforfattaren sin tekst er ikkje rekna med. Det er altså berre sakprosa- og dei skjønnlitterære tekstane skrivne av andre som er talde opp. I dei tilfella der det er eigne nynorskkapittel i leseboka, er tekstane der rekna med i det utvalet eg har undersøkt.

Korleis gjekk eg så fram når eg talde sider? Tittelblad, kolofonside, tittelside, innhaldsliste og register er ikkje rekna med. Alle tekstsider elles er rekna med, også om det er illustrasjonar på sida. Oppgåver til nynorsktekstar er rekna med, men berre dersom dei er formulerte på nynorsk. Berre ei av lesebøkene, *Les 1, 2 og 3*, praktiserer dette konsekvent, og det er naturleg i og med at bøkene er fellesutgåver for bokmål og nynorsk⁷.

Bøker har ulik layout, og ei side i ei bok kan ikkje samanliknast med ei side i ei anna bok. For å få til dette, måtte eg ha hatt tilgang til digitale versjonar av bøkene og slik kunne ha samanlikna talet på teikn eller ord i kvar bok. Dette ville

⁶ Lesebøkene *Les* er eit godt døme på dette.

⁷ Bente Kolberg Jansson (2004) har undersøkt korleis læreverkene i norsk etter L97 praktiserer sidemålsopplæring når nynorsk er sidemål. Ho undersøkte mellom anna kva målform som var brukt i oppgåveformuleringar og fann at oppgåver til nynorsktekstar for det meste var formulerte på bokmål. Slik er det også i den nye generasjonen læreverkene etter LK06.

nok ha gitt eit meir nøyaktig resultat med omsyn til tekstmengd, men for mitt formål er det illustrerende nok å bruke prosentdel, også fordi tekstar i moderne lesebøker er samansette slik at grafisk design og illustrasjonar er ein del av teksten.

Tabellen nedanfor viser dermed ikkje mengda med nynorsktekstar, men prosentdelen nynorsk innanfor kvar lesebok. Prosentdelen er runda av til nærmaste halve tal.

Lesebok	Prosentdel tekstar på nynorsk
NB 8	12 %
NB 9	11 %
NB 10	10,5 %
Neon 8	22,5 %
Neon 9	15 %
Neon 10	24 %
Kontekst Tekster 1	9,5 %
Kontekst Tekster 2	18,5 %
Les 1 (fellesutgåve)	30,5 %
Les 2 (fellesutgåve)	33 %
Les 3 (fellesutgåve)	25,5 %

Her ser vi at mengda av nynorsktekstar varierer frå 9,5 % i *Kontekst. Tekster 1* til 33 % i *Les 2*. Dei to verka som har lågast prosentdel med nynorsktekstar er *NB* og *Kontekst*. Det sistnemnde verket er bestseljaren blant norskverka. Det vil seie at dei elevane som bruker dette leseverket, får om lag ein *trede*l av det Kyrkje- og undervisningsdepartementet tidlegare meinte var tilstrekkeleg til å lære å lese på nynorsk, slik det var vurdert i kvotefordelingsreglane frå 1978.

Både *Neon* og *Les* har nærmare dobbelt så høg prosent med tekstar på nynorsk som det verket som har minst. I tillegg har *Neon* såkalla Språkdykk i oppgåvene til tekstane. Her kan t.d. oppgåvene vere å skrive om bokmålsord frå teksten til nynorsk eller finne bøyingsformer i bokmål og nynorsk som er like eller ulike. All nynorskunnskapen blir altså ikkje formidla i eigne kapittel om nynorsk, men gjennom at elevane arbeider med nynorskoppgåver heile vegen, også i møte med bokmålstekstar.

Boka med flest sider tekstar på nynorsk er *Les 2*, som har nærmare tre gonger så mange nynorsktekstar som *NB 9*. *Les*-bøkene er som nemnt fellesutgåver for bokmål og nynorsk, og bøkene er dermed lesebøker også for elevar med nynorsk som hovudmål. Sett i lys av dette må ein seie at prosentdelen nynorsktekstar faktisk er svært låg. Språkrådet hadde i tida før godkjenningsordninga vart oppheva, ofte sett seg nøydd til å godta ei 60/40-fordeling i fellesutgåver, og alltid i favør av

bokmål. No, ni år etter at godkjenningsordninga fall bort, varierer nynorskdelene i fellesutgåvene frå 25,5 % til 33 % og nærmar seg det ein tidlegare meinte var høveleg nynorskdel om nynorsk var sidemål! Her er nynorsk verkeleg blitt eit sidemål også for elevar med nynorsk som hovudmål.

Men kva er grunnen til at lesebøkene i *Les-serien* har fleire tekstar på nynorsk enn dei andre? Ein viktig grunn er naturleg nok at bøkene er fellesutgåver for bokmål og nynorsk. Ein annan grunn kan vere at lesebøkene er ordna tematiske og utan kronologisk tvang, då litteratur- og språkhistorie har fått plass i egne bøker utanom leseboka. Dette gjer det mogleg å samanlikne eldre og nyare tekstar og leggje vekt på dei nyare. Det karakteristiske for desse lesebøkene er stor vekt på sjangervariasjon og på sakprosa. Det skal eg kome tilbake til om litt nedanfor. Men først om det siste leseverket, *Fra Saga til CD*, som var bestseljar etter L97 og som no er revidert etter LK06.

Lesebøkene til *Fra saga til CD* er kombinerte litteraturhistorier og lesebøker, med ein god del brøttekst skriven av lærebokforfattarane. I staden for å rekne ut prosentdel nynorsktekstar av det totale sidetalet, har eg her talt opp kor mange sider nynorsktekstar det er i forhold til bokmålstekstar og tekstar på andre nordiske språk. På den måten får eg fram eit bilete av korleis forfattarane har valt eksempletekstar til litteraturhistoria:

Bok	Tekstar på nynorsk	Tekstar på bokmål o.a.
Fra saga til CD 8 B	34 sider	49,5 sider
Fra saga til CD 9 B	43 sider	39 sider
Fra saga til CD 10 B	21,5 sider	40,5 sider

Her ser vi at boka for niande klasse, *Fra saga til CD 9 B*, har fleire sider med nynorsktekstar enn bokmålstekstar, og at dei tilsvarande bøkene for åttande og tiande klasse også har etter måten mange tekstar på nynorsk, når ein samanliknar med kva som har vore vanleg i tidlegare lærebøker⁸. Dette er bøker som legg vekt på kronologisk litteraturhistorie, og av den grunn kunne ein vente seg svært få nynorsktekstar, særleg i framstillinga av litteratur på 1800-talet. Grunnen til at vi likevel får mange tekstar på nynorsk, er at forfattarane har valt å følgje det læreplanen tilrår, nemleg å lese tekstar tematiske og komparativt og samanlikne eldre og nyare tekstar. På den måten får omtale av Amalie Skram følgje av eit dikt av Marie Takvam: «Ei mor er ferdig med si gjerning.»

Den same framgangsmåten er nytta i alle dei leseverka som har høgast prosentdel nynorsk, mens den som har lågast prosent, bestseljaren *Kontekst, Tekster*

8 Den nemnde undersøkinga av Kolberg Jansson frå 2004 viste at den tidlegare utgåva av dette verket hadde svært få tekstar på nynorsk. At talet på nynorsktekstar er så høgt i utgåva etter LK06 kan tyde på at det nyttar å drive lærebokforskning på dette området. Jansson sende nemleg rapporten sin rundt til alle forlaga og redaktørane for dei norskverka ho hadde undersøkt (Kjelde: Benthe Kolberg Jansson).

1, framstiller litteraturhistoria reint kronologisk fram til 1980, og får der berre plass til 9,5 % nynorsktekstar. *Tekster 2* er sjangerorientert og tek for seg tekstar etter 1980. Her er prosentdelen noko høgare, 18,5 %. Men prosenten er låg i leseverket som heilskap, og den ligg langt under det som før var tilrådd i kvotefordelingsreglane (som var 1/3 sidemål og 2/3 hovudmål).

Sjangervariasjon og forfattarar

Sjangervariasjon er viktig i lesebøker, der det å lese ulike sjangrar er ein del av den andre leseopplæringa (Mortensen-Buan 2006, Roe 2008). Dessutan er det ein viss sjangervariasjon innanfor skjønnlitteratur og sakprosa ved eksamen i norsk i både sidemål og hovudmål, både med omsyn til kva tekstar elevane får lese i det tekstheftet dei får utdelt på førehand, og med omsyn til kva tekstar dei skal skrive på sjølve eksamenen.

No er det ikkje alltid lett å plassere tekstar i sjangrar. Ein forfattar som til dømes Einar Økland skriv noveller og dikt som liknar på essay, og kan derfor like gjerne plasserast innanfor sakprosakategorien. Det same kan ein seie om fleire av Erna Osland sine tekstar. I lesebøkene er desse tekstane likevel plasserte som skjønnlitteratur. Teksten «Liket» av Tor Jonsson var opphavleg publisert i 1950 i *Nesler* med undertittelen *Artiklar*, men blir i ei av lesebøkene omtalt som novelle. For å ikkje hamne i ei defineringsgrøft har eg derfor valt å bruke dei kategoriane som er brukte i lesebøkene i omtalen av tekstane. Eddadikting, islendingesoger, folkedikting og songtekstar er også rekna som skjønnlitteratur.

I tabellen nedanfor ser vi sjangervariasjonen i dei ulike lesebøkene fordelt på talet på tekstar innanfor dei store kategoriane skjønnlitteratur og sakprosa:

Lesebok	Skjønnlitteratur på nynorsk	Sakprosa på nynorsk
NB 8	13	0
NB 9	11	0
NB 10	5	1
Neon 8	27	1
Neon 9	16	3
Neon 10	13	11
Kontekst Tekster 1	13	3
Kontekst Tekster 2	20	6
Les 1 (fellesutgåve)	22	11
Les 2 (fellesutgåve)	23	10
Les 3 (fellesutgåve)	12	15
Fstcd 8 B	15	9
Fstcd 9 B	13	9
Fstcd 10 B	10	2

Her er det eit leseverk som skil seg ut med så å seie ingen sakprosatekstar, nemleg NB. Tre leseverk har høg del sakprosatekstar: *Neon* (10), *Les* og *Fra saga til CD* 8 og 9. Verket *Les* er toppskårar med lesebøker for 10. klasse der det er fleire sakprosatekstar enn skjønnlitterære tekstar. Sakprosatekstane i *Les*-bøkene fordeler seg på ei brei sjangervifte. Det dreier seg om reportasje, notis, intervju (med fagfolk om språk), portrett, biografi, bokomtale, filmomtale, fagartikkel (om blant anna skrivning), debattinnlegg, petitartikkel, kåseri, essay og fagbokutdrag. Mange av tekstane er frå etter år 2000 og er henta frå nynorskaviser og frå aviser der journalistane skriv både bokmål og nynorsk (som t.d. Vårt Land), frå Nynorsk pressekontor og nynorske nettstader. På dette feltet kan ein seie at *Les*-bøkene står for ei fornying av leseboka i retning av meir sakprosa og nyare tekstar, skrivne av profesjonelle skribentar og journalistar. Den same tendensen, om enn i mindre grad, er å finne i *Neon 10* og i dei to første lesebøkene i serien *Fra saga til CD*. Hyppig representerte sakprosaskribentar i fleire bøker er Erna Osland, Marit Eikemo, Hilde Sandvik, Are Kalvø, saman med den kjende skribenten Wikipedia.no.

Også på den skjønnlitterære sida ser vi ei fornying i retning av meir ungdomslitteratur, nyare litteratur og sjangerekspérimentering. Forfattarar som Rune Belsvik, Erna Osland, Jon Fosse, Frode Grytten, Ragnar Hovland, Einar Økland, Edvard Hoem og Olav H. Hauge er nærmast kanoniserte på linje med Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje, Arne Garborg, Jakob Sande, Tor Jonsson og Marie Takvam, mens Olav Duun, Kristoffer Uppdal og Olav Nygard ser ut til å vere ute av dansen. Halldis Moren Vesaas og Tarjei Vesaas er framleis med i dei fleste bøkene, og Olaug Nilssen, Arne Ruset, Helga Eriksen, Magnhild Bruheim, Bjørn Eidsvåg og Odd Nordstoga er på veg inn. Her må det nærmare studiar til for å finne ut kva forfattarar som er hyppigast representerte og med kva for tekstar, men eit førebels inntrykk er at mange forfattarar som skriv nynorsk, ser ut til å ha overlevd år 2000 og at dei har etablert seg på nytt i lesebøkene. Eit førebels inntrykk er også at nye sakprosaskribentar er på veg inn, saman med tekstar frå aviser og frå Internett, om enn i ulik grad i dei ulike leseverka.

Til nytte i skriveopplæringa?

Eit interessant funn er at resultatane frå enkelte verk viser at det ikkje er vanskeleg å finne eit variert utval av tekstar på nynorsk. Men kvifor er det så stor variasjon i mengda av nynorsktekstar i lesebøkene? Svaret på dette kan ein truleg finne i korleis forlagsredaktørar og lærebokforfattarar har tenkt om nynorske tekstar som del av norsk kultur og lese- og skriveopplæring i norsk skule.

Vi ser at opplæringslova § 9-4 tredje leddet, som ifølgje departementet skulle regulere fordelinga av bokmål og nynorsk i lesetekstar i norskfaget, er blitt tolka svært ulikt av både forlag, redaktørar og forfattarar. Når *Kontekst* er bestseljar på marknaden, fortel det oss korleis lærarane, som står for innkjøp av bøker, tolkar opplæringslova. Dei meiner tydelegvis at 9,5 % (*Kontekst*, *Tekster 1*) og 18,5 % (*Kontekst*, *Tekster 2*) nynorsk er tilstrekkeleg i lesebøkene. Som norsklærer og skrivelærer vil eg nok seie at det slett ikkje er tilstrekkeleg, og ville nok ha måtta supplert med fleire nynorsktekstar i undervisninga. Det kan godt hende at læra-

rane gjer det, og at dei saman med elevane bruker Internett og andre ressursar i arbeidet med nynorsk som sidemål. Vi får i alle fall håpe at dei gjer det, for elevane si skuld, om eitt av måla for undervisninga er at bokmålselevar skal kunne skrive nynorsk til eksamenen. Men målforma i lesebøkene for bokmålselevar er likevel ein slags temperaturmålar på korleis ein ser på at det her i landet er to jamstilte skriftspråk. Det same kan ein seie om fordelinga av målform i lesebøker som skal vere felles for bokmålselevar og nynorskelevar, når bokmålselevar får meir enn 2/3 og nynorskelevar mindre enn 1/3 av tekstar på hovudmålet sitt. Bokmålselevar får ikkje nok tekstar på nynorsk som sidemål, og nynorskelevar får heller ikkje nok tekstar på sitt eige hovudmål. Og ingen av dei får nok tekstar som modell for eiga skrivning.

Kva må til for at elevar skal bli gode til å skrive? På dette spørsmålet finst det ulike svar. Den amerikanske leseforskararen Stephen Krashen (2004) oppsummerer si eiga og andre si leseforskning frå 70-talet og framover og konkluderer med at vi lærer å skrive ved å lese. Med bakgrunn i denne forskinga hevdar han at formelt skriftspråk avvik frå uformelt daglegspråk på så mange og komplekse måtar at det er umogleg å tenkje seg at vi lærer ein regel om gongen. Det er derfor sannsynleg at skrivning er noko vi lærer ubevisst gjennom lesing. Vi møter meir språk i det vi les enn i det vi sjølve skriv, og den skrivestilen vi etter kvart tileignar oss, kjem meir frå lesing enn frå eiga skrivning, sjølv om skriveerfaring er nødvendig for å kunne tileigne seg ein skrivestil og ei stemme. No skal det seiast at Krashen primært arbeider med andrespråklæring, men i arbeidet med nynorsk som sidemål er det kan hende ei relevant tilnærming for nokre elevar, om enn ikkje for alle.

Eit anna syn på saka finn vi i det ein gjerne kallar Australia-skolen, hos forskarar som Michael Halliday, som har framheva at når elevar ikkje lukkast i skulen, er det fordi dei ikkje meistarar det språket krev av dei. «Educational failure is linguistic failure», har Halliday sagt i fleire samanhengar (Maagerø 2002). Om elevar skal lukkast i skulen, må sjantrar spele ei viktig rolle i skriveundervisninga, både på bokmål og nynorsk. Kanskje særleg på nynorsk, i og med at både eksperimentviljen og tradisjonsmedvitet er særleg sterkt i denne delen av skriftkulturen. Slik sett kan tekstar på nynorsk vere ein viktig ressurs i skriveopplæringa, i og med at mange tekstar på nynorsk ligg godt til rette for å drøfte sjangerspørsmål i klasserommet. Elevane må både lære om sjantrar og øve på sjantrar for å bli gode til å skrive. Ein må tenkje at dei tekstane elevane skal lese, må likne på dei tekstane dei skal skrive, blant anna til eksamenen. Det nyttar neppe å berre lese nynorske dikt og noveller med elevane dersom det er artiklar, intervju eller kåseri som skal skrivast til eksamenen.

Slik eg ser det, må også lesebokredaktørar og lesebokforfattarar ta inn over seg at dei er skrivelærarar for elevane når dei vel ut tekstar til lesebøker, både i nynorsk og bokmål. For ikkje lenge sidan, nærmare bestemt i perioden 2004–2007, var det eit forsøksprosjekt med valfritt sidemål i Oslo, evaluert i rapporten: «*Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke*» (Vibe og Borgen 2007). Tanken bak prosjektet var at elevane skulle bruke meir tid på å lese og oppleve nynorsk i staden for å skrive det. Slike prosjekt kan nok ha sine gode sider, men det er ingen tvil om at dei svekkjer elevane si evne til å *skrive* nynorsk, i og med at dei ikkje får opplæring i det. Mi undersøking av lesebøker for elevar som har

nynorsk som sidemål, og av lesebøker som er fellesutgåver, har vist at nynorsken er på sterk retur etter at godkjenningsordninga vart teken bort. Det kan ikkje bety anna enn at mange elevar no får mindre høve til å lese nynorsk enn dei hadde før. Dei får også færre førebilete for å skrive nynorsk.

Uansett er det viktig å hugse på at elevar med bokmål som hovudmål ikkje berre skal lese tekstar på nynorsk fordi tekstane er ein del av sidemålsopplæringa. Alle elevar bør lese tekstar på nynorsk fordi dei er ein del av norsk skriftkultur, og ikkje minst fordi mange av dei er gode, velskrivne og interessante tekstar. Det same gjeld naturlegvis elevar som har nynorsk som hovudmål. Det kan sjå ut til at nokre av dei nye leseverka for ungdomsskulen prøver å teie nynorsken i hel, sjølv om det naturlegvis ikkje er mogleg å få til. Skulle det gå så gale at nynorsken blir usynleg i elevane sine lesebøker, får vi trøyste oss med eit klokt dikt av Einar Økland:

Tenk

Tenk på alt du aldri ser –
Treet veks.
Og fisken flyttar.
Frosken søv i søla
under vinterfrosten.
Ein liten prikk på himlen
er ei ørn.
Og mosen kryp under gjerdet.
Ein stad
sit ein mann med eit skrujern.

Tenk på alt du aldri ser –
Det er der nok.
Alt saman.

(Frå *Du er så rar*, 1973)

Men før det kjem så langt at nynorsken blir heilt borte frå lesebøkene i grunnskulen, kan vi plassere ansvaret for å ta vare på språkleg mangfald der det høyrer heime. Før var det Norsk språkråd som passa på at forlaga følgde reglane for fordeling av bokmål og nynorsk i lesebøker i norskfaget. Etter at godkjenningsordninga for lærebøker er oppheva, er det *ingen* som har teke det vidare ansvaret for dette. Departementet har fråskrive seg ansvaret ved å peike på at fordelinga skal vere regulert gjennom opplæringslova. Mi undersøking har vist at fleire forlag ikkje har teke tilstrekkeleg omsyn til opplæringslova i dette spørsmålet.

Kva var det som gjorde at eg fekk høve til å gjere denne undersøkinga? Høgskolen i Vestfold har dei siste åra prioritert strategiske midlar til tekst- og læremiddelforskning og har blant anna gjennom dette fått tildelt midlar frå Noregs forskingsråd. Denne artikkelen er finansiert av eit treårig forskingsprosjekt om norsk lærebokhistorie ved Høgskolen i Vestfold, initiert og leidd av professorane

Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken. Så lenge Høgskolen i Vestfold har forskningsmidlar på området, kan vi gjere undersøkingar knytte til språkleg og pedagogisk kvalitet i lærebøker. Vi kan peike på at fleire forlag og lærebokforfattarar ikkje respekterer opplæringslova i spørsmålet om fordeling av bokmål og nynorsk i lærebøker i norskfaget. Vi kan dessutan slå fast at det ikkje er noko kunnskapsløft for nynorsk i dei lesebøkene som er undersøkte her. Det er viktig at einkvan har ansvar for korleis det språklege mangfaldet blir forvalta i lesebøker i grunnskulen. Dette ansvaret må liggje i Kunnskapsdepartementet, men Høgskolen i Vestfold hjelper gjerne til om vi får høve til det.

Norunn Askeland er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Vestfold.

Litteratur

Lesebøker

Asdahl, Fred Arthur og Hilde Justdal: *NB! Tekstsamling* 8, 9 og 10. Oslo: Cappelen Damm

Aske, Jorunn, Øystein Jetne, Siw Larsen, Marit Løkke, Kjersti Rosland og Arnhild Stenberg: *Neon* 8, 9 og 10. Tekstsamling. Oslo: Det Norske Samlaget

Blichfeldt, Kathinka, Tor Gunnar Heggem og Ellen Larsen: *Kontekst. Tekster* 1 og 2. Oslo: Gyldendal

Rolland, Jon, Ingrid Slettevoll og Helene Uri: *Les* 1, 2 og 3. Oslo: Cappelen

Lien Per og Marit Jensen: *Fra saga til CD* 8 B, 9 B og 10 B. Oslo: Fag og Kultur

Læreplanar

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974): Mønsterplan for grunnskolen

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1987): Mønsterplan for grunnskolen

Utdanningsdirektoratet (2006): Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Annan litteratur

Jansson, Benthe Kolberg (2004): *Kva slags sidemålsopplæring legg lærebøkene opp til når nynorsk er sidemålet? Ein analyse av lærebøker i norsk for ungdomstrinnet etter Reform 97*. Arbeidsrapport, Høgskolen i Østfold

Klette, Kirsti (2004): Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget

Krashen, Steven D. (2004): *The Power of Reading. Insight from the Research*. Second Edition. Westport Connecticut: Libraries Unlimited

Roe, Astrid (2008): *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget

Mortensen-Buan, Anne-Beathe (2006): *Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet*. I Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen (red.): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Maagerø, Eva (2002): *Utvikling av sjangerkompetanse*. I Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken (2005): *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Rapport 1/2005. Høgskolen i Vestfold: Skriftserien http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf

Skjelbred, Dagrun og Eva Maagerø (2008): «Les side 120 til 170 i læreboka og svar på spørsmålene.» *Utdanning* nr. 9, s. 54–57

Vibe, Nils og Jorunn Spord Borgen (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. Oslo: NIFU STEP

Økland, Einar (1973): *Du er så rar*. Oslo: Det Norske Samlaget

Valfridom i nynorsk – eit problem for elevane?

Av Anders Aanes

Samandrag

Med den føreståande revisjonen av nynorsk ønskjer ein å få ei rettskriving som er «enkel», «tydeleg» og «stram», men som samtidig har «brei geografisk dekning». Ei undersøking blant 282 elevar i den vidaregåande skulen i Møre og Romsdal tek for seg den mykje problematiserte valfridomen ein har i dagens rettskriving. I tillegg til å ta for seg haldningsmålingar, ser denne undersøkinga òg på faktisk kunnskap om rettskrivinga hos elevane. Veit elevane verkeleg at formene *mye* og *høre* til dømes er fullt ut tillatne å skrive? Og kva former brukar dei sjølv? Undersøkinga viser eit tekstkorpus på 18 ord som elevane sjølv har skrive inn. Funn i granskinga tyder på at mange elevar er usikre når dei får spørsmål om valfridom i rettskrivinga. Det er dessutan sprikjande samsvar mellom informantane som seier at valfridom er viktig for dei, og kva kunnskap desse elevane faktisk har. Sjølv om biletet er lite einsarta, kan dette vere tendensar som peikar mot ei skriftnorm som ikkje er reelt internalisert.

Innleiing

Rettskrivinga i nynorsk blei sett på dagsordenen att då styret i Språkrådet (sju medlemmer, fire nynorskrepresentantar) hausten 2007 gjorde vedtak om at ein igjen skal gjere eit forsøk på å revidere ho.¹ Reaksjonane lét ikkje vente på seg, og særskilt må ein vel seie at det var profesjonelle språkbrukarar som journalist Linda Eide,² forfattar Frode Grytten og fleire andre nynorskforfattarar,³ som gjekk i bresjen for å forsvare det noverande rettskrivingssystemet. Denne rettskrivinga er som kjent hierarkisk oppbygd med to nivå; læreboknormalen, som er ein trong skriftnormal statsorgan og lærebokforfattarar er pålagde å bruke, og ein vid normal med valfrie former som er tillatne å bruke overalt elles i samfunnet, og då også for elevar i skulen sjølv sagt. Desse valfrie sideformene er gitt i klammer, difor nemninga *klammeformer*. Men eit ord kan også ha to sidestilte *hovudformer*, som t.d. *skule* og *skole*. Med denne rettskrivinga er det altså mogleg å tilmåte skriftbiletet til talemålet i nokon grad. I kor stor grad ein kan tilmåte tale-skriftkorrespondansen, vil sjølv sagt vere avhengig av kva for dialekt ein har, og kor godt ein kjenner til dei mange sideformene i nynorsk.

Siktemålet til styret i Språkrådet er å fjerne dette tonivåsystemet, slik det blei gjort i bokmål i 2005. Grunnen til dei sterke reaksjonane må vel vere at det i vedtaket frå styret denne gongen ligg ei føring i ordlyden som peikar mot ein

1 Det blei som kjent gjort ei utgreiing i 2002, *Utgreiing om rettskrivinga i nynorsk*, men denne blei ikkje vedteken på grunn av dei mange reaksjonane under høyringa.

2 Bergens Tidende 5.10.2007.

3 Bergens Tidende 13.10.2007 s. 12 og s. 58.

monaleg kraftig slankekur i talet på slike sideformer. Ikkje berre skal rettskrivinga vere «tydeleg» og «enkel», men også «stram». Kva som ligg i dette av konkret gjennomført språknormering, er det ingen som i skrivande stund veit. Dette vil til dels vere avhengig av kven som kjem til å sitje i arbeidsgruppa som skal levere forslaget til ny rettskriving til Kultur- og kyrkjedepartementet (KKD).⁴ Mandatet synest likevel å vere greitt nok: Ein stram, tydeleg og enkel skriftnormal som har brei geografisk dekning i Noreg.

I parentes bør det også nemnast at spørsmåla kring rettskrivinga i dei to norske målformene sjølvsagt er knytte til det KKD og Stortinget meiner og har vedteke. To viktige hendingar dei siste åra skil seg såleis ut: Fjerninga av tilnæringsparagrafen i lov om Norsk språkråd i 2002 og stortingsmeldinga *Mål og mening – ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (2007–2008). Bortfallet av tilnæringsparagrafen var kanskje meir ein formalitet, medan *Mål og mening* i større grad slår fast og greier ut. Når det gjeld normspørsmålet, er den korte versjonen at KKD stiller seg bak vedtaket til styret i Språkrådet. Dette kjem tydeleg fram i språkmeldinga.

Då underskrivne sette i gang ein idédugnad kring dette temaet med det siktemålet å skrive ei masteroppgåve om normproblematikken i nynorsk, var det ikkje på bakgrunn av vedtaket i Språkrådet. Bakgrunnen var rett og slett interesse for temaet. Når eg ein gong valde ei såpass teknokratisk problemformulering som stilte spørsmålet «Er valfridomen i nynorsk eit gode eller eit vonde for elevar i den vidaregåande skulen i Møre og Romsdal?», var det heller ikkje fordi eg ville ha ein endeleg konklusjon på problematikken. Det er det knapt mogleg å få. Når ein sender ut eit elektronisk spørjeskjema til nesten 600 elevar som snart er ferdige med den vidaregåande skulen, ventar ein heller ikkje å få hundre prosent pålitelege svar. Det er heller realistisk å tenkje seg at ein vil sjå tendensar og kanskje nokre tankar elevane gjer seg gjennom opne svar i spørjeskjemaet. Dette kan seie oss *litt* meir om kva oppfatning elevane sjølve har om ei vid rettskriving i nynorsk.

I den følgjande framstillinga skal eg presentere data frå ei undersøking eg gjennomførte ved fire vidaregåande skular i Møre og Romsdal frå medio april til medio juni 2008. Desse skulane er Volda, Stranda, Spjelkavik og Molde, altså to bygdeskular og to byskular. Det spesielle med denne undersøkinga er at ho ikkje berre tek for seg haldningar, men òg kunnskap om nynorsk rettskriving. I tillegg har eg prøvt å kartlegge sosiokulturelle bakgrunnsvariablar som utdanningsnivåa til foreldre, politiske sympatiar osv.

Nokre av dei sekundære spørsmåla eg stiller, er formulerte som hypotesar:

1) Elevar med nynorsk som sidemål har som regel dårlegare oversikt over valfridomen enn elevar som har nynorsk som hovudmål. 2) Elevar med nynorsk som sidemål meiner som oftest at det hadde vore betre å ha ei trongare norm. 3) Elevar med nynorsk som hovudmål meiner stort sett at valfridomen er eit gode for dei. 4) Det er ein samheng mellom ei positiv, nøytral eller negativ haldning til nynorsk, og kor godt oversyn eleven har over valfridomen i nynorsk.

4 Det er likevel mykje som kan tyde på at dei normeringskreftene som er sette i sving no, peikar mot ein midtlinjenormal av den typen ein ser brukt i til dømes Det Norske Samlaget.

5) Det er ein samanheng mellom kor ofte eleven bruker ordlista og kor godt oversyn eleven har over dei tilgjengelege og rette formene.

Dette er berre eit utval av det eg meiner er dei viktigaste hypotesane eg brukte til å utarbeide spørjeskjemaet etter.

Før eg går vidare inn på data frå undersøkinga, er det naudsynt med eit lite språkhistorisk riss av den norske skriftspråksituasjonen.

Språkhistorie og grupperingar

Det er vel ingen tvil om at rettskrivingsfeidar er ein stor del av norsk språkhistorie. Systemet med valfridom, som hadde det opphavlege siktemålet å smelte saman dei to skriftspråka våre til eitt, kan gjerne sjåast på som ei arbeidsulykke i den forstand at samnorskpolitikken ikkje har lykkast.⁵ Det interessante i vår samanheng er likevel at systemet med valfridom fekk ulike praktiske konsekvensar for dei to målformene. Medan tilnæringsformene i bokmål/riksmål blei stempla som vulgære og bondske, fekk dei ein annan verknad i nynorsk. Etter 1917-reforma blei a-formene (til dømes *sola* og *husa*) tekne i bruk i ulike delar av landet, helst Trøndelag, Austlandet og Sunnmøre.⁶ Nynorskleiren delte seg såleis i to, mellom i-mål og a-mål. Attåt dette fekk ein også fleire andre lokale variasjonar av nynorsk. Men det var på 1970-talet med dialekrørsla og ein generasjon av politisk motivert ungdom og etter to nye reformer i 1938 og 1959 (læreboknormalen) som stort sett har auka talet på valfrie former, at ein byrja å sjå på valfridomen i nynorsk som eit gode i seg sjølv, innanfor skriftnormalen åleine. Tilnæringsformer var ikkje lenger bokmålsformer, men *talemålsformer*. Pedagogisk litteratur som tok mål av seg å sikre ein god tale-skrift-korrespondanse for elevar i dei respektive delane av landet, gjorde seg gjeldande. Og slagordet «Tal dialekt, skriv nynorsk!» er vel framleis sterkt framme i medvitte til mange nynorskingar.⁷ Denne delen av nynorskørsla går under merkelappen *folkemålslinja*, og grupperinga har mange sterke representantar. Til dømes kan vi lese i Dag og Tid i november 2008 at Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger og medlem i Nynorsklaget, meiner det blir heilt feil å konkludere med at nynorsken er i ei slags indre krise, noko han meiner er det ein kan lese ut mellom linjene i språkmeldinga *Mål og mening*. Det å kunne ta i bruk *hjardeformene* sine er framleis viktig for dei aller fleste nynorskbrukarar, blir det hevda.

På hi sida har vi representantane for det som kan kallast for *einskapslinja*. Mellom desse kan vi rekne både tradisjonalar i linja frå Aasen, men òg forkjemparar for ein *midtlinjenynorsk*.⁸ Denne midtlinjenormalen meiner ein både bevarer eigenarten til nynorsk, samtidig som ein legg opp til at folk flest i Noreg skal kunne finne eigarskap til han. Forfattaren Edvard Hoem er ein tydeleg representant for ei nynorsknorm som er stram i formverket, men som samtidig

5 Lars S. Vikør: *Språkplanlegging – prinsipp og praksis* 2007

6 Torp og Vikør: *Hovuddrag i norsk språkhistorie* 1996

7 Vedteke som slagord av Noregs Mållag på landsmøtet i Rauland 7.8.1976.

Henta frå <<http://www.allkunne.no/default.aspx?menu=22&id=561>>. Lesedato 16.10.2009.

8 Aasen sjølv var svært tydeleg på at «Formen bør være Een».

ønskjer å vere «allnorsk».⁹ Ein del av argumentasjonen til einskapslinja er at skriftspråket alltid vil skilje seg frå talemålet, og ein meiner difor det er urealistisk å tenkje seg at skriftspråket kan femne alle dei ulike variantane av former som finst i talemålet. Med dette meiner ein ikkje at det er ei ulempe at skriftspråket er talemålsnært, for det er det uansett i norsk, vil ein hevde.¹⁰ Indre systematikk og eintydigheit i formverket er sterke normeringsprinsipp for dei som stiller seg bak einskapslinja.¹¹ Dersom ein skal kunne lære å skrive nynorsk rett, er det dessutan ein fordel å ikkje møte mange ulike former i dei nynorsktekstane ein les, blir det sagt. Eit særtrekk ved dei som stør einskapslinja, er paradoksalt nok at det finst fleire grupperingar. Nokre ønskjer ein tradisjonell, og i enkelte sine auge, gammalmodig nynorsk, medan andre vil ha ein moderne variant med j-lause former og eit ope ordtilfang. Atter andre ønskjer ein nynorsk som liknar mykje på det som er læreboknormalen i dag.

Om respondentane

Respondentane i denne undersøkinga var alle tredjeklassingar i den vidaregåande skulen då dei svara på spørjeskjemaet mitt. Grunnen til at eg valde nett denne aldersgruppa, var dels praktisk, dels fagleg. Sidan alle tredjeklassingar er over 18, var det ikkje naudsynt for meg å få samtykke frå foreldre eller verje for at elevane skulle svare på skjemaet, og dette var naturleg nok ei forenklande side for å kunne gjennomføre prosjektet.

Elles syntest eg dette var ei interessant gruppe på fleire måtar: Kva for kunnskap om norsk rettskriving sit ein avgangselev igjen med etter tre års vidaregåande opplæring og det som for nokre kanskje blir endestasjonen i norskfaget? Det norske språket er inne i ei sterk bølge av talemålsnær skriving gjennom sms- og chatte-språket. Tek desse elevane, som meir enn kanskje nokon er representantar for denne bølga, med seg dette inn i nynorsken? Og i så fall, bør det få konsekvensar for rettskrivinga i nynorsk? Sidan det trass alt er desse ungdomane som skal ta over landet, og som difor også skal forvalte språket, synest det også logisk at det er denne aldersgruppa ein undersøker.

Nokre enkle bakgrunnsdata

Det kom inn 282 svar på spørjeskjemaet. Svarprosenten var på 41 prosent, som er akseptabelt. Det var 47 % av respondentane som hadde bokmål som hovudmål, medan 53 % hadde nynorsk som si målform. Det var 62 % jenter som svara på spørjeskjemaet, og 38 % gutar. Av dei som gav opp kva skule dei gjekk på, var det

9 *Mitt tapre språk* 1996.

10 Vikør i Omdal. 1999. *Språkbrukeren – fri til å velge?* Høgskolen i Agder. Kristiansand.

11 Prinsippet om indre systematikk er rett nok eit omstridd omgrep, og i boka *Språkplanlegging – prinsipp og praksis* (2007) tek Vikør omgrepet berre med under «to «manglande» prinsipp». Grunnen er at ein med indre systematikk ofte eigentleg siktar til morfologisk eintydigheit, og at å argumentere for indre systematikk på eit generelt grunnlag då kan slå beina under det fonotaktiske systemet i norsk.

28 % som gjekk ved Volda vidaregåande skule, 18 % ved Stranda vidaregåande, 31 % ved Spjelkavik og 21 % ved Molde vidaregåande skole. Om ein reknar på det, fordeler bygd og by seg dermed om lag femti-femti.

Spørjeskjemaet starta med tre kunnskapstestar, og desse vil eg kome attende til seinare. Eg vil først ta fatt med å sjå på kva haldningar som finst til nynorsk i elevmassen, haldningar til ulike skriftnormalar, om elevane meiner valfridomen er ein viktig grunn til at dei skriv nynorsk, og ikkje minst læraren si rolle oppi det heile.

Eg synest det er viktig å gi eit generelt inntrykk av elevmassen på to punkt før eg går vidare. Eg siktar då til haldning til nynorsk og målbyte. På spørsmålet «Kva haldning har du til nynorsk?», svara 50 % at nynorsk er viktig og positivt, medan 35 % seier dei har ei «Nøytral haldning til nynorsk». Om lag 12 % meiner nynorsk er «uviktig og negativt». Når det gjeld målbyte, var det av 282 innkomne svar 45 elevar som hadde bytt frå nynorsk til bokmål då dei byrja på vidaregåande, eller i løpet av dei tre åra dei har gått der. Dette utgjer 16 % av elevane. Ingen har bytt frå bokmål til nynorsk.¹²

Haldningar til ulike skriftnormalar

Eg var interessert i å sjå kva syn elevane hadde på ulike typar skriftnormalar i nynorsk, dersom det blei formulert på ein nokolunde forståeleg måte kva ein slik mogleg skriftnormal innebar. Eg stilte difor spørsmålet «Om du kunne velje, kva ville du hatt?» med desse alternativa:

1 «Ein nynorsk der ein kan velje mellom mange ulike former, som gir høve til å tilpasse språket til dei ulike dialektane i Noreg.»

2 «Ei konservativ eller moderat form for nynorsk der ein ikkje kan velje mellom mange ulike former. Avstand til bokmålet er viktig.»

3 «Ein moderne nynorsk som har fleire bokmålsformer, mindre handheving av kva ord som ikkje er lov å skrive, og som dessutan ikkje har valfridom i bøyingsverk og endingar.»

Alternativ 1 må tolkast meir eller mindre som det systemet vi har i dag, medan alternativ 2 og 3 er ulike variantar av ein skriftnormal med mindre valfridom. Om lag 32 % av elevane ønskjer alternativ 1, medan 38 % kunne tenkje seg alternativ 2. 20 % vil ha ein nynorsk med fleire bokmålsformer, mindre handheving av kva som er lov, og ingen valfridom.

Om ein ser på kva målform elevane har, blir fordelinga noko annleis. Nynorskelevane deler seg på midten i dei to første alternativa, med 40 % på kvar. Eit mindretal (14 %) ønskjer det tredje alternativet, medan om lag 5 % svarar «Anna».¹³ Av bokmålslevane er det derimot eit fleirtal på 35 % som ønskjer «ei konservativ eller moderat form for nynorsk». 27 % vil ha det tredje alternativet, medan 23 % ønskjer ein nynorsk «der ein kan velje mellom mange ulike former».

12 Rett skal vere rett: Ein respondent gav opp at han/ho hadde bytt til nynorsk, men la også til i det opne svaret følgjande: «lol». Det står for «laugh out loud». Svaret var altså meint som ein spøk.

13 Det er totalt 26 elevar (19 bokmål, 7 nynorsk) som svarar «Anna», og 17 av dei har svara med kommentarar. Desse kommentarane går stort sett ut på at ein «ønsker ett skriftspråk i Norge», eller at sidemål burde vere valfritt.

Det er vel knapt overraskande at fleirtalet av bokmålelevane ønskjer ein nynorsk som skil seg meir frå bokmålet, om ein tenkjer seg at sideformer som er samanfallande med bokmål kan verke forvirrande på desse elevane. Det er likevel verdt å ta med seg at så mange som nesten éin tredjedel av elevane totalt ønskjer det første alternativet med valfrie former. Og det er kanskje endå viktigare at 40 % av hovudmålelevane tenkjer slik om nynorsken sin. Likevel: Prosentvis er det like mange av hovudmålelevane som ønskjer ein nynorsk med færre valfrie former, og i elevgruppa totalt er det altså 6 % fleire som ønskjer ein meir moderat nynorsk med færre valfrie former. Den tydelegaste tendensen ein kan trekkje ut av dette er nok at sidemålelevane ønskjer mindre valfridom.

Kva syn har målbyte-elevane?

Ein kan også trekkje inn ein annan variabel for å nysansere datamaterialet, nemleg kva for målform ein har hatt som *opplæringsmål*. Då reknar ein også med dei som tidlegare har hatt nynorsk, men som har gått over til bokmål på vidaregåande. Det interessante her er då at prosenttalet på alternativ 1 går ned til 36 % for nynorskelevane. Kan dette vere elevane som har gått over frå nynorsk til bokmål som verkar «negativt» inn for ein skriftnormal med valfridom? Om ein ser isolert på målbyte-gruppa i dette spørsmålet, ser ein at 45 % av dei som seier dei har bytt målform frå nynorsk til bokmål, ønskjer ei konservativ eller moderat form for nynorsk der ein ikkje kan velje. Den same gruppa fordeler seg likt med 24 % på kvar av dei to andre alternativa. Dette fortel oss altså at dei som har bytt frå nynorsk til bokmål i større grad ønskjer mindre valfridom enn dei som har halde på målforma si. I forlenginga av dette kan ein difor tenkje seg at valfridomen i nynorsk kan vere éin av grunnane til den såkalla «språklege lekkasjen».¹⁴ Dette skal eg kome nærmare innpå litt seinare.

Synet på ulike nynorsktekstar

I spørjeskjemaet skulle også elevane ta stilling til fire ulike og heilt konkrete tekstvariantar (sjå tabell 1).¹⁵ Desse varierer frå nokså konservativ nynorsk til nokså radikal nynorsk og fangar opp både ulike endingar og ulikt ordtilfang. Den sistnemnde tematikken er rett nok ikkje det eg undersøker i masteroppgåva mi, og i etterpåklokskapens lys kunne ein ønskt at tekstane hadde fanga opp meir av den vesentlege valfridomsproblematikken; valfridomen i morfemverket. Valet av tekst seier likevel noko om kva for syn eleven har på korleis nynorsken bør sjå ut. Iallfall ser det ut til at det store fleirtalet av elevar kjenner seg beinveges mest igjen i tekst 3 (50 %) og tekst 4 (41 %). 8 % ønskjer den noko konservative varianten i tekst 2, medan så godt som ingen kjenner seg att i variant 1.

¹⁴ Uttrykket er henta frå årstale nr. 4 om tilstanden for nynorsk skriftkultur, Grepstad 2004.

¹⁵ Teksten er henta frå hovudoppgåva *Det er heilt naturleg*, skriven av Bente Selback (2001). I den hovudoppgåva blei det brukt tre tekstar, medan eg opererer med fire variantar.

Tabell 1: Kva for tekstvariant elevane kjenner seg umiddelbart mest igjen i.

Tekstvariant	Alle	Nynorsk (% av gruppe)	Bokmål (% av gruppe)
1 «Eg ser med otte på tilhøvi langs skulevegen åt borni her i krinsen og vonar at styresmaktene i framtidi vil løyva meir pengar for å sikre tryggleiken åt dei mjuke trafikantane.»	0,4 %	0,7 %	0 %
2 «Eg ser med otte på tilhøva langs skulevegen til borna her i krinsen og håpar at styresmaktene i framtida vil løyve meir pengar for å sikre tryggleiken åt dei mjuke trafikantane.»	8 %	9 %	8 %
3 «Eg ser med bekymring på tilhøva langs skulevegen til barna her i krinsen og håper at styresmaktene i framtida vil løyve meir pengar for å sikre tryggleiken til dei mjuke trafikantane.»	50 %	66 %	31 %
4 «Eg ser med bekymring på forholda langs skulevegen til barna her i kretsen og håper at myndighetene i framtida vil bevilge meir pengar for å betre sikkerheita til dei mjuke trafikantane.»	41 %	24 %	61 %

Dette datamaterialet seier vel oss først og fremst at nynorskelevane er noko meir moderate i valet av skriftnormal, men også at dei i stor grad utelukkar variantane i den tradisjonalistiske og konservative leia. Det er likevel mange av dei (24 %) som har valt ein meir radikal nynorsk.

Eit interessant aspekt ved at dei fleste bokmålelevane har kryssa av for den mest radikale nynorsken, er den opplagde inkonsistensen i at mange av dei ønskjer ein nynorsk som skil seg frå bokmålet, noko vi såg tidlegare.

I sum kan ein nok seie at den oppfatninga elevane har av kva ein nynorsktekst skal vere, sirkclar kring ein slags midtlinjenormal i tekst 3, men at mange ønskjer eit ordtilfang som er mjuka opp, jf. dei mange som har valt tekst 4. Sidan tekstane likevel ikkje fangar opp så mykje av det som er den reelle valfridomen (t.d. val mellom *noe* og *noko*, *mye* og *mykje*, og *høyre* eller *høre*), er det vanskeleg å bruke dette som eit argument for eller imot valfridom i rettskrivinga.

Brukar elevane valfridomen?

I tidlegare undersøkingar om temaet valfridomen i nynorsk har det vore vanleg å spørje respondentane om kva dei ser på som viktige allmenne trekk ved eit skriftspråk. Ein er blitt beden om å ta stilling til i kva grad ein er samd med utsegner som «Skriftspråkbriken bør framfor alt vere korrekt».¹⁶ Dette har å gjere med kva skriftspråksyn ein har. Sjølv har eg først og fremst prøvd å undersøkje kunnskap om nynorsk rettskriving i granskinga mi, men eg har òg med nokre konkrete

¹⁶ Sjø Selback 2001:104.

spørsmål knytte til i kva grad elevane sjølve meiner dei tek i bruk valfridomen. Dette kan nok sjåast på meir som ei *oppfatning* av kva dei gjer, enn måling av reine haldningar.

Eg stilte spørsmålet «Gjennom dei tre åra du har gått i den vidaregåande skulen, i kva grad har du forma di eiga «personlege» norm i det nynorske skriftspråket ditt?», med alternativa «Svært stor grad», «Nokså stor grad», «Nokså liten grad», «Svært liten grad» og «Usikker».¹⁷ Fleirtalet av elevane, 47 %, fell inn i kategoriane «Nokså liten grad» og «Svært liten grad». Om lag 35 % svarar «Nokså stor grad» eller «Svært stor grad», men felles for begge gruppene er at langt dei fleste plasserer seg i ein «nokså»-kategori. Det er få ekstremitetar. Interessant er det at heile 18 % svarar at dei er usikre på dette spørsmålet. Dette kan anten tyde på at dei ikkje forstår spørsmålet, eller at dei ikkje orkar å ta stilling til det. Kanskje er det ein kombinasjon av desse.

Av nynorskelevane er det om lag 40 % som seier at dei har forma ei personleg norm i nokså stor eller svært stor grad (men berre 5 % på svært stor grad). Det er rett nok like mange som seier at dei ikkje har det. Av bokmåselevane er det færre som meiner dei har forma ei personleg norm, sjølv om det bør reknast som oppsiktsvekkjande at heile 29 % meiner dei har utvikla ei personleg form i det nynorske skriftspråket sitt. Litt over halvparten seier dei har gjort dette i liten grad.

Det er altså ikkje noko eintydig svar ein får om ein er ute etter ei stadfesting på om elevane ønskjer ei meir homogen norm i nynorsk. Ein kan nok heller seie at dette materialet syner at valfridom er viktigare for dei som har det som hovudmål, enn for dei som har det som sidemål. Nynorskgruppa deler seg om lag på midten i oppfatninga av bruk av valfridom i nynorsken sin. Denne prosentfordelinga i nynorskgruppa samsvarar dessutan med synet på kva slags skriftnormal ein ønskjer seg. Det kan difor tenkjast at det først og fremst er *tankane* ein har om kva eit skriftspråk skal vere, som blir målt i dette tilfellet, og ikkje i kva grad dei brukar valfridomen. Men det motsette kan sjølv sagt også vere tilfellet.

Valfridom viktig for nynorskeleven?

Eg var interessert i å stille dei ulike gruppene (bm. og nyno.) eit spørsmål som var formulert spesifikt til kvar av dei. I programmet Questback, som eg har brukt, er dette mogleg å gjere gjennom funksjonen som blir kalla *routing*. Dei som hadde kryssa av for nynorsk som målform, ville dermed få opp dette spørsmålet: «At du kan velje mellom ulike ord og endingar i nynorsk (som til dømes mellom 'da' eller 'då' og 'koseleg' eller 'koselig'), kor viktig har det vore for at du har halde på eller skifta til nynorsk?»¹⁸ Her kunne ein svare «Svært viktig», «Nokså viktig», «Nokså lite viktig», «Svært lite viktig», «Usikker», eller «Har ikkje vore klar over at eg kan velje».

17 Det ligg ei spennvidd i tolkinga av kva ei «personleg norm» er, og eg tok difor med ei forklaring ovanfor spørsmålet som freista å klargjere at ein med personleg norm meinte valet av ulike ord og former.

18 Sidan det er ingen elevar som har bytt frå bokmål til nynorsk, kan ein vere rimeleg viss på at dei aller fleste av desse elevane har hatt nynorsk som opplæringsmål i barne- og ungdomsskulen.

Om ein grupperer dei fire første svaralternativa i to grupper (viktig og lite viktig), ser vi at 26 % av nynorskelevane meiner valfridomen har vore viktig for dei. 50 % seier dette har vore lite viktig for dei. I kategorien «Usikker» er det 21 %, noko som må kategoriserast som eit høgt tal. Nærare 3 % seier dei ikkje har vore klar over at dei kan velje. Det kan hende «usikker»-kategorien kan reknast inn i kategorien der ein ikkje har vore klar over valfridomen. Dette kan tolkast på same måten som tolkingane eg har vore inne på tidlegare: Nynorskgruppa er ikkje einsarta, og det er framleis ei gruppe (1 av 4) som meiner valfridomen er viktig for dei. Det er likevel verdt å merke seg at så mange nynorskelevar er usikre når dei får dette spørsmålet, noko ein såg i avsnittet ovanfor òg. Det kan tyde på at systemet med valfridom ikkje blir presentert godt nok i skulen, eller at dei har for lite kunnskap om norskfaget generelt.

Kva så med bokmålelevane? Til dei stilte eg spørsmålet litt omkalfatra: «At det har vore mange ulike former å velje mellom i nynorsk (som til dømes mellom 'da' eller 'då' og 'koseleg' eller 'koselig'), kor viktig har det vore for at du har halde på eller skifta til bokmål?» Her er kategoriane «Usikker» og «Har ikkje vore klar over at eg kan velje» endå sterkare representerte, med til saman 34 % av bokmålelevane. 40 % seier dette har vore svært lite eller nokså lite viktig, medan vel 17 % seier at dette har vore nokså eller svært viktig.

Det mest interessante vil kanskje vere å setje spørsmålet ovanfor opp mot den gruppa av elevane som har bytt frå nynorsk til bokmål. Vona er då å få svar på følgjande spørsmål: *Er nynorsk rettskriving så forvirrande at dette er årsaka til målbyttet?* Her deler gruppa seg igjen. 19 % av dei som har skifta til bokmål, meiner valfridomen var ein viktig grunn til at dei gjorde det, medan 42 % meiner dette ikkje har hatt så mykje å seie. Samtidig er heile 37 % av målbyte-elevane usikre på spørsmålet. Kor skal vi plassere dei? Eg tolkar det slik at målbyttet for desse har vore eit lite reflektert val, dei har rett og slett gjort det fordi det har vore det mest lettvinne for dei, av kjende årsaker som sterk påverknad frå bokmål generelt i samfunnet. Det er også verdt å merke seg at svært få i målbyte-gruppa er negative til nynorsk: Berre tre respondentar. Resten fordeler seg om lag på midten i variablane «Nynorsk er viktig og positivt» og «Nøytral haldning til nynorsk». Dei aller fleste av målbyte-elevane har altså ikkje så dårlege erfaringar med nynorsk i opplæringa at dette har gjort dei til nynorskhatarar.

Som vi såg tidlegare, ønskjer 45 % av målbyte-elevane ein moderat nynorsk med mindre valfridom. Ein kan difor ane ein inkonsistens i svara til desse elevane, når langt dei fleste meiner at valfridom ikkje har vore årsaka til målbyttet. Ein bør likevel ta på alvor at nær 1 av 5 seier at valfridomen har vore ein grunn til at dei gjekk over til bokmål. Spørsmålet vi bør stille oss til sjuande og sist, er kanskje dette: *Hadde desse elevane skifta til bokmål, jamvel om nynorsk hadde ei rettskriving med ei strammare norm?*

Kva med læraren?

Norsk læraren si rolle overfor språkvala elevane gjer, må ikkje undervurderast. Dette er også noko som er blitt framheva i tidlegare undersøkingar om temaet valfridomen i nynorsk. Det er til dømes blitt hevda at eleven blir pressa bort frå

eigne formval av læraren.¹⁹ Grunnane til dette kan vere fleire. Ein har lurt på om lærarane sjølve har god nok kunnskap om valfridomen, men òg om nokre uttrykkjer negative haldningar til ei heterogen norm av språkpolitiske grunnar. Endeleg er det også blitt hevda at lærarane gir råd om å ikkje bruke klammeformer, fordi det kan vere ein dårleg strategi til eksamenen for elevane. Ein meiner altså at enkelte sensorar registrerer feil rettskriving viss eleven bruker klammeformer, fordi dei rett og slett ikkje veit at formene er innanfor rettskrivinga.

Det første spørsmålet eg stilte elevane om læraren si rolle, gjekk på i kva grad dei *hjelper* elevane til å finne talemålsnære former: «I kva grad føler du at du har fått rettleiing og opplæring frå norsklæraren din / norsklærarane dine i å finne fram til dei formene i nynorsk som ligg nærast talemålet ditt?» Eg opererer igjen med dei same svaralternativa som tidlegare. 27 % svarar at dei i nokså eller svært stor grad har fått opplæring eller rettleiing frå læraren sin, medan 60 % svarar at dei i nokså eller liten grad har fått det. 13 % er usikre på dette. Det er ingen oppsiktsekkjande skilnader mellom nynorskelevane og bokmålslevane i dette tilfellet. Det vil derimot vere meir interessant å sjå på i kva grad dei som har hatt nynorsk som opplæringsmål i barne- og ungdomsskulen, har fått opplæring og rettleiing. Her deler respondentane seg nøyaktig femti-femti mellom dei som meiner dei har fått opplæring og rettleiing, og dei som meiner dei ikkje har fått det. Å seie at det ikkje eksisterer noka form for opplæring i valfridomen, vil altså vere å ta hardt i, og det ville kanskje også vere underleg. Men om ein meiner at eit rettskrivingssystem med stor valfridom skal vere eit tilbod til *alle* elevar, og særskilt dei som har nynorsk i barne- og ungdomsskulen, kan det tyde på at det er eit forbettringspotensial i skulestellet på nett dette punktet.

Det andre spørsmålet om læraren si rolle var av typen der eleven blei til dels pressa inn i ei kategorisering av læraren. Spørsmålet var: «Kva for haldningar har den noverande norsklæraren din presentert i høve rettskrivinga i nynorsk?» Alternativ: 1 «Skriv konservativt nynorsk, så klarer de å skilje mellom bokmål og nynorsk» 2 «Skriv så talemålsnært som de kan, og bruk valfridomen i nynorsk» 3 «Læraren har ikkje presentert noka bestemt haldning i høve rettskrivinga i nynorsk» 4 «Anna». Alternativ 1 fekk 29 %, alternativ 2 19 %, medan 44 % svarar at læraren ikkje har noka bestemt haldning. 7 % svara «Anna». Det er altså tydeleg at det finst iallfall to ulike typar lærarar: Den som går for den «konservative» tilnærminga, einskapslinja, og talemålsentusiasten. Kvar finn ein så desse ulike lærarane? 60 % av «einskapslærarane» finn ein på bygdeskulane (Volda og Stranda), medan 40 % av dei er i byen. I byen er 67 % av lærarane positive til valfridom, medan om lag 32 % er det på bygdene. Dette fortel oss kanskje at det er større utslag av nynorsktradisjonisme mellom lærarane på bygdene.

19 Celia M. Berg: *La oss skrive slik det er naturlig og behagelig* 1999

Kunnskap om valfridomen

Tidlegare undersøkingar om valfridomen i norsk har i stor grad lagt vekt på haldningar. I undersøkinga mi var eg difor svært oppteken av å måle faktisk kunnskap om rettskrivinga i nynorsk. Det gjorde eg gjennom tre testar i byrjinga av spørjeskjemaet. Eg skal greie ut om desse testane i tur og orden.

Kunnskapstest 1 hadde 20 setningar som kvar inneheldt eit ord eleven skulle vurdere om det er lov å bruke ut frå den offisielle rettskrivinga. Eit døme: «'Nå skal det bli godt med ein pause frå alt skulearbeidet.' (nå)». Ordet dei skulle ta stilling til, stod altså i parentes, og det var også opplyst ovanfor testen. Under setninga kunne ein klikke på anten «Er lov å skrive i nynorsk», eller «Er ikkje lov å skrive i nynorsk». Dei 20 orda eg brukte, var desse: *Mye, nå, husi, menneskje, ønsker, bygge, følge, hjerte, fikk, samme, komme, drømmane, sumaren, tjener, spennande, høre, lykke, spille, kjøyrde, da*. Som ein ser, er det sjølvsagt lagt inn ord som er feil òg: *menneskje, ønsker, følge, samme, tjener, spille, kjøyrde*. I ettertid har eg fundert over kvifor eg valde akkurat desse orda, og eg har også lurt på om dette var i overkant vanskeleg for elevane. Kven veit til dømes at *ønsker* ikkje er lov når j-lause former er lov nesten overalt elles? Det same gjeld for verbet *følge*. Den mest subtile nyansen mellom feil og rett er kanskje ordet *menneskje*. I den samanhengen ordet står i den aktuelle setninga («Ho er eit godt menneskje»), blir rettskrivinga feil. Men ein kan likevel bruke ordet i tydinga *menneskeætta*. Og det kan vel nesten karakteriserast som vondskapsfullt å setje *samme* og *komme* opp ved sida av kvarandre. Denne testen må difor karakteriserast som litt kinkig for dei fleste elevar. Gjennomsnittsskåren var heller ikkje så høg.

Kunnskapstest 2 gjekk ut på at elevane skulle *skrive* inn dei rette vokalane, diftongane og konsonantsamansetjingane. Om dei visste at det fanst fleire former av ordet, blei dei bedne om å skrive inn dei formene dei sjølv ønskte å bruke. Sidan det var elevane sjølv som skreiv inn orda, gir dette materialet eit bilete av *faktisk skriftspråkbruk*. Elevane fekk denne teksten å ta stilling til:

«Eg såg **I__set** (nr. 1) i enden av tunnelen. Det var sterkt, og eg **kjen__e** (nr. 2) at det kom **b__lgjer** (nr. 3) av uro gjennom meg. **S__mardagen** (nr. 4) hadde gjort det varmt inne i bilen. Eg var **svi__el** (nr. 5). **Ungdo__ane** (nr. 6) eg hadde møtt på **tidl__are** (nr. 7) på dagen hadde vist seg å **v__re** (nr. 8) elevane mine. Det vil seie, dei var jo **sjø__sagt** (nr. 9) det, for eg er lærar. Men eg er heilt **grø__** (nr. 10) på dette yrket, og eg veit ikkje **k__for** (nr. 11) eg **ha__na** (nr. 12) akkurat på denne hylla i livet. **N__** (nr. 13) er det likevel for seint å **by__e** (nr. 14) yrke, så eg må vel klare å **me__tre** (nr. 15) situasjonen trass i feil yrkesval. Noka stor **n__d** (nr. 16) lid eg nok ikkje, og så er **elev__ne** (nr. 17) ganske kjekke å ha med å **gj__re** (nr. 18). Iallfall av og til.»²⁰

Kunnskapstest 3 handla om verb som har fleire typar bøyingar. Dette blei det opplyst om på førehand. Elevane blei bedne om å bøye *å spele*, *å håpe*, og *å forklare*. Dette er verb der såkalla *blanda bøying* er svært vanleg: *å spele, spelar, spelte, spelt*. I rettskrivinga skil ein rett nok mellom a-bøying og e-bøying. Om ein skriv *spelar* i presens, skal det, ifølgje rettskrivinga, vere *spela* i preteritum og

20 Celia M. Berg: *La oss skrive slik det er naturlig og behagelig* 1999

perfektum. Og omvendt: Om ein skriv *speler*, skal bøyinga vere *spelte*, *spelt*. Dette er likevel eit punkt i opplæringa som ikkje skal handhevast hardt, og sjølv går eg ut frå at blanda bøying er korrekt rettskriving.

Resultat kunnskapstest 1

Når eg no skal gå inn på resultatata frå kunnskapstestane, vil eg først ta for meg reint beskrivande data. Nokre analysar og krysstabellar kjem seinare, men eg vil likevel ta omsyn til opplæringsmål i det følgjande. I prosentueringa har eg runda av til nærmaste heile tal, og eg har også merkt dei orda som er utanfor rettskrivinga med grått.

Tabell 2: Prosentvis del av elevane som meiner eit ord i nynorsk er lov eller ikkje lov. Alle elevar og etter målform i barne- og ungdomsskulen. Former som er utanfor rettskrivinga, er merkte med grått.

Kunnskapstest 1						
Ord	Samla		Opplæringsmålform			
	ER LOV	IKKJE LOV	Nynorsk (% av nynorskinformantar)		Bokmål (% av bokmålsinformantar)	
			Lov	Ikkje lov	Lov	Ikkje lov
<i>Mye</i>	12 %	88 %	10 %	90 %	18 %	82 %
<i>Nå</i>	42 %	58 %	42 %	58 %	43 %	57 %
<i>Husi</i>	52 %	48 %	51 %	49 %	52 %	48 %
<i>Menneskje</i>	64 %	36 %	64 %	36 %	63 %	38 %
<i>Ønsker</i>	66 %	34 %	70 %	30 %	56 %	44 %
<i>Bygge</i>	64 %	36 %	70 %	30 %	49 %	51 %
<i>Følge</i>	55 %	45 %	57 %	43 %	48 %	52 %
<i>Hjerte</i>	42 %	58 %	44 %	56 %	37 %	63 %
<i>Fikk</i>	37 %	63 %	33 %	67 %	45 %	55 %
<i>Samme</i>	44 %	56 %	47 %	53 %	35 %	65 %
<i>Komme</i>	60 %	40 %	60 %	40 %	58 %	42 %
<i>Drømmane</i>	43 %	58 %	37 %	63 %	53 %	47 %
<i>Sumaren</i>	69 %	31 %	74 %	26 %	57 %	43 %
<i>Tjener</i>	51 %	49 %	53 %	47 %	48 %	52 %
<i>Spennande</i>	67 %	33 %	65 %	35 %	71 %	29 %
<i>Høre</i>	27 %	73 %	30 %	70 %	23 %	78 %
<i>Lykke</i>	70 %	30 %	72 %	28 %	65 %	35 %
<i>Spille</i>	15 %	85 %	10 %	90 %	24 %	76 %
<i>Kjøyrde</i>	56 %	45 %	46 %	54 %	74 %	26 %
<i>Da</i>	49 %	51 %	43 %	57 %	63 %	38 %

Ein slik massiv tabell med tal er nok ikkje så lett å bli klok på med det første. Ein første merknad kan iallfall vere at det ikkje er monaleg store skilnader mellom elevar med nynorsk som opplæringsmål og dei som har hatt bokmål. Nokre få

stader skil gruppene seg frå kvarandre, men ikkje ofte, og heller ikkje med den litt automatiserte slutninga at nynorskelevane er dei som bør vite kva som er rett. Vidare er det interessant å sjå at fleirtalet av elevane meiner at tillatne former som *mye*, *nå*, *hjerte*, *fikk*, *drømmene* og *høre* ikkje er lov. Sterkast ser vi det på forma *mye*, der 88 % meiner at dette ordet ikkje er tillate, og det er ein større prosentdel nynorskelevar som meiner forma ikkje er lov. Dobbelformer som ser ut til å ha slått sterkare gjennom som rett i medvitet til elevane, er former som *bygge*, *komme*, *sumaren*, *spennande* og *lykke*. Den galne forma elevane reagerer sterkast på, er *spille*, der heile 90 % av nynorskelevane og 76 % av bokmåselevane identifiserer ho som ikkje tillaten. Elles er det berre sistnemnde form og ordet *samme* som fleirtalet klarer å bli «samde» om ikkje er rette. Det er interessant at så mange meiner at *kjøyrde* er ei tillaten form. Kanskje eit argument for å ta forma inn i rettskrivinga?

Eg vil leggje litt vekt på nynorskelevane. Er det merkeleg at det er eit større fleirtal av desse elevane enn bokmåselevane som meiner at *mye* ikkje er tillate å skrive i nynorsk? Om ein tenkjer seg at nynorskelevane kjem frå bygder i Møre og Romsdal der *mykje* er eit høgfrekvent ord i talemålet, blir det lettare å forstå kvifor dei tenkjer at *mye* er gale i nynorsk. I opne svar frå elevane i undersøkinga argumenterer dei som har halde på målforma si i svært stor grad med at nynorsk ligg nærmare dialekten deira. Det kan difor hevdast at det rett og slett har vore lite aktuelt for dei å finne ut om *mye* er ei tillaten form i nynorsk. Jamfører ein i tillegg dette med at lærarane på bygdene stort sett er tradisjonalar som kanskje oppmodar elevane til å skrive moderat nynorsk, er det meir forståeleg at dei ikkje har denne kunnskapen inne.

Gjennomsnittsskåren i kunnskapstest 1 var elles 9,8. Den høgste skåren var 15 av 20 moglege, medan den lågaste var 2.

Kunnskapstest 2

Kunnskapstest 2 hadde to føremål. Det eine var å sjå om elevane skreiv inn rette former av orda, og det andre var å få eit oversyn over faktisk skriftspråkbruk. Skåren gjekk frå full pott til ingen poeng i det heile. I framstillinga under har eg berre teke med dei orda som er innanfor rettskrivinga, så ein må hugse at elevane skreiv inn fleire andre former. Til dømes var det heile 22 % som skreiv *somardagen*, men dette viser altså ikkje att. I rada for ordet *byte* var det også svært mange som misforstod og trudde ein skulle skrive inn *byrje* (23 %). Men det var også mange som skreiv inn *bytte*, som ikkje er korrekt.

Tabell 3: Prosentvis oversyn over kva former elevane har skrive inn når dei måtte ta stilling til manglande konsonantar, vokalar og konsonantsamansetjingar. Alle elevar og etter målform i barne- og ungdomsskulen.

Kunnskapstest 2			
	Samla	Målform i opplæringa	
Ord		Nynorsk (% av nynorsk-informantar)	Bokmål (% av bokmåls-informantar)
Lysset	58 %	33 %	29 %
Ljoset	32 %	60 %	55 %
Kjende	76 %	77 %	71 %
Kjente	15 %	13 %	18 %
Bølgjer	91 %	93 %	89 %
Bylgjer	1 %	1 %	0 %
Sumardagen	37 %	35 %	40 %
Sommardagen	31 %	38 %	19 %
Svimmel	92 %	92 %	90 %
Ungdommane	43 %	47 %	37 %
Ungdomane	53 %	48 %	61 %
Tidligare	20 %	10 %	42 %
Tidlegare	74 %	84 %	53 %
Vere	83 %	82 %	84 %
Sjølvsagt	94 %	94 %	92 %
Grøn	73 %	74 %	69 %
Kvifor	93 %	95 %	88 %
Korfor	1 %	1 %	2 %
Hamna	59 %	63 %	52 %
Nå	7 %	6 %	11 %
No	87 %	89 %	80 %
Byte	21 %	24 %	15 %
Meistre	57 %	60 %	47 %
Nød	31 %	23 %	48 %
Naud	60 %	68 %	39 %
Elevane	95 %	93 %	98 %
Gjere	92 %	94 %	88 %
Gjøre	2 %	1 %	5 %
Gjera	0,4 %	0,5 %	0 %

Det første ein må kunne stadfeste, er at der *er* ein heterogenitet i skriftspråket til elevane. I tabellen ovanfor kjem ikkje dette tydeleg nok fram. Former som *kaffor* og *kofor*, *sjølsagt*, *være* og *våre* førekjem også, men dei er ikkje høgfrekvente. Av dei galne formene som er høgfrekvente, kan ein nemne *somardagen* (22 %), *grønn* (18 %), *havna* (34 %), *bytte* (40 %) og *mestre* (37 %). Empirien i dette kan leie oss fram til nokre førebelse konklusjonar: Eleven brukar valfridomen, sjå t.d. *ungdommane/ungdomane* og *tidligare/tidlegare*, men får problem når dei skal ta stilling til ord der systemet med valfridom kanskje skulle tilseie at forma er lov,

jamfør dei høgfrekvente orda over som er galne ifølgje rettskrivinga. Konsonant-samansetjingar og doble konsonantar ser slik sett ut til å vere gjengangaren.

Når det gjeld tilhøvet mellom nynorskinformantane og bokmålsinformantane, er det vanskeleg å seie noko eintydig om valet av former. Nokre gonger held bokmålsinformantane seg i større grad til meir tradisjonelle former, t.d. *sumardagen*, medan dei andre gonger i større grad vel meir «liberale» former som *tidligare*, *ungdommane* og *nød*.

Kunnskapstest 3

Den tredje og siste kunnskapstesten dreidde seg om verbbøying. Elevane fekk i oppgåve å bøye dei tre verba *spele*, *håpe* og *forklare*, alle verb som kan bøyast på to måtar, eller tre, om ein reknar med blanda bøying. Det er tydeleg at det var vanskeleg for elevane å vite korleis dei skulle gjere dette, for det kom inn svært mange variantar i svara, sjølv om det nokså eintydig gjekk fram at ein skulle skrive inn formene i presens, preteritum og perfektum, altså *speler*, *spelte*, *spelt*, eller *spelar*, *spela*, *spela*, eller *spelar*, *spelte*, *spelt*. Dette var også den testen der ein såg størst innslag av talemålsinterferens av typen *spele* i presens. Endeleg er det tydeleg at der er nokså stor grad av tastefeil i denne testen òg (*speltar*, *spelte*, *spelt*). Kan hende var elevane «slitne» og klare for å gå vidare i undersøkinga, no då dei visste at dette var den siste testen.

Tabell 4: Oversyn over kva bøyingsformer elevane bruker i verba *spele*, *håpe* og *forklare*. Alle og etter målform i barne- og ungdomsskulen.

Kunnskapstest 3			
	Samla	Målform i opplæringa	
Verb 1		Nynorsk (% av nynorskinformantar)	Bokmål (% av bokmålsinformantar)
Spelar, spelte, spelt	37 %	46 %	18 %
Speler, spelte, spelt	29 %	26 %	35 %
Spelar, spela, spela	3 %	2 %	2 %
Verb 2			
Håpar, håpte, håpt	27 %	30 %	23 %
Håper, håpte, håpt	29 %	29 %	29 %
Håpar, håpa, håpa	4 %	5 %	1 %
Verb 3			
Forklarar, forklarte, forklart	40 %	42 %	36 %
Forklarer, forklarte, forklart	30 %	33 %	23 %
Forklarar, forklara, forklara	1 %	0,5 %	1 %

Som ein ser er blanda bøyning svært vanleg. Berre verbet *håpe* har litt mindre blanda bøying enn dei to andre kategoriane, elles er denne kategorien i fleirtal. Bøyning med -a i preteritum og perfektum er lite frekvent, noko ein sannsynlegvis må sjå i samanheng med talemålet til elevane på Nordvestlandet, som tilseier *spelte* og *spelt* i supinum. Nynorskelevane har større grad av blanda bøying internt i gruppa si, medan bokmålsinformantane nyttar seg meir av bøyingskategorien *håper, håpte, håpt*. Dette kan kanskje forklarast med at nynorskelevane i større grad tenkjer dialektsamsvar når dei bøyer (t.d. *ej håpa, i går håpte ej, ej he håpt*).

Kunnskapsvariabelen og samanhengen med andre variablar

I prosjektet mitt ønskte eg også å undersøkje samanhengen mellom kunnskap og sosiokulturelle bakgrunnsvariablar. Er det til dømes slik at elevar med foreldre som har høg utdanning, skårar betre på kunnskap? Og kva med haldningane til nynorsk? Har det noko å seie? Er det samanheng mellom faktisk kunnskap og oppfatning av i kva grad ein brukar valfridomen? Andre bakgrunnsvariablar eg har undersøkt, er t.d. i kva grad elevane nyttar seg av ordliste og minigrammatikk. Eg skal ikkje ta for meg alle desse forholda i denne artikkelen, berre nokre få utvalde variablar frå datamaterialet.

Totalt kunne ein få 44 poeng på alle tre testane om ein hadde alt rett. Gjennomsnittsskåren på dei tre testane samla var 25, medianen 26, den høgste skåren 33, og den lågaste 7.

Ein må ta omsyn til opplæringsmål når ein lagar krysstabellar mellom kunnskap og andre variablar. Ein kan risikere å få falske, eller spuriøse, samanhengar om ein til dømes legg stor vekt på at negative haldningar påverkar kunnskap negativt, utan å ta omsyn til at 187 av elevane faktisk har hatt nynorsk som opplæringsmål i barne- og ungdomsskulen. Dette kan ha gitt desse elevane meir kunnskap om valfridomen, sjølv sagt. Men som vi har sett tidlegare, er ikkje dette nødvendigvis regelen. Tidlegare såg vi at det var prosentvis fleire nynorskelevar enn bokmålslevar som meinte at *mye* ikkje er innanfor rettskrivinga.

Om ein set opp ein krysstabell mellom opplæringsmål og kunnskapspoeng sortert i ordinale kategoriar (7–17, 18–21, 22–25, osv.), ser ein at nynorskelevane har større representasjon i poengkategorien 26–29 og 30 poeng og oppover (sjå tabell 5). I poenggruppa under (22–25 p.) er det rett nok fleire bokmålslevar enn nynorskelevar. Eit meir rett bilete kan ein få ved å samanlikne gjennomsnittet mellom dei ulike gruppene. Då baserer ein kunnskapsskåren på alle talverdiane og misser ikkje informasjon ved å dele poenga inn i grupper. Tala viser då at dei som hadde bokmål som opplæringsmål, fekk ein gjennomsnittleg skår på 24,3 poeng. Elevane med nynorskbakgrunn fekk ein skår på 25,3. Dei seks elevane som har svara «Anna» på målform i opplæringa (dei har som regel hatt begge målformer vekselvis), skårar gjennomsnittleg 26,5 poeng. Her er altså skilnader, men ikkje store, berre 1 prosentpoeng mellom bokmåls- og nynorskelevane. Ein må likevel ha dette i bakhovudet når ein tolkar andre krysstabellar.

Tabell 5: Samanhengen mellom kunnskap i rettskrivinga og kva opplæringsmålform elevane har hatt.²¹

		Kva for skriftspråk vart du opplært i då du gjekk på barne- og ungdomsskolen?			Totalt
		Bokmål	Nynorsk	Anna	
Kunnskapsskår alle tre testar – gruppert	7–17	4,5 %	4,8 %		4,6 %
	18–21	12,4 %	9,6 %		10,3 %
	22–25	48,3 %	27,3 %	33,3 %	34,0 %
	26–29	31,5 %	46,0 %	66,7 %	41,8 %
	30–	3,4 %	12,3 %		9,2 %
Totalt		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

% av «Kva for skriftspråk vart du opplært i då du gjekk på barne- og ungdomsskolen?»

N=282

Kunnskap og oppfatning av eigen nynorsk

Eg har òg sett på samanhengen mellom kunnskapsskår og kva elevane har svara på spørsmålet «Gjennom dei tre åra du har gått på vidaregåande, i kva grad har du forma ei 'personleg' norm i det nynorske skriftspråket ditt?». Det ser ikkje ut til at elevane som har svara nokså eller svært stor grad på spørsmålet, skil seg vesentleg ut med høgare kunnskapsskår. Om ein samanliknar svarkategoriane «Nokså stor grad» og «Nokså liten grad» i spørsmålet ovanfor, er det svært små skilnader ein ser (sjå tabell 6). Dei som har svara «Svært stor grad», merkjer seg noko ut i poenggruppa 26–29, men er samtidig ikkje så godt representerte i den øvste poengskalaen. Det er også fleire av desse som skårar svært dårleg (8,3 %).

Det ser difor ut til å ikkje vere nokon sterk samheng mellom kunnskap om valfridom og oppfatninga eleven har av at han har forma ei personleg norm. Men som eg har vore inne på tidlegare, kan det synast kunstig å gjere ei slik samanlikning. Det er ingen automatikk i at elevar som har svara «Nokså stor grad» eller «Svært stor grad» på spørsmålet om personleg norm, skal ha meir kunnskap om nett det eg spør om i kunnskapstestane mine. Systemet med valfridom er der for å skape takhøgde for utbreidde talemålsformer, og då er det ikkje nødvendigvis slik

²¹ I dei følgjande tabellane har eg valt å ta med éin desimal i prosentueringa. Vanleg tabellskikk er å ikkje ta med desimalar, men i nokre tilfelle er prosenttala så småe at det er nødvendig med desimalar for å sjå nysansane.

at elevane gjer seg kjende med om dei har lov til å skrive *nå*. Iallfall ikkje når ei slik form ikkje er aktuell for dei eingong. Spørsmålet ein kan stille seg er om dei *burde* ha kunnskap om dette.

Tabell 6: *Samanhengen mellom kunnskapsnivå i rettskriving og i kva grad ein gjennom dei tre åra på vidaregåande har forma ei «personlege» norm i nynorsk.*

		Gjennom dei tre åra du har gått i den vidaregåande skulen, i kva grad har du forma di eiga «personlege» norm i det nynorske skriftspråket ditt?					
		Svært stor grad	Nokså stor grad	Nokså liten grad	Svært liten grad	Usikker	Totalt
Kunnskap alle tre testar gruppert	7–17	8,3 %	4,7 %	2,9 %	3,6 %	7,8 %	4,6 %
	18–21	0 %	8,1 %	12,5 %	10,7 %	11,8 %	10,3 %
	22–25	33,3 %	39,5 %	34,6 %	28,6 %	25,5 %	33,8 %
	26–29	50,0 %	39,5 %	40,4 %	42,9 %	47,1 %	42,0 %
	30–	8,3 %	8,1 %	9,6 %	14,3 %	7,8 %	9,3 %
Totalt		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

% av «Gjennom dei tre åra du har gått i den vidaregåande skulen, i kva grad har du forma di eiga «personlege» norm i det nynorske skriftspråket ditt?»

N=281

Kunnskap og nynorskeleven

Som tidlegare nemnt blei nynorskelevane åleine stilte eit spørsmål om kor viktig valfridomen har vore for dei. 26 % svara at det har vore svært eller nokså viktig, medan 50 % svara nokså lite eller svært lite viktig. Om ein ser på tabell 7, vil ein sjå fordelinga desse elevane har i dei ulike poenggruppene på kunnskapstesten. Det mest interessante ein vil sjå her, er at alle elevane som markerer seg i det øvre sjiktet (30 poeng og oppover) har svara at valfridomen har vore nokså lite eller svært lite viktig for dei. Også i poengkategorien under (26–29 p.) ser ein at dei som meiner valfridomen har vore «nokså lite viktig», har 10 % større representasjon enn dei som har svara «nokså viktig».

Kven er desse elevane som skårar høgast på kunnskap i denne testen, men som står på at valfridom har vore ein lite viktig grunn til at dei skriv nynorsk? Det kan tenkjast at dette er typiske kjerne-nynorskbrukarar som har avklara normalet sitt; dei held seg stort sett til hovudformene i rettskrivinga, men er bevisste språkbrukarar som kjenner moglegheitene innanfor målforma si. Det kan

tenkjast at dette er «flinkis-elevar», som ønskjer gode karakterar i norskfaget og som dermed vel å ta få sjansar i rettskrivinga. (Som eg har vore inne på tidlegare i omtalen av lærarane og haldningane dei kan ha til valfridomen, kan det tenkjast at elevane i nokre tilfelle blir rådde til å halde seg til hovudformer.) Uansett er det tydeleg at det heller ikkje her er noko som tyder på at elevane som meiner valfridomen har vore viktig for dei, har gjort seg så kjende med rettskrivings-systemet at dei kjenner det inn og ut. Særleg skulle ein tru at det var nokre av dei som svara «Svært viktig» på spørsmålet som ville ha merkt seg ut i det øvste poengsjiktet. Men desse elevane kan òg ha svara «Svært viktig» av di dei kort og godt likar tanken på at dette er grunnen til at dei skriv nynorsk, altså nærleik til dialekten sin. Men kunnskap om vilkårleg valde former i den vide rettskrivinga har dei nødvendigvis ikkje.

Tabell 7: *Samanhengen mellom kunnskap i rettskrivinga og i kva grad nynorskelevane meiner at valfridomen har vore viktig for at dei har halde på eller skifta til nynorsk.*

		At du kan velje mellom ulike ord og endingar i nynorsk (som til dømes mellom 'da' eller 'då' og 'koseleg' og 'koselig'), kor viktig har det vore for at du har halde på eller skifta til nynorsk?						
		Svært viktig	Nokså viktig	Nokså lite viktig	Svært lite viktig	Usikker	Har ikkje vore klar over at eg kan velje	Totalt
Kunnskap alle tre testar gruppert	7–17	0 %	4,0 %	6,7 %	2,3 %	3,2 %	0 %	3,4 %
	18–21	7,1 %	12,0 %	13,3 %	6,8 %	3,2 %	0 %	8,1 %
	22–25	35,7 %	32,0 %	13,3 %	13,6 %	45,2 %	25,0 %	25,7 %
	26–29	57,1 %	40,0 %	50,0 %	52,3 %	45,2 %	75,0 %	49,3 %
	30–	0 %	12,0 %	16,7 %	25,0 %	3,2 %	0 %	13,5 %
Totalt		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

% av «At du kan velje mellom ulike ord og endingar i nynorsk (som til dømes mellom 'da' eller 'då' og 'koseleg' og 'koselig'), kor viktig har det vore for at du har halde på eller skifta til nynorsk?»

N=148

Kunnskap og synet på skriftnormal

Ein krysstabell mellom kunnskap og synet på kva skriftnormal ein helst vil ha, kan også vere tenleg å ta med, særleg jamført med tabellen ovanfor. Tabell 8 syner sprikjande datamateriale mellom gruppene, men i sum må ein kunne seie at det er dei «konservative» elevane som skårar best. Det ser ein tydelegast i poenggruppa 26–29, mindre tydeleg i gruppa 30 poeng og oppover.

Som eg har vore inne på tidlegare, kan det skjule seg opplæringsmålform latent i desse svara. Det kan tenkjast at ein del av dei som har svara at dei ønskjer ein nynorsk med avstand til bokmålet, også har hatt nynorsk som opplæringsmålform.

Tabell 8: Samanhengen mellom kunnskap i rettskrivinga og synet elevane har på ein ønskt skriftnormal.

		Om du kunne velje, kva ville du hatt:				
		Ein nynorsk der ein kan velje mellom mange ulike former, og tilpasse dei ulike dialektane.	Ei konservativ eller moderat form for nynorsk der ein ikkje kan velje. Avstand til bokmålet er viktig.	Ein moderne nynorsk som har fleire bokmålsformer, mindre handheving av kva som ikkje er lov å skrive, men som ikkje har valfridom.	Anna	Totalt
Kunnskap alle tre testar gruppert	7–17	2,2 %	4,8 %	5,3 %	7,7 %	4,3 %
	18–21	5,6 %	6,7 %	19,3 %	19,2 %	10,1 %
	22–25	40,0 %	29,5 %	35,1 %	30,8 %	34,2 %
	26–29	42,2 %	46,7 %	35,1 %	38,5 %	42,1 %
	30–	10,0 %	12,4 %	5,3 %	3,8 %	9,4 %
Totalt		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

% av «Om du kunne velje, kva ville du hatt:»

N=278

Kunnskap og haldning til nynorsk

I pedagogikken, eller kanskje rettare sagt, *argumentasjonen* for sidemålsfaget, er omgrepet *haldning* svært mykje framme. Difor blir det vanskeleg å gå utanom det her òg. Talmaterialet i denne undersøkinga stadfestar det direktør for Språkrådet, Sylfest Lomheim snakkar om: Haldningar *har* noko å seie. Tabell 9 viser at det ikkje er så stor skilnad mellom dei gruppene som er positive og nøytrale til nynorsk. Det er derimot signifikante samanhengar om ein set elevane som er negative, opp mot dei som er positive.²² Det ein må hugse på, endå ein gong, er sjølvsagt dette med opplæringsmålform. Som vi har sett, har dette innverknad på kunnskapen, og samanhengen må difor ikkje tolkast så sterkt som tala viser. Ein må alltid tenkje atterhald. Samanhengane er aldri nødvendigvis kausale, og det kan vere mengder med ulike andre variablar som spelar inn òg.

Tabell 9: Samanhengen mellom kunnskap i rettskrivinga og haldninga elevane har til nynorsk.

		Haldning til nynorsk				
		Nynorsk er viktig og positivt	Nynorsk er uviktig og negativt	Nøytral haldning til nynorsk	Anna	Totalt
Kunnskap alle tre testar gruppert	7-17	2,8 %	9,1 %	5,1 %		4,3 %
	18-21	9,2 %	18,2 %	8,2 %	33,3 %	10,4 %
	22-25	28,9 %	33,3 %	42,9 %	16,7%	34,1 %
	26-29	45,8 %	36,4 %	39,8 %	16,7 %	41,9 %
	30-	13,4 %	3,0 %	4,1 %	33,3%	9,3 %
Totalt		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

% av Haldning til nynorsk

N=279

22 Om ein nyttar ein statistisk test i statistikkprogrammet SPSS, ein såkalla ONE-WAY ANOVA (analysis of variance), kjem signifikansen tydeleg fram. Eg har rett nok valt å ikkje ta med ein slik tabell her, mest av plassomsyn.

Opne svar frå elevane

Spørjeskjemaet som blei sendt ut, gav elevane høve til å svare oppe på i alt 17 spørsmål. Som oftast var det oppfølgingsspørsmål av typen «Her kan du utdjupe svaret ditt». Andre gonger var spørsmålet meir direkte og dessutan lenkja til eit særskilt svar elevane gav i forkant. Det var tilfellet med det opne svaret eg skal ta for meg i denne artikkelen. Spørsmålet eg stilte først, var: «Kor vanskeleg synest du det er å vite kva som er rett nynorsk?». Om ein så svara «Svært vanskeleg» eller «Nokså vanskeleg», fekk ein eit ope spørsmål: «Du har svart at du synest det er SVÆRT eller NOKSÅ vanskeleg å vite kva som er rett nynorsk. Kva er det som er spesielt vanskeleg?» Det resulterte i seks A4-sider med opne svar frå elevane, som elles er berre éin del av dei mange opne svara som kom inn.

Ein må halde tunga beint i munnen når ein skal tolke slike opne svar. Ein kan ikkje berre gi eit par døme frå mylderet, og basere ei tolking utifrå det. Presisjonsnivået i svaret er dessutan ein indikator på om eleven faktisk veit kva han snakkar om, eller om han berre problematiserer faget generelt. Ein må såleis kategorisere dei opne svara. Eg har valt å dele dei inn i kategoriane som er å sjå i tabell 10. Det er sanneleg ikkje lett å vite kvar ein skal plassere mange av svara, sidan mange av dei er vage og lite konkrete. Det eg har gjort, er å gi talverdien 1 til kvart ulikt moment i svara. Eitt svar kan dermed gå inn i fleire kategoriar. Nokre av kategoriane grensar tett opptil kvarandre, slik som «Ordtilfang» og «Skilje frå bokmål», og får dermed ofte registrert ein verdi kvar på det same momentet.

Tabell 10: Kategoriar av opne svar på spørsmålet «Du har svart at du synest det er SVÆRT eller NOKSÅ vanskeleg å vite kva som er rett nynorsk. Kva er det som er spesielt vanskeleg?».

Kategoriar av opne svar	
Bokstivering/rettskriving	14
Verbbøying	12
Substantivbøying	5
Bøying – generelt	27
Ordtilfang	39
Valfridom	9
Skilje frå dialekt	8
Skilje frå bokmål (om bokmålsord er tillatne eller ikkje)	25
Alt eller mykje er vanskeleg	15
Grammatikk er vanskeleg	3
Setningsbygning/formulering	4

Ut frå dette oversynet er det mykje som tyder på at desse elevane slit mest med det nynorske ordtilfanget (39 verdiar), og særleg om det er lov eller ikkje lov med «bokmålsord» (25 verdiar). Ordtilfangsproblematikken, som er underordna i oppgåva mi, blir dermed det sentrale her. Denne problematikken er nok litt på sida av det som er kjernen i valfridomen, valfridom i morfologi og bøyingssverk, sjølv om det strengt teke handlar om fridom til å skrive slik ein talar.

Men, og dette er ein viktig parentes, ein ser at det er mange som seier at bøy-
ing, og her er elevane nokså vage, er eit problem for dei. Inn i denne kategorien
går også det elvane kallar endingar. Nokre elevar er meir spesifikke og skil mel-
lom verb- og substantivbøyning. Verbbøyning ser såleis ut til å vere meir problema-
tisk. Det er vanskeleg å identifisere at nokon snakkar direkte om valfridom, men
dette har kome kategorien «Valfridom» i tvilstilfelle til gode. Ein snakkar då helst
om at «det er så mykje som er lov», og at det er «mange former» å velje mellom.

Personleg, med min bakgrunn frå eit såkalla nynorsk kjerneområde der
dialektnærleik var det fremste argumentet for å skrive nynorsk, synest eg katego-
rien «Skilje frå dialekt» er interessant.²³ Tanken om at ein skal kunne skrive som
ein snakkar, kan fort bli ei kvilepute, iallfall dersom ein er oppteken av å følgje
den gjeldande rettskrivinga. Slike svar kan såleis vere illustrerande: «Å hvite om
det skal være ..f.eks..Meinar eller meiner...den type gramatikk..». Her sirklar ein
kring den evige diskusjonen om talespråk som *natur* og skriftspråk som *kultur*.
Skriftspråket, altså her nynorsk, skil seg frå dialektane på fleire punkt, og det
heiter difor *meiner*, sjølv om talemålet på Nordvestlandet kanskje skulle tilseie
meinar, jamfør den sunnmørske varianten «ej meina». Ei slik problematisering av
pedagogiske tilnærmingar til nynorsken er konfliktframkallande og kjenslevar,
fordi ein ofte legitimerer bruken av han gjennom nett det at nynorsken er meir ta-
lemålsnær enn bokmålet. Poenget her er vel til sjuande og sist at det er avgjerande
å formidle at nynorsk skrift *er* noko meir enn dialekten til den einskilde brukaren.
Nynorsk er *både* dialekt og ein *abstraksjon* av mange ulike talemål i Noreg. Ein
kan finne att mykje av sitt eige dialektgods i nynorsk, men ein må jo tilpasse seg
her òg.

Eitt ope svar fekk meg til å stoppe opp og fundere: «Mye klammeformer gjør
at jeg kommer unna med mer bokmålsord en jeg burde, lærer ikke hva som er
rett nynorsk da». Kva er i så fall rett nynorsk? Her har eleven ei oppfatning av at
det finst former som er meir rette enn andre, og klammeformer er ifølgje eleven
ikkje det. Kvifor har eleven ei slik oppfatning av klammeformer? Kanskje er det
sjølv nemninga *klammeform* som heftar ved statusen til dei orda som er ordna i
denne hierarkiske kategorien? Slik sett kan ein tolke det som at systemet med dei
to nivå i rettskrivinga, klammeformer og hovudformer, gir elevane ei oppfatning
av at noko *er* meir korrekt enn det andre. Det bør vere ein tankekross ved det
rettskrivingsystemet ein har i dag. Frå ein slik synsstad bør ein gjere alle former
til hovudformer. Spørsmålet, som det var ved utgreiinga til ny rettskriving i 2002,
er kor mykje av valfridomen ein ønskjer å ta med seg.

23 Omgrepet *det nynorske kjerneområdet* synest elles å vere på veg ut blant fagfolk i Noreg.



Avslutning

I masteroppgåva mi har eg ønskt å undersøkje om elevane i den vidaregåande skulen i Møre og Romsdal opplever valfridomen i nynorsk som eit gode eller eit vonde. Eg har primært ønskt å undersøkje kunnskap i rettskrivinga, men har òg prøvt å kartleggje haldningar og oppfatningar hos elevane, og dessutan sosio-kulturelle variablar. I denne artikkelen har eg sett på eit utval av variablane frå datamaterialet eg har fått til rådvelde.

I synet på kva skriftnormal elevane ønskjer seg, er det tydeleg at elevane i denne gruppa i stor grad utelukkar dei meir tradisjonelle variantane. Samtidig viser datamaterialet at 32 % av informantane ønskjer ein nynorsk der «ein kan velje mellom mange ulike former, som gir høve til å tilpasse språket til dei ulike dialektane i Noreg». I nynorskgruppa er fordelinga mellom ein skriftnormal med valfridom og ein med mindre valfridom heilt lik, med 40 % på kvart alternativ. Storleiken på desse gruppene syner at det blir vanskeleg å konkludere med noko som talar for at nynorskelevane ønskjer mindre valfridom. Om ein derimot ser på gruppa samla, ønskjer ei overvekt av elevane mindre valfridom og meir avstand til bokmålet (38 %). Av dei som har nynorsk som sidemål, er trenden tydeleg: Litt over 60 % av desse ønskjer mindre valfridom, men deler seg kring spørsmålet om dei vil ha avstand til bokmålet eller mindre handheving av kva ord som er lov å skrive.

Når elevane blir stilte spørsmål om i kva grad dei tek i bruk valfridomen, er det også her ei deling i gruppa. 35 % av elevane svarar at dei i nokså stor grad eller svært stor grad har forma ei «personleg» norm i nynorsk. I nynorskgruppa er talet 40 %. Endå eit spørsmål, som berre blei stilt til nynorskelevane, tek utgangspunkt i om valfridomen har vore ein viktig grunn til at dei har halde på eller skifta til nynorsk. Her er tala annleis: 26 % meiner valfridomen har vore viktig, medan heile 50 % meiner han ikkje har vore det. Felles for dei to spørsmåla er likevel at ein god del er usikre på spørsmålet.

Når det gjeld faktisk kunnskap om valfridomen, slik han blir uttrykt i kunnskapstest 1 i undersøkinga, syner resultatata at fleirtalet av elevane ikkje har oversyn over at former som *mye*, *nå*, *hjerte*, *fikk*, *drømmane* og *høre* er tillatne i rettskrivinga. Det er ubetydelege skilnader mellom informantane som har hatt nynorsk i opplæringa, og dei som ikkje har hatt det. Eit par former har nynorskinformantane rett nok betre oversyn over. Samtidig er det færre bokmålsinformantar enn nynorskinformantar som kryssar av for at *da* og *mye* ikkje er lov. Desse formene er som kjent lov å skrive.

Kunnskapstest 2 syner ein faktisk skriftspråkbruk, og ein kan ta med seg vidare at det er ein heterogenitet i tekstkorpuset som har kome inn. Til dømes er det 43 % som skriv *ungdommane*, medan 53 % skriv *ungdomane*. Samtidig er det tydeleg at elevane slit noko med doble konsonantar og konsonantsamansetjingar. Det syner den høge frekvensen av dei galne formene *somardagen*, *grønn*, *havna*, *bytte* og *mestre*.

I verbbygginga er det viktigaste funnet at svært mange elevar nyttar blanda bøyning (*spelar*, *spelte*, *spelt*). Dette må sjåast i samanheng med talemålet til elevane på Nordvestlandet.

Om ein set kunnskapsvariabelen opp mot kva oppfatning elevane har av i kva

grad dei har utforma ei personleg norm i nynorsk, syner tabellane at elevar som meiner dei i nokså liten grad har utforma ei personleg norm, skårar jamt over betre. Innanfor nynorsk-gruppa åleine er det også dei som seier at valfridom har vore nokså lite eller svært lite viktig for at dei har halde på nynorsken, som skårar betre. Det er såleis ein diskrepans mellom ønskt skriftnormalt (valfridom) og god kunnskap om valfridomen. Ein skulle tru at elevar som ønskjer ein skriftnormal med valfridom, og som kryssa av for at valfridom har vore viktig for at dei har halde på nynorsk, skårar litt betre. Men dette kan også vere ei falsk slutning. Det er til dømes lite sannsynleg at former som *mye* og *nå* er aktuelle for mange av elevane.

Samtidig skulle ein tru at fleirtalet av elevane kjende til at former som *høre*, *da* og *drømmane* er innanfor rettskrivinga. Den viktigaste konklusjonen i denne samanhengen, trur eg, blir at elevane har problem med å ta stilling til doble konsonantar og konsonantsamansetjingar i ord. Når ein kan skrive *sumardagen*, men også *sommardagen*, er det vel ikkje så rart at svært mange elevar skriv *somardagen*? Og kor lett er det å vite at verbet *byte* er med éin t? J-lause former verkar også å vere eit problemområde. Langt dei fleste elevane meiner at *ønsker* og *følge* er tillate i rettskrivinga. Desse formene har likevel obligatorisk j i rettskrivinga. Men er dét logisk når ein kan skrive *tenke* og *bygge* utan j? Ein norsklærer eg prata med då eg var på besøk på skulen hans og fortalde om resultata frå undersøkinga, sa rett nok til meg at han ikkje ville ha sett raud strek under ordet *ønsker*. Denne mannen har nok retta nokre tusen stilar.

Spørsmålet om valfridomen i nynorskrettskrivinga er eit gode eller eit vonde for elevar i den vidaregåande skulen i Møre og Romsdal, er eit stort spørsmål å svare på. Datamaterialet i denne undersøkinga kan tolkast i mange retningar, og kjem an på kva skriftspråksyn ein legg til grunn. Altså, kva grad av korrektheit legg ein til grunn, og kva syn har ein på kva nynorsken skal vere? Som vi har sett i kunnskapstest 2, brukar elevane valfridomen i nynorsken i ganske stor grad. Med unntak av nokre einskildord som er svært lite brukte (*gjøre*, *nå*, *korfor*, *bylgjer*), ser ein at elevgruppa vekslar mellom *lyset* og *ljuset*, *kjende* og *kjente*, *sumardagen* og *sommardagen*, *ungdommane* og *ungdomane*, *tidlegare* og *tidligare*, og *nød* og *naud*.²⁴ Elevane blei her oppfordra til å bruke den forma dei ønskte å bruke, når dei visste at dei kunne velje. Denne heterogeniteten i formvala kan peike i retning av at det bør vere valfridom. Det som er av inkonsekvens og som fører til at elevane stundom skriv feil, bør ein kunne ete i seg, vil ein representant for talemålsideologien seie. Ein representant for einskapslinja vil derimot seie at dette datamaterialet syner at elevane i stor grad vinglar, at her er for mange feil, og at det er pussig at elevane ikkje har betre oversikt over valfridomen i rettskrivinga. Ein vil då argumentere med at systemet med valfridom slår bein under den indre systematikken og logikken i nynorsk.

Men kva meiner elevane sjølve? Som eg har vore inne på då eg omtala dei opne svara, peikar elevane i stor grad på at dei er usikre på ordtilfanget og kva

24 Her må eg igjen understreke at forma *nå* sannsynlegvis er lite aktuell i talemålet. *Korfor* er lite brukt, mest sannsynleg fordi den forma er lite brukt i nynorsk elles også.

som er lov og ikkje lov å bruke av ulike bokmålsord. Dette kan grense opp til valfridomsproblematikken i enkelte tilfelle. Til dømes kan ein tenkje seg at elevane blir usikre på kva andre ord som er tillatne når *mye* og *noe* er lov å skrive. Desse einskildorda som er samanfallande med bokmål, er likevel berre ei handfull ord, og det burde vere greitt å lære seg dette. Verre vil det kanskje vere for elevane å stadig vekk måtte ta stilling til om det skal vere dobbel konsonant, j i ordet, diftong eller monoftong, kort sagt dei delane av skriftspråket som handlar om morfemsystemet.

Det kan også opplevast som frustrerande å følgje talemålskjensla si i den trua at dei dialektformene ein bruker, er rett nynorsk, for så å bli korrigerert av læraren nett på dei dialektformene ein trudde var rett nynorsk. Dialektnærleiken og valfridomen er slik sett både nynorskens lodd og, for ein god del nynorskbrukarar, ein av hovudgrunnane til at dei vel nett denne målforma.

Spørsmålet om å halde på ein monaleg stor valfridom i den nynorske rettskrivinga er òg eit spørsmål om kven nynorsken skal vere mest til for. Er det hovudmålsleven eller er det sidemålsleven som veg tyngst? Om sidemålsstilen framleis skal vere gjeldande i den norske skulen, er det i alle fall tydeleg at representantane for denne gruppa meiner at valfridomen bør snevrast inn. På hi sida kan ein seie at desse elevane ikkje har nynorsk som sitt hjartespåk, og at ein difor først om fremst bør normere ut frå dei som har nynorsk som hovudmål. I denne granskinga er nynorskrespondentane delte i synet på kva skriftnormal dei ønskjer, medan fleirtalet i eit anna spørsmål, altså nokså inkonsistent, svarar at dei valfrie formene ikkje har vore viktige for at dei skriv nynorsk. Mange er dessutan usikre på spørsmåla, og dette kan tyde på at systemet med valfridom ikkje er ei reelt internalisert skriftnorm for elevane.

Spørsmålet om valfridom er eit gode eller vonde for eleven blir difor svært vanskeleg å svare på. Grunnen er enkel: Det kan tenkjast av valfridomen ikkje er reell. Storparten av dei elevane les av nynorsk tekst, som kanskje ikkje er overveldande mengder tekst, kan dessutan tenkjast å vere strigla nynorsk som består av hovudformer. Slik sett vil elevane kanskje heller ikkje oppleve nokon sterk skilnad i nynorsklivet sitt om ein tek ut klammeformene frå rettskrivinga. Dei som sterkast vil merke ei innsnevring i norma, er nok først og fremst profesjonelle språkbrukarar som har brukt årevis på å finne fram til sitt språk, og tradisjonalaristar med ein konservativ nynorsk som varemerke. Også dei som skriv liberal nynorsk i Østfold, må nok kanskje finne seg i å gi frå seg mange hjarteformer. Felles for alle desse gruppene er i alle høve at dei argumenterer sterkt for å få behalde sitt språk og sine former i rettskrivinga.

Ein skal ikkje kimse av dei goda eit skriftspråk med mykje variasjon fører med seg. Auka språktoleranse er eitt gode, meir vekt på munnlegheit eit anna. Desse gode sidene må ein vege opp mot det store pedagogiske prosjektet det vil vere å rettleie elevane gjennom det mylderet av former som finst i dag.

Anders Aanes er masterstudent i nynorsk skriftkultur ved Høgskulen i Volda og arbeider til dagleg som dokumentasjonsleiar ved Nynorsk kultursentrum i Hovdebygda.

Fritekne – eller utelatne?

Av Astrid Syse Talsethagen

Samandrag

Denne artikkelen er basert på masteravhandlinga mi frå 2008. Her er søkjelyset retta mot fritaksregelen som inntil nyleg har gitt alle minoritetsspråklege elevar rett til å bli fritekne for vurdering i norsk sidemål. Føremålet med avhandlinga var å undersøkje om fritaksregelen kan vere med på å fremme eller hemme ei god sidemålsundervisning. Kven blir fritekne, og kva for sidemålsundervisning får desse elevane? Tyder fritak for vurdering i røynda fritak for opplæring? Korleis opplever lærarar i Oslo-skulen at fritaksregelen fungerer? Kva pedagogiske, språklege og integreringsmessige konsekvensar kan fritaket føre til? Spørsmål som desse og fleire blir forsøkt svart på i denne artikkelen. Som ein hovud-konklusjon kan det seiast at fritaksregelen kan vise seg å få utilsikta og uheldige konsekvensar både for fritakselevar og for ordinære elevar.

1 Innleiing

I 2008 skreiv eg ei masteravhandling med denne tittelen, som handla om sidemålsundervisning på ungdomstrinnet for minoritetsspråklege elevar. Dette var på det tidspunktet relativt upløgd mark, for få før meg hadde retta merksemd mot akkurat dette temaet. Eg hadde likevel registrert ei allmenn og relativt brei semje blant mange om at elevar som ikkje opphavleg er frå Noreg, skal måtte sleppe å lære seg både bokmål og nynorsk. Denne tanken var òg dels forankra i lova, nærare bestemt i forskrift til opplæringslova¹ § 3-6, der det inntil nyleg stod at alle elevar med andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk har rett til fritak for vurdering i norsk sidemål.

Sidemålsundervisning er i seg sjølv eit nokså betent tema. Rettare sagt er det nynorsk som sidemål, og ikkje sidemål i seg sjølv, som viser seg å vere problemet². I arbeidet med masteravhandlinga møtte eg fleire som var overraska over temavalet mitt. På mange måtar forstår eg at somme er negative til at det i det heile skal diskutert om elevar frå språklege minoritetar skal lære seg å skrive både nynorsk og bokmål. Det finst mange gode grunnar til at somme, og kanskje til og med mange minoritetsspråklege elevar bør fokusere på å lære seg éi målform. Fleire minoritetsspråklege har dårlege basiskunnskapar frå før av. Somme har gjerne manglande skulegang frå heimlandet, og fleire har foreldre eller føresette som ikkje meistrar norsk i det heile, og som dermed ikkje kan hjelpe til med lekser og anna skulearbeid. Mange har alt i alt og av ulike grunnar sterke behov for

1 Kunnskapsdepartementet 2006

2 Sjå t.d. Berge og Skog i St.meld. nr. 30 (2003–2004)



særskild tilrettelegging, og mykje tyder på at fritaksregelen er tufta på nettopp denne tanken om at minoritetsspråklege elevar treng anna tilrettelegging enn majoritetsspråklege. At elevar skal få ei opplæring tilpassa det nivået dei faktisk er på, er eit grunnleggjande prinsipp for all undervisning i Noreg. Så kvifor er fritaksregelen i det heile noko å diskutere?

For det første er det mange elevar i norsk skule i dag som har rett til dette fritaket. Berre av den grunnen er det interessant å sjå nærare på temaet. I Oslo, der innvandrarattettleiken er størst, utgjorde elevar frå språklege minoritetar heile 39 % av den totale elevmassen per 01.10.2008³. For det andre er dette ei svært så heterogen gruppe. Om dei har noko felles, så er det dette: dei er forskjellige. Minoritetsspråklege elevar er ikkje berre fattige born frå krigsherja land som ikkje har skulegang eller ressurssterke foreldre bak seg. I denne gruppa finn vi både sterke og språkdyktige elevar utan behov for slik tilrettelegging, og svake elevar som utan tvil har nettopp slike behov.

For det tredje meinte eg det var grunn til å sjå litt nærare på sjølve grunnlaget for fritak. Den gjeldande forskrifta tok utgangspunkt i morsmålet når ho definerte minoritetsspråklege elevar. Men er dette eit eintydig omgrep? Kva er eigentleg eit morsmål? Er det slik at ein norsk elev som til dømes har svensk mor, blir sedd på som minoritetsspråkleg etter denne definisjonen? PISA-undersøkinga definerer ein minoritetsspråkleg elev som eit barn med foreldre som begge er fødte i eit anna land enn Noreg. Definisjonen i fritaksregelen var då vidare enn dette, og såg ut til å opne for ei brei tolking av omgrepet. Er det nødvendigvis slik at alle elevar som fell inn under denne kategorien, meistrar norsk såpass dårleg at dei treng spesiell tilrettelegging i form av eit slikt fritak?

Fleire spørsmål reiste seg difor: Er det mogleg å lage ein vellukka fritaksregel basert på ein så vid definisjon av omgrepet minoritetsspråkleg? For kven er eigentleg fritakselevane? Når det er så mange av dei som det faktisk er i dag, kan ein òg spørje korleis fritaksregelen fungerer. Kva sidemålsundervisning får eigentleg fritakselevane, og kan det vere at denne regelen har implikasjonar for sjølve sidemålsundervisninga? Spørsmål som dette munna ut i den følgjande problemstillinga:

På kva måte kan fritaksregelen verke inn på sidemålsundervisninga på ungdomsskulen – fremmar eller hemmar han ei god sidemålsundervisning?

Vel eit halvt år etter at masteravhandlinga var ferdig, blei det vedteke nye forskrifter for elevvurdering⁴ som skal gjelde frå 01.08.2009. Fritaksregelen er framleis med i forskriftene til den nye opplæringslova § 3-22, og han er mellom anna framleis knytt til det å vere minoritetsspråkleg. For å ha rett til fritaket er det no likevel ein føresetnad at eleven har hatt rett til særskild språkopplæring på eitt eller fleire av årsstega på ungdomstrinnet. Dermed blir terskelen for å få fritak

3 Utdanningsetaten 2008

4 Kunnskapsdepartementet 2009

noko høgare, i og med at ikkje alle som fell under kategorien minoritetsspråkleg har behov for særskild norskopplæring. Fritak for vurdering i sidemål vil etter mitt syn likevel vere ei utfordring, og er ei ordning som kan få konsekvensar for den heilskaplege sidemålsundervisninga. Derfor bør denne regelen også i tida framover stå på den politiske, didaktiske og språklege dagsordenen. Dette vil eg kome tilbake til avslutningsvis. Det er likevel viktig å presisere at denne artikkelen må lesast i lys av dei forskriftene som gjaldt då avhandlinga blei skriven.

Hovudføremålet med denne artikkelen er dermed å presentere masteravhandlinga mi. I tillegg til å presentere funna vil eg setje temaet inn i ein kontekst. Eg kjem litt inn på kvifor vi har sidemålsopplæring i Noreg, og kvifor dette er sett på som viktig. Dermed ser eg òg på læreplanar og sentrale føringar for norskopplæringa, for funna og det overordna temaet blir drøfta avslutningsvis. Konklusjonen min er at sidemålsopplæring er eit viktig tema som har relevans både i integreringsmessige, kulturelle og språklege debattar.

2 Kvifor?

Spørsmålet som stadig reiser seg i samband med nynorskdebattar, er nettopp dette enkle spørjeordet: kvifor? Svaret er kanskje ikkje like enkelt for mange. For kvifor skal vi lære oss å skrive nynorsk, når alle i utgangspunktet forstår kvarandre? Kvifor må vi lære oss eit språk som vi aldri kjem til å få bruk for, og som såpass få faktisk brukar? Kvifor kan vi ikkje heller lære oss fleire framandspråk, i staden for å bruke tid og energi på å lære oss endå eit norsk språk? Spørsmål som desse vil vere velkjende for dei fleste som arbeider med norskundervisning på alle nivå.

2.1 Motstand mot nynorsk

Motstanden mot nynorsken er godt innarbeidd i store delar av det norske folket, og han kan vere tung og energitappande å stå imot for ein lærar. Ein kan lure på kvifor denne motstanden har blitt såpass stor. Som Ottar Grepstad⁵ seier: Det er i kvardagen utanfor klasseromma at motviljen mot målforma har blitt danna og tradert, det er ikkje nødvendigvis sidemålet i seg sjølv som har skapt dette. Landsmålet representerte i si tid noko nytt, nemleg ei demokratisk endring i dei norske maktstrukturane. Før var det norske skriftspråket eit tungt, arkaisk dansk – eit språk som låg milevis unna dialektane folk flest snakka i Noreg. Å lese og skrive var på den tida eit privilegium for dei få, og dermed var det dei rike, velstående og godt utdanna som sat med makta. Om landsmålet skulle vinne terreng, ville det bety at det ikkje lenger berre var dei kondisjonerte som ville ha noko å seie i samfunnet. For det er ein gong slik at språk er makt, og å meiste skriftspråket i landet er alfa og omega når det handlar om å forstå kva som skjer rundt ein. Landsmålet representerte dermed ein trugsel for makthavarane, og framstøytar

5 2002

frå målfolket blei derfor møtt med mykje motstand frå delar av embetsstanden⁶. Det er i grunnen ikkje rart at denne motstanden oppstod. Det meste som er nytt og uvanleg, blir ofte sett på som *unaturleg* i byrjinga. Her kan ein sjå på kvinnekampen som eit døme. Kor mange 1700-talsmenn meinte vel det var naturleg at ei kvinne skulle ha like mykje å seie som ein mann? For dei kondisjonerte på 1800-talet var det vanleg, dermed *naturleg*, at dei privilegerte skulle styre samfunnet. Det som er nytt, verkar ofte skremmande, og det som er uvant, verkar ofte unaturleg. Denne tankegangen kan vere med på å forklare den første motstanden mot landsmålet i Noreg.

2.2 Nynorsk i dag

Trass i dette veit vi at landsmålet, seinare nynorsken, likevel vann terreng heilt fram til den andre verdskrigen. Då brukte heile 34,1 % av norske skulekrinsar nynorsk som hovudmål. Krigen gjorde likevel sitt til at samfunnet endra seg stort i ettertida, og av fleire grunnar blei det færre og færre nynorskbrukarar. Geirr Wiggen⁷ meiner den største grunnen til dette er det nye, internasjonale massekulturpresset, og at søkjelyset no blei retta meir mot urbanisering og framtidsretting enn mot målstrev og bondekultur. Det er då ikkje vanskeleg å sjå at riksmålet og bokmålet, bymåla, vann meir på dette enn nynorsken, landsmålet. Utviklinga gjekk mot eit bysamfunn, og bokmålet blei på grunn av det sett på som framtidsspråket av mange. Somme meiner at Riksmålsforbundet utnytta dette og brukte høvet til å bygge opp under gamle fordommar for å styrkje saka si: «Nynorsken er rik på ord og uttrykk for livet på gamle gårdsbruk, (...) alt som er enkelt, håndfast og storlinjet, men ikkje særleg tjent til å uttrykke abstrakte begreper, sammenfløkte tankerekker og det moderne samfunns tekniske og ideologiske problemer»⁸. Fordommar som desse blir framleis utnytta, særleg av politikarar, og det er ikkje vanskeleg å sjå at nynorskdebatten er, og har alltid vore, ein politisk diskusjon som på ingen måte berre dreier seg om språk og målformer.

Realiteten er altså at nynorsk er og blir eit mindre brukt språk. I dag brukar i underkant av 15 % av alle norske skuleborn nynorsk som sitt hovudmål. Som eit resultat av at det er lite brukt, er det på mange måtar òg eit diskriminert språk. Sjølv om det i mange kretsar er sett på som eit elitespråk, eit kulturspråk som er «vakkert til sitt bruk», er målet framleis usynleg på mange område. I dagspressa, i næringslivet og på kino støyter ein så godt som aldri på nynorsk skrift, for her dominerer bokmålet fullstendig. Ein kan trygt seie at bruken av nynorsk er akseptert, men berre innanfor visse domene. Som eit resultat av dette blir nynorsk noko fjernt for mange bokmålsungdommar. Dei har ikkje noko forhold til språket utanfor skulesamanheng. Når somme politikarar då byggjer opp under gamle fordommar og gjer nynorsken til eit fagemne det er lov å «hate», blir det for mange ikkje lett å forstå kvifor dei lyt lære seg denne målforma.

6 Jf. Lien 1981

7 1993

8 Sitert i Lien 1981

2.3 Dei gode grunnane

Likevel veit vi som fagpersonar at grunnane til dette er gode, og dei er mange. Det er kanskje lett å gløyme det, men nynorsk handlar også om språklæring. I den nye læreplanen for Kunnskapsløftet (2006) står det spesifikt at no, meir enn nokon gong, er det viktig med folk som meistrar språk og tekst. Lese- og skrivekompetanse er eit mål i seg sjølv, men det er òg eit middel til eit anna mål: å kunne tileigne seg kunnskapar i alle fag. I ei verd som stadig blir meir internasjonal, er språkmeistring nøkkelen til suksess. Å arbeide med to ulike variantar av norsk er likevel ikkje å kaste bort tid, tvert imot kan ein lære mykje av det. Grammatikk-læringa kan ha stor overføringsverdi når det gjeld å lære seg grammatikken i andre framandspråk. Ein som meistrar både nynorsk og bokmål, har eit stort og godt norsk ordforråd alt i alt. Vedkommande kan òg mykje om korleis ein kan uttrykke seg på ulike måtar. Kunnskapar i og om nynorsk har dermed overføringsverdi til bokmål. Viktige prinsipp i nynorsken, som til dømes å skrive enkelt, verbalt og munnleg, kan vere vel så viktige og gode i bokmål. Reknestykket er alt i alt ganske enkelt: di meir ein skriv og les, og di fleire språk ein meistrar, di lettare blir det etter kvart, og di flinkare blir ein – i alle fag.

Ein må heller ikkje gløyme det kulturelle argumentet. Å lære og å lære om nynorsk og bokmål gjer at ein tileignar seg kunnskap om landet vårt og om historia vår. Det vil ikkje vere heilt det same å ta bort den skriftlege delen av denne opplæringa, særskilt sidan begge språka er levande i dag. Kan vi tenkje oss ei engelskundervisning som berre handla om språket, og ikkje om å bruke det i praksis? Nei, argumenta for å halde fram med sidemålsundervisning er så sterke at det til no ikkje har vore aktuelt å endre denne ordninga, trass fleire forsøk med til dømes valfri skriftleg sidemålsopplæring. Etter det omfattande sidemålsprosjektet i Oslo i 2004–2007⁹ bestemte byrådet i Oslo seg for å ikkje vidareutvikle eller halde fram med prøveprosjekt som desse. Konklusjonen deira var at søkjelyset burde rettast meir mot fagutvikling enn mot fritak¹⁰. Dette vedtaket kan vere med på å stadfeste den stabile posisjonen sidemålsundervisning har som ein viktig del av norskfaget både i grunnskulen og i vidaregåande opplæring, sjølv midt i bokmålsland. Men dette gjeld altså då ikkje for alle.

3 Fritaksregelen som tilrettelegging

I Noreg har vi ein einskapsskule, eit prinsipp som har vore lovfest sidan 1936. I all hovudsak går det ut på at alle norske barn skal ha rett til lik utdanning. Skulen skal vere open for alle, motverke skilnader i samfunnet og skape samhold: «Prinsippet om alles rett til en tilpasset opplæring og undervisning i et samordnet, felles skolesystem bygget på den samme læreplan, er fortsatt bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videreutvikling av skolen»¹¹. Å ha ein einskapsskule vil

⁹ Les om dette prosjektet hos Vibe og Borgen (2007)

¹⁰ Oslo Kommune (2008)

¹¹ NOU-9-1995

likevel ikkje seie at alle skal bli behandla på heilt lik måte. Tvert om ville skilnadene truleg auke kraftig dersom dette skulle vere realiteten. Det vil alltid vere somme som treng meir støtte og tilrettelegging enn andre. På grunn av dette er tilpassa opplæring eit grunnleggjande prinsipp for all opplæring i den norske skulen. Alle skal prøve å nå læreplanmåla på den måten som er best mogeleg tilpassa føresetnadene til den enkelte.

Ordinære elevar som går ut av ungdomsskulen, og seinare av den vidaregåande opplæringa (bortsett frå elevar som går ut frå vg2, yrkesfaglege utdanningsprogram), sit att med tre norskkarakterar: norsk munnleg på den eine sida og norsk skriftleg på den andre, med ein karakter i hovudmål og ein i sidemål. Sjølv om sidemålsundervisninga er omstridd, er ho framleis ein obligatorisk del for alle ordinære elevar. Elevar med andre morsmål, derimot, har rett til fritak frå karakter i fagemnet dersom dei ønskjer det. Det er nærliggjande å gå ut ifrå at dette fritaket er tufta nettopp på prinsippet om tilpassa opplæring. Elevar som har andre morsmål enn norsk, treng ofte anna tilrettelegging enn majoritetsspråklege elevar. Denne tanken går heilt tilbake til 1974, med den dåverande læreplanen.

3.1 M74, M87 og minoritetsspråklege elevar

Mønsterplan for grunnskulen 1974 (M74) er den første av dei moderne norske læreplanane. I tillegg til den ordinære læreplanen i norsk, norsk med skriftforming, fanst det her ein alternativ læreplan for elevar med andre morsmål eller hovudspråk enn norsk. Denne læreplanen var først og fremst mynta på samar og kvener, som då utgjorde den største minoritetsgruppa. Læreplanen skulle vere eit tilbod til desse barna frå skulegangen tok til, og så lenge det var naudsynt. Når elevane hadde nådd måla og var budde til å følgje den vanlege norskundervisninga, skulle dei altså kunne gå over til denne. I denne alternative læreplanen står det ingenting om verken nynorsk eller bokmål, medan «kjennskap til sidemålet» utgjorde eitt av seks hovudemne i den ordinære læreplanen i norsk. Alle som følgde denne, anten dei var majoritetsspråklege, norske barn, eller minoritetsspråklege overgangselevar, skulle bli vurderte i kompetansen sin i sidemål.

I Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87) kom omgrepet «språklege minoritetar» for første gong inn i læreplanen. No var det ikkje lenger berre samar og kvener som utgjorde minoriteten; innvandrargruppa var blitt meir heterogen og no sedd på som «en sammensatt elevgruppe». Det kjem tydeleg fram at denne læreplanen er prega av eit nytt og meir nyansert syn på innvandarane, og behovet deira for tilpassa opplæring blei derfor endå meir eksplisitt formulert. Som eit ledd i dette blei norsk som andrespråk for språklege minoritetar lansert som eit eige fag i læreplanen. Alle elevar som hadde eit anna morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk kunne følgje denne gjennom heile den 13-årige skulegangen dersom dei ønskte det. Der M74 var ein overgangsplan som tok sikte på at elevane skulle følgje den alternative undervisninga fram til dei var klare til å delta i det ordinære norskfaget, var faget norsk som andrespråk i M87 altså eit sjølvstendig fag med avsluttande eksamen i 9. klasse på grunnskulen og 3. klasse i vidaregå-

ande opplæring¹². Når det gjaldt sidemål i den læreplanen, var det slik at elevane på dei høgaste klassetrinna burde arbeide med lesetekstar både på nynorsk og bokmål, «men det kreves ikke at de selv skal beherske bruken av mer enn én målform». Det same gjaldt i Reform 94: Dei elevane som følgde norsk som andrespråk, skulle kjenne til sidemålet, men trong ikkje vise skrivedugleik. Å følgje den ordinære læreplanen i norsk var likevel òg eit reelt alternativ for dei minoritetsspråklege elevane som kjende seg kompetente til det. Alle dei som følgde den ordinære læreplanen i norsk i M87 (og R94), anten dei var majoritetsspråklege eller minoritetsspråklege, blei då vurderte i både hovudmålet og sidemålet sitt.

3.2 L97 og forskriftsfesting av fritaksretten

I 1997 kom læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), og norsk som andrespråk-faget blei ført vidare. I tilknytning til denne læreplanen kom òg ei ny opplæringslov. I ein odelstingsproposisjon¹³ blir behovet for ein lovfest fritaksregel diskutert. Her står det at departementet bør kome med sentrale forskrifter om vilkår for fritak, både for opplæring og vurdering i norsk sidemål, for å sikre tilpassa opplæring for dei minoritetsspråklege elevane. Før dette tidspunktet stod fritaket direkte formulert i læreplanane. Læreplanane på den tida var ikkje forskriftsmessige og lovfeste slik dei er i dag, og på grunn av dette var det viktig å få sikra rettane til minoritetslevane slik at dei skulle få ei best mogleg opplæring. Som ei vidareføring av M87, og på bakgrunn av mellom anna den ovannemnde eller nemnde proposisjonen, gjekk fritaksformuleringane ut av læreplanane. I staden blei det formulert i forskriftene til den nye opplæringslova at i alle høve elev-ar med andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk har rett til fritak frå vurdering i norsk sidemål. Kva medførte så dette? Jo, i M87 var dei elevane som følgde læreplanen i norsk som andrespråk, fritekne frå skriveopplæring i sidemålet. Dei minoritetslevane som eventuelt følgde den ordinære undervisninga, blei derimot vurderte i sidemål på normal måte. Med den nye opplæringslova blei også dei elevane som følgde ordinær læreplan i norsk, men som likevel opphavleg hadde eit anna morsmål, fritekne frå vurdering med karakter i norsk sidemål.

3.4 Kunnskapsløftet og rett til særskild norskopplæring

Læreplan for kunnskapsløftet 2006 (LK06) er den nyaste læreplanen, og han gjeld både for grunnskulen og den vidaregåande opplæringa. Norsk som andrespråk er no ikkje lenger eit fag. I staden har elevar med andre morsmål enn norsk og samisk no rett til særskild norskopplæring fram til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege norskopplæringa¹⁴. Læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar er, som i M74, ein nivåbasert overgangsplan.

12 I 1994 kom det ein eigen læreplan for vidaregåande opplæring, Reform 94, som lanserte det same tilbodet til minoritetsspråklege elevar. Elevar som hadde følgd Norsk som andrespråk på grunnskulen, kunne dermed halde fram med det same faget når dei kom til vidaregåande opplæring.

13 Ot.prp. nr. 36 (1996–1997)

14 Opplæringslova § 2-8

Meininga er at når elevane har nådd måla i nivå 3 i læreplanen, skal dei gå over til å følgje ordinær undervisning. Dei som følgjer særskild norskopplæring, har rett til fritak for opplæring i sidemål etter § 1-11 i forskrift til opplæringslova. Når dei kjem inn i den ordinære undervisninga, har § 3-6 i forskrifta gitt dei rett til fritak for vurdering med karakter.

Det er vanleg med pendelsvingingar innanfor pedagogikk og didaktikk, og no er vi på mange måtar tilbake til det opphavlege prinsippet frå M74. Svake minoritetsspråklege følgjer ein eigen plan fram til dei er sterke nok til å ta del i det vanlege norskfaget. I M74 skulle overgangselevane likevel bli vurderte på lik line med dei andre elevane når dei først var gått over til det ordinære løpet. Slik er det ikkje lenger. Ifølgje den forskrifta som gjeld fram til 01.08.2009, har dei minoritetsspråklege elevane i den ordinære norskundervisninga, anten dei er overgangselevar eller ikkje, «i alle høve» rett til å bli fritekne frå vurdering med karakter i norsk sidemål.

4 Sjølve avhandlinga: bakgrunn, metode og funn

4.1 Innleiing

Eg vil no gå over til å kople emna sidemålsundervisning og minoritetsspråklege elevar saman. Det kan kanskje verke litt unaturleg å gjere ei slik kopling, men eg vil då vise til det som har blitt skrive over om kor lett det er å bruke omgrepet *unaturleg* om noko som er *uvanleg*! Eg visste lenge at eg hadde lyst til å dedisere masteravhandlinga mi til sidemålsundervisning. Som nynorskbrukar i bokmålsland synest eg at dette var eit interessant tema, og som framtidig norsklærer i Oslo-skulen såg eg utan tvil behovet for forskning på området. Likevel var det først då eg var på skulebesøk på Holmlia skole i januar 2008 at interessa mi for sidemålsundervisning og minoritetsspråklege blei vekt. På Holmlia er det sett i gang eit prosjekt som heiter Sidemålsløftet¹⁵, som går ut på å bruke nynorsk som undervisningsspråk og lærebokspråk i andre fag enn norsk. Både minoritets- og majoritetsspråklege elevar er med på dette prosjektet. Dei minoritetsspråklege som ønskjer det, får fritak for vurdering med karakter, men dei må likevel vere med på undervisninga og lære seg å skrive både bokmål og nynorsk slik som alle andre. Då eg snakka med nokre av lærarane som står bak dette prosjektet, fortalde dei at dei har inntrykk av at det ikkje er nokon særskild skilnad mellom desse to elevgruppene når det gjeld å lære seg nynorsk: Det finst mange flinke minoritetsspråklege elevar som ikkje har større problem med å lære seg nynorsk enn majoritetsspråklege har, og det er fleire som får glede og inspirasjon av å lære seg denne målforma. Torill Tørjesen, initiativtakar til prosjektet, skriv i Norsklæraren¹⁶ at ho har opplevd fleire minoritetsspråklege elevar som har reagert negativt og undrande på at dei blir fritekne for vurdering i sidemål: «Elevar som følger vanlig norskundervisning, møter sentrale emner i norskfaget som språkhistorie,

15 Les meir om Sidemålsløftet på nettsidene til Nynorsksentret (2008)

16 2004

dialektlære og litteraturhistorie. Hvorfor skal ikke disse elevene få oppleve det helhetlige norskfaget slik som norske elever – der nynorsk er en naturlig del?»

Etter å ha snakka med lærarane på Holmlia byrja eg å tenkje meir over dette med fritak for vurdering i sidemål. Eg las meir om Sidemålsløftet og liknande prosjekt, studerte fritaksregelen, og kom fram til at denne tematikken var det få for meg som hadde studert¹⁷. Det låg ikkje føre noka forskning om denne regelen, verken om korleis han blir praktisert på dei ulike skulane, eller om korleis han faktisk fungerer. Eg byrja å grunne på fleire ting: Betyr fritak for vurdering i realiteten fritak for opplæring? I kor stor grad møter minoritetslevane eigentleg nynorsk i skulekvardagen sin? Kven er det som blir fritekne frå vurdering i sidemål? Er formuleringa i opplæringslova fornuftig, eller er ho ekskluderande? Og i tilfelle: for kven? Ei masteravhandling var i emning, og fem forskingsspørsmål blei formulerte:

Kva haldningar har lærarar i Oslo generelt til sidemålsundervisning?

Kva meiner lærarar i Oslo om fritaksregelen?

Kva for sidemålsundervisning får fritakselevane?

Kva oppfattar lærarar som positivt og negativt med fritaksregelen?

Kva innverknad kan fritaksregelen ha på haldningane elevane har til sidemålet sitt?

Eg bestemte meg for å nærme meg problemstillinga ved hjelp av metode-triangulering, ein kombinasjon av ulike data og metodar som kan belyse eit spesifikt sosialt fenomen frå ulike synspunkt og vinklar¹⁸. Både kvantitet og kvalitet var altså viktig. Eg bestemte meg derfor for å sende ut eit spørjeskjema til alle norsklærarar på ungdomstrinnet i Oslo og å intervjuje fem lærarar, for å få tilstrekkeleg empiri for å kunne svare på forskingsspørsmåla og problemstillinga. Hovudstaden blei vald som geografisk område på grunn av at det er her ein finn flest minoritetspråklege elevar. Når så mange som ein av fire elevar i Oslo-skulen er friteken, har lærarar i denne regionen mest sannsynleg breie røynsler med temaet. Lærarane i undersøkinga, både den kvalitative og den kvantitative, representerte skular med få, middels og mange minoritetspråklege elevar, og unge så vel som erfarne lærarar var med. Eg valde å fokusere på ungdomstrinnet, fordi det er her det er mest interessant å sjå på fritakspraksisen. Elevar i vidaregåande opplæring har nemleg automatisk rett til fritak dersom dei har hatt det på ungdomsskulen.

For detaljert informasjon om metode, utval, gjennomføring og koding av materialet vil eg tilrå å sjå på den fullstendige avhandlinga¹⁹. Eg vil òg presisere at alle funna i denne avhandlinga representerer det lærarar meiner og trur. Det vil vere

17 Benthe Kolberg Jansson (2008) arbeidde likevel med problematikken rundt fritaksregelen parallelt med, men uavhengig av meg. Eg vil tilrå å lese innlegget hennar frå Internasjonal konferanse om lærarmangfald i ein fleirkulturell skule.

18 Grønmo 2004

19 Talsethagen 2008

vanskeleg og metodisk ukorrekt å trekkje slutningar om kva haldningar elevane faktisk har sjølve til dette, i og med at dei ikkje direkte er spurde. Det undersøkinga seier noko om, er korleis somme lærarar opplever elevane sine haldningar. Dette kan gi viktig informasjon om ein innfløkt situasjon. I neste omgang vil det for eksempel kunne vere interessant å undersøkje om lærarane sine haldningar og oppfatningar stemmer overeins med det elevane meiner. I det følgjande kapitlet vil eg samanfatte funna mine frå både den kvantitative og den kvalitative undersøkinga ved at eg svarer på forskingsspørsmåla.

Eit par presiseringar: Når eg legg fram det *respondentane* har svart, meiner eg dei som har svart på den anonyme spørjeundersøkinga. *Informantar* viser til dei lærarane som eg har intervjuet kvalitativt.

4.2 Forskingsspørsmåla

4.2.1 Kva haldningar har lærarar i Oslo generelt til sidemålsundervisning?

På dette området har det blitt gjort fleire undersøkingar før, mellom anna av Bjørn Slettemark i 2006. Han konkluderer med at over halvparten av lærarane i undersøkinga hans har ei meir negativ enn positiv haldning til nynorsk som sidemål, og eit klårt fleirtal av respondentane meiner at sidemålsordninga som ho er i dag, bør opphøyre. Empirien i undersøkingane mine kan stadfeste dette. Av spørjeskjemaa kan ein lese at mange lærarar (40 %) generelt sett ikkje liker å undervise i sidemål, og at så få som ein av fem ønskjer å halde på ordninga med skriftleg sidemålsopplæring. I dei kvalitative intervjuet meiner fleire av informantane at negative haldningar blant elevane kan vere ein grunn til det. Andre ser på det aukande talet av framandspråklege elevar og det faktum at norskfaget er for ambisiøst som årsaker. Somme meiner skriftleg sidemålsundervisning bør vere frivillig både på ungdomsskulen og i vidaregåande opplæring, og andre meiner det bør vere frivillig på ungdomsskulen, men obligatorisk seinare.

Mange lærarar verkar alt i alt å vere frustrerte over sidemålssituasjonen. Dette spesifikke forskingsspørsmålet tok sikte på å finne ut kva haldningar lærarar har til sidemålsemnet. Ei haldning har alltid fleire aspekt enn berre like- / ikkje like-dimensjonen²⁰, men i denne samanhengen var spørsmålet om dei liker eller ikkje liker å undervise i sidemål. Nesten halvparten kryssa av for alternativet som tilseier at dei ikkje liker å undervise i sidemål. Sjølv om det i mange tilfelle er ein samanheng mellom å ikkje like noko og å ha negative haldningar til det, treng det ikkje nødvendigvis vere slik, særskilt ikkje i dette tilfellet. Det kan til dømes hende at somme liker nynorsk og sidemålsemnet godt, men at dei likevel ikkje liker å undervise i det, kanskje på grunn av at det kan vere tøft å stå imot dei negative haldningane frå elevane. Då har dei gjerne kryssa av i boksen som seier at dei ikkje liker å undervise i sidemål, sjølv om dei generelt sett er positive til det. Likevel viser empirien i undersøkinga at det er ein sterk samvariasjon mellom å

20 Sjå gjennomgang av haldningsomgrepet i Talsethagen 2008:48–54

vere positiv til sidemålsordninga, og å inkludere fritakselevane i den ordinære sidemålsopplæringa. Dei som inkluderer fritakselevane, gir i tillegg oftare skrivingopplæring i sidemål enn dei som lagar separate opplegg for denne gruppa. Dette kan vere ein indikasjon på at like / ikkje like-dimensjonen kan ha mykje å seie når det gjeld å fastslå om vedkommande har positive eller negative haldningar til det. Dei som er negative til sidemålsundervisning generelt sett, og som skulle ønske at ingen elevar trong å lære seg å skrive sidemålet sitt, ser kanskje i mindre grad på det å organisere ei god sidemålsundervisning for fritakselevane som noko viktig og verdfullt å bruke tid på.

På mange måtar stadfester funna mine her det vi alt veit: Mange norsklærarar skulle ønske at det ikkje lenger var nødvendig med to karakterar i skriftleg norsk. Negative haldningar til nynorsk er utbreidd blant mange elevar, og det kan vere vanskeleg å få til ei god sidemålsundervisning. Det som kanskje er nytt, er at lærarane ser på det stadig aukande talet av elevar frå språklege minoritetar med krav på fritak, som noko som kan stå i veggen for ei god sidemålsundervisning generelt sett.

4.2.2 Kva meiner lærarar i Oslo om fritaksregelen?

Sjølv om nær ni av ti respondentar meiner det er riktig at elevar frå språklege minoritetar kan bli fritekne frå vurdering i norsk sidemål, viser det kvalitative materialet at så godt som alle meiner det motsette, nemleg at fritaket ikkje er riktig. Denne diskrepansen kjem mest sannsynleg av uklåre spørsmålsformuleringar frå mi side. Informantane meiner nemleg at det er bra og riktig at *somme* kan bli fritekne frå karakter i norsk sidemål. Alle meiner det er positivt at dei svake minoritetsspråklege elevane får fritak for vurdering i fagemnet. Likevel meiner eit klårt fleirtal at fritaksregelen er for vid, og at han inkluderer både for mange og for få på same tid. På alle dei fem ulike skulane informantane jobbar på, er praksis at alle som har minst ein forelder som er fødd utanfor Noreg, har rett på fritaket. Som eit resultat av dette får mange elevar som i andre samanhengar aldri blir sedde på som minoritetsspråklege, fritak, nettopp på grunnlag av at dei er minoritetsspråklege.

Alle informantane er einige i at dei som konsekvent burde ha blitt fritekne, er dei svakaste elevane som slit med å oppretthalde ståkarakter i norsk. Dette treng ikkje nødvendigvis ha noko med språkleg bakgrunn å gjere. Sterke og svake elevar finst både blant dei minoritetsspråklege og dei majoritetsspråklege. Informantane gir uttrykk for at svake elevar, uansett språkbakgrunn, treng meir støtte og hjelp enn dei som er sterke.

Ein konklusjon er då at eit klårt fleirtal av lærarane meiner det er riktig med ein fritaksregel, samtidig som det viser seg at mange meiner at regelen ikkje er god i utforming og i praksis. Somme av dei minoritetsspråklege som får fritak, treng det ikkje, og på den andre sida er det fleire majoritetsspråklege som ikkje får fritak, sjølv om dei kunne ha trengt det. Sjølv om dei fleste respondentane i spørjeskjemaet har kryssa av for at dei meiner fritaket er riktig, har likevel ein tredjedel

svart at dei synest det er for lett for elevar å få fritak på skulen deira. 38 % har òg merkt seg at motivasjonen til dei ordinære elevane blir lågare di fleire fritakselevar det er, og ein av fire meiner at opplæring utan vurdering er meiningslaus. Desse funna kan også antyde at fleire av respondentane meiner at regelen er riktig, men ikkje presist nok formulert og då praktisert på ein måte som kjem dei svakaste til gode. Eg tek atterhald om at dette er mine tolkingar av funna.

4.2.3 Kva sidemålsundervisning får fritakselevane?

Ut frå den samla empirien ser det ut til at kva sidemålsundervisning fritakselevane får, i stor grad varierer. Frå spørjeundersøkinga viser det seg at lærarane fordeler seg nesten heilt jamt ut over dei to alternativa: Halvparten inkluderer alle elevane i den same undervisninga, og den andre halvparten lagar alternative opplegg for fritakselevane. Eit klårt mindretal av respondentane plar leggje opp til skriveopplæring i sidemål for fritakselevane. Det er ein klår tendens til at dei lærarane som er positive til sidemålsordninga som ho er i dag, i større grad inkluderer fritakselevane i den ordinære undervisninga. Dei som inkluderer alle i undervisninga, gir i tillegg fritakselevane skriveopplæring i sidemålet deira oftare enn dei som lagar egne opplegg. Her ser vi det på nytt: Lærarar som er positive til sidemål på generell basis, ser gjerne i større grad relevansen av å inkludere alle i denne undervisninga. Mykje kan då tyde på at det er opp til dei enkelte lærarane å bestemme kva for sidemålsundervisning fritaksgruppa skal få.

Informantane frå dei kvalitative intervjuja inkluderer vanlegvis alle elevane i det same klasserommet. Dei praktiske argumenta for å gjere det slik veg tyngst for alle. Likevel er det fleire som ofte gir alternative opplegg til fritakselevane, og mange av elevane får skrive på bokmål i staden for på nynorsk. I kor stor grad fritakselevane må lære seg å skrive nynorsk, ser ut til å variere frå lærar til lærar. Somme lærarar plar rå elevane til å vente med å velje fritak til dei kjem til tiande klasse, og gir systematisk lik opplæring til fritakselevane og dei ordinære elevane. Andre lærarar let det vere opp til elevane sjølve kva dei vel å gjere.

I det store og heile viser undersøkinga at det ikkje ser ut til å vere mange fastsette rammer eller normer for sidemålsundervisninga for fritakselevane. Når lærarar tek avgjersler om å inkludere eller ekskludere fritakselevane frå den vanlege undervisninga, er det truleg tilgang til eller mangel på ressursar i ulike former som spelar størst rolle. To separate opplegg krev to rom til disposisjon, og eventuelt fleire lærarar i det same klasserommet som kan gi dei ulike gruppene nok oppfølging og rettleiing. Ein lærar treng i tillegg meir tid til å planleggje og gjennomføre to opplegg enn eitt.

Som konklusjon på forskingsspørsmålet ser det altså ut til at det er relativt tilfeldig kva for sidemålsundervisning dei språklege minoritetane får. Det same gjeld då om dei får skriveopplæring i sidemål eller ikkje. Mykje tyder på at det finst få rammer for sidemålsopplæringa til denne gruppa, og at det då blir opp til kvar enkelt lærar å bestemme kva for sidemålsopplæring elevane skal få.

4.2.4 Kva er positivt og negativt med fritaksregelen?

Blant informantane er det brei semje om at fritaksregelen er positiv for dei svakaste elevane, dei som slit med å halde på ein ståkarakter i norsk. Dei fleste er einige i at dersom dei svakaste elevane, både frå majoritets- og minoritetsgruppa, fekk fritak for vurdering i norsk sidemål, kan fritaket slå positivt ut for fleire. Dei svake elevane kan då fokusere på å lære seg éin grammatikk og rettskriving ordentleg, i staden for to halvvegs. Fleire lærarar trur at for mange svake elevar er møtet med sidemålet utelukka prega av nederlag. Å «frigjere» dei frå dette nederlaget, og heller fokusere på å få til meistring, er eit tiltak fleire ser på som positivt. Likevel vil eit fritak krevje oppfølging av dei som blir fritekne. Ein lærar kan ikkje berre frita elevar frå vurdering i sidemålet og forvente at dei då skal stå ekstra på med hovudmålet. I staden for å gå ut frå at det er ein automatikk i at elevane legg meir krefter inn i arbeidet med hovudmålet, seier fleire av informantane at fritaksgruppa heller må bli styrkt med fleire ressursar og meir oppfølging.

Det negative med fritaksregelen ser dermed ut til å vere at han ikkje er særleg presist formulert. Som ein ringverknad av dette får mange elevar eit fritak som dei rett og slett ikkje treng. På den andre sida finn vi ordinære elevar som kanskje kunne trenge fritaket, men som ikkje får det fordi dei er majoritetsspråklege. Begge delar kan på fleire måtar vere med på å spele negativt inn på sidemålsundervisninga. Mange lærarar meiner som nemnt at det er for lett å få fritak for vurdering i sidemål. Om det er sant, at det ikkje er noko problem å skaffe seg fritak, er det noko som kan vere med på å undergrave legitimiteten til sidemålsemnet. Ein av informantane fortalde at elevane ofte let det gå sport i å finne fram slektstre og å leite seg bakover i familien for å finne ein svenske eller danske. Om dei finn det, får dei nemleg mest sannsynleg fritaket. Skulen kan ikkje argumentere mot morsmålsdefinisjonen, særskilt ikkje når det står sterke foreldre bak og krev fritak.

Situasjonar som desse kan definitivt gi betre grobotn til haldningar om at dersom det er såpass lett å kvitte seg med nynorsken, kan det umogleg vere så viktig å lære seg det, heller. Ifølgje lærarane er fritakselevane på fleire skular sedde på som heldige som slepp nynorsken. At det er «kult» å bli friteken, kan igjen føre til at fleire som kanskje ved andre høve ville valt å få karakter, likevel vel det vekk. Ein negativ implikasjon er då at fleire vel bort vurdering i sidemål. Dette kan igjen føre til at dei heller ikkje får opplæring i sidemål, avhengig av kva lærar dei har. Alle informantane fortalde at så godt som alle elevar som har høve til å få fritak, vel det. Det er berre eit fåtal som vel å få karakter i sidemål, og dette er nesten utelukkande sterke og flinke elevar. Lærarane presiserer likevel at dei fleste elevane, også dei flinke, oftast vel fritak framfor karakter, dersom dei har høve til å velje.

Eit anna negativt aspekt ved fritaksregelen som kjem fram i undersøkinga, er at lærarane trur det er mange elevar som opplever regelen som urettferdig. Det kan verke som om dette er verst for dei ordinære elevane, særskilt dei som er i mindretal på skular med mange minoritetsspråklege, og særskilt dei svake. Dersom dette stemmer, at fritaket kan bli oppfatta som urettvis forskjellsbehandling, er det nok ein sterkt negativ implikasjon. Slike kjensler kan nemleg spele inn på

både haldningane til nynorsk, nynorskbruk og nynorskbrukarar, og derfrå også på motivasjonen til å arbeide med fagemnet.

4.2.5 Kva innverknad kan fritaksregelen ha på haldningane elevane har til sidemålet?

Som nemnt er haldningane til elevane i undersøkinga basert på kva inntrykk lærarane har. Eit stort fleirtal av informantane har merkt seg at somme eller fleire elevar meiner at fritaksregelen er urettferdig. Mange opplever òg at elevar har negative haldningar til nynorsk frå før av. Desse haldningane viser seg ofte å vere meir eller mindre umedvite arva frå foreldre, eldre sysken eller menneske elevane ser opp til eller identifiserer seg med. Når elevane opplever at mange jamaldringar lett får fritak for vurdering på eit grunnlag som dei ikkje forstår logikken bak, kan dette ha negativ innverknad på dei haldningane dei allereie har. Det er ikkje vanskeleg å forstå at ein svak elev blir demotivert, provosert eller oppgitt når han ser at den sterkaste eleven i klassen blir friteken for vurdering i eit fagemne som eleven sjølv slit med å oppretthalde ein ståkarakter i. Dersom ein elev føler at fritaket er urettferdig, kan dette verke inn på den sterkaste og viktigaste komponenten i samband med språkhaldningar, nemleg den affektive. Det er mogleg å endre haldningar ein har til språk, og dette skjer oftast når ein får meir kunnskap om emnet. Kunnskap er, som vi alle veit, makt. Likevel vil ei haldningsendring vere vanskeleg og tung dersom sterke kjensler er med i biletet. Den affektive komponenten og dei sterke kjenslene vil då stå i vegen for det som elles kunne ha blitt ei haldningsendring²¹.

Det er nemleg særskilt svake, ordinære elevar som ser ut til å vere mest skadelidande i denne situasjonen. Det er nok fleire sterke, majoritetsspråklege elevar som òg ser på fritaket som urettferdig, men sannsynlegvis ikkje i like stor grad som dei svake. Det som skil dei sterke frå dei svake, er at dei sterke elevane etter kvart aksepterer av dei må arbeide med sidemålet for å få ein god karakter. Sjølv om dei kanskje synest det er like urettferdig som dei svakare elevane, har dei likevel ofte ein sterk ytre motivasjon som dyttar dei vidare. I tillegg har dei ofte press og forventningar frå foreldre om å lukkast, i tillegg til støtte og hjelp heimanfrå. Ikkje minst er dei vane med å få ting til, berre dei arbeider godt nok med det. Det er rimeleg å anta at dei svakare elevane ikkje har denne motivasjonen, og i fleire tilfelle har dei heller ikkje den same støtta og dei same ressursane bak seg. Nederlaga dei møter i arbeidet med sidemålet, vil kunne gå ut over haldningane til målforma.

Dei fleste informantane meiner at fritakselevane stort sett ser ut til å vere glade for å sleppe karakter i sidemål. Ingen av informantane har likevel lagt merke til at fritakselevane har fått meir positive haldningar til nynorsk av at dei har blitt fritekne. Dei har heller ikkje merkt at elevane får betre motivasjon til å arbeide med sidemålet når dei slepp karakter, det er heller tvert om. Karakterar og vurdering

21 Jf. Venås 1991

generelt fungerer ofte som sterk ytre motivasjon for mange elevar. Å tru at elevar automatisk vil få høgare motivasjon for å arbeide med eit fagemne når vurderinga er borte, er litt naivt. Vurdering spelar ei stor rolle i norsk skule, og ofte kan vurdering leggje sterke føringar på undervisninga. Somme lærarar meiner at indre motivasjon nesten ikkje finst på ungdomsskulen. Ifølgje Imsen²² er det eit ideal i skulen at elevane skal arbeide ut frå ein indre motivasjon, men likevel gjer karaktersystemet og det stadige fokuset på vurderinga sitt til at det er den ytre motivasjonen som blir den dominerande. Når elevar blir fritekne frå ein karakter, vil dei ofte gå over til å leggje innsatsen sin i dei faga «som verkeleg tel» – nettopp dei faga der dei får vurdering i form av karakter på slutten av året. At så mange som ein av fire lærarar i undersøkinga mi meiner at opplæring utan vurdering er meiningslaust, kan illustrere i kor stor grad den norske skulen er styrt av vurdering.

4.3 Oppsummering av funna

Verkar ein generell fritaksregel for minoritetsspråklege elevar då alt i alt fremmande eller hemmande på sidemålsundervisninga? Eit svar på denne problemstillinga, basert på empirien i avhandlinga, kan vere at dei negative implikasjonane og konsekvensane av fritaksregelen, samanlagt ser ut til å overskugge dei positive ringverknadene regelen eventuelt har for dei som blir fritekne. Ein viktig konklusjon er då at fritaksregelen i praksis ikkje ser ut til å fungere heilt optimalt. Mange flinke minoritetsspråklege elevar slepp unna noko som er sett på som viktig læring for andre, og fleire svake majoritetsspråklege får ikkje den tilrettelegginga dei faktisk har krav på. Etter mi meining er intensjonen bak fritaksregelen god, men det er noko med uforminga og dermed praktiseringa av ho som kan få negative implikasjonar på fleire område.

Først og fremst, og kanskje aller viktigast, reflekterer ein generell fritaksregel eit lite nyansert syn på dei minoritetsspråklege elevane. Han tek ikkje godt nok omsyn til at dette er ei like heterogen gruppe som dei majoritetsspråklege. Sjølv om ein elev har røter frå andre språk enn norsk, treng det ikkje vere nokon automatikk i at denne eleven er dårlegare utrusta til å gjere det godt i norskfaget enn andre. Dette gjeld særskilt når lista for å bli kalla minoritetsspråkleg er lagt såpass låg som ho faktisk er i dette tilfellet. Om det skal vere snakk om fritak, bør det i så fall bli gitt basert på det reelle nivået til eleven, og ikkje springe ut frå ei haldning som seier at minoritetsspråklege er svakare enn majoritetsspråklege. Det treng ikkje nødvendigvis å vere språkleg bakgrunn som er det mest vesentlege når det gjeld å finne ut av kven som eventuelt treng fritak. St.meld. nr. 16 (2006–2007), PISA og fleire frittstående undersøkingar peiker alle på at det er den økonomiske, sosiale og kulturelle statusen til familien som er den faktoren som spelar mest inn på kva elevane presterer: «Utallige undersøkelser, inkludert de tidlige PISA-undersøkelsene, viser at elever med svært ulik hjemmebakgrunn kan utvikle like gode faglige kompetanser. Likevel er det overordnede budskapet at det typisk er

22 2005

slik at elevers prestasjoner (av ulike slag) er bedre jo rikere tilgang de har på ulike ressurser i hjemmet»²³.

I Aftenposten 20. juli 2009²⁴ kan vi lese at jenter fødte i Noreg av innvandringsforeldre er skulevinnarane: «Oslojenter som er født i Norge av innvandringsforeldre, fullfører videregående som ingen andre. 79 % av dem gjennomfører, mens landsgjennomsnittet ligger på 69 %». Vebjørn Aalandslid forklarar dette mellom anna med at mange av desse jentene kjem frå familiar der foreldra har grunnutdanning frå heimlandet. Det er ikkje vanskeleg å leggje to og to saman: elevar med utdanna, ressurssterke foreldre, har betre føresetnader for å lukkast enn dei som ikkje har det. Dette gjeld på tvers av nasjonalitetar, kulturar og morsmål.

Når det er så sterkt implisert at sidemål er ein viktig del av norskfaget, er det synd at så mange så lett blir fritekne frå dette. I staden for å sjå på dette som eit fritak, er det dermed mogleg å sjå på det frå ein annan vinkel: mange blir utelatne. Dersom det verkeleg er slik at det er opp til kvar enkelt lærar å bestemme i kva grad fritakselevane møter nynorsk, og det i tillegg er samsvar mellom haldningar til nynorsk som sidemål og undervisningspraksis, kan det sjå ut til at mange elevar i liten grad møter nynorsk i skulevardagen sin. Sjølv om dei er fritekne frå vurderinga i sidemålsemnet, tyder mykje på at mange i tillegg blir fritekne frå sjølve opplæringa. I tillegg kan fritaket føre til at fleire elevar, også ordinære, får meir negative haldningar til nynorsk. Fritaket kan bli oppfatta som urettferdig, og dette kan gå ut over dei allereie negative haldningane til nynorsk som finst i samfunnet. Elevar kan få lågare motivasjon til å arbeide med sidemålsemnet, og motstanden mot nynorsken kan bli endå større. Fleire elevar får kan hende ikkje den rette norskundervisninga som dei har krav på. Det var vel neppe nokon gong hensikta med fritaksregelen.

5. Vegene vidare

5.1 Endringar i forskrifta

I forskrift til opplæringslova som gjaldt på det tidspunktet då eg skreiv denne masteravhandlinga, stod det i § 3-6 at «også andre elevar med anna morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk, har i alle høve rett til fritak frå vurdering i norsk sidemål». I desember 2008 sende Utdanningsdirektoratet ut eit høyringsbrev om endring i denne forskrifta. Her var formuleringa om fritak for minoritetsspråklege uendra, men då Kunnskapsdepartementet fastsette dei nye forskriftene 01.07.2009, var fritaksregelen likevel justert. Ifølgje § 3-22 i den nye forskrifta, som gjeld frå 01.08.2009, har ikkje lenger elevar med andre morsmål enn norsk, samisk, finsk og teiknspråk automatisk rett til fritak. No er fritaket knytt til at eleven har hatt rett til særskild språkopplæring på ungdomstrinnet

23 Kjærnsli ofl. 2006

24 Johansen (2009)

eller i vidaregåande opplæring. Dette er, som tidlegare nemnt, ein rett opplæringslova § 2-8 gir elevar frå språklege minoritetar til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den ordinære undervisninga. Også elevar som av andre grunnar har problem med å greie begge målformene, har rett til fritak dersom dokumentasjon frå ein sakkunnig ligg føre.

Fritaksregelen har dermed blitt innskrenka. Dei elevane som er såpass svake i norsk at dei på eit tidspunkt har hatt behov for å følgje den særskilde norskopplæringa, kan no få fritak for vurdering i sidemål når dei kjem inn i den ordinære norskundervisninga, dersom dei har behov for det. Dei minoritetsspråklege som har så gode norskkunnskapar at dei ikkje treng å ta del i den særskilde opplæringa, skal følgje den vanlege undervisninga og få vurdering i sidemålsemnet saman med resten av elevane. Det er altså ikkje lenger ein automatikk i at eit alternativt morsmål fører til fritak. Desse endringane kan dermed støtte opp under funna mine om ulempene ved å gi eit generelt fritak berre fordi ein elev er minoritetsspråkleg, og er i all hovudsak i tråd med konklusjonane mine om at eit fritak bør vere ei støtte og eit tilbod til svake elevar som faktisk treng det.

Dermed er det grunn til å tru og håpe på at vi er eitt steg nærare at opplæringa i den norske skulen blir betre tilpassa kompetansen til den enkelte eleven, og at han ikkje er tilpassa ei generalisert forståing av korleis minoritets- og majoritetsspråklege «er». Dette var ein av hovudkonklusjonane mine. For å få til dette er det då viktig at norskkunnskapane til alle elevar verkeleg blir grundig kartlagt. I høyringsforslaget om endring av vurderingsforskrifta blir det framheva at det er stort behov for kartlegging av norskdugleikane til minoritetselevar. Undersøkingar viser at praksis i grunnskulane er svært forskjellig, både når det kjem til kartlegging av språkkunnskapane til elevane, og når det gjeld praktisering av enkeltvedtak: «Svært få kommuner gir skolene entydige retningslinjer i arbeidet med å kartlegge den enkelte elevs norskkunnskaper, og det er i stor grad opp til skolene selv å utarbeide rutiner og systemer for kartlegging av elevers språkkunnskaper»²⁵. Kartlegging av elevar, og særskilt av minoritetsspråklege, kan altså sjå ut til å vere ei generell utfordring.

Konsekvensar av for dårleg kartlegging er at mange kan få ei opplæring som ikkje er godt nok tilpassa dei individuelle føresetnadene deira. Sterke elevar risikerer å bli sette i klassar laga for svake, nykomne innvandrarak. Mina Adampour er eit eksempel på dette. Ho er ei skuleflink og sterk jente som har norsk som sitt førstespråk. Men ho har eit «unorsk» etternamn, noko som gjorde at ho blei plassert i ein NOA-klasse på ungdomstrinnet, ein klasse som på ingen måte var tilpassa hennar nivå. I Dagsavisen 14.11.2008²⁶ understrekar ho kor feil det er at eit etternamn, og ikkje ein kartleggingsprøve, skal vere utslagsgivande for kva klasse ein blir plassert i. Eit anna døme, i den andre enden av skalaen, er når særskilde

25 Rambøll Management 2006

26 Turkanovic (2008)

norskopplæringsklassar blir integrerte med ordinære norskklassar. Dette kan vere bra for dei sterke minoritetsspråklege, både fagleg sett og integreringsmessig, men det er på ingen måte ideelt for dei svake. Mykje tyder på at praktiske, sosiale og økonomiske omsyn ofte veg tyngre enn pedagogiske når det gjeld opplæringa av dei minoritetsspråklege²⁷. Dette kan då også vise seg å vere tilfellet når det gjeld sidemålsundervisninga og korleis ho blir organisert. Vi kan no håpe på at kartleggingsverktøy blir standardiserte og ein naturleg del av norskopplæringa på alle trinn, og at det blir sett inn gode ressursar i alle gruppene. På den måten vil alle elevar, majoritets- som minoritetsspråklege, sterke som svake, få følgje den opplæringa som er best mogleg tilpassa det reelle nivået deira.

5.2 I same båt

Opplæring i sidemål er altså ein rett alle elevar med få unntak har, og det er sett på som ein viktig og umisteleg del av norskfaget. Alle elevar som har eit anna morsmål enn norsk, samisk, finsk eller teiknspråk, har til no hatt rett til fritak for vurdering med karakter i dette fagområdet. Praktiseringa av fritaksregelen har vist seg å føre til at fleire av desse elevane i stor grad også får fritak for opplæring i sidemålet sitt. Mange har altså ikkje fått den opplæringa dei har hatt krav på. Ei stor og ressursfull elevgruppe har kanskje ikkje fått vere ein del av det same fellesskapet som resten av elevane. Dette er alvorleg på fleire måtar. Integreringsmessig vil vi risikere at ein stor del av dei minoritetsspråklege ikkje har kjennskap til nynorsk i det heile. Færre og færre nordmenn vil då etter kvart meistre nynorsk, og dette kan forsterke den diskriminerte posisjonen mange opplever at språket allereie har.

Fordi fritaksregelen har vore så vid, er det mi oppfatning at vi har sendt ut signal om at nynorsken kanskje ikkje er så viktig likevel. Dette er signal vi må unngå. Men det er ikkje vanskeleg å sjå for seg at regelen har verka urettferdig for mange svake, majoritetsspråklege elevar. Ein av hovudkonklusjonane mine frå masteravhandlinga er at dersom regelen blir omformulert og tek omsyn til dei svake på tvers av språkgrupper, kan mykje bli annleis. Då vil elevane, som alle følgjer ordinær undervisning, vere «i same båt», som ein av informantane mine seier når ho hugsar tilbake på korleis tilhøva var før fritaksregelen blei etablert. På 80-talet var dei som var såpass svake at dei måtte ha tettare oppfølging, tekne ut av norsk-timane og gitt undervisningsopplegg basert på det nivået dei faktisk var på. Dei andre følgde då den same undervisninga, og læraren hugsar nynorskundervisninga som lettare på den tida. Det var ingen «heldige» som slapp unna, og dermed var det inga kjensle av urettferd. «No, derimot», seier ho, «ror vi i alle retningar samstundes. Og då blir det håplaut». Vi får håpe at dei nye endringane kan vere med på å gjere norsklærarkvardagen litt lettare, og at eventuelle ringverknader av ein meir innsnevra fritaksregel alt i alt vil bli positive.

27 Sjå Rambøll Management 2008

5.3 Avslutning

Med dette kan eg prøve å kome med ein siste konklusjon: All forskning som kan gi ny og betre kunnskap om korleis fritaksregelen blir forstått og praktisert i skulen, vil eg ønskje velkomen. Intensjonen bak fritaksregelen var etter mi oppfatning god, og i tråd med eit av dei viktigaste og beste prinsippa i norsk skule. Når det gjeld formuleringa og praktiseringa av denne regelen, konkluderer eg i avhandlina mi med at mykje kunne og burde vore gjort annleis og betre. Endringane i opplæringslova kan tyde på at fleire enn eg har sett dette. Det blir spanande å sjå korleis dei nye reglane blir mottekne og praktiserte på dei ulike skulane til hausten, og det er mykje mogleg at dette kan utløyse ein ny nynorskdebatt. Avhandlina mi kan i ein slik samanheng vere eit bidrag i denne debatten. Ho kan både byggje opp under og forklare dei endringane av fritaksregelen som alt er gjorde, og ho kan sjåast på som ei grunngiving for at god kartlegging er essensielt i norsk skule dersom vi prøver å unngå at elevar får ei opplæring som ikkje er tilpassa det reelle nivået deira. Undersøkinga mi sender òg eit viktig signal om at slike generelle fritak kan føre til at elevar også blir utelatne frå viktig undervisning og læring, noko som kan vise seg å få større konsekvensar, både på individ- og samfunnsplan, enn vi kanskje trur.

Astrid Syse Talsethagen er lektor i norsk og engelsk ved Hartvig Nissens skole i Oslo.

6 Kjelder

Grepstad, Ottar (2002): *Det nynorske blikket*. Oslo: Samlaget

Grønmo (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jansson, Benthe Kolberg (2008): «Med rett til fritak for vurdering i norsk sidemål». Innlegg på Internasjonal konferanse på Hamar 3.–5. november 2008: Lærermangfold i en flerkulturell skole – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen. Tilgjengeleg: <http://konferanse.hihm.no/>

Johansen, Per Anders (2009): «Åtte av ti fullfører videregående» i *Aftenposten* 20.09.2009

Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen, Rolf Vegar og Roe, Astrid (2006): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Tilgjengeleg: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringslova*. Tilgjengeleg: <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>

Kunnskapsdepartementet (2008): *Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*. Tilgjengeleg: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2008/200705000/Hoeringsnotat_opplaeringsloven_privatskoleloven.pdf

Kunnskapsdepartementet (2009): *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. Tilgjengeleg: <http://www.lovdatabasen.no/for/sf/kd/kd-20090701-0964.html>

Lien, Åsmund: «Nynorsken i skuleverket» i (red.) Almenningen, Olaf: *Målreising i 75 år. Noregs Mållag 1906–1981*. Oslo: Fonna forlag

NOU 9 (1995): *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Nynorsksenteret (2008): *Sidemålsløftet – Holmlia skole*. Tilgjengeleg: <http://www.nynorsk-senteret.no/index.php?ID=13406>

Ot.prp. nr. 36 (1996–97): *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*

Oslo Kommune (2008): *Sak 13: Utvidet forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i vidaregåande skole. Byrådsak 133 av 05.06.2007*. Tilgjengeleg: <http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bys/2008/KOUK/2008001580-146238.htm>

Rambøll Management (2006): *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*.

Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Talsethagen, Astrid Syse (2008): *Fritekne eller utelatne? Fritaksregelen etter § 3-6 i forskrift til opplæringslova: Ein studie av kva sidemålsundervisning fritakselevane får, og kva implikasjonar fritaket kan ha for den ordinære sidemålsundervisninga på ungdomsskolen*. Masteroppgåve. Oslo: Universitetet i Oslo

Turkanovic, Zlata (2008): «Ble plassert i norsk-klasse etter etternavnet», i *Dagsavisen* 12.11.2008

Tørjesen, Torill Wiiger (2004): «Nynorsk på ungdomstrinnet» i *Norsklæraren: tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 3. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsetaten (2008): *Opplæring for minoritetsspråklege elever*. Tilgjengeleg: http://www.uttanningssetaten.oslo.kommune.no/osloskolen/grunnskoleopplaring/minoritetsspraklige_elever/

Venås, Kjell (1991): *Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistikk eller språksosiologi*. Oslo: Novus forlag.

Vibe, Nils og Borgen, Jorunn Spord (2007): «Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei, det vil vi ikke». *Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo*. Oslo: NIFU STEP

Wiggen, Geirr (1993): «Krigsåra 1940–45, eit vendepunkt i norsk språkhistorie?» i (red.) Jahr, Ernst Håkon: *Norsk Lingvistisk Tidsskrift, årgang 11, hefte 1*. Oslo: Novus forlag.

Sammensatte ord i nye norskverk

Av Magnhild Vollan

Sammendrag

I artikkelen presenteres en undersøkelse av hvordan sammensatte ord tematiseres i fire nye norskverk for elever på 3.–7. trinn. Det viser seg at det er betydelige forskjeller mellom de undersøkte verkene når det gjelder tematiseringas innslagspunkt og omfang, form og vektlegginger. Funnene drøftes blant annet i forhold til progresjon i og alderstilpassing av fagstoffet, og settes kort i sammenheng med tendensen til særskrivning av sammensatte ord. I resultatpresentasjonen gis små og større illustrerende glimt fra de undersøkte lærebøkene.

1 Innledning

Undersøkelser av norske, svenske og danske elevtekster viser at særskrivning av sammensatte ord er et relativt vanlig normavvik, både i grunnskole og videregående skole. (I Vollan 2009:283–284 gis en kort presentasjon av slike undersøkelser i våre naboland.) Når det gjelder norske forhold, er det i seinere tid gjennomført to studier blant elever i videregående skole. I sin studie av utbredelsen av særskrivning hos 196 grunnkurselever fastslår Walmsness at resultatet av undersøkelsen gav «klare indikasjoner på at særskrivning av sammensatte ord er en svært utbredt feiltype i elevtekster» (Walmsness 2000:127). Basert på en undersøkelse blant 65 informanter på vg1 uttaler Hoaas blant annet at »[d]et som er helt tydelig etter undersøkelsene, er at skriving av sammensatte ord er et problem for mange elever» (Hoaas 2009:23). Sjøel har jeg nylig undersøkt ortografiske forhold i 248 tekster skrevet ved eksamen i allmennlærerutdanninga. Når det gjelder skriving av sammensatte ord og uttrykk, viser det seg at «[m]ange studenter særskriver i noen grad, enkelte i stor grad» (Vollan 2007:24). Dette gjelder både ved skoleeksamen og ved heimeeksamen.

Med dette som bakteppe har jeg hatt lyst til å finne ut noe om hvordan arbeidet med sammensatte ord og normene for skriving av slike ord legges til rette for elever i grunnskolen. Her ville klasseromsobservasjon og spørreundersøkelse blant lærere og elever kunne ha gitt interessante bidrag. Siden jeg ikke har hatt anledning til å kartlegge praksis på den måten, har jeg isteden sett nærmere på læreboka. At den fortsatt har en sentral plass i grunnskolen, dokumenteres gjennom nyere norsk forskning basert på kvantitativ og kvalitativ klasseromsobservasjon (Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken 2005:73). Dette resultatet samsvarer med annen forskning, både nasjonalt og internasjonalt. Når det gjelder bruken av læreboka, dominerer den i det arbeidet som utføres i timene, spesielt gjennom individuelt arbeid med oppgaver (ibid.). Når det er slik, vil en lærebokundersøkelse kunne gi interessant informasjon.

2 Lærebokundersøkelse

2.1 Hovedspørsmål og begrunnelse

Spørsmålet jeg har søkt svar på, er hvordan sammensatte ord tematiseres i nye norskverk for 3.–7. trinn. Begrunnelsen for å undersøke nye norskverk for disse trinnene ligger primært i den nye læreplanen for norsk. I *Kunnskapsløftet* er målene for opplæringa i grunnskolen formulert som kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. I justert læreplan for norsk finner vi blant annet følgende kompetansemål etter 4. årstrinn som kan være relevant her: «[...] eleven skal kunne beskrive språk og språkbruk [...]» (2008:7). For at målet kan sies å være nådd, må elevene i noen grad ha tilegna seg et begrepsapparat og ei analytisk tilnærming til språk slik at de for eksempel kan formulere seg om ordgrupper som sammensatte ord. Når det gjelder skriving av sammensatte ord, er det likevel først og fremst blant kompetansemålene etter 7. årstrinn vi finner relevante formuleringer:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd [...] (2008:7)
- bruke oppslagsverk og ordbøker
- bruke digitale skriveverktøy i skriveprosesser [...] (2008:8)

Mange målformuleringer er relativt generelle. Planen må tolkes slik at formuleringene kan konkretiseres i lærestoff. Gjennom å undersøke relevante lærebøker vil vi kunne få innsikt i resultatet av lærebokforfatterens forståelse av planen.

2.2 Utvalg

Lærebokundersøkelsen gjelder fire nye norskverk: *Agora*, *God i ord*, *Ord for alt* og *Zeppelin*. (I Vollan 2009:290–295 gis en presentasjon av deler av disse verkene sammen med deler av Damms norskverk *NM Norsk i midten*. Siden dette verket er trukket fra markedet (våren 2007), omtales det ikke her.) De verkene som inngår i undersøkelsen, presenteres kort nedenfor.

Agora utgis av Gyldendal. Verket består av språkbok, øvebok og lærerens bok for hvert årstrinn. I tillegg kommer et aktiviserende nettsted (www.gyldendal.no/agora). Bak på bøkene presenteres *Agora* som «Et språktorg for elevene» som skal dekke «alle språklige emner i norskfaget for 3.–7. trinn».

God i ord er det nye norskverket for 3.–7. årstrinn utgitt av Det Norske Samlaget. For elever på 3. og 4. trinn består verket av *Lesebok A* og *Lesebok B*, *Språkbok* og *Arbeidshäfte*. For elever på 5.–7. trinn består det av *Tekstsamling*, *Inn i teksten* og *Språkbok*. I tillegg kommer et nettsted (<http://godiod.samlaget.no>) og ressursbøker for læreren.

Ord for alt 3–4 og *5–7* utgis av Cappelen. (Bøkene for 7. trinn er utgitt av Cappelen Damm.) Til bruk på hvert årstrinn fins disse komponentene: *Språkbok A* og

Språkbok B, Lesebok (3–4) og *Tekstbok* (5–7), CD, *Lærereens bok* og eget nettsted (<http://ordforalt.cappelen.no>).

Zeppelin utgis av Aschehoug. Forlaget understreker at *Zeppelin 1–7* «dekker målene for norsk 1.–7. trinn i læreplanen til Kunnskapsløftet» (*Zeppelin 3* 2006:136). For hvert trinn består verket av *Språkbok* med arbeidsbok, *Lesebok* med arbeidsbok og *Lærerveiledning*. For 5.–7. trinn kommer en CD med innleste tekster i tillegg. Eget nettsted hører også til (<http://www.lokus123.no/>).

Vi ser at alle de nye læreverkene består av flere komponenter for hvert årstrinn. Det ville ha vært både interessant og relevant å undersøke både språkbøker, arbeidsbøker, nettsteder og lærerveiledninger, men i denne studien er det bare språkbøkene som er undersøkt. Siden ett av verkene har to språkbøker per trinn, utgjør materialet for undersøkelsen likevel 25 språkbøker i alt. Det er bokmålsutgaven som er undersøkt.

Språkbøkernes fullstendige tittel framgår av lista over undersøkte bøker som står etter litteraturlista. Når jeg henviser til bøkene nedenfor, brukes en forenkla tittel der ordet «språkbok» utelates. Bøkene for 3. trinn omtales dermed som *Agora 3*, *God i ord 3*, *Zeppelin 3*, *Ord for alt 3* (eventuelt *Ord for alt 3A* og *Ord for alt 3B*).

2.3 Analysepørsmål

Undersøkelsen gjelder hvordan sammensatte ord tematiseres i hver enkelt språkbok og i hvert av de fire verkene under ett. Konkret betyr det at jeg har kartlagt når temaet introduseres. Videre har jeg undersøkt hvilket omfang tematiseringa har, ved å kartlegge om det dreier seg om ett eller flere oppslag, om presentasjonen er samla eller om den dukker opp flere steder i den enkelte boka. Jeg har også undersøkt hvilken form fagstoffet presenteres i, for eksempel om fagstoffet presenteres under egen overskrift, om det presenteres i form av brødtekst, tekstklipp fra andre kilder, oppgaver og illustrasjoner eller i ulike kombinasjoner av disse, og om det gis eksempler. Det har også stått sentralt å undersøke hvilke faglige valg og vektlegginger som gjøres. Jeg har blant annet undersøkt om det legges vekt på stoff som skal utvikle teoretisk kunnskap, gjennom introduksjon av fagbegreper, eller om hovedvekten ligger på stoff som kan tjene til å utvikle praktisk skriveferdighet, gjennom presentasjon av skriftnormer og skriveråd (for eksempel bruk av ordliste, retteprogram), eller om begge aspekter er med i presentasjonen.

2.4 Arbeidsmåte

Undersøkelsen gjelder altså om, hvor og hvordan sammensatte ord presenteres i de 25 språkbøkene. I kartleggingsarbeidet har jeg først undersøkt om begrepet sammensatte ord eller andre relevante begreper er å finne i innholdsfortegnelsen eller i et eventuelt stikkordregister. Hvis jeg har funnet relevante opplysninger der, har jeg gått videre med det utgangspunktet. Ellers har jeg skaffa meg oversikt over hver enkelt språkbok, men uten å ha lest hvert ord. Jeg må derfor ta et visst forbe-

hold om at jeg kan ha oversett enkelte relevante poeng. Etter denne kartlegginga av relevante oppslag i de fire verkene språkbøker har jeg registrert og dokumentert svar på spørsmålene ovenfor.

3 Resultater

Nedenfor presenteres en del resultater av undersøkelsen i form av sammenfattende oversikter og faglige kommentarer. Underveis gis det mange illustrerende eksempler og utdrag fra de undersøkte lærebøkene. Hensikten er å formidle ikke bare et dokumentert inntrykk av framstillinga av temaet i hver enkelt språkbok og hvert enkelt verk, men også av blant annet progresjonen i og alderstilpassinga av fagstoffet. Gjennom denne presentasjonsmåten blir det også mulig å sammenligne de fire verkene når det gjelder ulike forhold. Det siste gjøres i noen grad i kommentarene.

3.1 Relevant fagstoff

Før resultatene presenteres, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på det fagstoffet som eventuelle lærebokpresentasjoner gjør sitt utvalg fra og presenterer på en måte som lærebokforfatterne tenker vil passe for målgruppa. Presentasjonen nedenfor bygger i hovedsak på *Norsk referansegrammatikk* (1997) og inneholder momenter til svar på fire relevante spørsmål: Hva er et ord? Hva er et sammensatt ord? Hvordan beskrives sammensatte ord? Hvordan skal sammensatte ord skrives?

I språkvitenskapen brukes begrepet ord på flere måter, og flere kriterier må kombineres for å gi en klarast mulig definisjon. *Norsk referansegrammatikk* presenterer denne definisjonen basert på en kombinasjon av fonologiske og strukturelle kriterier:

- A Et ord er en meningsbærende enhet som kan (men ikke behøver) uttales med eget selvstendig trykk (hovedtrykk).
- B De enkelte delene av et ord kan ikke bytte plass eller skilles fra hverandre ved at et annet ord blir skutt inn (1997:15).

Ord kan være enkle og mer komplekse (s. 53). «Ord som består av deler som hver for seg også er egne ord, som *husbåt, matfat, soverom, finkjole, blågrønn, rundstjele, brødfø*, kalles **sammensetninger**» (s. 16). I norsk inngår mange sammensetninger (og avledninger) i nye sammensetninger og avledninger. Det er vanlig å anta at mer komplekse sammensetninger (og avledninger) er danna trinnvis i en ikke tilfeldig rekkefølge siden ulik rekkefølge kan gi ulik betydning. Som illustrerende eksempler nevnes ordformene *saueskinnshanske* (*saueskinn + hanske*, med betydningen 'hanske av saueskinn') og *dameskinnshanske* (*dame + skinnhanske*, med betydningen 'skinnhanske for damer') (s. 54).

Når det gjelder videre beskrivelse av sammensatte ord, nevner *Norsk referansegrammatikk* blant annet at «[s]ammensetninger kan være mer eller mindre **gjennomskuelige** og mer eller mindre **leksikaliserte**» (s. 55), og at sammensatte ord består av to deler eller **ledd** som kalles **forledd** og **etterledd** (s. 61). Leddene kan være enkle eller komplekse. I en del sammensetninger har forleddet fått et tillegg, en *-s* eller *-e*, som i *landsmann* og *barnevogn*. Da snakker vi om **binde-s** og **binde-e** (s. 62). Det er ikke mulig å formulere klare regler for når en sammensetning har slik bindebokstav, men noen holdepunkter og tendenser fins (s. 70 ff. og s. 73 ff.).

Når det gjelder spørsmålet om regler for skriving av ord fra denne store gruppa, er hovedregelen at «[s]ammensatte ord skal skrives som ett ord. Det heter *frityrstekt* og *tastefeil* (ikke «frityr stekt» eller «taste feil»)» (Gundersen 2001:294). I noen tilfeller er bindestrek normen. De viktigste tilfellene der bindestrek brukes, er ifølge *Norsk referansegrammatikk* disse:

- når forleddet er et egennavn (proprium) og skrives med stor forbokstav: *Oslo-folk* [...]
- når ordgrupper er forledd: *tur-retur-billett* [...], *Ole Brumm-politikk*
- når forleddet angir himmelretning e.l. og etterleddet er et stedsnavn: *Sør-Norge*, *Aust-Agder* [...]
- når forleddet er et kortord: *TV-titter* [...]
- når to like vokaler støter sammen, kan bindestrek forekomme: *fri-idrett*, *sjø-ørret*
- i ord som *natt-tog*, *fjell-land* for å unngå å få tre like konsonanter etter hverandre (skrivemåte uten bindestrek brukes også, men da med bare to konsonanter: *nattog*, *fjelland*) (s. 89)

I andre framstillinger av reglene for bruk av bindestrek ved sammensetninger (blant annet Vinje 2006 og Gundersen 2001) nevnes flere tilfeller. Det vil føre for vidt å referere alle her, men jeg nevner likevel at bindestrek brukes

- ved sammensetninger med talltegn eller symboler: *80-åring*, *@-tegnet*
- ved sammensetninger mellom bokstaver og ord: *T-skjorte*, *U-dal*, *c-moll*
- ved sammensetninger der et felles ledd er utelatt: *jern- og fargehandel*, *barne- og ungdomsskole* (Gundersen 2001:73)

I *Norsk referansegrammatikk* nevnes kort at vi ofte ser «sammensetninger skrevet i to ord (etter engelsk mønster), især i annonser, i oppslag i butikker, i firmanavn o.l.: *okse skinke*, *fiske boller*, *Norsk Rasekatt Klubb*; *Bli med på P4* og *Statoils bilistkonkurranse*» (s. 89).

3.2 Tematiseres sammensatte ord?

I alle de undersøkte språkbøkene brukes naturligvis sammensatte ord og uttrykk av ulike slag i den løpende fagteksten, i tekster fra andre kilder og i oppgaver.

Språklig framstår bøkene likevel som ganske ulike. I noen av bøkene møter elevene flere ulike typer sammensatte ord og uttrykk som kan gi rom for undring over ordlagingsmåten og grunnlag for å snakke om og lære flere normer for skriving av slike ord. I oversikten nedenfor vises noen illustrerende eksempler fra tre bøker for 3. trinn og to bøker fra 4. trinn.

Tabell 1: Et utvalg sammensatte ord og uttrykk brukt i fem språkbøker

<i>Agora 4</i> (2007)	<i>dobbeltkonsonant</i> (s. 110), <i>kj-lyden, sj-lyden</i> (s. 140), <i>sommer-, høst- og vintermåned</i> (s. 6–7), <i>Ti på topp-liste</i> (s. 53)
<i>God i ord 4</i> (2008)	<i>handleliste, ønskeliste, CD-liste</i> (s. 14), <i>FN-filmen, e-post</i> (s. 51)
<i>Ord for alt 3A</i> (2006)	<i>pustetroll, bekymringsdukke</i> (s. 67), <i>kosedyrfest</i> (s. 78), <i>øy-dikt, øy-ord</i> (s. 116)
<i>Ord for alt 3B</i> (2006)	<i>e-post, e-postadresse</i> (s. 36), <i>4K-nål</i> (s. 38), <i>sankthans-vers</i> (s. 89)
<i>Zeppelin 3</i> (2006)	<i>datamaskinen, krøllalfa, e-post, e-postadressen</i> (s. 72), <i>Hai-stranden, Stål-skogen, Skrekk-dammen</i> (s. 123), <i>sk-ord, jeg-fortelling</i> (s. 124), <i>fotball-laget, FC-Girls, t-skjorte</i> (s. 127)

Det er imidlertid ikke forekomsten av sammensatte ord som er kartlagt, men den eksplisitte tematiseringa av denne ordgruppa. Med det menes en presentasjon av temaet der begrepet sammensatte ord er brukt. Presentasjonen kan bestå av ulike kombinasjoner av brødttekst, faktaruter, tekstklipp fra ulike kilder, illustrasjoner og oppgaver. I oversikten nedenfor gis sammenfattende opplysninger om slik tematisering i de undersøkte språkbøkene.

Tabell 2: Tematisering av sammensatte ord i 25 språkbøker

	3. trinn	4. trinn	5. trinn	6. trinn	7. trinn
<i>Agora</i>	x	x	x	x	x
<i>God i ord</i>	x	x	x	x	
<i>Ord for alt</i>	[x]	x	x	x	x
<i>Zeppelin</i>	[x]	x		x	x

Tegnforklaring:

x: eksplisitt tematisering av sammensatte ord

[x]: forberedende tematisering av sammensatte ord

Vi ser at verkene er ulike med hensyn til på hvilket trinn temaet sammensatte ord introduseres, og når det gjelder på hvor mange og hvilke trinn temaet dukker opp igjen.

Agora 3 og *God i ord 3* tematiserer sammensatte ord på en tydelig og eksplisitt måte. Når det gjelder *Ord for alt* og *Zeppelin*, introduseres temaet tydelig og eksplisitt i bøkene for 4. trinn. *Ord for alt 3* og *Zeppelin 3* inneholder forberedende tematisering. I *Ord for alt 3A* omtales «ordkjeder», for eksempel *vintersolverv*, og elevene får i oppgave å finne ut hvilke ord ordkjeden består av (2006:89). I *Ord for alt 3B* skal elevene lage ordkjeder med *sommer-* og la medelever finne de ordene som ordkjedene består av (2006:94). Det første temaet i *Zeppelin 3* gjelder rettskriving, nærmere bestemt «Opphold mellom ord». Gjennom brødtekst og oppgaver møter elevene regelen «Når vi skriver, lager vi *opphold* mellom ordene» (2006:6). I påfølgende oppgaver skal de blant annet finne ord inni ord.

I tabell 2 ser vi også at *Agora* inneholder tematisering av sammensatte ord på alle fem trinn, mens både *God i ord* og *Ord for alt* har eksplisitt tematisering på fire trinn. I *Zeppelin* er det slik tematisering på tre trinn. Omfanget varierer en del fra bok til bok og fra verk til verk. I *Agora* finner vi hovedtematiseringa på 4. og 5. trinn. I *God i ord* er hovedtematiseringa plassert på 3. og 5. trinn. I *Ord for alt* presenteres det viktigste på 4. og 7. trinn. Når det gjelder *Zeppelin*, skjer hovedtematiseringa på 4. og 6. trinn. Sammensatte ord er altså tema i alle bøkene for 4. og 6. trinn, i tre av bøkene for 5. og 7. trinn og i to av bøkene for 3. trinn. Dette viser noe om hvordan lærebokforfatterne forholder seg til læreplanens kompetansemål etter 4. og 7. trinn. (Se punkt 2.1.)

3.3 Utvalgt fagstoff

Jeg har undersøkt hvilke faglige valg og vektlegginger som er gjort i de språkbøkene som tematiserer sammensatte ord eksplisitt, ved å se på overskrifter, brødtekst, faktaruter, tekster fra andre kilder, illustrasjoner og oppgaver. I tabell 3 sammenfattes resultatene av denne delundersøkelsen. Kategoriene i tabellen er ikke definert ut fra mine forventninger til faglige vektlegginger, men springer ut av funnene i materialet. De forklares kort i kommentaren under tabellen.

Tabell 3: Utvalgt fagstoff i språkbøker med eksplisitt tematisering

	sammensatte ord (ordlagning og hovedskriftnorm)	andre skriftnormer (med obligatorisk bindestrek)	normavvik	retteprogram	ordstruktur m/ plusstegn	bindebokstavene -e og -s	leddenes betydning for ordet	leddenes ordklassetilhørighet	uttaleforhold og betydning
<i>Agora 3</i>	x (1)								
<i>Agora 4</i>	x (1)				x		x		
<i>Agora 5</i>	x (1)		x (3)			x			x
<i>Agora 6</i>	x (1)		x	x					
<i>Agora 7</i>	x			x					
<i>God i ord 3</i>	x				x		x		
<i>God i ord 4</i>	x								
<i>God i ord 5</i>	x (1)		x			x	x		x
<i>God i ord 6</i>	x								
<i>Ord for alt 4</i>	x (1)						x		
<i>Ord for alt 5</i>	x						x (4)	x	
<i>Ord for alt 6</i>	x							x	
<i>Ord for alt 7</i>	x (1)	x	x (2)				x (4)	x	
<i>Zeppelin 4</i>	x (1)				x	x		x	
<i>Zeppelin 6</i>	x (1)		x (3)		x	x	x		x
<i>Zeppelin 7</i>	x			x					

Tegnforklaring:

x: tematiseringa gjelder angitt delemne

Merknader:

- (1) «Sammensatte ord» brukes som overskrift.
- (2) I *Ord for alt 7A* (2008:165) presenteres en hjelperegulering som kommenteres i punkt 3.4.
- (3) I *Agora 5* (2006:68) kontrasteres norsk skriftnorm med engelsk. I *Zeppelin 6* (2007:149) er det en tilsvarende henvisning, i tillegg oppfordres elevene til å utforske temaet ytterligere gjennom å intervjuer noen som kan andre språk. (Se for øvrig punkt 3.4.)
- (4) I *Ord for alt 5A* (2006) og *Ord for alt 7A* (2008) gjelder flere oppgaver genus ved sammensatte substantiv.

Oversikten over utvalgt fagstoff gir oss informasjon om hva lærebokforfatterne har oppfatta som sentralt kunnskaps- og ferdighetsstoff når det gjelder sammensatte ord. Vi ser at elevene møter stoff som kan støtte opp om utvikling av teoretisk, språkvitenskapelig kunnskap, og stoff som eksplisitt kan støtte opp om utvikling av praktisk skriveferdighet. Noen forhold behandles i alle fire verk, men det er flere klare forskjeller mellom verkene i faglige valg og vektlegginger.

I alle de undersøkte verkene forekommer «Sammensatte ord» som overskrift på et over- eller underordna tekstnivå. Slik overskriftsbruk er et tydelig tematiseringssignal, og den er registrert i fire av bøkene i *Agora*, i to av bøkene i *Ord for alt* og *Zeppelin*, og i ei bok i *God i ord*. De fire undersøkte verkene gjør greie for sammensetning som ordlagingsmåte i flere av språkbøkene. Det skjer gjennom definisjon (eller ordforklaring) og eksempler. I introduksjonen av emnet finner vi følgende presentasjoner:

- Ordene i ordlista er sammensatt av to ord: bildebok, dataskjerm (*Agora 3* 2006:126).
- Ved å sette sammen ord kan vi lage nye ord (*God i ord 3* 2007:93).
- Mange ord er satt sammen av to eller flere ord. Slike ord kaller vi *sammensatte ord* (*Ord for alt 4B* 2007:133).
- Vi kan lage mange nye ord ved å sette sammen ord. Sammensatte ord kaller vi ord som er satt sammen av to eller flere ord (*Zeppelin 4* 2007:18).

Mens formuleringa i *Agora 3* er tett knytta til ei liste med sammensatte ord med «Sammensatte ord» som overskrift, er formuleringene i de tre øvrige introduksjonene mer generelle. I de to siste sitatene presiseres også fagbegrepet sammensatte ord, og det legges vekt på at slike ord kan bestå av mer enn to ord. I *Agora 5* dukker samme informasjon opp i form av «treordsord» og «fireordsord», som henholdsvis *ryggsekkreim* og *ryggsekkreimfeste* (2006:69). Med tanke på målgruppa vurderer jeg dette som ei hensiktsmessig forenkling og god tilpassing av fagstoffet.

Alle de undersøkte verkene gjør også greie for hvilken betydning leddene i sammensatte ordformer har. På ulike måter kommer det godt fram at etterleddet er betydningsmessig overordna, mens forleddets spesifiserende funksjon ikke tematiseres like sterkt. I *Ord for alt* legges det også tydelig vekt på etterleddets grammatiske betydning (se merknad 4 ovenfor). Gjennomgående brukes gode eksempler for å illustrere det faglige hovedpoenget. Utdragene nedenfor er valgt for å vise noe av bredden i framstillingsformen.

- *Rekkehus* er sammensatt av *rekke* og *hus*. *Husmus* er sammensatt av *hus* og *mus*. Det siste ordet bestemmer som regel betydningen. Et *rekkehus* er et *hus*, mens en *husmus* er en *mus* (*Agora 4* 2007:91).

- Det er den siste delen av et sammensatt ord som bestemmer hva vi egentlig snakker om (*God i ord* 5 2006:140). (Illustrerende eksempler i ord og bilder er *båtliv* og *livbåt*, *brannbil* og *bilbrann* (ibid.).)
- *Musemelk* – er melk fra en mus. *Lommelus* – er en brukt tyggis som har ligget i lomma lenge (*Ord for alt* 4B 2007:137).
- *Hjørnetann* er en slags tann, og *melkesjokolade* er en slags sjokolade. Er det første (sic!) eller det siste ordet som er hovedordet, synes dere? Diskuter. (*Zeppelin* 6 2007:143).

Alle verkene gjør også greie for den mest sentrale skriftnormen og avvik fra denne (særskrivning). Regelen om at sammensatte ord skal skrives uten mellomrom, er ofte implisitt i presentasjonen, blant annet gjennom eksempelord som i oversikten ovenfor og i oppgaver der elevene skal lage sammensatte ord med definerte for- og etterledd. Noen ganger gjøres regelen eksplisitt, blant annet i forbindelse med tematisering av avvikende skriving av sammensatte ord. (Se punkt 3.4.) I *Agora* gis enkelte rettskrivningspresiseringer, slik:

- RETTSKRIVNING – 1 / Tall under hundre skriver vi i ett ord: *trettito*, *femtini*, *nittifire*. Tallet 5032 skriver vi *fem tusen* og *trettito* (*Agora* 5 2006:68).
- SÅ I SAMMENSATTE ORD / Merk deg ordet *så* i sammensetninger, som *jaså*, *altså*, *også*, *nokså* (*Agora* 6 2007:125).

Skriftnormer som gjelder bruk av bindestrek, presenteres eksplisitt i bare ett verk. I *Ord for alt* 7B møter elevene følgende regel i ei faktarute: «Vi bruker bindestrek når vi skriver ord med både siffer og bokstaver. Eksempel: *14-årsalderen*, *50-åring*, *100-årsjubileum*» (2008:225). Under tilhørende illustrasjon finner vi blant annet ordene *toåring* og *13-åring* (ibid.) som elevene så skal skrive om. Men som vi ser i utvalgte eksempler i tabell 1, inneholder alle verk ordformer med bindestrek som gir godt utgangspunkt for å snakke om denne skriftnormen. To verk (*Agora* og *Zeppelin*) inneholder noe tematisering av retteprogrammets begrensninger i forhold til skriving av sammensatte ord. (Se punkt 3.4.)

I tre verk (*Agora*, *God i ord* og *Zeppelin*) presenteres bindebokstavene eksplisitt på en god måte. Det skjer gjennom forklaring, eksempler og oppgaver. I *Agora* og *Zeppelin* tas også fagbegrepet 'bindebokstav' i bruk. Nedenfor gis relevante utdrag.

- I noen sammensatte ord må vi sette inn bokstaven *e* eller *s*: barn-e-vogn, øks-e-skaft, fengsel-s-mur, stasjon-s-bygning, ... (*Agora* 5 2006:69).
- Når vi skal sette sammen to ord til ett, kan vi bruke en *e* eller en *s* mellom ordene for å binde dem sammen (*God i ord* 5 2006:137). (Før denne faktasetningen utfordres elevene til å finne ut om «noen av ordene [...] trenger en ekstra bokstav mellom seg for å bli ett ord», blant annet *barn vogn*, *last bil*, *bursdag kake* (ibid.).)

- Av og til legger vi til en bokstav mellom ordene i et sammensatt ord. Hvilken bokstav legger vi til i ordene nedenfor? *Dagsrevyen*, *ostehøvel*. E og s kalles *bindebokstaver* (*Zeppelin 4* 2007:19).
- Noen ganger putter vi inn en e eller en s når vi setter sammen to ord til ett. Den ekstra bokstaven binder ordene sammen. Det er ikke alltid like lett å vite om det skal være bindebokstav mellom leddene i et sammensatt ord. Hvis du er i tvil, kan du si ordet høyt med og uten bindebokstav (*Zeppelin 6* 2007:144).

I de samme tre verkene (*Agora*, *God i ord* og *Zeppelin*) gis også en god presentasjon av hvordan strukturen i sammensatte ord kan framstilles med plusstegn mellom leddene. I *Zeppelin* brukes denne framstillingsmåten i brødtekst og oppgaver i større grad enn i de andre verkene. Nedenfor refereres presentasjonene og ett utdrag fra *Zeppelin 6* som eksempel på bruk.

- Hvilke ord er sammensatte ord? Eksempel: solskinn (sol + skinn) (*Agora 4* 2007:110).
- Ved å sette sammen ord kan vi lage nye ord: fri + minutt = friminutt / fot + ball = ... (*God i ord 3* 2007: 93).
- Sammensatte ord kaller vi ord som er satt sammen av to eller flere ord. Her er tre eksempler: *tommel + tott = tommeltott* / *jord + bær = jordbær* / *fot + ball + kamp = fotballkamp* (*Zeppelin 4* 2007:18).
- Bindebokstaver / Kjærlighet + s + sorg / Glede + s + tårer / Rev + e + jakt / Hund + e + lort (*Zeppelin 6* 2007:144).

De samme tre verkene (*Agora*, *God i ord* og *Zeppelin*) belyser også uttaleforhold og betydning ved sammensatte og usammensatte ord, gjennom formuleringer som «[v]i hører forskjellen når vi leser» (*Agora 5* 2006:68), og gjennom oppgaver der elevene skal lese eller si ordpar høyt og snakke sammen om hvordan sammensatte og usammensatte ord uttales ulikt og har ulik betydning (*God i ord 5* 2006:141 og *Zeppelin 6* 2007:149). Dette er ei god konkretisering av fagstoffet. Elevene skal erfare at uttalen kan være til hjelp når de er usikre på om noe er ett eller to ord. (Se for øvrig punkt 3.4.)

To verk (*Ord for alt* og *Zeppelin*) vektlegger ordklassetilhørigheten i for- og etterledd i sammensatte ord. I *Zeppelin 4* møter elevene for eksempel denne opplysningen «*Kokeplate* er et sammensatt ord. *Koke* er et verb. *Plate* er et substantiv» (2007:133) som innledning til en oppgave der de skal skrive verbene i en del sammensatte substantiv, som *badering*, *tryllekunst* og *lesebok*. I *Ord for alt 5A* vektlegges det samme blant annet i form av oppgaver der elevene skal finne ut hvilke substantiv en del sammensatte ord er satt sammen av, som *epletre*, *blomsterpotte*, *påskeegg* (2006:147) og hvilke verb som inngår i sammensetningene, som *stupebrett*, *sovepose*, *kunstmaler*, *førerhund* (s. 152). Her er det gjort ei tydelig faglig forenkling ved at elevene skal oppfatte de to avledningene *-maler* og *fører-*

som verb. For målgruppa vil nok dette være hensiktsmessig. I *Ord for alt 6B* skal sammensatte ord løses opp. Substantiv skal skrives med mengdeord foran, for eksempel *boblejakke – en boble og en jakke* (2007:186). Verb skal skrives med infinitivsmerke foran, for eksempel *leselampe – å lese og en lampe* (ibid.). Adjektiv skal skrives i positiv, for eksempel *storebror – stor og en bror* (ibid.). Denne vektlegginga av hva slags ord som kan være byggesteiner i sammensatte ord, er gjort tilgjengelig for målgruppa på en god måte.

Når det gjelder utvalgt fagstoff i verkene under ett, ser vi at det er mange felles-trekk ved *Agora*, *God i ord* og *Zeppelin*. De tre verkene vektlegger flere teoretiske og praktiske forhold enn *Ord for alt*. Oversikten gir oss også andre opplysninger om vektleggingene og progresjonen i hvert verk. Vi ser blant annet hvordan samme fagstoff tematiseres på flere trinn i flere verk, mens andre faglige momenter behandles eksplisitt på bare ett trinn. Men når det er sagt, er det naturligvis slik at når temaet først er ordentlig introdusert eller grundig behandla i læreboka for ett trinn, vil lærer og elever kunne trekke inn dette fagstoffet i sammenhenger der det er relevant i arbeid med lærebøker på seinere trinn.

Opplysningene i tabell 3 gir oss også mulighet til å sammenligne vektleggingene trinnvis i de fire verkene, og her ser vi igjen tydelige forskjeller. Mens *God i ord* behandler mange faglige momenter allerede på 3. trinn, skjer det i boka for 4. trinn i *Agora* og *Zeppelin*. Ellers finner vi særlig mye sentralt fagstoff i *Agora 5*, *God i ord 5*, *Zeppelin 6* og *Ord for alt 7*. Slik blir lærebokforfatternes progresjonsplan tydelig.

3.3 Oppgavene

Som nevnt innledningsvis viser forskning at læreboka dominerer i det arbeidet som utføres i timene, spesielt gjennom individuelt oppgavearbeid (Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken 2005:73). Det er én grunn til at det er interessant å se nærmere på oppgavene. En annen grunn er at det ser ut til at planen fra lærebokforfatternes side er at mye av læringsarbeidet skal skje gjennom arbeid med oppgaver i flere av de undersøkte lærebøkene. For verket *Ord for alt* er det et gjennomgående trekk, ellers er det i større grad tilfellet i bøker for lavere trinn enn i bøker for høyere trinn.

Generelt legges det opp til variert arbeid med oppgavene. Noen oppgaver skal løses individuelt, andre i arbeidspar og i grupper. Videre skal noen oppgaver besvares muntlig, mens andre oppgaver skal gjøres skriftlig. Slike forhold gjør jeg ikke greie for her. Det vi skal se nærmere på, er temaet for oppgavene og aktivitetene de legger opp til. Nedenfor sammenfattes resultatene av denne delundersøkelsen.

Tabell 4: Oppgavenes tema og aktivitet

	lese sammensatte ord	skrive (av) sammensatte ord	identifisere sammensatte ord i tekster	lage sammensatte ord	tegne sammensatte ord, lage rebus	løse opp sammensatte ord	vise ordstruktur m/plusstegn	utforske uttalemønster i ordpar	utforske betydningsforhold	sette til riktig artikkel eller mengdeord	oversette fra engelsk	undersøke relevante forhold i andre språk	rette orddeingsfeil	lure datamaskinen ved å dele opp ord feil
Agora 3	x	x		x										
Agora 4	x	x	x	x										
Agora 5	x		x	x				x	x					
Agora 6				x										
Agora 7														
God i ord 3	x	x	x	x			x		x					
God i ord 4	x	x		x										
God i ord 5	x	x		x	x			x	x					
God i ord 6				x										
Ord for alt 4	x	x	x	x	x				x					
Ord for alt 5				x		x				x				
Ord for alt 6		x	x	x		x								
Ord for alt 7		x	x	x		x				x			x	
Zeppelin 4	x	x	x	x		x	x							
Zeppelin 6	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	
Zeppelin 7														x

Tegnforklaring:

x: én eller flere oppgaver gjelder angitt tema og aktivitet

Sett under ett dreier svært mange oppgaver seg om å lese, skrive (av), identifisere og særlig lage sammensatte ord. Alle de undersøkte verkene inneholder slike oppgaver som på ulike måter støtter opp om arbeidet med temaet sammensatte ord (ordlagingsmåte og hovedskriftnorm) i tabell 3 ovenfor.

I svært mange av oppgavene der elevene skal lage sammensatte ord, er ett eller to ledd definert i oppgaven. I enkelte tilfeller sies det at sammensetningene skal inneholde bindebokstav, men i en del tilfeller står elevene fritt. I tabell 4 er styrte og frie ordlagingsoppgaver samla i én kolonne. Nedenfor presenteres oppgave-eksempler fra alle relevante språkbøker. De er valgt ut med tanke på å få fram noe av bredden i denne oppgavegruppa og kommenteres ikke.

Tabell 4: Oppgave-eksempler fra *Agora*

- LAG nye sammensatte ord med *hund*. Ordet *hund* kan komme både først og sist (*Agora* 3 2006:123).
- 1 Skriv sammensatte ord fra bildet.
2 Lek med de sammensatte ordene. Lag helt nye: joggeteppe, datahjelm ... (s. 127).
- Se på bildet, og lag flere sammensatte ord: bokhylle, dataskjerm, blomsterpotte ... (*Agora* 4 2007:52).
- 1 Skriv av de sammensatte ordene i ordlista som har *bok* i seg. Lag flere sammensatte ord med *bok* først og sist i ordet.
2 Gjør det samme med *lampe* og *hest* (s. 53).
- Skriv sammensatte ord. Husk bindebokstav: stat+minister, fisk+pudding, hund+pels, museum+bygning, kjærlighet+brev (*Agora* 5 2006:69).
- LEK DEG MED ORD Lag treordsord: ryggsekkreim, spisebordstol, ... Lag fireordsord: ryggsekkreimfeste, spisebordstolbein, ... (ibid.).
- b Eksperimenter med ord, og lag helt nye ord. Eksempel: Et tre svaier, skjelver og strekker seg mot himmelen → svaietro, skjelvetre, himmeltre [...]
c Lag nye fargeord. Hva er rødt? Blod, tomater, roser, himmel, låve, blodrød, tomatrød, rosenrød, himmelrød, låverød [...] (*Agora* 6 2007:80). (1)

Merknad:

(1) Oppgaven er henta fra arbeid med dikt og dreier seg om sammensatte ord, uten at fagbegrepet er brukt. Med bakgrunn i tidligere eksplisitt tematisering vil ordarbeidet likevel lett kunne benevnes faglig. Der sammensatte ord tematiseres eksplisitt i *Agora* 6, er det ingen oppgaver.

Tabell 5: Oppgave-eksempler fra *God i ord*

- 1 Hvor mange sammensatte ord med *troll* i kan du skrive? *trollunge / skogtroll / [...]*
2 Snu ordene du skrev, slik: *ungetroll / trollsskog / ... [...]* (*God i ord* 3 2007:49).
- Lag flere sammensatte ord. Prøv og finn (sic!) på et nytt ord som du aldri har sett eller hørt før (s. 93).
- Sitt i en ring. Én starter med å si et sammensatt ord, for eksempel *sjokolademus*. Nestemann finner på et ord som begynner med den siste delen av ordet som ble sagt, for eksempel *muse-matte*. Nestemann sier da *matte...* / Start med ordet *kanonkule* og prøv å lage en lang ordrekke. Finn på flere ord og lag nye ordrekker (*God i ord* 4 2008:18).
- 23 Ord med gj, gi og gy.
 - a) Skriv disse ordene sammen til sammensatte ord:

gjeste-	knark
gifte-	maske
gjerrig-	gå
gjemme-	stolpe
gynge-	seng
gjennom-	lek
gjerde-	sted
gjette-	stol
gips-	ring

(*God i ord* 5 2006:134)
- Lag sammensatte ord av disse ordene. Bruk dem både først og sist i det sammensatte ordet: *blå, kake, sjef, sommer, troll, sur* (s. 139).
- 6 Lag sammensatte ord og skriv dem i flertall:

skinn	sykkel
nyhets	tøffel
motor	gaffel
tre	artikkel
penge	skammel
sølv	seddel

(*God i ord* 6 2007:170). (1)

Merknad:

(1) Etter mine registreringer tematiseres sammensatte ord bare i oppgaveform i *God i ord* 6. I oppgavesamlinga som følger presentasjonen av forenkling av dobbeltkonsonant, står én oppgave der elevene skal lage sammensatte ord av seks oppgitte for- og etterledd. Deretter skal ordene skrives i flertall, slik får elevene praktisert reglene for konsonantforenkling.

Tabell 6: Oppgave-eksempler fra *Ord for alt*

- 3 b Lag nye sammensatte ord:
Ord som slutter med *-brød*: *wienerbrød, grovbrød, ...*
Ord som begynner med *kaffe-*: *kaffekopp, kaffe...* (*Ord for alt 4B 2007:135*).
- 7a Finn på sammensatte ord selv.
- 7b Forklar hva ordene betyr, slik: *Musemelk – er melk fra mus / Lommelus – er en brukt tyggis som har ligget i lomma lenge* (s. 137).
- 44 Lag sammensatte ord av ordene under.
- *kylling / - kirke / - kino / - kjole / - kjeller / - kjøkken.*
Eksempel: *kyllingsuppe, kyllingvinger ...* (*Ord for alt 5A 2006:126*). (1)
- 46 Lag minst tre sammensatte substantiv med fellesnavnene under: Eksempel: *et datavirus.*
(Det refereres til disse ordene: - *data / - film / - kake / - telefon / - ski / - teater*) (*Ord for alt 6A 2006:164*). (1)
- 24 Lag sammensatte substantiv av verbene under. Sett riktig artikkel eller mengdeord foran hvert substantiv: *bygge / male / sove / skrive [...]* Eksempel: *en byggekloss* (*Ord for alt 7A 2008:167*).

Merknad:

(1) I *Ord for alt 5* og *Ord for alt 6* tematiseres sammensatte ord i oppgaver med annet fokus, som kj-lyden, substantiv og verb (5A), o-lyden og æ-lyden (5B), substantiv (6A), j-lyden, kj-lyden, substantiv, verb og adjektiv (6B).

Tabell 7: Oppgave-eksempler fra *Zeppelin*

- 3 Lag sammensatte ord, slik: *spring + vann + tank = springvann, vanntank*
a små + søsken + ? = / b rulle + ski + ? = / c sjokolade + is + ? = [...] (*Zeppelin 4 2007:19*).
- 5a Lag og skriv sammensatte ord som begynner med *ferie*. [...] Eksempel: *ferie + tur = ferietur*
- 5b Lag og skriv sammensatte ord som slutter på *ferie*. Eksempel: *sommer + ferie = sommerferie* (*Zeppelin 6 2007:143*).
- 11 a Skriv sammensatte ord som begynner med *barn*. Husk bindebokstaven e.
Eksempel: *barnestol*.
- 12 a Skriv sammensatte ord som begynner med *sport*. Husk bindebokstaven s.
Eksempel: *sportsidiot* (s. 144).
- 17 Lag ordslanger. – Den ene skriver et ord, for eksempel *hage* [...]. – Den andre skjøter på med et ord til, for eksempel *dyr*. Det nye ordet kan settes enten foran eller bak det gamle. Husk bindebokstav hvis det trengs. – Slik fortsetter dere til dere ikke kommer lenger. [...] *dyreHAGEbillettSELGERassistentLUE* (s. 147).
- 19 a Skriv fem sammensatte ord med tre ledd. Eksempel: *operasjonssykepleier* (ibid.).

Alle verk omfatter også oppgaver som handler om å utforske betydningsforhold. Disse oppgavene støtter opp om temaet leddenes betydning i tabell 3 ovenfor.

Opgaver der elevene skal tegne sammensatte ord, finner vi i tre verk (*God i ord*, *Ord for alt* og *Zeppelin*). I *God i ord 5* får elevene i oppgave å illustrere noen ord med rebus (2006:148). I *Ord for alt 4B* skal elevene først finne sammensatte ord i et dikt, for deretter å velge ett som de skal tegne (2007:137). I *Zeppelin 6* utfordres også elevene til å lage rebus. De kan velge ord fra ei liste eller bruke andre ord. «Tegn hvert ord i sammensetningen for seg. [...] Bytt rebuser med en annen. Prøv å løse hverandres rebuser» (2007:143). I disse oppgavene utfordres elevene til å ta i bruk andre uttrykksformer enn skrift, og det er lett å se for seg at dette kan bli ei god avveksling og en morsom aktivitet for elevene.

De samme tre verkene (*God i ord*, *Ord for alt* og *Zeppelin*) inneholder oppgaver der elevene skal løse opp sammensatte ord, eventuelt vise ordstruktur (med pluss-tegn). Dette arbeidet inngår blant annet i vektlegginga av ordklassetilhørigheten i for- og etterledd i sammensatte ord og ordstruktur som er kommentert ovenfor i forbindelse med tabell 3.

Opgaver som inviterer til utforsking av uttalemønster i ordpar som består av usammensatte og sammensatte ord, finner vi også i tre verk (*Agora*, *God i ord* og *Zeppelin*), mens to verk (*Ord for alt* og *Zeppelin*) inneholder oppgaver der eleven skal rette særskrivingsfeil. (Se punkt 3.4.)

Mange oppgaver er åpne og inviterer til varierte elevaktiviteter som kan virke bevisstgjørende, gi faglig kunnskap og ferdighet. Enkelte oppgaver legger opp til humorfylt innsats, som når elevene skal definere hva nylagde ord betyr, når de skal lage lengst mulig ordslanger, og når de skal lage rebus som illustrasjon av sammensatte ord. Det er likevel slik at svært mange oppgaver består av relativt mekaniske øvelser i å lage sammensatte ord av definerte deler. Mange av disse framstår som ensformig sysselsetting, særlig når de dukker opp i språkbok etter språkbok, for det ene trinnet etter det andre.

3.4 Hvordan tematiseres særskrivning av sammensatte ord?

Som vist ovenfor tematiseres særskrivning av sammensatte ord eksplisitt i alle de undersøkte verkene, nærmere bestemt i *Agora 5*, *Agora 6*, *God i ord 5*, *Ord for alt 7A* og *Zeppelin 6*. Her skal vi se nærmere på den eksplisitte tematiseringa av dette normavviket.

I *Agora 5* er sammensatte ord tema på et oppslag om rettskriving. Tematiseringa er ikke omfangsrik, men tydelig. Innledningsvis får vi en kortfatta eksplisitt presentasjon av utfordringene knytta til skriving av sammensatte ord og en begrunnelse for den norske rettskrivingsnormen:

- *Ananas biter* eller *ananasbiter*? Ett eller to ord? Det heter ananasbiter. På norsk skal vi skrive sammensatte ord som ett ord, ellers kan vi lett misforstå. Vi hører forskjellen når vi leser (2006:68).

Hovedpoenget visualiseres gjennom en illustrasjon av en ananas med menneskelige trekk – med armer, øyne og en åpen, glefsende kjeft. Læreboktekstens spørsmål inviterer til refleksjon, deretter gis et begrunna svar og til sist informasjon om at vi faktisk kan høre den uttaleforskjellen som signaliseres gjennom ulik skrivemåte. Gjennom muntlige aktiviteter der ordpar som *football sko* og *footballsko*, *hel svart* og *helsvart* (ibid.) skal leses høyt, kan så elevene utforske uttalemønsteret for sammensatte og usammensatte ord i norsk og lære at de kan støtte seg til kunnskap om uttalen når de skal skrive. Dette er godt tilrettelagt for målgruppa. To rettskrivingsregler presenteres kort. Den første gjelder skriving av tall med bokstaver (som *trettito* og *fem tusen og trettito*), den andre gjelder skriving av sammensatte ord i engelsk og norsk (som *football player* og *footballspiller*) (ibid.). Ei slik kontrastering av norsk og engelsk rettskriving kan være bevisstgjørende og hensiktsmessig for målgruppa.

Også i *Agora 6* får elevene et konkret skriveråd som er relevant i denne sammenhengen. På siste side i boka står et kort avsnitt der begrepet 'sammensatte ord' defineres og illustreres med eksempler av ulik kompleksitet. Hovedhensikten er tydelig: Elevene skal vite om begrensningene i datamaskinens retteprogram når det gjelder sammensatte ord.

Sammensatte ord

Retteprogrammet setter heller ikke strek hvis vi glemmer å skrive sammensatte ord som ett ord. Det er forskjell på *lamme lår* og *lammelår*, men retteprogrammet reagerer ikke på det. Et ord er sammensatt når det består av flere ord, men står for én ting: *skolesekk*, *flypassasjer*, *politiuniformsknapp*, *jordbær-is*, *kjempesvær*, *regntung*, *skyfri* ... (2007:169).

Også i *God i ord 5* tematiseres sammensatte ord tydelig, med følgende mål for arbeidet:

Når du har jobbet med dette kapitlet, skal du kunne:

- 1 fortelle hva et sammensatt ord er
- 2 lage sammensatte ord (2006:136)

Som vist ovenfor behandles flere aspekter ved ordgruppa på de følgende sidene. Den eksplisitte tematiseringa av særskriving av sammensatte ord er ikke omfattende, men klar. Brødteksten innleder med at vi ofte ser «at ord som skal være sammensatt, blir skrevet som to enkle ord» (s. 141), og at betydningen da kan bli heilt annerledes enn tenkt. Som eksempler nevnes *kylling lever*, *lamme lår* og *rådyr stek*. Den som skal skrive, får deretter råd om å ta uttalen til hjelp. I ei faktarute står dette: «Når den siste delen av ordet har like sterkt trykk som den første, skal ordet skrives som to ord. Men hvis det er sterkest trykk på den første delen,

skriver vi det som et sammensatt ord» (ibid.). I en oppgave basert på særskriving i skrift og bilder skal elevene prøve seg fram med ulik trykkfordeling i uttale og diskutere betydning i blant annet *telt utstyr* og *teltutstyr*, *sparke sykler* og *sparke-sykler*. I egenvurderinga skal elevene ta stilling til om det er riktig å skrive *styre møte* eller *styremøte*, *lever postei* eller *leverpostei*, *røyk varsler* eller *røykvarsler* (s. 150). Dette er ei kortfatta, men tydelig tematisering med bevisstgjørende aktiviteter og et godt og konkret skriveråd.

I *Ord for alt 7A* strekker tematiseringa av sammensatte ord seg over flere sider. Her er også den eksplisitte omtalen av og arbeidet med særskriving av sammensatte ord på plass. Innledningsvis står disse målene for læringsarbeidet:

I kapitlet «Samskriving og særskriving» skal du lære:

- når ord som er satt sammen av flere ord, blir skrevet i ett ord
- når to ord som hører sammen, skrives i to ord (2008:165)

I ei faktarute rett etter målformuleringene defineres og eksemplifiseres begrepene i overskriften. Dette etterfølges av en hjelperegel:

- Vi kaller det samskriving når to ord slås sammen til *ett* ord.
Eksempel: *lastebil*, *dataspill*
- Vi kaller det særskriving når to ord som hører sammen, skrives i *to* ord.
Eksempel: *i går*, *til sjøs*
- For å finne ut om et substantiv skal skrives i ett eller to ord, kan du prøve å sette artikkelen eller mengdeordet *en*, *ei* eller *et* foran og høre om ordet gir god mening. Eksempel: *en gyngestol*, og ikke *en gyngse stol* (ibid.).

Deretter følger et lite leserinnlegg fra en som er lei av orddelingsfeil, og som synes tekster med slike feil er lattervekkende. Gjennom eksempler som *spise bord*, *lamme lår* og *ananas ringer* illustreres poengene tydelig. Så følger en oppgave som er plassert ved sida av en illustrasjon av ei leende jente og ei leende mus, og som innledes slik: «Ordene under blir morsomme når de blir delt, fordi de får en helt annen betydning» (s. 166). Blant ordene finner vi *ananas ringer*, *kylling lever*, *fri syre*. Oppgaven handler om å lage setninger der alle substantivene brukes riktig. Underveis i oppgavene videre får elevene følgende beskjed flere ganger: «Pass på at du samskriver substantivene» (s. 166 og 167).

Etter flere oppgaver som handler om sammensatte ord som skal skrives i ett, presenteres fraser som «i morgen, i fjor [...] så å si, av og til» (s. 168). Disse skal også brukes i setninger, og nå får elevene følgende oppfordring: «Husk særskriving!» (ibid.). På samme side står fire slike fraser og åtte sammensatte substantiv med mengdeord foran. Elevene får klar beskjed: «Lær ordene!» Nederst står det en liten tekst med feil som elevene skal rette, før de skal teste seg sjøl og gjennomføre ei avsluttende egenvurdering (s. 169).

I denne presentasjonen introduseres altså fagbegrepene samskriving og sær-

skrivning. Ut fra eksemplene ser vi at begrepet særskrivning reserveres for fraser og ordgrupper som etter skriftnormen skal skrives i flere ord, mens avvikende særskrivning omtales som «orddelingsfeil» der ordene «blir delt» (s. 165). Dette normavviket latterliggjøres i både tekst, oppgave og illustrasjon. Det er interessant at lærebokforfatterne har valgt å skille mellom korrekt særskrivning og orddeling som avvik fra normen om samskriving, og en kan spørre om dette er hensiktsmessig for målgruppa. Videre kan en spørre om hjelperegelen med illustrerende eksempel (*en gyngestol – en gynge stol*) (ibid.) beregna på elever som er i tvil om substantiv skal skrives i ett eller to ord, er godt formulert og formålstjenlig. Jeg har vanskelig for å tro at den faktisk vil være til hjelp for elever som ikke behersker ortografien på området. I presentasjonen savner jeg nemlig ei vektlegging av uttalemønsteret i sammensatte og usammensatte ord. Dersom det momentet hadde vært vektlagt, ville elevene kunne ha stått bedre rusta i møte med sammensatte ord fra andre ordklasser også.

I *Zeppelin 6* opptrer begrepet sammensatte ord både i innholdsfortegnelsen og i stikkordregisteret, og i kapittel 10 «Ord som gror» presenteres temaet på en fyldig og variert måte. Ett mål for arbeid med kapittelet er «Lære om sammensatte ord» (2007: 138). Særskrivning av sammensatte ord tematiseres på ett oppslag, under overskriften «Alltid sammen» (s. 148). På en plakat i marginen står dette:

SLIK LAGER DU SAMMENSATTE ORD

- Sett sammen to, tre eller flere ord.
- Sett inn en s eller en e som lim mellom ordene hvis det trengs.
Eksempel: barn-e-skole / bursdag-s-presang
- Husk at ordene du startet med, nå er blitt ett ord. Mellomrom forbudt!
(ibid.)

Regelen presenteres også i løpende tekst, med litt andre ord. Deretter tematiseres særskrivingsproblemet: «Her er det mange som gjør feil. Når ordene skrives hver for seg, blir meningen en annen enn når de skrives sammen. «Ananas ringer» betyr ikke det samme som «ananasringer».» (ibid.). Eksemplene i teksten som også omfatter «stekt kylling lever» og «tunfisk biter i gelé», er morsomt illustrert med ei fargerik tegning der vi ser en ananas med mobiltelefon som peker bort på en fisk som biter i en rød dessertgelé, mens en hodeløs, stekt kylling flyr over. Gjennom mange oppgaver utdypes avvikende særskrivning ved at elevene blant annet skal utforske forskjellene i betydning og uttale av sammenskrevne og særskrevne ordformer (s. 149). Gjennom konkrete eksempler bringes også engelske skrivemåter inn. Elevene utfordres i tillegg til å undersøke andre språk: «Kjenner dere noen som kan et annet språk enn norsk? Da kan dere intervju han eller henne om sammensatte ord» (ibid.).

Både ordlagingsmåten og hovedregelen for skrivning av sammensatte ordformer refereres kort og greit. At begge forhold dessuten settes i et kontrastivt perspektiv, kan være interessevekkende for målgruppa. I mange elevgrupper er det elever med ulike morsmål, så disse momentene kan være svært relevante. Problematik-

ken knytta til særskriving av sammensatte ord presenteres også på en god og hensiktsmessig måte. Flere av eksemplene og illustrasjonen har et humoristisk tilsnitt. Slik blir språklige poeng tydeliggjort på en morsom måte, noe som kan appellere til målgruppa.

Denne gjennomgangen har vist at den eksplisitte tematiseringa av særskriving av sammensatte ord er tydelig til stede i de fem språkbøkene. I tre av verkene er ikke omfanget stort. Presentasjonen i *Ord for alt 7A* skiller seg ut ved å være mer omfangsrik og ved å innføre flere fagbegreper. Gjennomgangen har også vist at særskriving av sammensatte ord belyses gjennom eksempler. Nedenfor refereres og kommenteres de eksemplene som er brukt i presentasjonene.

Tabell 8: Eksempler på avvikende særskriving brukt i fem språkbøker

Agora 5 – 10 ulike særskrivingseksempler	
brødtekst og illustrasjon	<i>ananas biter</i> (2006:68)
oppgaver	<i>kylling biter, fotball sko, saft is, hel svart, billig bok, jogge sko, koke bøker, ferdig mat, fotball spiller</i> (ibid.)
Agora 6 – 1 særskrivingseksempel	
brødtekst	<i>lamme lår</i> (2007:169)
God i ord 5 – 10 ulike særskrivingseksempler	
brødtekst	<i>tunfisk biter, ananas ringer, kylling lever, lamme lår, rådyr stek</i> (2006:141)
oppgave (skrift og illustrasjon)	<i>telt utstyr, røyk varsler, sparke sykler</i> (ibid.)
oppgave	<i>styre møte, lever postei, røyk varsler</i> (s. 150)
Ord for alt 7A – 40 ulike særskrivingseksempler	
brødtekst	<i>gynge stol</i> (2008:165)
annen tekst	<i>spise bord, lamme lår, ananas ringer</i> (ibid.)
oppgaver	<i>ananas ringer, kylling lever, koke bøker, røyk fritt, til bud, fri syre, tegne serie, fotball spiller, blinde hunder, leie biler, gammel ost, tunfisk biter, fiske boller, kjøpe press</i> (s.166); <i>bok bussen, spennings bøker, fakta bøker, fall skjerm, sommer ferien, politi bilen, innbrudds tyvene, lille bror, barne hagen, soft is, bil mekanikeren, skru trekkeren, pipe nøkkelen, olje kannen</i> (s. 168); <i>vakt mester, flagg stang, sykkel løp, lamme lår, huske lapp, regn vær, brød biter, ferie reiser, jule tre fest, lag kaptein</i> (s. 169) (1)
Zeppelin 6 – 13 ulike særskrivingseksempler	
brødtekst og illustrasjon	<i>ananas ringer, kylling lever, tunfisk biter</i> (2007:148)
oppgaver	<i>ananas ringer, kylling lever, tunfisk biter, rådyr stek, hogg ormen, koke bok, lamme lår, insekt dreper, bil dør, skitten tøykurv, leie biler, kule lys, tre lyse staker</i> (s. 149)

Merknad:

(1) I oppgaven skal elevene ta stilling til om det skal være samskriving eller særskriving i 17 eksempler der mellomrom er markert med tankestrek, slik: *vakt – mester, i – morgen* (s. 169). I tabellen er alle eksempler på fraser som ikke skal skrives sammen, utelatt.

Når det gjelder hvor mange særskrivingseksempler som er med i presentasjonen på en eller annen måte, er tre av verkene (*Agora*, *God i ord* og *Zeppelin*) ganske like, mens altså *Ord for alt* skiller seg ut ved å ha svært mange eksempler. Ser vi nærmere på eksemplene, viser det seg at bare to illustrerer særskriving av adjektiv. Det er *hel svart* (*Agora* 5 2006:68) og *røyk fritt* (*Ord for alt* 7A 2008:166). Resten av eksemplene viser særskriving av sammensatte substantiv. Det er for så vidt et godt valg siden slik særskriving er mest frekvent (Vollan 2007:25). Den siste oppgaven før egen vurderinga i *Ord for alt* 7A inneholder også et eksempel på at et sammensatt substantiv er skrevet som tre ord: *jule tre fest* (2008:169). En tilsvarende skrivemåte er tatt med i *Zeppelin* 6: *tre lyse staker* (2007:149). Det er fint at slike eksempler er med fordi en så fragmentert skrivemåte også representerer et valg noen gjør når de er ortografisk usikre (Vollan 2007:23).

Videre ser vi at en del av eksemplene brukes i flere bøker. Det blir mange *lamme lår, ananas ringer, kylling lever, tunfisk biter*. Mange av eksemplene blir morsomme når de leses som to ord fordi de får en annen betydning enn om de leses som sammensetninger. For å få dette godt fram har lærebokforfatterne valgt sine eksempler med omhu. Vi ser blant annet flere sammensetninger med etterledd som ved særskriving framstår som verb i presens, som *brød biter*, og andre sammensetninger med forledd som ved særskriving framstår som adjektiv, *kule lys*. Noe av den didaktiske begrunnelsen for valg av eksempelord er nok nettopp at en ønsker å få elevene til å le. Slik kan de lettere skjønne at særskriving av sammensatte ord kan få enhver leser til å le av en tekst med den slags normavvik (og kanskje også av den som har skrevet teksten) fordi det som står skrevet, betyr noe annet enn intendert.

3.5 Oppsummering

Undersøkelsen av språkbøkene har vist at sammensatte ord tematiseres eksplisitt i de fire verkene gjennom presentasjoner av ordlagingsmåten og hovedskriftnormen. Avvik fra skriftnormen behandles også eksplisitt i alle de undersøkte verkene. Når det gjelder tematiseringas innslagspunkt, omfang og form, har vi sett en del forskjeller mellom de fire verkene språkbøker, men vi har også sett at de har mange fellestrekk. Forfattergruppene har i stor grad valgt likt med hensyn til fagstoff og vinkling av oppgavenes tema og aktivitet. Når det gjelder progresjonen i og alderstilpassinga av fagstoffet, har vi sett både likheter og ulikheter mellom verkene. Generelt gjelder det at de undersøkte verkene i ulik grad og med ulikt presisjonsnivå presenterer fagstoff som kan støtte opp om utvikling av teoretisk, språkvitenskapelig kunnskap. Det samme gjelder presentasjonen av fagstoff som eksplisitt kan støtte opp om utvikling av praktisk normferdighet.

4 Sluttord

Undersøkelsen av fire nye norskverk for elever på 3.–7. trinn har tydelig vist at de alle i noe ulik grad kan gi støtte i læringsarbeidet når det gjelder forståelsen av hva sammensatte ord er, og når det gjelder kunnskap om sentrale skriftnormer for slike ord. De ulike verkene forfattere har slik forholdt seg til relevante kompetansemål i gjeldende læreplan for norsk. Det er likevel fremdeles et åpent spørsmål hvordan klasseromspraksis er. Aktuelle spørsmål er blant annet om dette fagstoffet tematiseres på en god og hensiktsmessig måte av lærerne, og om elevene gjennom faglig arbeid faktisk utvikler språklig forståelse og funksjonell ortografisk ferdighet slik at de blir bevisste og sikre språkbrukere, også i møte med tendensen til særskrivning av sammensatte ord som vi ser mange eksempler på rundt oss.

Magnhild Vollan er førstelektor ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder.

Litteratur

Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundersen, Dag (hovedred.). 2001. *Språkvett. Skriveregler, grammatikk og språklige råd fra a til å*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Hoaas, Kristin Andvik. 2009. «Hvorfor skal vi bry oss med særskrivning?» *Språknytt* 2/2009:23–25.

Kunnskapsløftet. Justert læreplan i norskfaget. 2008. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Internett:http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3750 [Nedlastingsdato: 5. januar 2009.]

Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken. 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vinje, Finn-Erik. 2006. *Skriveregler*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Vollan, Magnhild. 2007. «Holdnings skapende handlings planer». Særskrivning i studenttekster. *Språknytt* 4/2007:23–28.

Vollan, Magnhild. 2009. «... i et faglig utenfra og innenfra perspektiv ...». Om normering av sammensatte ord og uttrykk i norsk. I Omdal, Helge og Rune Røsstad (red.): *Språknormering – i tide og utide?* 283–299. Oslo: Novus.

Walmsness, Roar. 2000. «Særskrivning av sammensatte ord. En studie av feiltypen hos grunnkurselever i videregående skole». *Norskkrift* 6-2000.

Undersøkte lærebøker

- Agora 3. Språkbok.* 2006. Av Bech, Kari, Tor Gunnar Heggem og Kåre Kverndokken. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Agora 4. Språkbok.* 2007. Av Bech, Kari, Tor Gunnar Heggem og Kåre Kverndokken. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Agora 5. Språkbok.* 2006. Av Bech, Kari, Tor Gunnar Heggem og Kåre Kverndokken. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Agora 6. Språkbok.* 2007. Av Heggem, Tor Gunnar og Kåre Kverndokken. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Agora 7. Språkbok.* 2007. Av Heggem, Tor Gunnar og Linn T. Sunne. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- God i ord 3. Språkbok.* 2007. Av Busch, Sissel Thoresen, Grethe Klæboe og Linda Merete Svanholm. Oslo: Det Norske Samlaget.
- God i ord 4. Språkbok.* 2008. Av Busch, Sissel Thoresen, Grethe Klæboe og Linda Merete Svanholm. Oslo: Det Norske Samlaget.
- God i ord 5. Språkbok.* 2006. Av Haaland, Aslaug Grande, Marianne Løkstad, Bjørg Sogn og Helen Storstenvik. Oslo: Det Norske Samlaget.
- God i ord 6. Språkbok.* 2007. Av Haaland, Aslaug Grande, Marianne Løkstad, Bjørg Sogn og Helen Storstenvik. Oslo: Det Norske Samlaget.
- God i ord 7. Språkbok.* 2008. Av Løkstad, Marianne, Bjørg Sogn og Helen Storstenvik. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ord for alt 3. Språkbok A.* 2006. Av Nilsen, Tove Lund og Tone Senje. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 3. Språkbok B.* 2006. Av Nilsen, Tove Lund og Tone Senje. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 4. Språkbok A.* 2007. Av Nilsen, Tove Lund og Tone Senje. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 4. Språkbok B.* 2007. Av Nilsen, Tove Lund og Tone Senje. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 5. Språkbok A.* 2006. Av Eide, Torunn og Torill Wiiger Tørjesen. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 5. Språkbok B.* 2006. Av Eide, Torunn og Torill Wiiger Tørjesen. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 6. Språkbok A.* 2006. Av Eide, Torunn og Torill Wiiger Tørjesen. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 6. Språkbok B.* 2007. Av Eide, Torunn og Torill Wiiger Tørjesen. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ord for alt 7. Språkbok A.* 2008. Av Eide, Torunn og Torill Wiiger Tørjesen. Oslo: Cappelens Damm AS.

Ord for alt 7. Språkbok B. 2008. Av Eide, Torunn og Torill Wiiger Tørjesen.
Oslo: Cappelen Damm AS.

Zeppelin. Språkbok 3. 2006. Av Elsness, Turid Fosby. Oslo: H. Aschehoug & Co.
(W. Nygaard).

Zeppelin. Språkbok 4. 2007. Av Elsness, Turid Fosby. Oslo: H. Aschehoug & Co.
(W. Nygaard).

Zeppelin. Språkbok 5. 2006. Av Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken.
Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Zeppelin. Språkbok 6. 2007. Av Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken.
Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Zeppelin. Språkbok 7. 2008. Av Holm, Dagny, Bjørg Gilleberg Løkken og Tuva Bjørkvold.
Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).



Dette skriftet handlar om norskfaglege problemstillingar som Språkrådet er oppteke av. Aldri før har læreplanane framheva så tydeleg at lesing og skrivning er dei mest grunnleggjande ferdigheitene for all læring. Korleis praktiserer forlaga at lesebøkene i norskfaget i grunnskulen skal ha nok tilfang på begge målformer, slik opplæringslova krev? Korleis har fritaksreglane for vurdering i sidemålet fungert? Kva og korleis lærer elevar på barnetrinnet om særskrivning? Veit elevar i den vidaregåande skulen eigentleg kva som er korrekt nynorsk, og kva meiner dei om valfridommen i rettskrivinga?