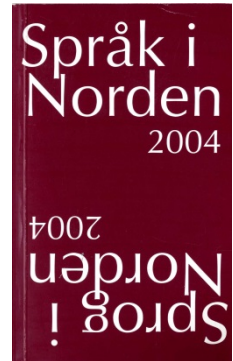


# Sprog i Norden

Titel: Språkrøktarbeid i norsk grunnskole – kva og korleis?  
Forfatter: Magnhild Vollan  
Kilde: Sprog i Norden, 2004, s. 73-102  
URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Nordisk språkråd

## Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

## Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Sprog i Norden (1970-2004) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

# Språkrøktarbeid i norsk grunnskole – kva og korleis?

*Magnhild Vollan*

*Evna til å sanse og formidle kan dyrkast, pleiast og utviklast (L97:112)*

## **Kva er språkrøkt og språkrøktarbeid i grunnskolen?**

Kva tyder egentleg "språkrøkt"? I *Bokmålsordboka* (1986) er "røkt" definert som "pass, stell", og "språkrøkt" er forklart med synonymet "språkdyrking". Det ordet blir på sin plass i ordboka presentert slik: "Det å dyrke og verne om renhet, uttrykksfullhet og lignende i (skrift)språket." I *Nynorskordboka* (1986) er "røkt" forklart med synonyma "pass, stell, tilsyn, omsut", og "språkrøkt" står forklart som "måldyrking". Dette oppslagsordet blir presentert slik: "Arbeid for å verne eit (skrift)mål og utvikle det vidare; språkrøkt." Me ser altså at språkrøkt dreier seg om eit arbeid, det handlar om å dyrke, verne og vidareutvikle språket, kan hende først og fremst skriftspråket. Til grunn for omgrepet "språkrøkt" kan det sjå ut til å liggje ei førestelling om språket som ein levande organisme, som noko som kan og bør dyrkast.

Ordet fører tankane over til det arbeidet blomedyrkaren gjer i drivhusa sine, eller jordbær dyrkaren gjer i bæråkeren sin. Når noko skal leve og gro og få vakre blomar eller bere mange velsmakande og fine bær, må det eit planmessig stell til frå ein som har omsut for vekstane. Han må vatne og gjødsle, han må skjerme for frost og kulde, uvêr og fuglar, han må setje inn høvelege tiltak mot uty og sjukdommar, han må tynne og skjere

vekk for å gje betre levekår for det som er igjen. Og så må han vere tolmodig og vente på fruktene av arbeidet.

I mi forståing av omgrepet "språkrøkt" ligg det naturlegvis ikkje noko biologisk. Det same har Lars S. Vikør gjeve uttrykk for: "Det seier seg sjølv at når vi her tar opp termen *språkrøkt*, ligg det ikkje noe biologisk i det" (1994:100). Men kva er språkrøkt når det kjem til stykket? Vikør seier same stad at "mye av språkrøkta er rein rådgjeving – enten ein no svarer på spørsmål om kva som er det gode og rette ordet og uttrykket, eller ein gjennomgår tekster og finpussar og forbetrar språket i dei". Han seier vidare at språkrøkt òg kan innebere å fastsetje normer som ikkje berre gjeld enkelttilfelle, men meir generelt, t.d. å setje opp terminologiar. Han meiner dessutan at det er ei viktig språkrøktoppgåve "å gi allmenne reglar for setningsbyggnad og uttrykksmåte gjennom lærebøker i norsk, kursverksemd o.l." (1994:101). Samanfattande har han formulert dette slik: "Språkrøkta er dels fornyande: utvikling av nye termar eller heile terminologiar, stilistiske verkemiddel o.l., og dels er ho konserverande: språkleg rådgjeving, retting og undervisning med sikte på å fremme dei rådande ideala for "godt språk" på alle nivå i praksis" (1994:113).

I arbeidet med å definere og avgrense det som er temaet mitt i denne samanhengen, er det føremålstenleg å skilje mellom språkrøkt i høve til nasjonalspråket på den eine sida og i høve til språket til den einskilde språkbrukaren på den andre. Eg skal sjå nærare på nokre sider ved språkrøktarbeidet i norsk grunnskole. Då er det først og fremst arbeidet i klasserommet i høve til den einskilde eleven som språkbrukar som står i sentrum. Dette arbeidet skjer sjølvstøtt på grunnlag av det språkrøktarbeidet som blir gjort i høve til nasjonalspråket, eit arbeid eleven òg skal skaffe seg kunnskapar om og utvikle holdningar til.

På denne bakgrunnen kan ein seie at språkrøktarbeidet i skolen handlar om å hjelpe eleven til *sikker og føremålstenleg rettskriving og teiknsetjing*, slik at han veit mest mogleg om kva som er rett. Vidare handlar det om å hjelpe eleven til å utvikle *sansen for godt språk og god språkføring*, slik at han veit at han

kan velje mellom fleire uttrykksmåtar, og at éin uttrykksmåte kan vere betre enn ein annan, alt etter situasjon og samanheng. Til sist handlar det om å leggje til rette for ei *forståing av det verdfulle i det nasjonale ordtilfanget* i vår internasjonale tid, slik at eleven kan gjere medvitne val. Medan det første punktet bare har med skriftspråket å gjere, gjeld dei to andre både det munnlege og skriftlege språket.

I denne utgreiinga om språkrøktarbeidet i norsk grunnskole er det nettopp desse tre punkta eg konsenterer meg om. Av plassomsyn ligg hovudvekta på språkrøktarbeid i høve til skriftspråket. Arbeid i høve til munnleg språkbruk og dei pragmatiske perspektiva har eg i liten grad funne rom for å gå inn på her. I det følgjande presenterer eg først *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* og den plassen språkrøktemna har der. Deretter kjem ein presentasjon av eit utval læreverk for grunnskolen. Så følgjer nokre tankar eg har gjort meg etter samtalar med lærarar i grunnskolen om praktisk språkrøktarbeid, og dernest nokre aspekt ved eit spesielt arbeidsfelt (valfridomen). Til sist presenterer eg nokre glimt frå allmennlærerutdanninga for å vise korleis ein arbeider der for å førebu kommande lærarar på arbeidet med språkrøkt i skolen.

### **Kva seier L97 om språkrøkt?**

#### *Innleiinga til norskplanen i L97*

I innleiinga til norskplanen i L97 blir norsk presentert som eit identitetsfag, eit opplevingsfag, eit dannelsesfag, eit kulturfag, eit dugleiksfag og eit kommunikasjonsfag. Her står det mykje som har med språkrøkt å gjere på ein eller annan måte, særleg i omtalen av dugleiks- og kommunikasjonsfaget. Eg har valt ut nokre utdrag frå innleiinga for å gje eit inntrykk av planen, både med omsyn til formuleringsmåte og vektleggingar. Dei følgjande sitata blir ståande ukommentert, som eit bakteppe for det som kjem.

I underkapittelet "Faget sin plass i skulen" finn ein m.a. desse formuleringane:

Men eit språk er ikkje berre ord og omgrep, det følgjer reglar og har ein grammatikk som også er eit hjelpemiddel for å lære andre språk. Eit rikt ordforråd og skjerpa sans for mangfaldet i språket stimulerer både lytting og lesing og evna til å uttrykkje seg. Vi bruker språket for å forstå verda og for at andre skal forstå oss. Norsk er eit dugleiksfag. (L97:112)

Somme gonger legg vi avgjerande vekt på presisjon, på eit klart og eintydig språk, andre gonger på det tvitydige, det underfundige og det tenkte. For å kunne bruke språket nyansert og smidig må ein både vere nysgjerrig på ord, kjenne dei assosiasjonane dei vekker, og få røynsle med verkemidla i språket, litteraturen og retorikken. [...] Evna til å sanse og formidle kan dyrkast, pleiast og utviklast. Språket er eit medium som ligg mellom menneske, og tungemålet til den enkelte blir utvikla gjennom samhandling med andre. Språk blir lært interaktivt gjennom aktivitetar mellom menneske. [...] Norsk er eit kommunikasjonsfag. (L97:112-113)

I underkapittelet "Arbeidsmåtar i faget" står m.a. dette:

Faget skal utvikle gleda ved god form, forteljing og formidling, sansen for ord og uttrykk og evna til ryddig, variert og smidig framstilling. (L97:113)

I underkapittelet "Strukturen i faget" finn ein m.a. følgjande:

Vi lærer språk gjennom skriftleg og munnleg samhandling, gjennom å gi meldingar og gjennom deltaking. [...] Evna til å uttrykkje seg blir opparbeidd fordi ein møter og bruker stadig nye ord, uttrykk og tekstar [...] Elevane treng å få

røynsle med eit rikt munnleg og skriftleg repertoar. Derfor blir språkvariasjon og sjanger viktige element i opplæringa. (L97:115)

#### *Mål og hovudmoment i L97*

Når ein ser nærare på måla for småskole-, mellom- og ungdomssteget og hovudmomenta for kvar klasse, finn ein at dei ulike sidene av språkrøktarbeidet ikkje er like synlege, og at dei kjem inn med ulik styrke til ulike tider og i ulike samanhengar i grunnskolen.

Det siste utdraget ovanfor frå innleiinga til norskplanen i L97 handlar m.a. om arbeidet med tekstar i ulike sjangrar. Dette arbeidet er *gjennomgåande og grunnleggjande* i heile grunnskolen. På kvart klassesteg er der fleire hovudmoment som gjeld tekstarbeid. Elevane skal høyre, lese, snakke om og skrive innanfor ulike skjønnlitterære og sakprega sjangrar. Dei skal utforske andres og eigne tekstar, og dei skal kunne gje tilbakemelding til andre om tekstane deira. Dette arbeidet er sentralt for utviklinga av tekstkompetansen hos kvar einskild elev. Det er òg viktig som grunnlag for den som skal utvikle sansen for godt språk og god språkføring. Dette har med språkrøktarbeid i *vid* forstand å gjere.

I denne samanhengen er det nødvendig med ei avgrensing. Eg vil i det følgjande først og fremst sjå nærare på dei tre punkta eg omtalte i innleiinga. I oppstillinga nedanfor har eg difor samla aktuelle sitat frå L97, gruppert i tre område som har med språkrøkt å gjere på denne meir *konkrete og avgrensa* måten: "Rettskriving og teiknsetjing", "God språkføring" og "Norsk – framandt ordtilfang".

Klasse	Rettskriving og teiknsetjing	God språkføring	Norsk – framandt ordtilfang
	<i>I opplæringa skal elevane</i>	<i>I opplæringa skal elevane</i>	<i>I opplæringa skal elevane</i>
1			
2		- få ei første innføring i ordklassar ved å sjå på til dømes den funksjonen adjektiv og substantiv har i språket	
3	- arbeide med skiljeteikn i eigne tekstar - byrje å arbeide med ulike typar hovudsetningar og teiknsetjing, mellom anna punktum, ropeteikn og spørjeteikn	- arbeide med ordklassar og den funksjonen dei har i språket	
4		- lære meir om ordklassar og funksjonane deira i arbeid med tekstar, som verb til å få fram til dømes fart, pronomen til å skape samanheng og liknande	
5	- arbeide med rettskriving ut frå individuelle behov. Bruke ordliste	- utforske korleis vi kan variere språket gjennom ordval og syntaks, undersøkje nokre trekk ved norsk setningsbyggnad	

6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arbeide med avsnitt og rettskriving i egne tekstar og få rettleiing etter behov</li> <li>- arbeide med teiknsetjing, blant anna i forhold til skiljet mellom hovud- og leddsetningar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leggje vekt på ordval, nyansar og variasjon i språket</li> <li>- undersøkje korleis ulike ordklassar kan brukast til å uttrykkje funksjonar som årsak/verknad og samanlikning/kontrast</li> </ul>	
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- skrive for mottakarar utanfor klasserommet, arbeide grundig med ein tekst med vekt både på det estetiske i si eiga språkføring og med vekt på rettskriving og teiknsetjing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- skrive for mottakarar utanfor klasserommet, arbeide grundig med ein tekst med vekt både på det estetiske i si eiga språkføring og med vekt på rettskriving og teiknsetjing</li> <li>- arbeide med ordklassane i tilknytning til tekstar med vekt på den funksjonen dei har i språket</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finne ord av engelsk opphav i norsk og prøve å finne norske synonym</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arbeide med teiknsetjing og arbeide grundig med å tileigne seg korrekt ortografi i hovudmålet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-granske setningsstruktur og former for tekstbinding på ulike tekstnivå, også i elevtekstar, eksperimentere med å kombinere enkle setningar til samansette</li> </ul>	



9	- arbeide med formverket i sidemålet i tilknytning til tekstar		
10	- arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med eigne tekstar - arbeide med hovudtrekka i norsk grammatikk. Bruke ordlister, oppslagsverk og annan referanselitteratur	- arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med eigne tekstar	- studere korleis språk endrar seg, sjå på lånord og nyord, internasjonalisering og påverknad frå andre språk, og finne døme på utanlandske ord og uttrykksmåtar

Her kan eg òg nemne at ein under "Mål for ungdomssteget" finn ei formulering der ordet "språkrøkt" inngår: "Dei skal vite noko om kva som påverkar språkbruk over lengre tid, og utvikle ei medviten holdning til språkrøkt og språkutvikling" (L97:125).

Me ser at formuleringane i L97 gjeld utvikling av *eigen språkleg dugleik*, både munnleg og skriftleg, og dessutan utvikling av *kunnskap, refleksjon, forståing og holdningar*. Det dreier seg altså om både dugleiksmål, kunnskapsmål og holdningsmål.

I oversikta finn ein mange gjennomgåande sitat frå læreplanen under overskrifta "Rettskriving og teiknsetjing". Dette arbeidsområdet er framheva på dei fleste klassetrinna, det er bare i 1., 2. og 4. klasse ein ikkje har nemnt rettskriving og teiknsetjing. Dette er òg det mest konkrete feltet innanfor

språkrøktarbeid. Vidare kan ein leggje merke til at ordlistebruk er nemnt spesielt i 5. og 10. klasse.

Under overskrifta "God språkføring" finn ein like mange sitat. Det er bare i 1. og 9. klasse ein ikkje har nemnt dette arbeidsfeltet spesielt. Læreplansitata gjeld variasjon i språket (i ordval og syntaks), utvikling av medvit i høve til (bruk av) ord frå ulike ordklassar og gransking av tekstbinding på ulike tekstnivå. Elles er formuleringane heller generelle. Me ser at fleire av desse formuleringane òg kjem igjen på fleire klassesteg. Arbeidet med god språkføring er mangfaldig og har meir med skjønn og personleg smak å gjere enn arbeidet med rettskriving og teiknsetjing. Ein må òg hugse på det gjennomgåande arbeidet med tekstar i ulike sjanstrar, som eg var inne på tidlegare. Det ber i seg element som kan koplant til utvikling av god språkføring, idet ein arbeider med dei vala språkbrukaren må gjere i høve til m.a. føremål, sjanger, mottakarar og situasjon.

Under overskrifta "Norsk – framandt ordtilfang" finn ein bare to sitat. Desse gjeld arbeidet i 7. og 10. klasse. I 7. klasse er ord av engelsk opphav nemnt særskilt, i 10. klasse er formuleringane meir generelle idet det er tale om "påverknad frå andre språk". Dette arbeidsområdet innan språkrøkt har altså fått minst rom i planen.

*L97* er ein omfattande og ambisiøs plan, og han er forplikande for lærarane. Det daglege arbeidet vil likevel variere frå den eine klassen til den andre, slik også i norsk.

### **Korleis blir desse emna presentert i lærebøkene?**

I norsk skoletradisjon har lærebøkene hatt ein sentral plass. Eg har difor sett nærare på eit utval lærebøker for småskole-, mellom- og ungdomstrinnet. Eg har undersøkt korleis dei oppfyller målformuleringane i *L97* når det gjeld utval av fagstoff og val av arbeidsmåtar. I denne vesle undersøkinga har eg gått inn på dei tre områda eg har med i oversikta ovanfor.

Eg har undersøkt to verk som omhandlar dei språklege emna på småskole- og mellomtrinnet, og to andre verk om språk for ungdomstrinnet. Alle verka er godkjent av Nasjonalt læremiddelsenter til bruk i faget norsk i grunnskolen. Godkjenninga er gjeve etter L97. (Denne godkjenningsordninga er som kjent oppheva nå.)

Eg har ikkje gjort ein fullstendig analyse av desse læreverka, og her vil eg bare presentere nokre interessante hovudtrekk.

#### *Lærebøker for småskole- og mellomtrinnet*

For småskole- og mellomtrinnet undersøkte eg språkbøkene til verka *PÅ SPORET* og *SORIA MORIA*. Begge verka kom ut i åra 1997-1999, høvesvis på Aschehoug og Det Norske Samlaget. *PÅ SPORET* har ei språkbok for kvart klasstrinn (*Språkbok 3, 4, 5, 6 og 7*). *SORIA MORIA* har òg ei språkbok for kvart av dei same klasstrinna (*Språkbok 3 og 4, Språk- og sjangerlære 5, 6 og 7*). Det er bokmålsutgåva av bøkene eg har undersøkt.

Sidan det ikkje er laga eigne bøker om språklege emne for 2. klasse, og sidan ressursbøkene for andreklasse-læraren ikkje har med noko av interesse i denne samanhengen, omtaler eg ikkje det klasstrinnet vidare her.

*PÅ SPORET* har tema frå området "Rettskriving og teiknsetjing" i *alle* dei fem språkbøkene. Ein går inn på ulike felt av rettskrivinga som er "vanskelege", som dobbel konsonant, j-lyden, kj-lyden, sj-lyden, o- og å-lyden, stum d. I grammatikkdelen kjem ein m.a. inn på ordklassane. Det blir vist at der er valfrie former, men utan at dette blir forklart nærare. Det blir t.d. ikkje nemnt korleis valfridomen kjem fram i ordlistene, eller kvifor me har denne fridomen. I boka for 6. klasse (s. 147) kjem eit lite avsnitt som heiter "I ordlista", der det står om oppslagsord og bøyingsendingar, illustrert med eit utdrag frå ei ordliste. Her står det heller ikkje noko om valfridomen i skriftspråket.

*PÅ SPORET* har lite stoff som gjeld "God språkføring". Eg har funne at variasjon i val av ord og uttrykk blir tematisert noko

i bøkene for 5. og 7. klasse. Det første utdraget nedanfor er henta frå boka for 5. klasse (s. 147), det andre frå boka for 7. klasse (s. 59):

#### *VARIER ORDVALGET*

*Det er nødvendig å variere ordvalg og uttryksmåte hvis du vil bli en dyktig språkbruker. Pass alltid på så du ikke bruker de samme ordene for ofte.*

#### *VARIER ORDENE*

*Når vi skriver, gjelder det å begynne setningene med forskjellige ord. Det gjør fortellingen mer variert og morsom, og det blir bedre flyt i fortellingen.*

I boka for 7. klasse står det òg litt om tekstbinding (s. 81) og ein del om å kommunisere med ulike mottakarar. Når det gjeld arbeidet med ordklassane og den funksjonen dei har i språket/tekstar, står det noko om ordklassane i *alle* bøkene, men lite om funksjonen i tekstar.

*PÅ SPORET* har lite om arbeidet med "Norsk – framandt ordtilfang". I boka for 7. klasse er "Engelske ord i språket vårt" (s. 33) tematisert. Det står litt tekst og fire forslag til "noe dere kan arbeide med". Her legg ein opp til at elevane skal arbeide i grupper og lage eit "temaarbeid om engelsk i språket vårt".

*SORIA MORIA* har òg med tema frå området "Rettskriving og teiknsetjing " i *alle* dei fem språkbøkene. Presentasjonen i dette verket er òg slik at tradisjonelt "vanskelege" område i rettskrivinga blir gjort greie for, som dobbelkonsonant, diftong, å- og o-lyden, j-lyden, kj-lyden, sj-lyden, stum g og stum d, hv eller v, e eller æ. Desse språktrekka blir handsama på ein god måte. Elles vil eg trekkje fram at ein i dette verket har eit medvite forhold til ordlista på *alle* klassetrinna. Valfridomen blir introdusert i boka for 4. klasse (s. 24). I 5. klasse-boka (s. 127) stiller ein spørsmålet "Hvorfor har vi rettskrivingsregler?". Norsk språkråd blir introdusert, og arbeidsoppgåvene til rådet

blir forklart (s. 132). Det står meir om valfridomen i boka for 7. klasse (m.a. på s. 148).

*SORIA MORIA* har òg ein fyldig presentasjon av tema som har med "God språkføring" å gjere. Dette kjem inn i boka for 4. klasse, t. d. om spenning (s. 103 f.) og tekstbinding (s. 125). I 5. klasse-boka står der om ordval (s. 64), og i 6. klasse-boka står der særleg mykje: "Vi finpusser tekstene våre" (s. 74-93) handlar m.a. om "å lage variasjon" og "å skrive er å velge". Ordklassane og funksjonen deira i tekstar er handsama i alle bøkene.

*SORIA MORIA* har med relativt mykje stoff om "Norsk – framandt ordtilfang". I boka for 7. klasse er "Ord i lånte fjør" tematisert på ein grundig og interessevekkjande måte (s. 116-121). Dette emnet kjem òg inn under overskrifta "Språket rundt oss – prosjektarbeid i klassen" (s. 135).

#### *Lærebøker for ungdomstrinnet*

For ungdomstrinnet undersøkte eg språkbøkene til verka *Fra saga til CD* og *Ordet er ditt*. Begge desse verka kom ut i åra 1997-1999, høvesvis på Forlaget Fag og Kultur AS og J.W. Cappelens Forlag A/S. Begge to har ei språkbok for kvart klassetrinn. Det er bokmålsutgåva av bøkene eg har undersøkt, med unntak av *Ordet er ditt 9* der det var nynorskutgåva eg hadde tilgang på.

*Fra saga til CD* har om lag identiske oppslag om rettskriving og teiknsetjing i B-boka for 8., 9. og 10. klasse. I 8. klasse-boka finn me desse underpunkta om rettskriving: "Å eller og? Da eller når? Enkel eller dobbel konsonant? Stor eller liten forbokstav? v eller hv? e eller æ? o eller å? o eller u? k eller g? Stum d og t, I ett eller to ord? Orddeling, J-lyden, Kj-lyden, Sj-lyden". Omfanget er 4,5 side. Så kjem 4 sider om teiknsetjing. I bøkene for 9. og 10. klasse er rettskrivingsdelen noko kortare, mens teiknsetjingsdelen er den same.

Det står om valfrie former i alle dei tre bøkene, noko meir for kvart klassetrinn. Formuleringar som "Bruk den endingen som er mest naturleg for deg!" og "Velg den formen som er mest

naturlig for deg!" er nytta i alle bøkene. I boka for 9. klasse er det eit stort kapittel om nynorsk (s. 7-72). Her kjem ein viktig del som heiter "Å bruke ordlista" (s. 38-41). Omgrep som hovudformer, jamstelte hovudformer og sideformer blir presentert (s. 38) på ein sakleg måte. Om sideformer står t.d. dette: "Orda som står i klammer [...], kallar vi sideformer, og dei kan ikkje brukast i lærebøker. Men du kan nytte dei så mykje du vil!" Boka for 10. klasse inneheld ein minigrammatikk for bokmål og ein minigrammatikk for nynorsk. I nynorskgrammatikken presenterer ein likevel bare hovudformene i bøyinga av substantiv og verb.

I boka for 10. klasse har kapittel 6 overskrifta "Talespråk og skriftspråk". Her kjem to underkapittel med overskriftene "Er talespråket eller skriftspråket eldst?" (s. 158) og "Talespråklige trekk i tekster" (s. 158-161). Desse er sentrale for arbeidet med "God språkføring".

Litt seinare i kapittel 6 møter me overskrifta "Ord på vandring" (s. 175-176). Dette underkapittelet dekkjer den aktuelle målformuleringa i L97 om "Norsk – framandt ordtilfang" med informativt stoff og oppgåver. Her er òg Språkrådet nemnt: "Språkrådet har grepet aktivt inn når engelsk er blitt brukt for mye og for ofte" (s. 175).

*Ordet er ditt 8, 9 og 10* har fyldig framstilling av rettskriving og teiknsetjing. Flest sider er brukt på dette emnet i boka for 8. klasse, der ein m.a. går inn på deling av ord, samanskiving eller særskriving av ord, "Skal det være og eller å? Skal det være da eller når? Skal det være enkel eller dobbel konsonant?".

I boka for 8. klasse heiter første kapittel "Å lære å lære". Her finn ein eit underkapittel med overskrifta "Å bruke ordliste" (s. 20-22). Ei av sidene er brukt til å vise ei side frå ei ordliste med kommentarar til nokre oppslagsord og informasjonen der. Mellom gode og informative illustrasjonar finn ein likevel følgjande misvisande eksempel:

*Å tittle - titter - titta - har tittet eller å tittle - titter - tittet - har tittet*

I eit seinare kapittel "Bli kjend med nynorsk" møter me ordlistebruken i høve til sidemålet, og presentasjonen følgjer same mønster. Oppslagsordet *rapphøne* er det første som blir kommentert (s. 139), men diverre ikkje korrekt:

*ei rapphøne - rapphøna - rapphøner - rapphønene eller  
ei rapphøns - rapphønsa - rapphønser - rapphønsene*

I denne boka går ein ikkje inn på valfridomen når det gjeld bøyinga av substantiv i nynorsk (t.d. s. 143). Valfri ending i infinitiv av verb blir presentert slik (s. 145): "I nynorsk kan du velje om du vil bruke a-ending eller e-ending, men det er viktig å halde seg til berre den eine, altså å danse eller å dansa. Det er lurt å velje den endinga som liknar mest på dialekten din."

I boka for 10. klasse kjem fleire valfrie kategoriar inn i kapittelet om nynorsk som sidemål. Her er teke med nokre sideformer i bøyinga av hankjønnsord (s. 198) og verb, m.a. presens av sterke verb (s. 200) og infinitiv. Om infinitiv står dette (s. 201): "Har du kløyvd infinitiv i dialekten din og vekslar mellom -a og -e etter faste reglar, kan du gjere det når du skriv også."

*Ordet er ditt* for 8. klasse har eit kapittel som heiter "Fra tanke til tekst" der ein m.a. spør korleis ein får god flyt i teksten. Ein ser på variasjon i setningar og ord (s. 57-61). I boka for 9. klasse har ein òg tematisert emneområde som har med "God språkføring" å gjere. Der finn ein m.a. desse to kapitteloverskriftene: "Orda – korleis skape variasjon?" (s. 156-165) og "Setningsledd og setningar – korleis skape variasjon?" (s. 166-183). I det sistnemnde kapittelet handlar det om syntaks og arbeid med eigne tekstar. I boka for 10. klasse er der eit kapittel som er kalla "Å skrive bedre" (s. 94-110), som tar opp tema som samanheng, nyansar, aktive formuleringar med verb, variasjon i setningsledd og setningstypar.

I boka for 9. klasse blir nye ord, "særleg frå utlandet", tematisert noko (s. 158-159). Dette emnet ("Norsk – framandt

ordtilfang") kjem sterkt inn i boka for 10. klasse med kapittelet "Keyboard, kibård eller tangentfjøl?" (s. 37-48). Ein tek føre seg norsk eller utanlandsk skrivemåte, språkending, arveord, lånord og framandord, den engelske dominansen, norske og utanlandske person- og firmanamn, norske ord i utlandet. Her er mykje informasjon og mange oppgåver. Arbeidsfeltet til Norsk språkråd blir presentert, og elevane vert invitert til å undersøkje ulike tilhøve, t.d. bruken av engelske ord innanfor sport, formulere kva dei meiner er godt ordval, og argumentere for ulike synspunkt.

#### *Oppsummerande kommentar om læreverka*

Denne gjennomgangen har vist at læreverka har med dei *emna* som er nemnt i *L97*. Men omfanget og presentasjonsforma varierer sterkt frå det eine verket til det andre, slik at dei utfordrar læraren og elevane på ulikt vis.

Når det gjeld "Rettskriving og teiknsetjing", er det emnet med i *alle bøkene*, dvs. på alle klassetrinn i dei verka eg har sett på for småskole-, mellom- og ungdomssteget. Men eg har funne at ordlister og bruken av dei er ujamnt presentert, og at valfridomen ikkje er presentert på ein systematisk måte. Når det gjeld desse delemna (ordliste og valfridom), er der ein del opplysningar som er både ufullstendige og misvisande. Av dei fire verka eg har undersøkt, vil eg trekkje fram *SORIA MORIA* som det beste verket på dette punktet.

Det er ikkje like enkelt å avgrense stoff om emnet "God språkføring" i lærebøkene. Slik eg har vurdert det, er det likevel slik at dette emnet kjem inn i varierende omfang på ulike klassesteg. Fyldigast er det presentert i *SORIA MORIA* og *Ordet er ditt*.

Når det gjeld "Norsk – framandt ordtilfang", er det emnet med i begge bøkene for 7. klasse og begge bøkene for 10. klasse. Dessutan er det noko tematisert i bøker for andre klassetrinn. Men omfanget er svært ulikt. *SORIA MORIA* og *Ordet er ditt* har den mest omfattande og den breiaste presentasjonen av dette arbeidsområdet.



Ser ein på *arbeidsmåtene* bøkene legg opp til, varierer dei når det gjeld dei ulike emna eg har undersøkt. Ein finn relativt mange innsetjingsoppgåver og andre lukka oppgåver som har med rettskriving og teiknsetjing å gjere. På dei andre områda legg ein opp til meir utforskande og undersøkjande verksemd og fleire refleksjonsoppgåver. Denne skilnaden i arbeidsmåtar gjeld ikkje bare i forhold til dei ulike emna, men det er også slik at bøker for ulike klassetrinn til dels legg opp til ulike arbeidsmåtar. Det kan òg sjå ut til at det er meir gjennomgåande skilnader mellom verka eg har undersøkt, men det vil føre for vidt å gå nærare inn på desse skilnadene her.

Samspelet mellom elevar, læreverk og lærar er sentralt i læringssituasjonen. Det er viktig at både elevar og lærarar kan stole på at det som står i lærebøkene, er korrekt og basert på eit fornuftig utval av fagstoff, og at bøkene legg til rette for utforsking, drøfting og aktiv læring. Det same kravet om korrekte opplysningar gjeld sjølvstøtt og ordlistene. Diverre er det nok likevel slik at for gamle ordlister framleis er i bruk på ein del skolar.

### **Korleis arbeider ein med språkrøkt i grunnskolen?**

Eg vil her gje ein kort presentasjon av nokre moment frå uformelle samtalar med lærarar på ulike steg i grunnskolen om språkrøktarbeidet slik dei kjenner det frå klasseromma sine. Desse momenta er ordna i høve til dei tre hovudområda i oversikta under punkt 2.2 og er kombinert med oppsummerande kommentarar frå mi side.

Innleiingsvis siterer eg frå *L97* om kva som kjenneteiknar den gode læraren:

En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. (*L97:31*)

Ikkje uventa er det stor variasjon frå lærar til lærar og frå klasse til klasse. Lærarane er svært ulike når det gjeld fagleg kunnskap, språkleg medvit, språksyn, engasjement og interesser, og denne ulikskapen kjem fram i vektlegginga av arbeidet med dei emna me her er oppteke av. Sterkast slår dette kan hende ut i arbeidet med valfridomen i språket, som mange meiner er "mykje bry". (Sjå punkt 5 nedanfor.) Generelt er det nok slik at dei medvitne og engasjerte lærarane er mindre styrt av og avhengige av lærebøkene. Men det er naturlegvis også slik at det er skilnad på klassane. Meir enn éin lærar har opplevd at det som var eit vellykka opplegg og arbeid i ein klasse, ikkje vart det i ein annan klasse.

Arbeidet med rettskriving og teiknsetjing har tradisjonelt ein sentral plass i grunnskolen. På dei lågare klassetrinna er fokuseringa på rett og gale langt mindre nå enn tidlegare, men elles er hovudinstrykket at arbeidet i stor grad følgjer læreboka og dei vektleggingane som er gjort der. Ulik fagleg innsikt og interesse hos lærarane kan i nokon grad forklare at dei kjem med ulike forklaringar og grunngevingar på spørsmål frå elevane. Fleire seier at dei kunne ønskt meir direkte informasjon frå Språkrådet.

God språkføring vert det arbeidd mykje med, både i samla klasse og særleg i høve til einskildelevar. Dei fleste lærarane arbeider nok helst i høve til skriftspråket og utviklinga av det, først og fremst i form av kommentarar til elevane på tekstar dei skriv. Innsatsen til læraren på dette feltet har sjølv sagt samanheng med eigen dugleik og eige medvit. Resultatet kan bli at det som er viktig i det eine klasserommet, ikkje er like viktig i det andre. Fleire gjev uttrykk for at dei kan vere i tvil om korleis dei skal kommentere språket til elevane. Kanskje er dei rett og slett usikre på kva som egentleg er god språkføring. Det er vel slik for mange lærarar at "slike språklege råd blir ofte gitt utan eksplisitt grunngeving, og sjølv om slik grunngeving er med, er rådet gjerne ad hoc – det baserer seg på smak meir enn på rasjonelle argument eller formelle vedtak og retningsliner", som

Vikør formulerer det (1994:116). Han seier òg at "språkrådgjeverar er menneske som andre, og vil gjerne ubevisst foretrekke uttrykksmåtar som stemmer best med deira eiga språkkjensle" (1994:216). Den reflekterte læraren vil vere oppteke av slike spørsmål.

Når det gjeld arbeidet med norsk og framandt ordtilfang, gjev fleire lærarar uttrykk for at det er lett å motivere elevane til innsats, men her spelar sjølvsgt òg den faglege kunnskapen, språksynet og interessa til læraren ei stor rolle. Dette kjem fram i motivasjonsfasen, arbeidsprosessen og i resultatet av arbeidet, både i det konkrete produktet elevane legg fram, og i det læringsutbyttet elevane sit att med.

### **Særskilt om arbeidet med valfridomen i skriftspråket**

Delemnet "valfridom" er sentralt innanfor det området eg har kalt "Rettskriving og teiknsetjing". I undersøkinga av lærebøker fann eg at presentasjonen av valfridomen i rettskrivinga i fleire høve var usystematisk, ufullstendig og til dels misvisande. Mange lærebøker formidlar at elevane kan velje mellom ulike ordformer og endingar, men i eigen tekst har lærebokforfattarane utan kommentar gjennomført eit moderat og nokså konservativt bokmål. (Eg formulerer det slik fordi det er bokmålsutgåva av bøkene eg har undersøkt.) Mange lærarar kjenner seg ikkje fagleg trygge her og tek ikkje opp dette temaet, andre vil meine at det blir for vanskeleg å gå inn på emnet i rettleiinga av klassen og einskildelevar. Nokre lærarar argumenterer pedagogisk når dei grunngjev at dei ikkje går inn på valfridomen i arbeidet sitt, medan andre nettopp legg vekt på dei pedagogiske omsyna når dei skal forklare kvifor dei arbeider med å vise elevane kva for moglege val ein kan gjere innanfor skriftnormalane.

Det er etter kvart gjort ei rekkje undersøkingar på dette feltet. Åse Wetås har på oppdrag frå Norsk språkråd samla informasjon om desse. Ho gjer greie for ulike undersøkingar og hovudresultata av dei, og set desse inn i ein større samanheng i

punktgranskingane sine. Av særleg interesse her er nok dei to delrapportane *Korleis opplever brukarane normsituasjonen i nynorsk?* (2002) og *Undersøking av rettepraksisen i skolen, i avisene og i forlaga* (2002), som er tilgjengelege som elektroniske manuskript.

Eg vil her først gå kort inn på problematiske sider ved valfridomen for elevar og lærarar. Deretter vil eg referere ein del frå ei undersøking av bruken av og holdningane til talemålsnære skriftspråkformer i bokmål mellom elevar i grunnskolen, til sist vil eg referere frå ei undersøking av kunnskapane om rettskrivingsnormalen for bokmål og nynorsk blant grunnfagsstudentar og grunnskolelærarar.

*Er det risikabelt å bruke sideformer til eksamen i norsk?*

I ein artikkel i *Språklig samling* 3-4/1994:31 stiller Kari Hyldmo Størdal dette spørsmålet: "Er det risikabelt å bruke sideformer til eksamen i norsk?" Ho grunngjev spørsmålet sitt med dei erfaringane tre ungdomar i familien har gjort i møte med eksamenskommissjonar i norsk i grunnskole og vidaregåande skole. Både i 1982, 1988 og i 1993 opplevde dei at eksamenskarakteren i norsk blei dårlegare enn standpunktkarakteren. Kvar gong såg det ut til at det måtte vere val og bruk av sideformer som straffa seg, kvar gong blei det sendt inn klage, og kvar gong fekk dei medhald slik at karakteren blei løfta. Størdal undrar seg over kva årsakene kan vere: "Er det slik at ein del norsksensorar ser det som si oppgåve å drive språkpolitikk, let dei kanskje sin private språksmak vera avgjerande, eller kan grunnen til ein slik praksis vera at dei ikkje kan og veit betre?" Ho undrar seg òg over konsekvensane: "Konsekvensar ein kan frykte at dette kan få, er t.d. at elevar blir forsiktige med å bruke sideformer fordi det kan vera risikabelt. [...] Den konsekvensen det *bør* få, er at norsklærarar – og sensorar – får ei oppfrisking av kunnskapane om kva rettar elevar har på dette området."

### *Problem for lærarane*

Størdal peiker på vesentlege moment, ikkje bare når det gjeld situasjonen for elevane, men også i dei kritiske lærarkommentarane. Lærarane skal m.a. vere språkkonsulentar for elevane sine. Då må dei ha kompetanse til å formidle heile normbreidda og til å rettleie elevane i val av former. Den store valfridomen i rettskrivinga stiller dermed store krav til lærarane. Det er mange opplysningar å halde greie på, og mange omsyn å ta i opplæringa og rettleiinga av elevane. Ein del lærarar meiner at valfridomen er til bry og held seg til hovudformene både når dei skriv sjølv, når dei gjev råd og når dei rettar. Andre gjer så godt dei kan og prøver å halde seg oppdatert. Dei stadige normeringsvedtaka til Norsk språkråd har vore spesielt problematiske og frustrerande for mange lærarar. I ein artikkel i *Norsklæraren* 2/1997 (Vollan 1997) etterlyste eg på bakgrunn av den kontinuerlege normeringsprosessen m.a. klarare og meir målretta informasjon frå rådet til skoleverket og lærarane. Eg kom den gongen med ei oppfordring om at det bør gå rundskriv til alle skolar på ulike nivå, både grunnskole, vidaregåande skole, høgskole og universitet, med aktuell informasjon om vedtak som gjeld rettskrivinga. Eg meinte òg at "Norsk språkråd må bli enda tydeligere i mediene, og kan med fordel sørge for spalteplass i de ulike tidsskriftene for lærere, slik at denne sentrale yrkesgruppa nås mer direkte" (Vollan 1997:33).

### *Bruk av og holdningar til talemålsnære skriftspråkformer i bokmål*

Roy Johansen har undersøkt bruk av og holdningar til talemålsnære skriftspråkformer i bokmål. Han har presentert resultatane av undersøkingane sine i hovudfagsavhandlinga "*Åffer skriver vi hvordan når vi meiner åssen?*" (1998) og i artikkelen "Bruk av talemålsnære skriftspråkformer i bokmål hos ungdomsskoleelevar" (Johansen 1999).

Han hadde vore lærar i norsk og andre fag på ein ungdomsskole i Aust-Agder i om lag 25 år då han gjorde desse undersøkingane. Utgangspunktet var at han undra seg over at han i skriftlege elevarbeid aldri hadde kome over bokmålsformene *åssen* og *åffer* sjølv om desse ordformene var einerådande i talemålet til elevane. I arbeidet med hovudfagsoppgåva si granska han språket i 82 elevtekstar skrive til grunnskoleeksamen i 9. klasse i norsk hovudmål, bokmål, 1994. Han oppsummerer slik:

Sjølv om bokmålsrettskrivinga opnar for å kunne bruke eit svært talemålsnært skriftspråk, og denne valfridomen til å skrive talemålsnært blir sterkt grunngeve med pedagogiske argument, viser granskinga mi av elevtekster at den fridomen elevane har til å skrive talemålsnært, i liten grad blir brukt. Elevtekstene eg har granska, er stort sett skrivne på det ein til vanleg kallar moderat eller konservativt bokmål, sjølv om talemålet til elevane som har skrive tekstene, i stor grad samsvarar med radikalt bokmål. (Johansen 1999:123-124)

Johansen undersøkte rettskrivingskunnskapar og språkholdningar mellom elevar på ungdomstrinnet på same skole i 1998 for å finne moglege årsaker til eller forklaringar på denne situasjonen. 205 elevar svarte. Han presenterte seinare resultatata slik:

[...] elevane som var med på spørjeundersøkjinga, har nokså mangelfulle kunnskapar om den valfridomen til å skrive talemålsnært som rettskrivinga opnar for. Mange ordformer som samsvarar med dialekten, blir oppfatta som "feil" i skrift sjølv om dei er korrekte ifølgje skriftspråknormen. (Johansen 1999:125)

Han undersøkte òg korleis elevane ville karakterisere ein person som skreiv talemålsnært bokmål og ein person som skreiv moderat bokmål. Grovt sett blei konklusjonen slik:

Den som skriv (ytterleggåande) talemålsnært blir i denne spørjeundersøkinga karakterisert med omgrep som uttrykkjer låg sosial status, og karakteristikkane personen blir tillagt, har ei tydeleg negativ slagside. [...] Den som skriv moderat bokmål, blir i spørjeundersøkinga karakterisert med omgrep som kjenneteiknar ein person med høg sosial status. (Johansen 1999:127 og 128)

Johansen samanfattar grunnane til elevanes val med at dei har manglande kunnskapar om rettskrivinga, at dei har negative holdningar til eit talemålsnært skriftspråk, at påverknaden frå trykte medium går i retning av moderate former, og at dei ikkje har fått eit talemålsnært skriftspråk formidla gjennom skolen og lærarane. Han seier det slik:

Det kan sjå ut som om skolen ikkje har formidla den fridomen elevane har til å nytte ein bokmålsvariant som ligg nær opp til talemålet deira. Svara gjev uttrykk for at elevane korkje i skole eller i samfunnet utanfor skolen møter talemålsnære tekster. (Johansen 1999:131)

*Kunnskapane om rettskrivingsnormalen for bokmål og nynorsk blant grunnfagsstudentar og grunnskolelærarar*

Helge Omdal har undersøkt kor sikre om lag 300 grunnfagsstudentar var i rettskrivingsnormalen for bokmål og nynorsk. Testen blei gjennomført ved hjelp av ein konstruert tekst med ein del bøyingsformer og skrivemåtar som representerte både vanlege og uvanlege former, og til dels former ein kunne tenkje at enkelte ville vere i tvil om var utanfor eller innanfor gjeldande rettskriving. Studentane fekk utlevert eit ark med to små tekstar – ein på bokmål og ein på

nynorsk – med denne beskjeden: "Se om du finner feil her, og rett eventuelle feil slik at språket blir i samsvar med det du oppfatter som korrekt språk: [...]" (Omdal 1999:186). Manglende kunnskap om språknormene kom dels fram ved at studentane ikkje korrigererte former som ikkje var tillate i rettskrivinga, dels ved at dei korrigererte former som var tillate.

Omdal undersøkte òg kor sikre 77 grunnskolelærarar var i rettskrivinga for dei to målformene, og kva praksis dei brukte i retting av elevtekstar. Det gjorde han med følgjande utgangspunkt: "En rimelig hypotese blir derfor at det er en viss sammenheng mellom rettepraksis blant norsklærere, og den språknormsikkerheten en finner blant personer som har avslutta skolegangen" (Omdal 1999:187). Denne lærarundersøkinga omfatta retting av to konstruerte tekstar (bokmål og nynorsk) og utfylling av eit spørjeskjema om rettepraksis i 9. klasse.

Omdal fann "et nokså klart samsvar mellom lærernes rettepraksis og studentenes språknormkunnskaper" (1999:189). Eg tek med eit par døme som Omdal sjølv nemner (s. 190):

Mer enn halvparten av studentene, og om lag en firedel av lærerne, har meint at -a-endinga i spørsmåla ikke var i samsvar med gjeldende rettskriving for bokmål, og har derfor "korrigert" forma til spørsmålene. [...] Bøyingsformer med [-er] og med sideformstatus i presens av sterke verb i nynorsk er å se på som en relativt sentral del av det grammatiske systemet, og det er derfor noe overraskende å oppdage at over to tredeler både av studentene og lærerne oppfatter forma springer eller skriver som feil, og korrigerer dem til spring eller skriv.

Omdal gjer seg tankar om grunnen til dei manglande kunnskapane og seier at "det trulig kan ha sammenheng både med opplæring og med bruksfrekvens i skriftspråklig sammenheng" (1999:190).



### *Oppsummerande kommentar om dette arbeidsfeltet*

Undersøkingane eg har referert frå her, fortel noko om manglande kunnskap om valfridomen både hos elevar i grunnskolen, studentar, lærarar og sensorar. Dei fortel òg om holdningar til former som er uvanlege i skrift. Andre undersøkingar, m.a. gjort av Gunnstein Akselberg, har synt at både elevar og lærarar ønskjer ei strammare norm. Oppsummerande skriv Akselberg (1999:18):

Granskingsresultatet når det gjeld valfridomen i den nynorske skriftnorma er i opposisjon til folkemålsprinsippet og det språkdemokratiske prinsippet som ligg til grunn for fagnemnda si opning av nynorsknormalen, og denne opposisjonen byggjer på pedagogiske og pragmatiske vurderingar hjå norsklærarane.

### **Korleis arbeider ein med språkrøkt i allmennlærerutdanninga?**

Kva svar ein får på spørsmålet i denne overskrifta, vil avhenge av kven ein spør. Sjølv om studiet alle stader skal følgje ein fagplan som er laga ut frå gjeldande rammeplan, er det ulik vektlegging på dei ulike høgskolane. Dette synte Bente K. Jansson (1998) i hovudfagsarbeidet sitt då ho m.a. utførte ei kartlegging av korleis skriftspråknormene blir tematisert i den obligatoriske delen av allmennlærerutdanninga. Hovudresultatet i denne delundersøkinga er at 59 % av dei spurde norsklærarane i allmennlærerutdanninga sa at dei oppfatta drøfting av skriftspråksnormene som eit viktig tema i eiga undervisning, medan 41 % meinte det var mindre viktig. Vidare såg det ut til at dei lærarane som arbeider med språklege emne i lærarutdanninga, var meir oppteke av dette emnet enn dei som arbeider med andre delar av faget.

Sjølv har eg arbeidd med norsk i allmennlærerutdanninga i Kristiansand sidan 1990. Det svaret eg kan gje på spørsmålet

ovanfor, byggjer på dei erfaringane eg har frå eige arbeid med språklege og didaktiske emne desse åra.

Norsk er som kjent eit av dei obligatoriske faga i allmennlærerutdanninga, med 10 vekttal (nå 30 studiepoeng). Det svarer med andre ord til eit halvt års fulltidsstudium. På høgskolen vår arbeider allmennlærestudentane med norsk i eitt år, om våren det første studieåret og om hausten det andre studieåret. Mange fagemne skal løftast fram og arbeidast med i løpet av denne tida. Studentane skal vidareutvikle sin eigen dugleik gjennom arbeid med språk og tekst, dei skal utvide kunnskapane og forståinga innanfor faget, og dei skal utvikle den didaktiske kompetansen. Norskstudiet i allmennlærerutdanninga er altså eit studium med dugleiksmål, kunnskapsmål, refleksjonsmål og holdningsmål.

På Høgskolen i Agder (HiA) nærmar me oss språkrøktemna frå fleire kantar og legg til rette for ulike arbeidsmåtar. I det følgjande vil eg gje nokre glimt frå dette arbeidet.

"Språksituasjonen i Noreg i dag" er eit emne me arbeider med det første semesteret studentane har norsk. Mykje av pensumstoffet har me henta i *Språknytt*. Me går m.a. inn på skriftspråksituasjonen (med to jamstelte målformer), talemålssituasjonen (med mange dialektar, men utan eit standardtalespråk), dei språkpolitiske organisasjonane, Norsk språkråd, engelsk og annan påverknad på norsk (med utgangspunkt i m.a. *Norsk – i nye tusen år?*). Me ser på formelle og uformelle aktørar på denne arenaen. Me arbeider her med kunnskapar og holdningar. Ei drøfting av lærarens rolle står naturlegvis sentralt. I denne samanhengen gjer me studentane merksame på nettstaden til Norsk språkråd. Kvart år oppfordrar me dei dessutan til å abonnere på *Språknytt*.

"Normering" er òg eit viktig emne det første semesteret. Me tek føre oss ulike prinsipp for normering og den store valfridomen i begge målformer. Me studerer ordlistene. Mange av studentane har ikkje lese forordet til ordlistene før og er lite kjent med reglar som gjeld kategoriar av ord, t.d. infinitiv, sterke og svake hokjønnsord og adjektiv på -leg [-lig] i nynorsk.

Mange studentar har i det heile liten kjennskap til valfridomen. Mange rapporterer om feilrettingar dei har vore utsett for i grunnskole og vidaregåande skole, når dei blir kjent med kva som er tillate. Til arbeidet med dette emnet har eg laga ein tekst i fleire variantar for å synleggjere valfridomen. Mange tykkjer det uvante er "stygt", og at det blir ein "støyande" stil. Her står òg holdningsarbeidet sentralt. Det er viktig at dei som skal bli lærarar, øver seg i å skilje mellom omsynet til elevane dei skal rettleie, og omsynet til private språkholdningar. Med dette utgangspunktet kan me òg drøfte den latente interessekonflikten mellom sendar og mottakar, som Vikør skriv om: "Reglar som tar spesielt omsyn til skrivaren (for no å halde oss til det skriftlege) – f.eks. valfriheit i ord og former – kan gjere det tyngre for lesaren, som har interesse av å få servert ord og former han er vant til og ikkje treng stusse over" (1994:213).

"Arbeidet med autentiske elevtekstar" der studentane skal karakterisere og vurdere elevtekstar me får "låne" frå grunnskolar i nærområdet, står sentralt det andre semesteret allmennlærerstudentane har norsk. Målet vårt er at studentane skal sjå elevteksten i kontekst, på tekst-, setnings- og ordnivå (Skjelbred 1999:152 f.). Her legg me til rette for analyse og drøfting av elevtekstane som tekstar. Etter kvart skal studentane drøfte om dei skal rette noko i tekstane og i så fall kva dei skal rette, og kva dei skal kommentere. Til sist skal dei skrive ei hyggeleg og positiv tilbakemelding til elevane. Dette er eit arbeid dei fleste studentane meiner er meningsfullt og lærerikt som førebuing til ei framtid i skolen. Dei fleste forstår òg at dei må arbeide med eigen skrivedugleik for å vere støe i rettskriving og teiknsetjing, og at dei må bruke ordlister i arbeidet som lærarar. Men eg har ofte undra meg over at mange studentar aller først vil rette feil (i ortografi og teiknsetjing) når dei tar fatt på elevtekstarbeidet. Det kan sjølvstg ha samband med at det er heilt konkret og eit område der ein kan skilje mellom rett og gale. Det kan òg ha samband med at dette emnet har ein sentral plass i læreverka og i dei aktivitetane dei sjølv har erfaring frå. Ein ser dessutan at mange av dei er svært "strenge"

på desse punkta. Vidare kjem det òg fram at ein del ikkje skjønner mange av opplysningane i ei vanleg ordliste. Me får dermed døme på at studentane korrigerer noko som er korrekt. Slik får me òg høve til å snakke om den profesjonelle læraren som veit at det ikkje er nok å kunne skrive korrekt sjølv, men at ein i tillegg må vere klar over at det er fleire måtar å skrive korrekt på. Dessutan kan me her òg drøfte kva godt språk og god språkføring er, og korleis ein god lærar arbeider for å hjelpe eleven til å utvikle sansen for dette.

"Utvikling av eigen dugleik i begge målformer" er eit mål gjennom heile norskstudiet. I fagplanen vår finn ein denne formuleringa:

Gjennom studiet skal studentane utvikle si eiga evne til å bruke språket, munnleg og skriftleg og for ulike føremål, slik at dei i sin eigen språkbruk vert gode modellar for elevane. Dette arbeidet skal også gje studentane erfaringsbasert kunnskap om utforskande arbeid med språk og tekst. (Samlet plan:22)

Studentane skriv tekstar undervegs i studiet, og ei viss tekstmengd må vere godkjent av faglærarane for at dei skal kunne gå opp til eksamen. I vurderingsarbeidet ser me på det faglege innhaldet, strukturen i tekstane og språket (både om det er godt og om det er rett), og gjev kommentarar i høve til desse punkta.

Desse glimta frå lærarutdanninga ved Høgskolen i Agder viser noko av det arbeidet me gjer og legg til rette for innanfor språkrøkt-området, for å førebu studentane på eit framtidig arbeid i norsk grunnskole. Håpet er at dei får eit godt utgangspunkt for vidare arbeid med desse emna, slik at dei blir gode norsklærarar.

## Litteratur

- Akselberg, Gunnstein 1999: "Valfridomen i nynorsk. Haldningar og praksis hjå lærarar og elevar i den vidaregåande skulen, studieretning for allmenne fag." I: Omdal, Helge (red.) 1999: *Språkbrukeren – fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm*, s. 9-22. Forskningsserien nr. 17, Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Allern, Marit og Sidsel M. Skjelten 1997: *Ordet er ditt 8*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Allern, Marit og Sidsel M. Skjelten 1998: *Ordet er ditt 9*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Allern, Marit og Sidsel M. Skjelten 1999: *Ordet er ditt 10*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Birkeland, Tone og Kjersti Werner 1997: *SORIA MORIA. Opp ei trapp og inn ei dør. Språk- og sjangerlære 5*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Birkeland, Tone og Kjersti Werner 1998: *SORIA MORIA. Fortell! Fortell! Språk- og sjangerlære 6*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Birkeland, Tone og Kjersti Werner 1999: *SORIA MORIA. Ikke noe snikksnakk. Språk- og sjangerlære 7*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivingsordbok 1986*. Bergen – Oslo – Stavanger – Tromsø: Universitetsforlaget AS.
- Busch, Sissel Thoresen og Hans Jacob Busch 1998: *SORIA MORIA. Tripp, trapp, tresko. Språkbok 3*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Busch, Sissel Thoresen og Hans Jacob Busch 1999: *SORIA MORIA. Undrer meg på...Språkbok 4*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Båsland, Havnelid, Havnelid, Hovland 1998: *PÅ SPORET. Språkbok 3*. Oslo: Aschehoug.
- Båsland, Havnelid, Havnelid, Hovland 1999: *PÅ SPORET. Språkbok 4*. Oslo: Aschehoug.
- Båsland, Havnelid, Havnelid, Hovland 1997: *PÅ SPORET. Språkbok 5*. Oslo: Aschehoug.

- Båsland, Havnelid, Havnelid, Hovland 1998: *PÅ SPORET. Språkbok 6*. Oslo: Aschehoug.
- Båsland, Havnelid, Havnelid, Hovland 1999: *PÅ SPORET. Språkbok 7*. Oslo: Aschehoug.
- Jansson, Benthe Kolberg 1998: *Fri til å velje? Ei undersøking av hossen valfridommen i skriftnormalane blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanninga*. Hovudfagsoppgåve, Universitetet i Oslo.
- Jensen, Marit og Per Lien 1997: *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet. B-boka. 8. klasse*. Forlaget Fag og Kultur AS.
- Jensen, Marit og Per Lien 1998: *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet. B-boka. 9. klasse*. Forlaget Fag og Kultur AS.
- Jensen, Marit og Per Lien 1999: *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet. B-boka. 10. klasse*. Forlaget Fag og Kultur AS.
- Johansen, Roy 1998: "Åffer skriver vi hvordan når vi meiner åssen?". Uprenta hovudfagsoppgåve i nordisk språk og litteratur, Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Johansen, Roy 1999: "Bruk av talemålsnære skriftspråkformer i bokmål hos ungdomsskoleelevar." I: Omdal, Helge (red.) 1999: *Språkbrukeren – fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm*, s. 122-136. Forskningsserien nr. 17, Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* 1996. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Norsk språkråd: *Norsk – i nye tusen år?* Oslo
- Nynorskordboka. Definisjons- og rettskrivingsordbok* 1986. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Omdal, Helge 1999: "Språknormsikkerhet i bokmål og nynorsk." I: Omdal, Helge (red.) 1999: *Språkbrukeren – fri til å velge? Artikler om homogen og heterogen språknorm*, s. 181-195. Forskningsserien nr. 17, Høgskolen i Agder, Kristiansand.

- Samlet plan for allmennlærerutdanning, Høgskolen i Agder, Kristiansand 2002-2006.* Høgskolen i Agder.
- Skjelbred, Dagrun 1999: *Elevenes tekst.* Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag.
- Størdal, Kari Hyldmo 1994: "Er det risikabelt å bruke sideformer til eksamen i norsk?" Språklig samling 3-4/1994:31.
- Vikør, Lars S. 1994: *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis.* Oslo: Novus forlag.
- Vollan, Magnhild 1997: "Norsk språkråd og skoleverket." *Norsklæreren* 2/1997:31-33.
- Wetås, Åse 2002: *Korleis opplever brukarane normsituasjonen i nynorsk?* Delrapport (elektronisk manuskript), Norsk språkråd.
- Wetås, Åse 2002: *Undersøking av rettepraksisen i skolen, i avisene og i forlaga,* delrapport (elektronisk manuskript), Norsk språkråd.