

Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane

Per Henning Uppstad*

Samandrag: Landsmålet blei på 1800-talet tufta på dei norske dialektane. Det nynorske målstrevet har seinare halde fast på det nære tilhøvet til dialektane, også i opplæringsspørsmål. Som tittelen utseier, set eg meg i denne artikkelen føre å reflektere over korleis ein kan tenkje opplæring i nynorsk som skriftspråk utan støtte i dialektane. Med eit visst polemisk tilsnitt spør eg om ein ved å halde fast på nokre av Aasen sine standpunkt om dialektane sitt tilhøve til skrifa har kome i skade for å stå i vegen for innsikter om opplæring i nynorsk som skriftspråk.

Nøkkelord: Nynorsk, språklæring, skriftspråksopplæring, retorikk, norm

Keywords: New Norwegian, language learning, written language instruction, rhetoric, norm

Innleiing

Ottar Grepstad skriv i den 12. årstalen om tilstanden for nynorsk skriftkultur at «Landsmålet var eit språk, nynorsken blei ei målform og er politisk sett for eit språk å rekne» (Grepstad, 2018, s. 381). Han set såleis ord på den uklåre statusen nynorsken har i det offentlege rommet, og han er klår på sitt standpunkt når han slår fast at «Er nynorsk eit språk i grunnlova, kan det ikkje vere ei målform i ein note i ei bok» (s. 385). Grepstad meiner altså at det å sjå på nynorsk primært som ei målform inneber ein reduksjon av nynorsken. I denne artikkelen skal eg følge same tanke, men med ei litt anna grunngeving. Når eg her i innleiinga viser til Grepstad, viser eg til ein sentral person innan ein av dei sentrale institusjonane i målstrevet:

***Korrespondanse:** Per Henning Uppstad, Høgskulen i Volda/Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, Postboks 8600 Forus, 4036 Stavanger. E-post: per.h.uppstad@uis.no

Sitering av dette kapitlet: Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.67>
Lisens: CC BY 4.0

Nynorsk kultursentrum. Grepstads bok *Draumen om målet*, som inneheld dei 12 årstalan om tilstanden for nynorsk skriftkultur – etter mønster for årstalar for rikets økonomiske tilstand – er også samanfattande, grundige analysar av stoda for nynorsken siste tiåret.

Tittelen på denne artikkelen har eg ikkje kome på sjølv, men fått oppgitt til eit symposium om nynorsk skriftkultur ved Høgskulen i Volda. Tittelen gir meg rolla som opposent til eit av dogma i målstrevet, nemleg tilhøvet til dialektane. Eg vil difor spele denne rolla så godt det let seg gjere, men det inneber også at artikkelen får eit visst preg av ordskifte. Ved å særleg halde blikket på opplæringsspørsmålet vil eg drøfte moglegheita for at målstrevet har kome til å motarbeide seg sjølv på nokre sentrale punkt. Desse punktnedslaga kan formulerast som:

- *Insisteringa på likskap med dialektane er med på å drive fram fokuset på målform*
- *Insisteringa på nynorsk som ei opphavleg uttrykksform held viktige innsikter om nynorsken som språk tilbake*

Om å fastsetje nynorsken sin status ut frå opplæringsspørsmålet

Avhengig av kva perspektiv ein legg vekt på, kan nynorsken ha ulike roller og statusar. Nokre av desse er representerte i dette spesialnummeret, til dømes skriftkulturforsking som ideologikritikk og skriftkultur og danning. Når nynorsken har fått ulike statusar opp gjennom tidene, jamfør problematiseringar av målform versus språk, er det også fordi det har vore – og er – viktigare å halde oppe nokre perspektiv enn andre. Eiksund (2018) held fram Stephen Walton og Eli Bjørhusdal som forskarar som kjem fram til forskjellige konklusjonar om nynorskens status, og peikar nettopp på skilnaden mellom å sjå på nynorsk som ein varietet (Walton, 2015) og som eit språk, som eit minoritetsspråk (Bjørhusdal, 2015). Eiksund (2018) føreslår med utgangspunkt i eit sett av krav til fleirspråklegheit ei anna løysing på nynorsken sin status gjennom å kalle det einspråkleg bilitterasitet (monolingual biliteracy). Det er klart at desse argumenta kan ha mykje for seg i ulike diskursar. Men dersom vi sette

opplæringsspørsmålet – og vilkåra for læring – som det sentrale, ville vi kanskje få ein annan diskusjon om status. Dagens praksis med å hekte ei *målform* på ungdomsskuleelevar kan ikkje seiast å vere særleg vellukka. Ein kjem ikkje unna at nynorsk kan vere ei målform, ein varietet, og inngår i literacy – men det kan vere avgjerande viktig å rekne nynorsk som eit språk når vi snakkar om opplæring.

Nynorsk som språk – utan dialektane

Boka *Det fleirspråklege mennesket – en grunnbok om skriftspråklæring* (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008) set fram ein tese om *skrift som språk*, og fokuserer på den fleirspråklegheita som dette medfører også når det gjeld nynorsk. I ein note til den niande årstalen om tilstanden for nynorsk skriftkultur løftar Ottar Grepstad fram eit poeng frå denne:

Det er blitt vanlig i både analyser, rapportar og politiske dokument å forenkle den norske språksituasjonen til norsk og ikkje-norsk når nasjonale minoritets-språk og nye innvandrarspråk står på sakslista; ein ser eitt mangfald og overser eit anna [...]. Eit heiderleg unntak er ei grunnbok om skriftspråklæring, Wagner ofl. 2008. Dei framhevar at «nynorsk og bokmål har forskjellig utbredelse og forskjellig språkkultur og det kreves kjennskap til og erfaring i begge disse kulturene om man skal kunne mestre dem» (s. 26). Og «at det å lære seg for eksempel bokmål eller nynorsk handler ikke primært om å oversette tale til skrift, men om å komme inn i en språk- og tekstkultur for disse språkene». (s. 31) (Grepstad, 2012, s. 451)

Eiksund (2018) problematiserer påstanden hos Wagner et al. (2008) om at nynorsk og bokmål er tospråkleg opplæring, at påstanden ikkje tilfredsstillar kravet til tospråklegheit som han set opp. Eiksund sitt utgangspunkt om tospråklegheit gjer også at han føreslår einspråkleg bilitterasitet som løysing, det vil seie han kategoriserer talespråket i første del av frasen (einspråkleg) og skriftspråka i andre (bilitterasitet). Hos Wagner et al. (2008) er utgangspunktet eit anna, der ein jamvel ser på tale og skrift som ein fleirspråkleg situasjon. Og det gjer ein fordi opplæringsspørsmålet står sentralt. Tesen om *skrift som språk* (Wagner et al., 2008) set fokus på at skrifter må lærast på dette språket (skrifter) sine vilkår. Den løftar

fram vilkåra for språklæring. Å primært rekne nynorsk som ei målform i opplæringa gjer ikkje det. Å vidare tenkje at skrift som språk inneber tospråklegheit, set fingeren på behovet for å lære seg skrift – som sjølv sagt har ei norm – som eit språk, og opnar for moglegheita at dei kan praktisereast om einannan på ulike måtar og til ulike føremål. Det ligg sjølv sagt ingen magi i desse orda (målform versus språk), men perspektiva som ligg attom dei, gir i svært forskjellig grad opptakter til læring. Tesen om skrift som språk får også næring frå eit anna omgrep som har fått stor plass i opplæringssamanheng dei siste tre tiåra, nemleg den engelske nemninga *literacy*. I særleg grad vektlegg denne korleis språket er samankvævd med kontekstar og praksisar, på ein måte som det meir «tekniske» perspektivet på målform og varietet ikkje gjer. Literacy-perspektivet er på mange måtar eit perspektiv på skriftspråksopplæring utan dialektane, ved at vilkår for tilgang til skrift, tekstar og skriftkultur blir det sentrale i opplæringa (Skaftun, 2015; Skaftun, Solheim & Uppstad, 2015).

Nynorsk skriftspråksopplæring – med dialektane

Eg skal prøve å klargjere kva som ligg i tittelen på artikkelen. Den kan nemleg også lesast som ei absurd utsegn, ved at det talte språket ein har, spelar ei nesten sjølv sagt rolle også når ein skal lære seg skrift. Sjølv om eg her legg fram ei tankerekkje om skriveopplæring *utan* dialektane, vil talemålet vere viktig. Sjølve nerven i nynorsken som språk kan seiast å liggje i ei særeigen kopling til talemål, sjølv om eg her koplar frå dialektane. Det blir då eit poeng å presisere kva ei slik særeigen kopling til talemål inneber, noko eg skal kome inn på seinare. Men først kan det vere nyttig å seie kva det ikkje er. Og hovudpunktet er at å lære seg nynorsk (eller bokmål for den saks skuld) ikkje primært handlar om å omsetje frå tale til skrift. Det blir eit hovudpunkt, fordi mykje av målstrevet i arven etter Ivar Aasen har fokusert på nettopp ei kopling som er blitt forstått slik.

Så la oss sjå på kva eg argumenterer mot. Kva er opplæring i nynorsk som skriftspråk *med* dialektane? Her er det mange spor å følge. Det opplagte sporet er nynorsken sitt opphav, bygd som ein syntese over dei

norske dialektane. I dette ligg jo også ein viktig tanke om at det er *vårt* språk i motsetnad til det som ikkje eigentleg og opphavleg er vårt språk, det danske bokmålet. I den tanken om «vårt» språk ligg både medvitet om den gamle norske – dels tapte – skriftkulturen, og om nærleiken til dialektane, som speglar dette. Dette var eit berande argument hos Aasen, men er også framme i 2018, sjølv om argumentet om «vårt» nødvendigvis har blitt noko svakare etter som nynorsk og bokmål som skriftnormer har nærma seg kvarandre.

Ein tanke om «med» dialektane ligg også i ulike leseopplæringsmetodar, eksplisitt i til dømes LTG-metoden – lesing på talemålets grunn (Leimar, 1974). Denne tilnærminga var på mange måtar motsett av literacy-tilnærminga slik vi kjenner den i dag. Der LTG fokuserte på likskapen med det talemålet barna hadde med seg inn i skulen, legg literacy-tilnærminga vekt på tilgang til tekstar, faget sine tekstar, skulen sine tekstar. Ein tanke om «med dialektane» førekjem ofte i argument for nynorsk som det å utnytte det elevane kan når dei kjem til skulen, ut frå ein påstand om at nynorsk vil liggje nærare mange dialektar, og at det difor er ei pedagogisk bru frå talemålet til skrifta. I dialektrørsla på 70-talet, som bana vegen til innsikter om språk og identitet – på mange måtar særlege for Noreg – blei også skrifta trekt inn i dialektfamnen: snakk dialekt, skriv nynorsk.

Argumentet ligg også ope i dagen når det gjeld modellar for leseprosessar og innlæring, om enn ikkje like eksplisitt utnytta i samband med opplæring i nynorsk skriftspråk. I slike modellar står oppdaginga av lydlege einingar, segment, i talespråket sentralt for elevane si lese- og skriveutvikling. Fonemisk medvit er rekna for å vere lettare der det er eit tettare forhold mellom norma og talemålet. Dette har vore hovudsporet i leseforskinga over fem tiår, og her finst det eit utal modellar og variasjonar over teoriar. Desse modellane vil også involvere vokabular, fordi ein tenkjer at det mentale leksikonet primært er forma av fonologiske representasjonar (Uppstad, 2006; Uppstad & Tønnessen, 2007). Men om ein skulle gjere ei slik samanlikning av kompleksitet, ville den, jamfør sveitsaren Johannes Ziegler, vere basert på utrekningar av kor mange forskjellige realiseringar av fonem ein ville få om ein gjekk frå tale til skrift (feed-forward), og kor mange realiseringar av grafem ein ville få om ein gjekk frå skrift til tale (feed-backward) (Ziegler, Stone & Jacobs,

1997; Borgwaldt, Hellwig & De Groot, 2005). Då ville ein få eit uttrykk for kompleksitet generelt, men potensielt også for kor vanskeleg det ville vere å lese (avkode) dette, og kor vanskeleg det ville vere å skrive det (innkode). Med andre ord: Tanken er høgst levande. Dette resonnementet ligg til grunn for det feltet som tillegg ortografisk djupne stor vekt (orthographic depth), og der ein ser på kor lett eller vanskeleg det er å lese i transparente versus opake ortografiar (grunne versus djupe). Funna her er at ein lærer å lese noko raskare i dei grunne, transparente ortografiane, til dømes slik som i finsk, medan engelsk tek noko lenger tid (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Bokmål og nynorsk vil bae liggje ein stad mellom desse. I norsk samanheng er det kanskje Ragnar Thygesen som har undersøkt lærings-spørsmål i tilhøvet mellom talemål og norm (bokmål) tettast på tenkinga om ortografisk djupne. I avhandlinga frå 1992 finn han rett nok samvariasjon mellom målføre og skriftnorm (bokmål) hjå dei yngste elevane, men desse skilnadene var jamna ut etter kort tid (Thygesen, 1992).

Ut frå dei tilnærmingane eg nemner over, er det klart at det *er* noko i nærleiken til talemålet, og til dialektane. Spørsmålet er kor *mykje* det er. Det er viktig å hugse at vi snakkar om nynorsk versus bokmål her, to «teknisk» sett ganske like normer, og sjølv om det er stor variasjon i norske dialektar, vil dei på ulikt vis også vere like både bokmål og nynorsk: altså at ein dialekt har likskapselement mot bae normer. Å kople fonem og grafem er også ein likskapsabstraksjon, fordi forholdet mellom dei er arbitrært. Å komme på sporet av skrifta handlar om å lære seg til at lyden /i/ skal reknast som lik bokstaven «i». Likskapen er først og fremst ein abstraksjon basert på assosiasjon. Dei fleste som lærer seg ei skriftnorm, vil ha ei oppleving av at denne representerer talemålet på ein god måte. *Er den lik?* Nei, sjeldan, men den *blir* det. Her har eg fokusert på lydverket, men liknande gjeld for formverket. Å legge for mykje vekt på ein påstått likskap med dialektane er difor eit ganske svakt argument.

Opplæring i nynorsk som skriftspråk – som noko meir enn norm

Eg har gått langt i å hevde at det er pedagogiske føremoner med å sjå på skrift som språk. Men kva er egentleg alternativet? I store deler av

faghistoria til lingvistikken har det ikkje vore vanleg å rekne skrift som språk, men heller som kode, som ein artefakt (for oversyn, sjå Wengelin, 2002; Uppstad, 2005). I vide felt innafor skriftforskinga og lingvistikken er det berre talt språk som blir rekna som språk og blir omtala som «lingvistisk» (sjå til dømes Uppstad, 2005; Uppstad & Solheim, 2011). Dette til trass for at skrift ofte blir omtala som skriftspråk eller «written language». Når eg her tek fram skiljet mellom språk og kode, er det fordi det har mange fellestrekk med skilje mellom språk og målform, der målform heller impliserer «kode» enn språk. Kode-perspektivet kjem også klårt fram i den tradisjonen som eg i førre avsnitt skildra som ortografisk djupne. Og kode-perspektivet omfattar meir enn berre lydverket, den held fast tanken om skrifa som ein representasjon av talen.

Wagner et al. (2008) definerer språkinnlæring som «*den prosessen der ein innlærer (et individ) utvikler ett eller flere språk – talte, skrevne eller tegnspråk – i samspill med omgivelsene* (s. 204). Her er det fleire kjerneord å merke seg: det fleirspråklege perspektivet, ulike former for språk, samspel og omgivnader. Alle desse kjerneorda opponerer mot eit syn på skriftspråk som kode. I staden for å insistere på ei nær kopling til talemålet kan ein frikople skrifa som språk frå talen gjennom å sjå relasjonen mellom dei i eit språklæringsperspektiv. Kortfatta kan ein utleie to fråsegner som viser eit slikt perspektivskifte. Den første er at *språk er grunnlag for språk*. Røynsle i eit talespråk er del av fundamentet i utviklinga av eit neste. Talespråk er også eit berande fundament for skriftspråk. Men svært raskt etter at ein innlærer har kome på sporet av skrifa, er det ganske andre mekanismar og kontekstar som gjeld. Difor må *eitkvart språk lærast på dette språket sine vilkår*. Altså at vi ikkje kan lære oss skriftspråk ved primært å sjå det frå talespråket si side. Med fare for å vere overtydelig: Nynorsk skriftspråk må lærast på dette skriftspråket sine skriftkulturelle vilkår. Og det er her dei to orda etter tankestreken i tittelen kjem til sin rett: *utan dialektane*.

Over sa eg at nerven i nynorsken ligg i ei særeigen kopling til talemål. Termen nynorsk, og sameleis den gamle termen landsmål, synleggjer ikkje åleine denne nerven, men kanskje først gjennom å kontrastere til termen «bokmål». Nerven er det talemålsnære, men talemålsnært primært på ein annan måte enn når ein tenkjer nynorskopplæring *med*

dialektane, som kode. Når min skoletrøyte 16-åring som alltid har hatt bokmål som hovudmål, seier at han tykkjer det fell han lettare å skrive eksamen på nynorsk, vektlegg han uttrykksmåten. Då handlar det kanskje om ei lita oppdaging av ei munnlegheit i skrifta som appellerer til han. Ei slik munnlegheit kan ha mange kjelder, slik som aktiv og talemålsnær syntaks, ordval, språklege identitetsmarkørar som «eg» og «ikkje» og ein større valfridom.

Wagner et al. (2008) gjer ei grovinndeling for tilnærmingar til opplæring i lesing og skriving, mellom teksttilnærmingar og kodingstilnærmingar. Teksttilnærminga er ofte representert ved sosiokulturelle tilnærmingar, som fokuserer på dei kontekstuelle vilkåra for teksten og lesinga/skrivinga. Kodingstilnærmingane er meir tradisjonelle tilnærmingar innan kognitiv psykologi, særleg til lesing, som fokuserer på avkoding. Desse er mest hyppig representert ved ein definisjon på leseforståing som produktet av avkoding x språkforståing i talt språk (Hoover & Gough, 1990), og tilsvarende for skriving (Juel, Griffith & Gough, 1986). Viktige skilje mellom kodings- og teksttilnærmingane er at sistnemnde legg større vekt på (skrift)kultur enn kodingstilnærminga gjer, som vektlegg fokus på språkssystemet i individet. Såleis er medvitet om sendar og mottakar større i teksttilnærminga enn i kodingstilnærminga, både når det gjeld lesing og skriving.

Poenget mitt her er at den nære tilknyttinga til dialektane, men også tanken om målform, ofte påkallar kodingsperspektivet som argument, men at det er lite å hente der når det gjeld opplæring i nynorsk som skriftspråk. Eit større potensial for opplæring i nynorsk som skriftspråk ligg i teksttilnærmingane. For å sette det på spissen: Om ein i opplæringa vektlegg samanlikninga og ei påstått tett tilknytting til dialektane som eit berande punkt, vil det også stå og falle på dette punktet. Med unntak av nokre veldig få dialektar vil ei oppleving av at skrifta er tett på dialekten i formverk og lydverk, vere ei etterrasjonalisering eller ein placebo-effekt, som er meir grunnleggjande fundert i andre høve: tilknytting på andre nivå, til skriftkulturen, og ei kjensle av å ha kome inn i norma, gjort den til si. Og eg meiner ikkje å bagatellisere desse andre høva. Tvert imot, det er desse andre høva ein bør rekne som grunnleggjande.

Nynorsk som intensjonell munnlegheit

Dersom vi skal fastsetje statusen for nynorsk i opplæringsspørsmålet, er det viktig å skilje mellom kva nynorsken har blitt for dei som nyttar han, og det som må til for at nynorsken skal vere eit språk som fleire tek seg fram i og med. Ottar Grepstad blandar dette når han nærmar seg slutten i forordet til *Draumen om målet*: «Eg ville ikkje ha vore bokmålet forutan, men nynorsken er det språket eg måtte ha for å forstå livet og verda på mitt vis.» Det gir stor meining om ein les det som eit val han tok tidleg, når han skriv «måtte ha». Nøkkelen her er det som eventuelt må ha ført fram til denne innsikta. Han blandar derimot korta når han i avsnittet etter – etter inspirasjon frå eit skilt på eit kulturmuseum i Dallas – skriv at «Ingen skal måtte lære eit anna språk for å høyre og lese det som trengst for å leve. Den som er sikker på sitt eige språk, kan trygt lære meir». Verdien av språket – og ein fleirspråkleg kompetanse – kjem til uttrykk i det første sitatet, men ikkje det siste, der eit ideologisk Aasen-standpunkt trugar med å kome i vegen i opplæringsspørsmålet, fordi det ligg langt utanfor relevante opplæringsvilkår i spørsmålet om nynorsk versus bokmål. Men i det første poenget om «måtte ha» uttrykker Grepstad etter mi meining her det Kjell Lars Berge i artikkelen «Er språket egentlig retorisk» frå 1988, kallar «antropologisk retorikk», der skriftspråket får ei sentral rolle:

Grunnprinsippet for retorikken er med Jørgen Fafners ord den «intensjonelle muntligheten» (44). Retorikken skal gjenvinne en tapt helhetstenkning om mennesket. En tenkning der følelse og fornuft, individ og kollektiv, språk og erkjennelse ikke atskilles, men forutsettes som konstituerende egenskaper ved det menneskelige. Disse begrepene bindes sammen ved hjelp av menneskers språkstyrte fortolkninger av verden og hverandre, den gjensidige språkavhengige forståelsen og de sosiale kommunikative handlingene. Det ikke-språklige som omgir oss kan erkjennes og bli virkelig fordi vi tar språket i besittelse og handler gjennom og ved hjelp av det. (Berge, 1988, s. 2)

Om vi tenkjer på den nemnde 16-åringen, kan ein seie at det var den intensjonelle munnlegheita i nynorsken som var grunnlaget for tilknytning då han skreiv eksamensoppgåva. Dette er ein tanke som tek opp i seg

nærleiken til dialektane på ein ganske annan måte: intensjonell munnlegheit som grunnlag for erkjening og tilknytning. Dersom vi les Grepstad si setning om at «nynorsken er det språket eg måtte ha for å forstå livet og verda på mitt vis» som tilbakeskodande, blir det ganske deterministisk. Det lukkar – paradoksalt nok – mange moglegheiter for å rekne nynorsk som språk, fordi det innebygd pragmatisk i språklæringsprosessen får mindre rom. Den første lesinga, derimot, er interessant: Korleis kjem barn, unge og vaksne fram til innsikta «må ha»?

I det nemnde essayet kjem Kjell Lars Berge med ei interessant etterlysing av ein retorisk lingvistikk. Det er mogleg andre har skrive meir utfyllande om dette, men eg løftar fram denne her, fordi den blei viktig for mitt tankesett. For, også som forskarar knyter vi oss til og tek oss fram i tekstkulturen på grunnlag av korleis tekstar gir oss erkjening.

Etter min mening fokuserer begge disse retningene innenfor moderne retorikk [antropologisk og litterær] på sentrale aspekter ved «det retoriske». Først og fremst fordi talsmenn for dem så sterkt understreker dagligspråket som en primær forutsetning for vår virkelighetserkjennelse og dette dagligspråkets virkelighetskonstituerende eller «magiske» kvaliteter. [...] som lingvist er jeg opptatt av at ingen av disse setter det vi kaller språksystemet i relasjon til det retoriske. (Berge, 1988, s. 3)

Me kjem kanskje ikkje utanom at årsakene til at folk ikkje lærer seg nynorsk skriftspråk, eller forlet det til fordel for bokmål (også) har med kommunikative tilhøve å gjere, og i høg grad psykologiske tilhøve. Eg vil også med Berge seie retoriske: at ein vel eller vel bort språkformer, anten delar eller heile skriftspråket som ei meir eller mindre medviten posisjonering. Det å velje bort ei skriftnorm som ein har lært seg, handlar mellom anna om korleis ein sjølv tenkjer at denne utsegna vil bli oppfatta i skriftleg kommunikasjon. Dersom ein i tillegg er usikker, vil ein gjerne styre mot det minst markerte. Berges etterlysing av ein retorisk lingvistikk kan vidareførast til spørsmålet om opplæring i nynorsk skriftspråk: at eit større bilete må teiknast opp. Val vi gjer knytt til språkformer er både intensjonelle og umedvitne. Skal vi skjønne kvifor nokon lærer seg nynorsk og andre ikkje, må retoriske, sociolingvistiske, kommunikative og psykologiske aspekt ved språklæring ligge i kjernen av tenkemåten, og

koplast med det lingvistiske. For å seie det karikert: ikkje først språksystem som vi knyter eit knippe haldningar og intensjonar til – ikkje først norm som ein så forsøker å språkleggjere. Den svenske professoren Sven Strömqvist sa ein gong at for han var det mest interessante med to norske målformer at det set fokus på at skrifta ikkje er gitt. Dei to målformene gjer at illusjonen om det naturlege, det opplagte, slår sprekker. Dette poenget er kanskje i for liten grad utnytta pedagogisk. For eleven vil då oppdaginga av moglegheitene, i eit anna språk, kombinert med røynsle (skrivning), og aktive val av nokre markerte former vere viktige faktorar. Nynorsk er eit språk som ein vel på nytt, seier Grepstad i den 12. talen. Om ein lener seg til nyare forskning på engasjement, blir eleven si moglegheit til å ha innverknad på kva som skal lærast, ein viss grad av autonomi, rekna som eit element for tilknytning (Solheim, 2014).

Opplæring i nynorsk som skriftspråk som tilknytning til uttrykksmåtar, tekstar og tekstsfærer

Utan å gå inn på eit opptrakka målpolitisk spor om meir nynorsk i skulen, burde det på eit nøytralt grunnlag vore meir tekstar på nynorsk til stades allereie frå dei første trinna, slik det står i læreplanen. Denne meir nøytrale posisjonen inneber eit blikk for at norsk har ulike former, uttrykksmåtar og tekstsfærer, men først og fremst to språk. Dersom ein held fram at å kunne både nynorsk og bokmål gir fleire moglegheiter – som ein fleirspråklegheitssituasjon – har ein eit anna grunnlag enn om denne innsikta ligg gøymd attom eit større ideologisk målstrev der det handlar om å få mest mogleg av dette eine. Eit realistisk mål er å skape tilknytning til språk der det er tilknytning å hente, der mange elevar kanskje vel bort nynorsk som sitt hovudmål, men held fram med å nytte det i nokre samanhangar. Som nemnt i innleiinga er det ein fare for at det største trugsmålet mot opplæring i nynorsk som skriftspråk kjem innanfrå, ikkje utanfrå. Eg har her løfta fram to slike trugsmål, båe knytt til eit sett av tankar der nynorsk blir nært knytt til dialektane. Om ein vel eit anna tankesett, er det mindre grunn til å drøyme *Draumen om målet*. Då kan ein heller vektlegge vilkåra for å komme inn i det. Det kunne vore interessant i eit

større forskingsprosjekt, å studere kva som må til for å kome inn i ein skriftkultur som dels står i opposisjon til ein skriftkultur som har større utbreiing, og som dels er innvevd i denne. I eit slikt prosjekt måtte ein først ha avklara kva føremålet med å avklare statusen til nynorsken skulle vere. Denne artikkelen foreslår opplæringsspørsmålet som eit fruktbart grunnlag for statusavklaring. Med den særnorske språksituasjonen som vindaug ville ein i eit slikt prosjekt fått viktige innsikter om språklæring – om å lære seg skrift som språk.

Summary

One of the two written norms of Norwegian – Nynorsk – was developed in the 19th century based on Norwegian dialects. The cultivation of this written norm has continued a focus on its close relation to the dialects, also when considering written language instruction. As emphasized in the title, this article aims to reflect on how to consider written language instruction without emphasizing this close relation. Not without aspects of polemics, I raise the question whether maintaining some of Ivar Aasens claims on the role of the dialects has inadvertently hampered important insights about written language instruction in Nynorsk.

Litteratur

- Berge, K. L. (1988). Er språket egentlig retorisk? I K- L. Berge, J. Fafner, M. Rossholm Lagerlöf, & B. Nerman (Red.), *Vad är retorikk? Fyra föredrag från en seminarserie*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk, Stockholm.
- Bjørhusdal, E. (2015) Nøytralitet eller nynorsk? Språkpolitiske hovudprinsipp i norsk opplæring. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 104–119). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Borgwaldt, S. R., Hellwig, F. M., & De Groot, A. M. B. (2005). Onset entropy matters: Letter-to-phoneme mappings in seven languages. *Reading and Writing* 18, 211–229.
- Eiksund, H. T. (2018) Monolingual biliteracy. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland, & A-K. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 31–52). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grepstad, O. (2012). *Draumen om målet. Tilstandsrapportar frå Norge og Noreg*. Oslo: Samlaget.

- Hoover, W. A., & Gough P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127–160.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology* 78, 243–255.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research* 1.
- Skaftun, A., Solheim, O., & Uppstad, P. H. (2015). Towards an Integrated View of Literacy. *Nordic Journal of Literacy Research* 1.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71–93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thygesen, R. (1992). *Språknormkonflikt og skrivevansker. En empirisk studie av sammenhengen mellom tale-skriftspråk diskrepans og utvikling av ortografiske skrivevansker*. Upublisert doktoravhandling. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Den allmennvitenskapelige høgskolen.
- Uppstad, P. H. (2005). *Language and Literacy: Some fundamental issues in research on reading and writing*. Department of Linguistics and Phonetics, Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Uppstad, P. H. (2006). Written language and the notion of 'lexicon'. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 6(1), 85–97.
- Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2011). Code and Comprehension in Written Language. Considering Limitations in the Simple View of Reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 11, 159–174.
- Uppstad, P. H., & Tønnessen, F. E. (2007). The notion of 'phonology' in dyslexia research: cognitivism - and beyond. *Dyslexia* 13, 154–174.
- Wagner, Å. K. H.; Strömquist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.
- Walton, S. (2015). Kva er nynorsken? I H. Eiksund, & J. O. Fretland (Red.), *Nye Røyster i nynorskforskninga*. Oslo: Samlaget.
- Wengelin, Å. (2002). *Text Production in Adults with Reading and Writing Difficulties*. Gothenburg Monographs in Linguistics 20, Department of Linguistics, Göteborg University, Department of Linguistics.
- Ziegler, J. C., Stone, G., & Jacobs, A. M. (1997). What is the pronunciation for -ough and the spelling for /u/? A database for computing feedforward and feedback consistency in English. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers* 29(4), 600–618.