

Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter?

Av Olaf Husby
NTNU

Sammendrag

Artikkelen drøfter problemstillinger knyttet til hva som skal defineres som muntlig målspråksform for voksne minoritetsspråklige som skal tilegne seg norsk som andrespråk. Det pekes på at den norske språksituasjonen presenterer utfordringer både for elever og lærere. Opplæringen av voksne skjer oftest gjennom bruk av læreverk skrevet på bokmål. Med læreboka som styrende prinsipp anvender lærere i begynnerundervisning vanligvis et bokmålsnært talemål. Dette talemålet kan være forskjellig fra den dialekt læreren bruker til daglig, og det kan være forskjellig fra den dialekt som snakkes i lokalsamfunnet der andrespråksundervisningen finner sted. Ut fra dette stilles det spørsmål om det er de minoritetsspråklige som må investere ressurser i å utvikle forståelse for talt norsk i all sin bredde, eller om førstespråksbrukere av norsk bør tilpasse seg de minoritetsspråkliges kompetanse ved å utvikle ferdigheter i talt bokmål.

Nøkkelord: målspråk, talt bokmål, dialektvariasjon, voksne andrespråksstudenter.

Hva er det de skal læres?

Problemstillinger knyttet til norskopplæring av innvandrere tas fra tid til annen opp til offentlig debatt. Innfallsvinklene kan være av juridisk, økonomisk-administrativ eller pedagogisk art, det vil si spørsmål knyttet til plikt og rett til opplæring, undervisningsorganisering og kostnader, fag-

planer og morsmålets rolle i opplæringen. I et innringings- og debattprogram på NRK P1 der temaet var talemålsformen i nyhetssendingene på NRK brakte en innringer inn følgende synspunkt:

Men jeg tror det er så vanskelig, for eksempel i denne integreringens tid å få [...] fortalt [...] våre [...] innvandrere hva i all verden de skal [...] lære av norsk. Hvis ikke [...] en norsk kommer frem i [...] nyhetssendingene fra NRK, hvis ikke det er det korrekte [...] [H]va skal disse stakkarene lære som skal lære norsk hvis de har [...] svigermor fra Trondhjem [...]. Hva er det de skal læres? (NRK P1, 2009).

Dette ble supplert av en annen innringer:

Det jeg også har tenkt litt på, det er de som kommer til Norge [...] og må lære seg norsk. Det forenkler ikke for dem at de [...] ikke forstår ett, altså de har ikke en ting å forholde seg til. De må lære seg mange forskjellige sprog, noe som gjør at læretiden nok øker betraktelig før de blir integrert og skjønner [norsk] (ibid.).

Problemstillingen som kommenteres, er knyttet den relasjonen mellom norsken som innvandrere skal tilegne seg, og de ulike formene for norsk man møter ute i samfunnet. Det spørres om hvilken form, eller hvilke former, for norsk som skal være målet for opplæring i muntlig norsk for innvandrere. En kan nærme seg denne problemstillingen fra flere hold. En kan spørre konkret hvilke mål som er satt for opplæringen. Svaret på dette kan en søke i læreplaner. Et annet perspektiv gjelder lærernes implementering av planene i det enkelte klasserom, et tredje dreier seg om studentenes forventninger til og mål med opplæringen.

Andrespråkopplæring finner sted på ulike nivåer, fra barnehage til universitet. Jeg vil primært ta for meg voksnes læring av norsk, men forhold knyttet til grunnskole og videregående skole vil i noen grad bli berørt. Et utgangspunkt kan være følgende: Åsta Øvregaard skrev i 2008 en kronikk i Aftenposten hvor hun refererer til minoritetsspråklige studenters møte med norsk i hverdagslivet. Russiske Tatjana beklaget seg over de språklige krav hun ble stilt overfor med en trøndersktalende mann og svigermor fra Stavanger. Tatjana hadde lært norsk på universitetet, og hun tilfredsstilte de kravene som ble stilt til henne der. Problemet var at norsken hun hadde lært på norskkurs, ikke var tilstrekkelig i forhold til de kravene hun møtte som

vanlig samfunnsborger. Dette skyldtes ikke at opplæringen var avsluttet på et for tidlig trinn, men at de målene som var satt for opplæringen ikke stod i forhold til de kravene som ble stilt henne i familien og det norske samfunnet (Øvregaard 2008). En ghanesisk student (Husby personlig kommunikasjon) oppsummerte sin karriere som norskestudent ved å si at han hadde to årskurs i norsk, først et år for å forstå talt og skrevet bokmål, og deretter et ekstra år for å forstå trøndersk. Det første året hadde han undervisning, det andre året ikke. Han framholdt det som også Øvregaard påpeker, nemlig at norskkursene, selv om de er av ett års varighet, ikke umiddelbart kvalifiserer studenten i forhold til den norske språkvirkeligheten. Roten til det som oppleves som et problem, er at studenter, og kanskje voksne spesielt, læres opp i det en kan kalle talt bokspråk. Dialekter har liten plass på norskkursene, så den språklige kompetansen studentene har når de starter sine studier, er langt fra i samsvar med de kravene som møter dem. Mens språkføringen på norskkursene er tilpasset det studentene til enhver tid mestrer, vil studentene etter avsluttet norskkurs oppleve at det stilles helt andre krav til dem som regulære studenter. Disse kravene har ikke eller har i liten grad vært tatt opp på norskkursene: Enkelte forelesere skriver bokmål, andre nynorsk. Foreleserne snakker ulike dialekter, det samme gjør medstudenter.¹

Problemstillinger knyttet til undervisningsspråkets form og dets relasjon til norsk utenfor klasserommet er ikke hyppig diskutert, verken i massemedier eller i faglig sammenheng. Noen ganger dukker de opp *en passant*, som i det nevnte NRK-programmet. Andre ganger kunne en forvente at slike problemstillinger tas opp, men likevel kan temaet bli liggende tilnærmet uberørt. En slik anledning er *Norsk Lingvistisk Tidsskrift 1/2009*, som er et temanummer om "standardtalemål". Her er problemstillingen så vidt nevnt, men den tas ikke opp til drøfting på noen måte. Temaet relateres likevel imidlertid til ulike interessante kontekster. Fire av artikkelforfatterne berører området, og deres korte påpekninger brukes som peilepunkter for den videre diskusjonen:

1. Randi Solheim (2009:145) refererer en hypotetisk dialog mellom en amerikaner og en vestlending. Hun lar amerikaneren spørre etter "den norske fleirtalsforma av 'you' i objektsfunksjonen". Vestlendingen svarer "dere" selv om vestlendinger "på sin lokale dialekt seier 'deke' eller 'dokke', og på si målform skriv 'dykk'".

Jeg omformulerer dette til et spørsmål om hvilken form for norsk det er som *egentlig* er målspråk. Er det dialektene som hos Solheim er eksemplifisert ved ”deke, dokke”, er det nynorsk – eksemplifisert ved ”dykk”, eller er det bokmål – representert av ”dere”?

2. Gunnstein Akselberg (2009:69) refererer David Crystals definisjon av ”standard” der det heter at en standard er en institusjonalisert norm som kan brukes ”in teaching the language to foreigners”.
3. Mats Thelander (2009:192) refererer en debatt i Sverige der det ble diskutert hvilken form for svensk som en skulle lære innvandrere: ”et allmänt standardspråk [...] eller en regional standard som kunde få stöd i det omgivande lokalsamhället”.

Jeg omformulerer igjen disse to utsagnene til et spørsmål om hvilken form for norsk det er som skal ligge til grunn for undervisningen i norsk som andrespråk, en definert norm eller ikke?

4. Toril Opsahl og Unn Røyneland (2009:114) mener at det kunne være ”fristende å spekulere i om ikke også multietnolektiske former med tiden vil kunne få innpass i en moderne oppfatning av standard tale i visse sammenhenger”.

Dette leses som et spørsmål om hvilken innvirkning andrespråksbrukeres norsk vil kunne ha på utviklingen av norsk. Dette er en problemstilling jeg ikke kommer til å forfølge her. I stedet for å diskutere mulige effekter av en viss praksis, vil jeg heller gå inn på faktisk undervisning i norsk som andrespråk i dag. Dermed vil jeg slå sammen de to første spørsmålene ovenfor til ett: Hvilken form for norsk skal være målspråk for andrespråkslæringer?

Norsk som andrespråk – bokmål eller nynorsk?

Problemstillingen som er presentert ovenfor, kan spesifiseres gjennom en kategorisering etter det mediet språket formidles gjennom. Med andre ord: Hva skal være mål for opplæring i *skriflig* og *mundlig* norsk? I den videre diskusjonen kommer jeg spesielt til å ta for meg muntlig norsk, men ettersom svært mye av andrespråksopplæringen for voksne skjer med

referanse til lærebøker, vil det også være relevant å se nærmere på målformen i lærebøkene, altså nynorsk og bokmål. En slik granskning vil også være relevant i forhold til i hvilken grad skriftspråksformen har innflytelse på det muntlige språket i klasserommet.

Generelt sett er det ikke urimelig å påstå at nynorsk spiller en betydelig mindre rolle innenfor andrespråksopplæring enn innenfor morsmålsopplæringen. Det er ikke uvanlig at innvandrere som bor i kommuner der nynorsk brukes i opplæring og administrasjon, får andrespråksopplæringen på bokmål, jf. Kerstin Bouvein (*Bergens Tidende* 2008) som sier at "[v]i lærer bokmål på norskkurs, borna lærer nynorsk på skulen og i barnehagen, og hardangerdialekt må vi hanskast med ute." Spørsmålet om opplæringspråk ble aktualisert i 2009 ved at 50 ordførere, hovedsakelig fra Vestlandet, skrev under oppropet "Stø kravet om nynorsk undervisningsmateriell i alle fag til framandspråklege". Initiativet til oppropet kom fra en andrespråkslærer på Vestlandet (*grannar.no* 2009), og var en reaksjon på at den alt overveiende del av læremidlene som er utviklet innenfor andrespråksfeltet, er på bokmål, og at disse læremidlene er tatt i bruk i områder hvor all undervisning ellers er basert på nynorsk. Utover dette vil jeg påstå, uten å kunne vise til systematiske analyser av stil, ordvalg og formverk i lærebøkene i norsk som andrespråk, at bøkene på bokmål er dominert av moderate former, det vil si mindre talemålsnære former. Dermed vil tilegnelsen av moderate bokmålsformer være grunnlag for etablering av en andrespråksform som kan ligge relativt langt fra det lokale talemålet. Dette vil ha konsekvenser for den språklige samhandlingen med førstespråksbrukere som skriver nynorsk, og som snakker dialekter som ligger relativt nær nynorsk. Flere har ytret seg offentlig om dette:

Viss me lærte nynorsk på skulen, ville det vore nærare språket dei snakkar på gata her. Vossamål, seier Iyassu Tesfagabre. Han får norskopplæring på bokmål i nynorskkommunen. (*Bergens Tidende* 2009a)

Korleis kan innvandrarkvinner hjelpe barna med leksene når ordbøkene berre står på bokmål? [...] Eit anna problem er at dei fleste bøkene som Yoser låner på biblioteket, står på bokmål. (*grannar.no* 2009)

Når ein lærer ei anna målform enn det som vert snakka kring ein, kan det [...] vere med på å bygge opp under framandgjering. At ein snakkar same dialekt, kan derimot verke positivt på integrering i det nye heimemiljøet. (Marsh m.fl. 2004:7)

Dette bringer oss inn på spørsmålet om hvorfor det finnes så få læreverker på nynorsk for innvandrere. To korte svar kan gis. For det første er det slik at etter gjeldende lovverk trenger ikke lærebøker og læremidler i norskfaget å oppfylle kravet om parallellutgaver, jf. Opplæringslovens § 9-4: ”Lærebøker og andre læremiddel”, som sier at ”[i] andre fag enn norsk kan det berre brukast lærebøker og andre læremiddel som ligg føre på bokmål og nynorsk til same tid og same pris” (Kunnskapsdepartementet 2009). Prinsippene som skisseres i opplæringsloven, gjelder primært for grunnskole og videregående skole, men brukes også i voksenopplæringen. For det andre er det slik at nynorske læreverker i andrespråk selger dårlig. Forlaget Cappelen Damm tilbyr to lærebøker på nynorsk. Salget er på mellom 50 og 100 bøker i året (*Bergens Tidende* 2009a). Ulike tiltak har vært iverksatt for å tilby flere læreverker på nynorsk. Prosjektet *Nettbaserte nynorske læremiddel for vaksne*², også kalt *Nynorsk Pluss*, ble iverksatt av Gloppen opplæringsssenter i 2001. Målet var å utvikle et godt andrespråkstilbud på nynorsk. Søk på nettet forteller følgende historie om prosjektet: I 2003 heter det at ”Opplæringsprogrammet som skal lære innvandrara nynorsk har vorte ein suksess.”³ To år senere kom stikk motsatt melding: ”Tung start for Nynorsk pluss. Gloppen opplæringsssenter slit med å få kommunar til å ta i bruk opplæringsprogrammet Nynorsk pluss.”⁴ I 2006 sluttet så ”[v]aksenopplæringa på Voss [...] å bruka nynorske læremiddel [...] fordi kvaliteten på læremidla var for dårleg” (*Bergens Tidende* 2009b). Læreverket forefinnes i dag i ny og utvidet utgave, det vil si både på bokmål og på nynorsk, og i to versjoner tilpasset ungdommer og vaksne. Det er vanskelig å dokumentere bruken av tilbudet. Totalt skal det nå finnes 10 læreverker på nynorsk.

Jeg avstår fra en lignende gjennomgang av læreverker på bokmål. Det skulle være tilstrekkelig å si at siden 1960-tallet har bokmålet vært dominerende innenfor feltet. En rekke lærebokserier er utviklet. De mest brukte har kommet i flere opplag, og de har vært revidert flere ganger.

Lingua franca i Norge

Jon Erik Hagen (2004) stiller et sentralt spørsmål: *Hvilket språk skal være lingua franca i Norge?* Svaret han gir, er neppe oppsiktsvekkende: Muntlig og skriftlig utveksling av informasjon i Norge må generelt sett foregå på norsk.

Hagen inviterer til en interessant debatt. Særlig interessant er hans synspunkt om at et slikt lingua franca er et språk som er eid av alle. Av det følger at "[a]lle som bor permanent i Norge bør ha rett til å bidra til utformingen av nynorsk og bokmål."⁵ Hagen går lite inn på skillet mellom talt og skrevet norsk. Det ville etter min mening være interessant å stille et supplerende spørsmål: Hvilken form for norsk skal være lingua franca i Norge? og mer presist: Hvilken form for *talt* norsk skal være lingua franca i Norge? Dette er langt fra et enkelt spørsmål idet svaret har implikasjoner for flere felt: Utvikling av læremidler, pedagogisk praksis, utdanning av lærere og språklige praksiser for å nevne noen.

De problemstillingene som kommer til uttrykk her, kan løftes til et mer allment nivå og slik omfatte relasjonen mellom skriftspråksform og talemål generelt. Egne erfaringer fra andrespråksundervisning supplert med samtaler med minoritetsspråklige, observasjoner av undervisningspraksis og dagligliv i det flerspråklige Norge i tillegg til ytringer gjennom massemedier og ulike rapporter, viser, slik jeg ser det, at spørsmål knyttet til talemålsform i andrespråksundervisning er problemstillinger som er underkommunisert. Problemet er, slik jeg ser det, knyttet til om det er *førstespråksbrukeren* eller *andrespråksbrukeren* som skal påta seg hovedansvaret for at kommunikasjonen mellom partnerne opprettholdes når de møtes i dialog. Med andrespråksbruker mener jeg her den relativt nyankomne og nyutdannede fra norskkurset, altså en person med kort fartstid som bruker av norsk.

En språklig tilpasning, uavhengig av hvem som utfører den, gjøres i forhold til samtalepartnerens språklige kompetanse. Skal førstespråksbrukeren tilpasse seg, må vedkommende endre sin kommunikasjonspraksis, i særlig grad den muntlige framføringen, i forhold til andrespråksbrukerens kompetanse. Det samme må andrespråksbrukeren. En nærmere beskrivelse av denne tilpassingsprosessen kan gjøres på grunnlag av en analyse av hvilke trekk som karakteriserer henholdsvis første- og andrespråksbrukeren som lyttere og talere av norsk. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor. Først vil jeg vende tilbake til klasserommet hvor det undervises i norsk som andrespråk. Der etableres de ferdighetene som andrespråksbrukeren bygger sin senere språkføring på, i det minste i en innledende fase. Jeg vil også hevde at det er kvalitative forskjeller med hensyn til språkbruk i andrespråksundervisning for barn og for voksne. Med utgangspunkt i ustrukturerte observasjoner vil jeg mene at den norske talemålsformen i undervisning av minoritetsspråklige barn ligger nær den som er vanlig i undervisning av

norske barn, det vil si at læreren foretar de innholds- og formmessige endringene som kreves i forhold til elevenes alder og kompetanse og slik opprettholder et samsvar med talt norsk slik språket brukes utenfor klasserommet. Voksne andrespråksstudenter på sin side møter en form for norsk som knappest finnes utenfor klasserommet, i få ord kan dette beskrives som et bokmålspreget talemål på dialektal intonasjon.

Voksnes muntlige andrespråksferdigheter

Som Øvregaard (2008) påpeker, er undervisningen av voksne av en slik karakter at den ikke alltid bidrar til at studentene utvikler en formålstjenlig norskkompetanse. Studenten som er bosatt i Trondheim, kan snakke med sin lærer, men ikke med sin svigermor fra Stavanger. Hva er bakgrunnen for dette? Jeg mener vi kan fange inn problemstillingen i en relativt enkel beskrivelse. Den tar utgangspunkt i at voksne elever som skal lære seg norsk som andrespråk, kan plasseres i en kontekst der de må forholde seg til tre språkkilder: *Lærerens talemål* slik det er tilpasset klasseromspraksis, *den leste varianten av lærebokas tekster* og *det lokale talemålet*. Det faste skriftspråklige punktet er læreboka, og læreboka er normalt på bokmål. Dermed vil den lokale dialekten ikke få en plass i klasserommet (med mindre den er i noenlunde samsvar med bokmålet), og heller ikke lærerens dialekt (med mindre den også samsvarer med bokmålet). Ut fra dette vil en vestnorsk lærer som underviser norsk i et trøndersktalende miljø med lærebøker på bokmål, snakke bokmål. Dette lærerspråket vil ofte reflektere prosodien i det talemålet læreren ellers normalt bruker, det vil også kunne være islett av fonologiske trekk fra dette talemålet i det bokmålsbaserte talemålet. Denne formen for norsk vil brukes av hele lærerstaben, uansett hvor de er fra. Dette er etter min mening en rimelig og fornuftig tilnærming. Læreren bygger bro mellom tekst og tale ved å undertrykke eget dialektalt talemål for å gå over til talt bokspråk, det vil si talt bokmål. Mange lærere forteller at denne overgangen opplevdes som vanskelig, til dels svært vanskelig tidlig i deres karriere som andrespråkslærere. En første hindring er å ta bokmålet i sin munn, den neste er å anvende talt bokmål i andre nordmenns påhør. Disse overvinnelsene skyldes nok flere forhold. For det første er brukerne neppe vant til en slik talemålsform ut fra de mål som gjelder for norskopplæring i grunnskole og videregående skole. For det andre vil et skifte fra dialekt til talt bokmål kunne rubriseres som knot, og ut fra de

holdningene en slik muntlig praksis møtes med, kan den enkelte språkbruker bli objekt for de holdninger slik tale blir møtt med (jf. Molde 2007). Den ubekvemme følelsen nye lærere i norsk som andrespråk blir var i seg selv, kan nettopp være uttrykk for hvor sterkt internalisert slike holdninger kan være.

At talt bokmål blir det bærende språket i klasserommet, er ikke problematisk i og for seg. Problemet oppstår når den voksne eleven med det bokmålsnære talemålet som eneste redskap, går ut i det norske samfunnet. Den muntlige praksisen til vedkommende, gitt at den ellers holder kvalitative mål, gir vedkommende mulighet til å snakke med nordmenn. Vedkommendes lytteferdigheter, som er innsnevret til å gjelde en varietet, nemlig lærerens bokmålstale, kan derimot virke begrensende på vedkommende kompetanse i å forstå hva som blir sagt. For å illustrere dette med referanse til et ord: Mens læreren bruker formen ”jeg” – /jæi/, vil eleven kunne møte helt andre former i lokalsamfunnet ved at en av formene ”i, æ, æg, e, eg, je” (det finnes flere) inngår i den lokale dialekten, eller ved at noen av eller alle formene brukes av innflyttere.

Dette kan demonstreres gjennom historien om *Nordavinden og sola* gjenfortalt slik jeg gjør det, altså slik en snakker i Sandnessjøen, Nordland (Husby 2008). Dersom en legger til grunn en lesning som bygger på lydverket i områdene rundt Oslo, finner en at av tekstens 100 ord vil det være avvik mellom bokmålsnær tale og dialektal tale i 73 ord, det vil si at nærmere tre av fire dialektalt uttalte former er forskjellig fra en skriftspråksnær lesning av de samme ordene. Det er sett bort fra forhold knyttet til intonasjon. Sammenfallende ordformer er understreket i teksten nedenfor:⁶

1	/nu:ɾæ,vi:n̩ ɔ̩ ¹su:ɾæ ²kran:ɾæ um ¹kem: a di so va de:n ²stærkaste		/nu:ra,vin:n̩ ɔ̩ ¹su:la ²kran:let om ¹vem: av dem som va:d̩n̩ ²stærkeste
2	do ¹kom: dæ ein ¹ma:n̩ ²go:anes mæ ein ¹varm ²frak:e po se		da ¹kom: de en ¹man: ²go:ene me en ¹varm ²frak: po sæi
3	di vaɫ ²eni um at de:n so ¹føɫt kæn fo ²ma:n̩ te ɔ̩ ta ¹a: se ²frak:en skæ ¹jeɫ: fø²tærkar ep̩ jep̩ ²a:n̩er		di ble ²eni om at den som ¹føɫt kæne fo ¹man:n̩ til ɔ̩ ²ta:av sæi ¹frak:en skæle ²jele fo²tærkere en den ²an:dre
4	¹so ¹bɾost ²nu:ɾæ,vi:n̩ a ¹aɫ: si ¹makt		¹so ²blo:ste ²nu:ra,vin:n̩ av ¹aɫ: sin ¹makt
5	mæn des ¹meir ha:n̩ ¹bɾost des ²tæt̩ar ¹trak: ¹ma:n̩ ²frak:en ¹rænc se		men des ¹mer den ²blo:ste des ²tət̩ere ¹trak: ¹man:n̩ ¹frak:en ¹rænt sæi
6	ɔ̩ te ¹sist qa ²nu:ɾæ,vi:n̩ ¹up:		ɔ̩ til ¹sist qa ²nu:ra,vin:n̩ ¹op:

7	do: ¹ ʃein ¹ su:ɾæ <u>fram so</u> ¹ goc: o ¹ vanɿ o ¹ straks <u>tu:k</u> ¹ ma:n a se ² frak:en	da: ¹ ʃin:te ¹ su:la <u>fram so</u> ¹ got: o ¹ varmt o ¹ straks <u>tu:k</u> ¹ man:n a sæi ¹ frak:en
8	o ¹ so: mot ² nu:ɾæ,vi:n ² i:n,rø:m: <u>at</u> ¹ su:ɾæ va de:n ² stærkaste a di/	o ¹ so: mote ² nu:ɾa,vi:n:n ² i:n,rø:m:e <u>at</u> ¹ su:la vad:n ² stærkeste av dem/

Den dialektale varianten karakteriseres av for eksempel:

- senkning av fremre trange vokaler,
jf. ”men”:/mæn:/ vs. /men:/
- palataler, jf. ”godt”:/goc:/ vs. /got:/
- apokope, jf. ”sterkere”:/²stærkar/ vs. /²stærkere/
- elisjon, jf. ”som”:/so:/ vs. /som:/
- tonelag, jf. ”frakken”/²frak:en/ vs. /¹frak:en/
- morfologi, jf. komparativ”-ere” vs. ”-ar”

Flere av ordene inneholder også mer enn en forskjell, for eksempel det første ordet i teksten.

At andrespråklærere forenkler talemålet, er ikke uvanlig. Det er lenge siden trekk ved såkalt lærerspråk, ”teacher talk”, ble dokumentert (se for eksempel Sinclair og Brazil 1982) Dette er benevnelsen på talemålsformen som oppstår som et resultat av lærerens forsøk på å tilpasse språkføringen sin til elevens nivå for å oppnå størst grad av forståelse. Lærerspråk, som er en betegnelse som benyttes innenfor andre-/fremmedspråkundervisning, vil være spesialdesignet for lytteren slik at det karakteriseres ved å være preget av tydelig uttale og lav talehastighet i tillegg til gjentakelser og pauser. En finner korte setninger, enkle nominal- og verbalfraser og et avgrenset vokabular. Dette er jo en pedagogisk praksis som i høyeste grad må sies å være forsvarlig i en innledende fase uavhengig av om det underviste målspråket i klasserommet er likt eller ulikt målspråksformen en finner utenfor klasserommet. Problemene oppstår som sagt, når de språklige forskjellene mellom disse to arenaene ikke tilnærmes hverandre.

La oss gå litt mer detaljert til verks. På tradisjonelt vis kan vi dele opp språkferdigheter etter om de angår skrift eller tale, om de angår produktive eller perseptuelle ferdigheter, og om vi har å gjøre med første- eller andrespråksbrukere. Videre kan dikotomien bokspråk/dialekt innføres. Bokspråk – B – skal forstås som en lest variant av det skriftspråklige underlaget. Lesemåten forutsettes å være tradisjonell, det vil at intonasjon i leserens dialektale talemål avspeiles. Fonologien kan inneholde dialektale trekk, men

normalt realiseres former som finnes i den varieteten som ligger til grunn for bokspråket. For bokmålets del vil det være talemålet på det sentrale Østlandet. Dialekt – D – skal forstås som talerens sedvanlig talemål. Under har jeg satt opp en figur for å vise norskkompetansen hos morsmålsbrukere og andrespråksbrukere. Språkbrukerne kodes som NO1: morsmålsbrukere av norsk, og NO2: andrespråksbrukere av norsk. I figuren indikerer <+> mestring av et aspekt ved språkkompetansen, <-> indikerer fravær av en slik kompetanse, og <~> mestring til en viss grad. De tre siste kategoriene er i tillegg markert med fargekoder, hhv. hvit, svart og grå. I denne sammenheng utelater jeg bevisst problemstillinger knyttet til hva fraværet av kompetanse skyldes, om det er fravær av kompetanse eller om det er relatert til holdninger.

	Skrift				Tale			
	Lese		Skrive		Lytt		Snakke	
	NO1	NO2	NO1	NO2	NO1	NO2	NO1	NO2
Kolonne	1	2	3	4	5	6	7	8
B - BOKSPRÅK	+	+	+	+	+	+	-	+
D - DIALEKT	~	-	~	-	+	-	+	-

Figur 1. Norskkompetanse hos skrivekyndige morsmåls- og andrespråksbrukere

Venstre del i figur 1, *Skrift*, intenderer å vise at andrespråksbrukeren (NO2) etter fullført språkkurs ideelt sett leser og skriver normert norsk (kolonne 2B, 4B). De grå cellene indikerer at nordmenn utover å kunne skrive bokmål og/eller nynorsk (kolonne 1B, 3B) også til en viss grad kan skrive på dialekt (1D,3D). Denne kompetansen er mindre viktig i det perspektivet som legges til grunn her, men er likevel relevant sett fra et integreringssynspunkt.⁷

Problemene som de tidligere refererte studentene opplevde, er relatert til høyre del av figuren. I den grad NO1 og NO2 oppviser tilnærmet like ferdigheter innenfor hvert av områdene *Lese*, *Skrive*, *Lytt*, *Tale*, vil dette være markert med identiske matematiske operatører (+ + eller - -). Figur 1 viser at en norsk morsmålsbruker som lytter, vil forstå både talt bokspråk (5B, tilegnet gjennom egen og andres skriftspråknære høytlesning) i tillegg til dialektal tale (5D), det vil i prinsippet si alle norske dialekter. Grunnlaget er erfaringer gjort ved personlig kontakt eller gjennom massemedier. Den

voksne andrespråksbrukeren vil som lytter mestre en skriftspråksnær norsk-variant (6B), en ferdighet som er utviklet i omgang med vedkommendes språklige primærkontakt – læreren. Som taler anvender førstespråksbrukeren en dialekt, stedegeen eller fra andre deler av landet (7D). Denne ferdigheten innehar ikke NO2 (8D). Vedkommende vil snakke sitt bokmålsnære norske andrespråk (8B).

Siden andrespråksbrukeren er ”flasket opp” på bokspråk, vil denne primære innputt være grunnlaget for de muntlige ferdighetene vedkommende mestrer (8B). Denne varianten av norsk, talt bokspråk, vil jeg mene er en marginalisert ferdighet hos førstespråksbrukere (7B). For det første har vedkommende liten eller ingen opplæring i noen form for skriftspråksbasert talemål i skolen bortsett fra det som er tilegnet gjennom regulær høytlesning av norske tekster. En vil trolig også kunne observere bokmålsnær tale under muntlige oversettelser av tekster fra et annet fremmedspråk, men på den annen side oversatte ikke alltid mine trøndersktalende barn det engelske ”I” eller det fransk ”je” til norsk ”jeg” – /jæi/. I deres muntlige oversettelse kunne ordene like gjerne få formen /æ:/ . Det har ikke lyktes meg å lokalisere dokumentasjon på dagens praksis i oversettelse i og utenfor klasserommet. I en undersøkelse av forhold rundt skriftspråksnær tale, eller ”knot” som det også kalles, fant imidlertid Molde (2007) at yngre personer ser ut til å ha større aksept for slik tale enn eldre. Men undersøkelsen er gjennomført i forhold til andre språkbruksarenaer, og motivene for slik bokspråksnær tale er også en annen en de som er anført ovenfor. Ut fra dette vil jeg mene at talemålsform under oversettelse av fremmedspråk er et felt som det vil være interessant å undersøke nærmere med hensyn til praksis, motivasjon og holdning. En må også være oppmerksom på at en tilsynelatende mangel på mestring av bokmålsnær tale kan være et overflatefenomen i den forstand at holdningsmessige forhold knyttet til taler og talerens omgivelser kan forhindre bruk av en talemålsform som har vært anvendt under muntlig oversettelse i skolen, og som dermed potensielt mestres. Dette er igjen et forhold i kommunikasjon mellom første- og andrespråksbrukere som burde undersøkes nærmere.

Konsekvensene av det som er nevnt ovenfor, kan illustreres med en episode fra et posthus i Trondheim: En utenlandsk student henvendte seg på bokspråk, det vil si bokmål, til funksjonæren i kassen. Funksjonæren svarte på engelsk. Studenten responderte på norsk. Dette mønsteret ble opprettholdt under hele transaksjonen. Studenten kunne norsk, og ønsket å ytre seg på norsk, riktignok på en bokmålsnær form. Den norske funksjonæren

kunne ikke, eller i det minste ville ikke, uttrykke seg på samme skriftspråksnære bokspråk, og valgte derfor en form som etter hans mening ville gjøre forhandlingene enklere, nemlig engelsk. Den uformelle observasjonen gir ingen mulighet for å fastslå på hvilket grunnlag postfunksjonæren gjorde sitt valg. Denne og lignende observasjoner, jf. Øynes (1995), gir begrunnelsen for innføringen av en negativ markering av 7B i figur 1. Markeringen gjøres altså i forhold til observasjon, og ikke ut fra mulige underliggende forhold som manglende kompetanse i bokspråksnær tale eller holdningsrelaterte hindringer. Ut fra drøftingen ovenfor vil jeg mene at samtaler mellom morsmålsbrukere av norsk og bokmålstalende andrespråksbrukere kan beskrives som et asymmetrisk forhold innenfor det perspektivet vi her legger til grunn. Mens førstespråksbrukeren *forstår* talt bokspråk (B) og dialekt (D), forstår andrespråksbrukeren bare talt bokspråk. Førstespråksbrukeren kan bare *snakke* dialekt, mens andrespråksbrukeren bare snakker bokspråk. Dette er illustrert i figur 2 hvor fravær av kompetanse er markert med svarte felt. Forhold som mestres står i hvite felt.

	NO1		NO2		
Snakke	D	>		D	Lytte
	B	-		B	
Lytte	D			D	Snakke
	B	<		B	

Figur 2 NO1 og NO2: Asymmetrisk relasjon

Ut fra dette vil kommunikasjonen mellom første- og andrespråksbrukere blokkeres av to grunner:

1. Førstespråksbrukeren kan ikke/vil ikke snakke bokspråk
2. Andrespråksbrukeren forstår ikke dialekt

En sammenligning av kompetansen hos to morsmålsbrukere, NO1¹ og NO1², vil normalt være symmetrisk (figur 3). Begge vil som lyttere mestre bokspråket (B), vant som de er til å høre lest bokspråk i skole, nyheter, på teater osv. I tillegg forstår alle norske dialekter (D^{1>N}). Generelt vil ingen av dem vise spor av "diglossisk" atferd ved at de som talere skifter til det talte bokspråket av den typen som andrespråksbrukeren anvender. Min på-

stand er altså at talt bokspråk er en form for norsk som NO1¹ og NO1², og nordmenn generelt, ikke bruker i sin muntlige praksis, og som de derfor ikke griper til i situasjoner hvor de møter personer som bruker og bare forstår denne formen for norsk. Dette skjer til tross for at denne formen for norsk er noe de mestrer som lyttere.

	NO1 ¹		NO1 ²	
SNAKKE	D ^{I>N}	>	D ^{I>N}	LYTTE
	B	–	B	
LYTTE	D ^{I>N}	<	D ^{I>N}	SNAKKE
	B	–	B	

Figur 3. NO1¹ og NO1²: Symmetrisk relasjon

Hva hindrer bruk av bokmålsnær tale?

Det rasjonelle valget det ville være å ty til talt bokmål, noe som ville være det kommunikativt mest hensiktsmessige, overstyres altså slik at norske førstespråksbrukere heller velger dialekt eller engelsk enn talt bokmål slik episoden ovenfor viste. Denne overstyringen kan skje ut fra manglende kompetanse eller ut fra holdningsmessige forhold. Videre forskning vil kunne gi ytterligere innsikt i dette. Molde (2007) oppsummerer sin masteroppgave om knoting slik:

Fleirtallet av informantane viser at dei har negative haldningar til knot. Dette kan tyda på at sjølv om nordmenn generelt vert rekna for å vera språkleg tolerante, omfattar ikkje toleransen den forma for språkleg variasjon som vert rekna som knot.

Denne observasjonen er interessant sett i forhold til de forestillingene en til vanlig har om dialektparadisene i Norge. Mens overgang til bokmålsnær tale tradisjonelt blir rubrisert som knoting, det vil si en praksis der en tar i ”bruk en kode som signaliserer andre verdier enn det vedkommendes egen sosiale stand og stilling skulle tilsi” (Mæhlum og Røynealand 2009), har bruken av bokmålsnær tale i dag også fått en nyere og svært forskjellig funksjon, nemlig som den talemålsformen som anvendes i andrespråksundervisning av voksne, og som naturlig nok også anvendes i samtaler mellom andrespråksbrukere og

lærere utenfor klasserommet. Til tross for at andrespråksundervisning har funnet sted i en periode på over 40 år, ser ikke den ”nye” praksisen ut til i særlig grad å ha vunnet innpass på de arenaene utenfor klasserommet der ”ferske” andrespråksbrukere ferdes. Her er det trolig fremdeles slik at det er de tradisjonelle konnotasjonene til bokmålsnær tale som ”knot” som dominerer, og førstespråksbrukere av norsk som må forholde sin muntlige praksis til den kompetansen nyankomne innvandrere har, vil med sannsynlighet legge bånd på seg slik at deres ytring får dialektal eller engelsk form.

Andrespråksbrukerens perspektiver

Et forhold man vet relativt lite om, er andrespråksbrukernes syn på og forhold til den norske språksituasjonen. Enkelte ønsker å lære bokmål, andre nynorsk. Holdningene til dialekt er også varierende. Begrunnelsene for valg er varierende. Tesfagabre (*Bergens Tidende* 2009) refererer til kommunikative behov når han ønsker nynorsk, men valget hans er avvikende i forhold til flertallet av voksne innvandrere som

[...] selv viser laber interesse for sidemål. En undersøkelse fra 1996 viste at 93 prosent av fremmedspråklige elever hadde et negativt syn på nynorsk, mens bare syv prosent var positive. (Sætre 2007)

Manglende empiri på dette feltet tillater bare referanser til personlige samtaler hvor enkeltutsagn kan illustrere synspunkter på den norske språksituasjonen. Mine vietnamesiske elever refererte til at den ”korrekte” formen for vietnamesisk var den en fant i Hanoi, og ut fra dette var det rimelig at talemålet i hovedstaden, det som de antok var det mest prestisjerike, var det språket de skulle lære. Den ”rurale” nynorsken var uinteressant (og heller ikke aktuell i Trondheim). De vietnamesiske dialektene ble beskrevet som degenererte og mindreverdige varianter av hovedstadspråket, og dermed var de også uinteressante. Innenfor elevgruppen kunne en observere fleip og lett mobbing som tok utgangspunkt i at enkeltelever snakket mindreverdige dialekter. Elevene hadde forventninger om at forholdene i Norge skulle være parallelle til dem en fant i Vietnam, med andre ord at velutdannende nordmenn skulle mestre talt bokmål. Dermed måtte problemstillingene som tas opp i denne artikkelen tematiseres, og det gikk ikke lang tid før enkeltelever fikk syn for sagn.

Noen studenter har kommentert at det i prinsippet ikke skulle være forskjellig relasjon mellom talt norsk og skrevet norsk på den ene side og "standard" engelsk og skrevet engelsk på den andre, når det gjelder brudd på ortofone prinsipper. Engelsk ortografi framviser stor variasjon med hensyn til hvordan språklyder er representert i skrift. Slik sett blir relasjonen mellom skrift og tale i engelsk, <I> – /ai/, og norsk dialekt <jeg> – /æ:/ i prinsippet den samme. Dermed forventet de at det skulle være like greit å lære skrevet og talt norsk som å lære skrevet og talt engelsk. Problemene dukket imidlertid opp når de oppdaget at den samme skriftspråksformen måtte representere en rekke talemålsformer. Bare den ene skriftformen <jeg> representerer en rekke lydige realiseringer /æ: /, /e:/, /e:g/, /i:/, /je:/, /jæi/ osv.

Beskrivelser av innvandrerspråk har i stor grad hatt et kontrastivt perspektiv med fokus på fonologi, morfologi og syntaks. Det ville være av stor interesse å få innsikt i kulturelle og pedagogiske forhold knyttet til tale og skriftspråk. På den måten ville en kunne se norsk i forhold til andre språk og slik få avklart om den norske språksituasjonen virkelig er så unik som en tror med hensyn til de dimensjonene som er nevnt her.

Hvor mange lærer norsk som andrespråk?

Hvor mange elever kan potensielt være berørt av det beskrevne forholdet? Ifølge VOX var det i skoleåret 2007-2008 22823 voksne kursdeltakere i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. I tillegg kommer privatister og deltakere som får opplæring etter en overgangsordning (VOX 2009). Grunnskolens informasjonssystem oppgir at det i skoleåret 2009-2010 er 41488 elever som får særskilt norskopplæring. I tillegg kommer 1391 asylsøkere. I grunnskolen er det 11317 som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Tallene for videregående skole har jeg ikke kunnet finne.⁸ Jeg har heller ikke tall for studenter som går på kurs på høyskoler og universiteter, men vil grovt anslå antallet til å være 1000 personer.

Uten at jeg har forskningsmessige belegg for påstanden, vil jeg ut fra usystematiske observasjoner anta at det er en kvalitativ forskjell mellom elever i grunnskole og i voksenopplæring når det gjelder tilgang til norsk språk. Dette får i sin tur konsekvenser for den språklige kompetansen som utvikles. For det første er det slik at barn oftest går på skole sammen med norskspråklige barn. Dermed vil de ha mulighet for en hyppig kontakt med

norsk talespråk. Jeg vil anta at dette i stor grad også gjelder i fritida. Voksne, derimot, går på tilrettelagte kurs der det normalt ikke er andre norskspråklige i klasserommet enn læreren. Jeg vil også anta at voksne i sin fritid har mindre kontakt med norsk språk enn hva barn har. Med andre ord finner jeg det ikke urimelig å påstå at minoritetsspråklige barn i langt større grad har tilgang til norsk tale enn hva minoritetsspråklige voksne har. For det andre vil jeg mene at minoritetsspråklige elever i grunnskolen i større grad enn voksne har tilgang til det jeg vil kalle autentisk norsk. Barna møter medelevenes dialektpregede talespråk. Lærernes muntlige praksis overfor innvandrerbarn vil jeg anta ligger nær den som de samme lærerne bruker overfor norskspråklige elever, det vil si at språket er tilpasset alder og språkkompetanse, men frigjort fra skriftspråksformene en finner i lærebøkene i den forstand at de ikke snakker et bokspråk. Hvis det nå er slik at voksne i mindre grad pleier omgang med nordmenn, vil de som en konsekvens av dette bli eksponert for autentisk norsk i mindre grad enn barn. I tillegg vil det være slik at lærernes muntlige praksis i stor grad er styrt av lærebøkene, det vil si at den muntlige norsken de eksponeres for vil være en form for bokspråk (Øynes 1995). Skoleaktivitetene til barn er trolig friere i forhold til lærebokas tekst enn hva en finner for voksne, og de vil gjennom denne kontakten også få en uformell opplæring i norsk.

Tallene ovenfor viser altså at det årlig er rundt 40000 barn og rundt 25000 voksne som lærer norsk som andrespråk. Artikkelen tema berører primært de voksne. Jeg har ikke tilgang til tall som viser minoritetsspråkliges bosettingsmønster, men siden halvparten av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre bor utenfor Oslo, Akershus, Østfold og Vestfold (SSB 2009), har man en indikasjon på antallet som kan være berørt av denne tematikken utenfor kjerneområdet for de bokmålsnære talemålene.

Talemålet i norsk skole, førstespråksbrukere

Med beskrivelsen over som bakgrunn kan det være interessant å se på hva fagplanene sier om muntlig opplæring i norsk. La oss starte med hva som gjelder for førstespråksbrukerne. En lite gløtt tilbake i morsmålsfagets historie viser en bevegelse mot bevaring av elevenes dagligspråk. Det finnes offentlige vedtak som regulerer bruken av talemål i skolen. Lærerne som underviser norskspråklige elever skal tilrettelegge sitt talemål i forhold til dem, i praksis vil det likevel være slik at de bruker et talemål som er sterkt

farget av egen dialektale bakgrunn. Nedenfor finnes en rekke sentral årstall. Mer detaljerte framstillinger finnes for eksempel i Jahr (1994) og Omdal og Vikør (2002).

- 1878 "Undervisningen i Almueskolen bør saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talesprog."
- 1887 "Normen for udtale og oplæsning skal være det 'dannede talesprog' d.e. den udtale som i hver landsdel er den sedvanlige i dannede folks omhyggelige, men ukunstlede dagligtale".
- 1917 Målparagrafen i byskoleloven: "Ved den mundlige undervisning bruker elevene sit eget talesprog, og læreren skal såvidt mulig tillempe det for ham naturlige talesprog etter dette."
- 1923 Innskjerpning og forklaring av innholdet i loven etter at loven ikke ble fulgt overalt: "Det er lærerens plikt å holde barnets talemål høit i ære, og han skal la barnet forstå og føle dette. Han skal opmuntre det og hjelpe det til å tale sitt heimemål rent, klangfullt og godt. Han må ikke venne barna av med å tale heimemålet og søke å få dem til å tale bokmål på skolen."
- 1925 Departementalt rundskriv presiserer at skolestyrene ikke har rett til å gjøre vedtak om talemål i skolen. Dette var en respons på at skolestyret i Bergen vedtok at både elever og lærere i byen skulle tale riksmål på skolen.
- 1978 Norsk språkråd: Elevene har mulighet til å bruke sitt eget talemål fritt, og at lærerne skal uttrykke seg slik at de lett forstås av elevene, men dette skal likevel ikke være til hinder for at læreren har rett til å velge hvilken variant av norsk hun eller han vil bruke.

Hva sier læreplanene for andrespråksundervisning?

Norskundervisningen av språklige minoriteter har vært styrt av en rekke planer som gir innhold i og mål for undervisningen. En vil forvente at planer

og forskrifter fra 1970-tallet og utover inneholder beskrivelser av hva muntlig norsk er i et andrespråksperspektiv. Med referanse til morsmålsfaget kunne en forvente nærmere beskrivelser av undervisningen i muntlig norsk, det vil si hvilken form for norsk er det elevene skal lære, problemstillinger knyttet til bokmål og nynorsk, hvordan lærernes språkføring skal være og hvordan skolen skal formidle de til dels store forskjellene som finnes mellom skrevet og talt norsk slik at kompetansen i å forstå og snakke talt norsk utvikles optimalt. I det følgende presenteres utdrag fra dokumenter som har fungert styrende for andrespråksundervisningen fra 1974 (M74) og til i dag.

Når en ser på planene for de ulike skoleslagene grunnskole, videregående skole og voksenopplæring i historisk perspektiv, finner en at retningslinjene har varierende innhold. I enkelte dokumenter fra tidsrommet 1988-1992 blir målet for muntlige ferdigheter sett i forhold til begreper som standardtalemål og lokalt talemål. I planer som er eldre eller nyere enn dette er slike termer fraværende. I disse planene er målbeskrivelsene gitt en mer funksjonell tilnærming. Grunnene til dette kan være flere. For det første har en ingen tradisjoner med formelt orientert målbeskrivelser for muntlige ferdigheter ut fra det faktum at en ikke har en definert talemålsstandard i norsk. For det andre er dette et fagfelt som er relativt nytt. Det betyr at det er uten egne tradisjoner, og at problemstillinger vil oppdages under utviklingen av faget. I den grad man kunne vise til tradisjoner, var de relatert til morsmålsfaget norsk, og norsk for den samiske minoriteten. For det tredje var mye av den tidligere innvandringen konsentrert om Østlandet, det vil si et området hvor dialektene relativt sett viser større samsvar med bokmål enn i andre deler av landet. Dermed ble problemstillingen som her diskuteres i mindre grad synlig.

Nedenfor følger en kronologisk og skissemessig gjennomgang av planverket skoleslag for skoleslag.

Grunnskolen

Mens læreplanene inneholder formuleringer som uttrykker generelle mål for den muntlige opplæringen, kan en si at de ikke setter opp presise formuleringer om hvilken variant av norsk som er målspråket. Det finnes heller ingen presisering av hvordan læreren skal utforme sitt muntlige talemål.

M74. Mønsterplan for grunnskolen

Den første mønsterplanen demonstrerer at myndighetene i liten grad var opptatt av at innvandrere kunne ha behov for spesiell tilrettelegging av norskkundervisningen. Men behovet var likevel ikke helt oversett. Planverket inneholdt en egen plan i norsk som fremmedspråk, beregnet først og fremst på elever med samisk som førstespråk. Men i omtalen av planen heter det (s. 72) at det at utviklingsarbeidet med norsk som fremmedspråk også må ta hensyn til barn av innvandrerforeldre. Planen inneholder imidlertid ikke presiserende utsagn om målspråket.

M87. Mønsterplan for grunnskolen

M87 ekspliserer ikke hva som menes med norsk muntlig i andrespråksperspektiv. I kapittel 25, *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*, heter det at elevene skal gis den muntlige og skriftlige kompetansen som er nødvendig for å kunne "følge fagundervisningen [...] på norsk", de skal utvikle språklige ferdigheter for å få kontakt "med norsktalende", de skal få kunnskaper om oppbygningen av "det norske språket og om den norske språksituasjonen". Dette forholdet gjenspeiles også under "Hovedemner og delemner" der det heter at 1.–3. klassingene skal "lære å forstå norsk dagligtale". Under delemnet "Språklære" for 7.–9. klassingene heter det at de skal "videreutvikle sine muntlige ferdigheter, slik at de kan lære å forstå ulike stemmer og dialekter i for eksempel radio og fjernsyn." De skal være i stand ta kontakt "med norsktalende" og "tilegne seg kunnskaper om den norske språksituasjonen". Som elever skal de kunne "følge fagundervisningen [...] på norsk".

Som en ser, finnes det ikke et eksplisitt uttrykt språklig mål for elevenes uttale. Perspektivet er mer funksjonelt orientert uten at det konkret gir andre retningslinjer for uttalen andre enn at det skal være "norsk". Innholdet i sitatene ovenfor framstår altså som uklart i forhold til perspektivet som legges til grunn for denne artikkelen.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97

Læreplanverket sier at de minoritetspråklige elevene skal utvikle ferdigheter i muntlig norsk slik at de kan ta språket aktivt i bruk i lek og læring, og de skal få erfaringer med å lytte til noen ulike varianter av norsk. Dette presiseres ikke ytterligere i forhold til hvilken form for norsk som er målspråket, og de allmenne utsagnene er således i tråd med det en finner i eldre planer.

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007)

Den gjeldende planen er også generell når det gjelder beskrivelsen av hva som skal være elevenes målspråk. De utsagnene en kan knytte til uttalemål er at elevene skal kunne ”uttale norske språklyder” og kunne ”snakke med tydelig uttale”.

Veilederen til planen (Utdanningsdirektoratet 2009) sier blant annet at læreren kan ”hjelp eleven til å få en brukbar uttale” ved å ”gi eleven hjelp til å uttale riktig fra begynnelsen av.” Elever kan også ha ”nytte av å bli klar over forskjeller og likheter mellom morsmålet og norsk.” Begrepene ”brukbar uttale”, ”uttale riktig” og ”norsk” er ikke presisert. Referansen til likheter mellom morsmål og norsk kan være en indikasjon på at en kan akseptere morsmålslyder som har allofonisk status i forhold til de norske referanselydene. I så fall er dette et perspektiv som i hvert fall i noen grad setter prinsippet om standarduttale til side.

At målbeskrivelsen ”uttale norske språklyder” er upresis, blir tydelig når en for eksempel vet at vestnorsk er en apokopefri høytone-dialekt med 17 konsonantlyder og fravær av assimilasjoner av /r/ + dental, mens trøndersk er en apokoperik lavtone-dialekt med 27 konsonanter og med slike assimilasjoner.

Videregående skole

Eldre planer for videregående skole presiserer i noen grad hvilken form for norsk som skal gjelde som mål for hva elevene skal forstå. Målspråksformen er ikke presisert. De gir heller ingen presisering av hvordan lærerens norsk skal være.

Læreplan for den videregående skolen (LVG 1991)

Planen sier at elevene skal lære å forstå ”en standarduttale som i størst mulig utstrekning bør være i samsvar med ett av våre to offisielle skriftspråk” (LVG 1991:149), men dersom elevene er blitt fortrolige med en eller flere dialekter ”bør dialekten(e) være et naturlig innslag i undervisningen” (loc.cit). På den annen side bør dialekter bare brukes i den grad ”at det ikke hemmer elevens muligheter for gode skriftlige ferdigheter.” (loc.cit).

Her dukker begrepet ”standarduttale” opp. Det er uklart hva det skal bety, men to mulige tolkninger peker seg ut. Det kan være snakk om en ut-

tale formet etter østnorsk lydverk (ingen palataler, ingen dorsal /r/, og med postalveolare lyder), eller en boknær leseuttale, altså lest bokmål, formet etter den lokale dialektens lydverk og intonasjon. Sannsynligvis vil palatale lyder være ekskludert i et slikt standarduttaleperspektiv, mens dorsal /r/ vil være akseptert.

Læreplan for videregående opplæring (KUD 1994)

Ifølge denne planen skal elevene kunne forstå norsk talespråk med en viss sosial og geografisk variasjon, de skal kunne forstå de regionale talespråkvariantene som er mest brukt i radio og på fjernsyn, og kunne uttale norsk på en slik måte at de kan kommunisere godt med andre.

Her er det normative målet "standarduttale" fjernet til fordel for en mer funksjonell tilnærming. Dette kan skyldes innflytelse fra den norske terskelnivåbeskrivelsen som har noen lignende formuleringer (Husby 1993). Uansett er dette perspektivet mer i takt med det nyere perspektivet en finner i internasjonal litteratur om uttale på denne tiden:

Moreover, the goal of pronunciation has changed from the attainment of 'perfect' pronunciation to the more realistic goals of developing functional intelligibility, communicability, increased self-confidence, the development of speech monitoring abilities and speech modification strategies for use beyond the classroom. (Morley (1991:500)

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007)

Denne læreplanen er felles for grunnskole og videregående skole. Det vises derfor til kommentarene under *Grunnskole* ovenfor.

Voksenopplæring

Eldre planer for voksenopplæring presiserer ganske tydelig hvilken form for norsk som skal gjelde som mål for hva elevene skal forstå. De gir også presiseringer av hvordan lærerens norsk skal være. Utsagnene er motstridende. I nyere planer er slike retningslinjer fraværende.

500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (R-1988)

I denne planen heter det at ”undervisningsspråket skal være et normalisert talemål eller eventuelt stedets dialekt [...] [D]eltakerne [...] skal uttrykke seg [...] med en uttale som ikke er til hinder for kommunikasjonen” (R-1988:8).

Planen ser likevel ut til å prioritere standardtalemålet. Den peker på at ”[f]lyktninger og asylsøkere [ofte] må [...] flytte flere ganger i løpet av kurstida. Det kan være vanskelig å få norskopplæringen på flere dialekter” (R-1988:10). Grunnlaget for den muntlige opplæringen skal derfor være et ”normalisert talemål som er i samsvar med det lokale talemålet”. Siden rammeplanen inneholder et relativt detaljert kapittel som omhandler lydverket i norsk der beskrivelsen av norsk er relatert til ”normalisert østnorsk”, må målene for undervisningen trolig fortolkes i retning av den minoritetspråklige skal tilegne seg bokmålsuttale.

Det heter videre at læreren bør bruke ”normal og tydelig uttale, som ikke er overartikulert”. Planen sier videre at lærere som kommer fra andre steder i landet enn der undervisningen foregår, må ”bruke et normalisert talemål i undervisningen, og unngå å bruke spesielle ord og uttrykk fra sin egen dialekt”. Dette ser jeg som en ytterligere understrekning av at boknær uttale er det mål voksne elever skal styres mot.

Interessant nok anbefales det i et tilleggshefte for alfabetiseringsklasser (R-1988A), å la talemålet være basis for den grunnleggende leseopplæringen. Deltakerne skal fra første stund øve ”riktig uttale” og uttaleundervisningen ”må ta utgangspunkt i det lokale talemålet” (R-1988A:10). Det er interessant at denne kategorien elever, som formentlig har større problemer med å tilegne seg norsk enn de skrivekyndige, blir vist til andre mål for uttale en de lesekyndige. Det er også interessant å se at en skal øve uttaleferdigheter med referanse til det lokale talemålet, mens skriveopplæringen baseres på normert norsk.

Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (R:1991)

Her kan en observere et perspektivskifte idet kommunikativ kompetanse løftes fram som et overordnet mål. Elevene skal lære et språk som kan brukes i dagliglivet. Lærerspråket er framhevet som et viktig forbilde, og læreren oppfordres til å bruke en ”normal og tydelig uttale som ikke er overartikulert” (R:1991:8). Begrepet ”normal uttale” er ikke drøftet nærmere,

men siden planen også inneholder et detaljert kapittel om lydverket i norsk, som her er begrenset til en beskrivelse av ”normalisert østnorsk”, er perspektivet for uttaleundervisningen gitt. Dette presiseres videre ved at læreplanen sier at grunnlaget for den muntlige opplæringen skal være et ”normalisert talemål som er i samsvar med det lokale talemålet”. Utsagnet kan høres ut som en selvmotsigelse. Jeg velger å tolke det som at lærerspråket skal være talt bokspråk med dialektal intonasjon. Presiseringen ”normalisert østnorsk” er nok en indikasjon på at bokspråket skal forstås som bokmål.

Blant alle læreplanene er dette kanskje de nærmeste en kommer pre-skriptive utsagn om lærerspråket.

Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere (1998)

Planen knytter andrespråklæringa til blant anna innføring i norske samfunnsforhold både på lokalt og nasjonalt nivå, og den har videre to hovedløp; ett hovedløp for deltakere med god skolebakgrunn og ett for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det er likevel ingen omfattende beskrivelser av hvilken variant av norsk som skal være målspråk for eleven, planen setter som mål at eleven skal kunne snakke med en norsk morsmålsbruker som snakker tydelig og enkelt, og at eleven skal ha god nok kompetanse til å forstå det vesentligste. Den metodiske veiledningen snakker om ”riktig uttale” uten at dette er presisert nærmere. Begreper som ”tydelig” og ”riktig norsk” forekommer, men disse er ikke presisert.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005)

Denne læreplanen, som er den gjeldende i skrivende stund, beskriver et helt opplæringsløp, fra nybegynnernivå opp til ulike sluttnivåer. Planen beskriver tre ulike spor som tar utgangspunkt i deltakernes forutsetninger og målene for opplæringen. Uttalemålene er nokså likelydende mål for alle tre nivåer. Elevene skal kunne ”samtale på en enkel måte, forutsatt at samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er støttende, for eksempel ved å omformulere og gjenta”, og kunne ”utveksle direkte og enkel informasjon om personlige forhold og kjente emner, og forstå det som sies i enkle dagligdagse samtaler, dersom det snakkes tydelig og langsomt”.

En finner også utsagn som beskriver ferdighetsnivå i forhold til kvaliteter ved samtalepartnerens, gjerne lærerens, muntlige språkføring. Eleven skal forstå hvis talen er ”langsom” og ”tydelig”. Selvsagt finnes det

både langsom og tydelig dialektal tale, men jeg vil likevel lese inn i dette at målet er en boknær uttale.

CEFR

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Det europeiske rammeverket for språkundervisning) er retningsgivende for utformingen av læreplaner. Dersom en søker etter utsagn knyttet til uttale og uttaleferdigheter, finner en tradisjonelle mål relatert til perseptuell og produktiv beherskelse av segmenter, fonotaks, reduksjonsfenomener, prosodi i tillegg til ortoepisk kompetanse, det vil si "to be able to produce a correct pronunciation from the written form" (Council of Europe 2001).

Det tilrås også at elevene utvikler ferdigheter i å "consult a dictionary and a knowledge of the conventions used there for the representation of pronunciation". Her nevnes et interessant forhold som jeg ikke kan unnlate å kommentere kort: Mange studenter spør hvorfor det ikke finnes en ordbok på norsk som angir uttale av ord. I toveis ordbøker mellom norsk og et annet språk finnes angivelse av uttalen av ord i det andre språket, men uttalen av norske ord ikke er angitt. En kan finne angivelse av plassering av trykksterk stavelse, men det finnes ingen ordbøker med en angivelse av uttale i lydskrift.⁹ Det eneste tilbudet jeg har kommet over, er Lexins bokmålsordbok.¹⁰ Lærebøker i norsk som andrespråk inneholder ordlister hvor uttalen kan være angitt. Årsakene til denne mangelen er åpenbart relatert til den norske språksituasjonen. En kan imidlertid spørre seg om fraværet av en talemålsstandard er et holdbart argument i forhold til at en ikke skal kunne tilby andrespråksstudenter angivelser i lydskrift av leseuttalen av ord skrevet på nynorsk eller bokmål.

Hvorfor er læreplanene lite presise?

Ut fra det som er vist ovenfor, mener jeg at det tidligere var større forskjeller mellom læreplanene enn hva det er nå. Planer for grunnskole og videregående skole har i mindre grad hatt eksplisitte formuleringer knyttet til hva målspråket norsk er. Årsakene til dette kan være at planene i sin karakter har vært overgangsplaner, et prinsipp som tydelig er kommet til uttrykk etter 1997, dermed har de mål som har vært retningsgivende for morsmålsopplæringen i norsk, blitt gjeldende for andrespråksopplæringen. Minoritetsspråklige barn og ungdommer har gradvis blitt innsluset i norske klasser, og har der møtt det en kan kalle den tradisjonelle formen for norsk

i skolen, det vil si at lærerne har i utgangspunktet snakket til dem som de har snakket til de norske elevene, men selvsagt med de modifikasjoner som ville være nødvendige for at elevene skulle forstå. Gitt den rike innputt barn normalt får sammenlignet med voksne, kan det anses som en rimelig praksis.

Innenfor voksenopplæring, både i og utenfor den akademiske sfæren, finner en en praksis som er vokst fram gjennom 40 år med norsk som andrespråk. Her har den bokmålsnære norsken blitt dominerende. Læreplanene som var gyldige på 1990-tallet var mer presise med hensyn til talemålsform enn eldre og nyere planer. Det er vanskelig å si i hvor stor grad retningslinjene i disse planene har virket styrende for klasseromspraksisen. Jeg vil anta at de har vært mindre viktige. Dermed vil jeg mene at dagens praksis heller er et resultat av en slags "common sense"-tenkning i lærerkorpset ved at pionerene blant andrespråklærerne nærmest intuitivt fant fram til den bokmålsnære talen. Denne erkjennelsen kom kanskje "naturlig" under andrespråkundervisningens innledende epoke tidlig på 1970-tallet da de fleste innvanderne bosatte seg på det sentrale Østlandet, altså i et område hvor samsvaret mellom det lokale talemålet og bokmålet er relativt stort. En hypotese kan være at erfaringer herfra etter hvert ble formidlet mer eller mindre eksplisitt til undervisningsmiljø rundt om i landet.

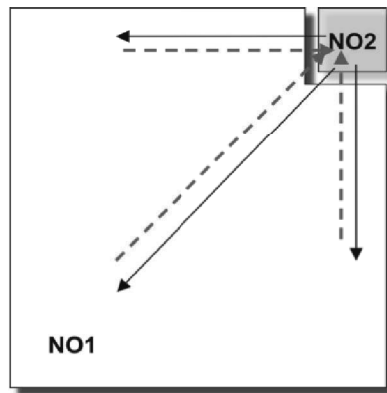
Andre alternativer

Hvilke alternativer kunne en eventuelt ha valgt mellom? Med utgangspunkt i Hagen (2004) kan en skissere to former for muntlig lingua franca. En kan opprettholde situasjonen som har vært framherskende siden 1970-tallet, hvor dialektal tale har vært en integrert del i enhver talt diskurs. Ut fra dette forstås *lingua franca i Norge* som norske dialekter i all sin bredde. På en måte er det dette synet som kommer til uttrykk i den norske terskelnivå-beskrivelsen (Husby 1993). Der settes det som mål at den minoritetsspråklige som lytter skal kunne forstå flere norske varieteter, mens det er tilstrekkelig at vedkommende som taler har valgt en av dem som sitt mål-språk.

Et annet scenario er et lingua franca preget av at andrespråksbrukere opprettholder sin bokmålsnære tale, og at språkbrukere med norsk som førstespråk møter denne ved å utvikle en økt kompetanse i talt skriftspråknær norsk. En slik kompetanse kunne utvikles i kommunikasjon med minoritets-

språklige og siden innlemmes i de majoritetsspråkliges repertoar. Et annet alternativ er at tilegnelse av slik tale formaliseres ved at det gis praktisk undervisning i det i skolen. På denne måten kunne morsmålsbrukere av norsk utvikle ferdigheter som kan sies å være parallelle med dem en finner i diglossiske samfunn. Dialektal tale brukes i samtale med dialektbrukere, og skriftspråksnær tale i kontakt med språkbrukere som selv bruker en boknær tale. Denne argumentasjonen ligger (faretruende?) nær et argument for utvikling av et standard talemål.

Disse to forholdene kan illustreres slik:



Figur 4. Utvikling av språklig kompetanse, NO1 og NO2

Et interessant aspekt ved en slik praksis er knyttet til hvem som har definisjonsmakt i forhold til hva som er riktig norsk eller ikke. Problemstillingen illustreres godt av Jahr (2009). Til tross for at norsk syntaks ikke er normert på samme som ortografi og formverk, ser det ut til at for syntaksens del "er det mest norsk dialektsyntaks i og omkring Oslo som blir ansett som riktig og brukelig". Dette fører til at syntaktiske konstruksjoner med dialektalt opphav vurderes ulikt. I råd som er gitt av Språkrådet vendes tommelen ned for en nordnorsk futurumskonstruksjon med "blir å + infinitiv" ("Eg blir å dra i kveld"), mens tommelen vendes opp før en østnorsk form med stryking av "ha" i preteritum perfektum futurum, det vil si konstruksjonen "ville (ha) gått". Futurum med "bli" er ukjent sørpå, preteritum perfektum futurum uten "ha" er ukjent nordpå. I en vurdering av rett og galt i denne sammenhengen er det det trekket som er ukjent sørpå, som stemmes ut. Dersom dette er et dominerende mønster, vil former som er normert etter østnorsk

kunne bre seg siden de subsummeres under ”norm”, mens ikke-østnorske former subsummeres under ”feil”.

En kan også filosofere over hvordan en utvikling mot en diglossisk kompetanse hos nordmenn skulle kunne settes i gang. Vil eventuelt utviklingen av økt skriftspråksnær tale hos majoritetsbefolkningen kunne oppstå spontant som et resultat av møtet mellom dialekttalende nordmenn og bokmålstalende innvandrere? En forutsetning for dette er at innvandrerguppen er tallmessig stor, bruker boknær tale, har tett kontakt med norsktalende og vil formulere et slikt krav. Et annet alternativ er at det i undervisning av nordmenn tilrettelegger for at slike ferdigheter skal oppøves. Andrespråklærerne er kanskje de viktigste innovatørene i skolemiljøet i dag. Deres bokspråkskompetanse er ikke resultat av formell opplæring relatert til de undervisningsoppgaver de skal utføre, men heller en sementert praksis som har sitt opphav i mer eller mindre bevisste pedagogiske overveielser gjort i klasserommet. Sett i lys av historiske forhold og den status dialektene har, vil det nærmest være en utopisk tanke å forvente at skolen skulle stå for en opplæring i skriftspråksnær tale for førstespråksbrukere av norsk. Dermed vil en utvikling av utlendingstretet tale hos voksne nordmenn måtte ha andre impulser. Minoritetsspråklige barn er integrert i norsk skolehverdag, og i den grad de har kontakt med førstespråksbrukere av norsk, vil de språklige impulsene som de bygger sin tilegnelse på, være tilnærmet lik det som gjelder for norske barn, og dermed ligger alt til rette for at de tilegner seg den lokale dialekten. Barn vil dermed ikke være en drivende kraft i en slik prosess. Kilden må dermed være voksne andrespråklæringer. Mulighetene for at denne praksisen i seg selv skal ha dyptgripende innflytelse på det norske språkmiljøet sett under ett, er ikke stor så lenge forholdstallet mellom majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen er slik det er. Dermed vil dagens situasjon trolig opprettholdes. Den voksne minoritetsspråklige vil være avhengig av kontakt og kommunikasjon med nordmenn for å utvikle en adekvat kompetanse i norsk som andrespråk, en kompetanse som er langt mer omfattende enn den som formidles gjennom norskkurs der dialekter har liten plass.

Noter

1. Den språklige bredden kan faktisk favne om mer enn hva en finner innenfor norsk, og da tenker jeg ikke på den rolle engelsk spiller. Ved NTNU er for eksempel de

- ”skandinaviske språkene svensk og dansk [...] sidestilt med norsk som undervisningsspråk” (NTNU 2009). Dette har naturligvis sammenheng med den posisjon nabospråkene har i Norge.
2. <http://gloppen.opplaringssenter.no/index.php?sideID=59&side=nynorskpluss>
 3. http://nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_sogn_og_fjordane/3072443.html
 4. http://nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_sogn_og_fjordane/4750950.html
 5. Her er det en forbindelse til synspunktene til Opsahl og Røyneland (2009) som er nevnt ovenfor.
 6. Andres lesning vil selvsagt kunne variere fra dette slik at det tallmessige forholdet kan endres noe.
 7. Ifølge Skog (2009) sender to av tre nordmenn mellom 15 og 20 år sms på dialekt. På Facebook skriver seks av ti norske brukere meldinger på dialekt (80 % av 15-åringene, 25 % av gruppen 30 år og eldre).
 8. Problemer med å få tilgang til data fra videregående skole er årsaken til jeg avstår fra kommentar over elevens sosiale kontaktflate og lærernes talemål. I den grad elevene går sammen med norskspråklige elever, vil jeg anta at forholdene heller vil samsvare med det som er angitt for grunnskoleelever ovenfor.
 9. Denne artikkelforfatteren er oppmerksom på Berulfsen (1969), Andersen (1983) og Vanvik (1985). Ingen av disse bøkene er tilgjengelige særlig grad. Andersen (1983) har en egen (og litt spesiell) transkripsjonsnøkkel.
- <http://www.lexin.no/lexin.html?ui-lang=nbo&dict=nbo-maxi&checked-languages=N>.
Jeg lar problemstillinger knyttet til transkripsjonsnøkkel liggje.

Litteratur

- Akselberg, Gunnstein 2009. Er det fruktbart å applisera termen *standard-språk* på norske talemålstilhøve? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 67–78.
- Andersen, Øivin m.fl. 1983. *Norsk ordbok: med synonymer og forklaringer*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Bergens Tidende* 2008. Frå Berlin til Hereid. 30.01.2008. <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Fraa-Berlin-til-Hereid-488929.html>
- Bergens Tidende* 2009a. Krev nynorsk for innvandrara. 03.11.2009. <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Krev-nynorsk-for-innvandrara-958766.html>
- Bergens Tidende* 2009b. Får bøker på nynorsk. 06.11.2009.
- Berulfsen, Bjarne 1969. *Norsk uttaleordbok*. Oslo: Aschehoug
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- grannar.no 2009. Frustrert over språkopplæring. 07.05.2009. <http://www.grannar.no/index.cfm?event=doLink&famId=82404>

- Hagen, Jon Erik 2004. Norsk som lingua franca i Norge. I: H. Sandøy E. Brunstad, J. E. Hagen og K. Tenfjord (red.). *Den fleirspråkelege utfordringa*. Oslo: Novus Forlag.
- Husby, Olaf 1993. Et terskelnivå for uttale. I: B. Svanes, J. E. Hagen, G. Manne, A. S. Svindland og O. Husby (red.). *Et terskelnivå for norsk*. Oslo: Cappelen.
- Husby, Olaf (red.) 2008. *An Introduction to Norwegian dialects*. Trondheim : Tapir
- Jahr, Ernst Håkon 1994. *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo : Novus
- Jahr, Ernst Håkon 2009. Futurumskonstruksjonen *blir å reise* i skriftspråket. *Språknytt* 3/2009, 31–33.
- KUD 1994. *Læreplan for videregående opplæring*. Oslo: KUD.
- KUD 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- KUF 1991. *Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne*. F-2923.
- KUF 1998. *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
- Kunnskapsdepartementet 2005. *500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne*.
- Kunnskapsdepartementet 2005. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
<http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=677>
- Kunnskapsdepartementet 2009. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- M 74. *Mønsterplan for grunnskolen*. 1974. [Oslo]: Aschehoug.
- M 87. *Mønsterplan for grunnskolen*. 1987. Oslo: Aschehoug.
- Marsh, Sandra, Knut Atle Skjær, Øyvind H. Larsen, Svein Ølnes og Astrid Øydvin 2004. *Evaluering av NynorskPluss. VF-rapport nr. 3/2004*. Sogndal: Vestlandsforskning.
- Molde, Else Berit 2007. *Knot. Omgrepet, definisjonane og førestellingane*. Masteravhandling ved Nordisk institutt, UiB. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Morley, J. 1991. "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages", *TESOL Quarterly*, 25, 3: 481–520.
- Mæhlum, Brit og Unn Røyneland 2009. *Dialektparadiset Norge – en sannhet*

- med modifikasjoner. I: H. Hovmark, I. Stampe Sletten og A. Gulliksen (red.), *I mund og bog: 25 artikler om sprog tilegnet Inge Lise Pedersen på 70-årsdagen*. København: Københavns Universitet, 219–229.
- Omdal, Helge og Vikør, Lars 2002. *Språknormer i Norge: normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk*. Oslo: Cappelen
- NRK P1 2009. *Rett på*. 30.10.2009.
- NTNU 2009. *Språkpolitiske retningslinjer*.
<http://www.ntnu.no/omntnu/strategi/spraak>
- Opsahl, Toril og Røyneland, Unn 2009. Osloungdom – født på solsiden eller i skyggen av standardtalemålet? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 95–119.
- Rådet for videregående opplæring 1991. *Læreplan for den videregående skolen*. Oslo: RVO.
- Sinclair, John og D. Brazil 1982. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press,
- Sandøy, Helge, Endre Brunstad, Jon Erik Hagen og Kari Tenfjord (red.) 2004. *Den fleirspråklege utfordringa*. Oslo: Novus.
- Skog, Berit 2009. Språket på Facebook. *Språknytt* 1/2009. <http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Spraknytt-12009/Spraket-pa-Facebook/>
- Solheim, Randi 2009. Språkleg standardiseringi komplekse situasjonar – om lokal tilpassing, posisjonering og makt. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 145–157.
- SSB 2009. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn. Fylke. 1. januar 2009*. <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2009-04-30-09.html>
- Sætre, Simen 2007. Den nye målstriden. *Morgenbladet* 02.02.2007. http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20070202/OA_KTUELT001/102020027
- Thelander, Mats 2009. Svensk standardspråk som begrepp och fenomen. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2009, årg. 29 nr 1, 179–198.
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=431050>.
- Utdanningsdirektoratet 2009. *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. (Revidert utgave, 1. utgave 2007.) http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Vanvik, Arne 1985. *Norsk uttaleordbok*. Oslo: Fonetisk institutt, Universitetet i Oslo.

- VOX 2009. *Deltakere i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap*.
<http://www.vox.no/templates/widepage.aspx?id=3789&epslanguage=NO>
- Øvregaard, Åsta 2008. Når dialekt blir maktspråk. *Aftenposten* 27.01.2008.
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2220367.ece>
- Øynes, Anita 1995. *Talemål i undervisninga av norsk som andrespråk: en sosiolingvistisk individstudie*. Hovedoppgave i nordisk. Trondheim: Universitetet i Trondheim.