

<b>1 - Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 - Retorisk teori.....	3
1.2 - Skole, Storting og retorikk.....	7
1.3 - Retorisk teori og idéhistorie.....	8
<b>2 - Grunnskolen – fra kirkelig til statlig kontroll .....</b>	<b>11</b>
2.1 - Morsmålet mellom Latinskolen og reformasjonen (1500-1814).....	11
2.2 - Nasjonalstaten fester grep om skoleverket (1814-1871) .....	15
2.3 - Lov om folkeskole av 1889.....	21
<b>3 - Et streiflys på skolelovene i barnets århundre .....</b>	<b>60</b>
3.1 Konsolidering og videreutvikling (1890 til 1935).....	60
3.2 Den nye pedagogikken (1936 til 1958).....	66
3.3 Grunnskolen inn i den postmoderne epoke (1959 til 1993).....	71
<b>4 - Reformert skoleplan – 1994 og videre inn i det nye millennium .....</b>	<b>80</b>
4.1 Fastsetting av reformarbeidets slutt.....	80
4.2 Reform 97.....	81
4.2.1 Stortingsmelding 29 (1994-95).....	83
4.2.2 Læreplanverket L97 .....	99
4.2.2.1 Generell del.....	100
4.2.2.2 Prinsipp og retningslinjer.....	111
4.2.2.3 Læreplaner for fagene.....	118
4.2.2.3.1 Norsk.....	120
4.2.2.3.2 Tegnspråk.....	131
4.2.2.3.3 Samisk .....	138
4.2.2.3.4 Finsk – og andre språklige minoriteter.....	141
<b>5 - Opplæringsloven av 1998 - konklusjoner.....</b>	<b>142</b>
5.1 Institusjonalisering av skolebyråkratiet.....	142
5.2 Forarbeidene.....	144
5.3 Loven.....	145
5.4 Konklusjonen .....	145
Tekstkritikk av L97.....	147

## 1 - Innledning

Jeg vil i denne avhandling forsøke å gjøre rede for hvordan våre folkevalgte representanter og deres delegerte vurderer fenomenet morsmål i relasjon til undervisningsspråket i den nasjonalstatlig initierte obligatoriske norske grunnskolen. Problemet med morsmål kontra undervisningsspråk oppstår når elevene i grunnskolen ikke har det samme morsmål som man har valgt til undervisningsspråk. Problemstillingens kilde er å finne i politikernes uttalelser, eller når det kommer på trykk i en forskrift som for eksempel *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*, hvor det i innledningen slås fast at

*”Desse generelle måla og prinsippa ligg til grunn ... -Lik rett til utdanning og opplæring for alle uavhengig av heimstad, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisk tilhøyrslø eller funksjonsdugleik”<sup>1</sup>*

Hva mente politikerne skulle være det viktigste aspekt ved undervisningsspråket? Skulle det

<sup>1</sup> *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996. Heretter vil jeg kalle verket for L97. Litteraturhenvisningene vil følge anbefalingene i Blomberg, Wenche (2000): *Vade med cum*. Oslo. Universitetet i Oslo.

bestå i å få alle på norsk territorium til å tale norsk og derigjennom fornorske, eller å benytte barnas morsmål for å overføre samfunnets verdier til den oppvoksende generasjon?

Hvis svaret er ja på den første del av spørsmålet er tendensen at politiske motiv dominerer, men hvis svaret er ja på den andre del så er det en genuin interesse å yte full likebehandling i forhold til å gi barna like sjanser for å hevde seg i det norske samfunnet. Da er det pedagogiske idéer som dominerer. Jeg ønsker avklaring på hvilke erkjennelsesteoretiske og epistemologiske egenskaper man tillegger morsmålet, eller dersom slike er fraværende, hvilke politiske egenskaper er det våre lovgivere legger i begrepet morsmål spesielt, og på fenomenet språk generelt.

Skoleinstitusjonen er ikke et fenomen som naturlig har oppstått av seg selv etter som menneskeånden har kommet til kunnskap om seg selv eller som naturlig konsekvens av en eller annen annen metafysisk mekanisme. Den er bestemt satt i sving som følge av organisatoriske krav i et mer eller mindre organisert form for samhandling, og er i regelen sanksjonert av maktinstitusjoner, det være seg religiøs eller sekulær type. Jeg velger et institusjonelt nedslagsfelt hvor det er nasjonalstaten som regulerer, sanksjonerer og finansierer denne virksomhet. Mitt historiske narrativ tar utgangspunkt i nåtiden, her i tiden hvor forfatteren lever og virker. Den grunnskolen vi har nå og de bestemmelser som regulerer den er der hvor vår historiske undersøkelse starter. Vi kan si at tittelen på en liten skrift av professor Arnfinn Muruvik Vonen, som heter ”1997 – et merkeår i døveundervisningens historie” på en enkel måte oppsummerer mitt utgangspunkt. Gitt at døve har et eget språk som er anerkjent, består dette merke i at man for første gang tilnærmer seg norskundervisningen i grunnskolen etter prinsippet om norsk andrespråk.

Dermed er mitt nåtidige utgangspunkt at ikke-norsk kan være hovedspråk for undervisningen i den norske grunnskolen. Dette er i følge Vonen verdt betegnelsen ”et merkeår”, i alle fall for døveundervisningens vedkommende. Jeg vil altså forfølge i historien hvordan forholdet mellom det som defineres som ”norsk språk” og det som er kategorisert som ”ikke-norsk” er blitt oppfattet i det institusjonelle regelverk ved å lese hva regelmakerne har ment om saken. Narrativet kulminere med utgivelsen av L97, det som også kalles ”Reform 97”, og konkludere med Stortingets behandling av undervisningsloven av 1998. Historiens ramme er dermed grunnutdanningssystemet i den moderne nasjonalstat.

I 1988 kom det ei bok som heter ”*En skole gjennom 250 år*”<sup>2</sup> som forutsetter at den norske

---

<sup>2</sup> Dokka (1988).

skole ble institusjonalisert i 1739 ved den første plakaten angående allmueskolen på landet<sup>3</sup>. Nå er det korrekt at det fra statlig side ble satt opp et regelverk, men de statlige forpliktelser forble likevel fraværende. Videre var den norske nasjonalstaten, både kulturelt og politisk, på dette tidspunkt en skygge av den vi kjenner i dag, underlagt den enevelde danske kongen som det var. Det første Storting ble konstituert først i 1814, og eksistensen av den institusjonen har avgjørende betydning for mitt valg av historisk tidspunkt. Inntil det ble innført felles skolelov for by og land så vil hovedvekten ligge på undersøkelse av landsskoleloven, i tråd med Dokkas strategi.

Det er først i 1889 at det på Stortinget blir vedtatt under en felles akt en lov henholdsvis om by- og landsskolesystemet. Også tidligere hadde de folkevalgte sett for seg at skolesystemet ble behandlet som et helhetlig system, men av ulike grunner var ikke disse reglene blitt sanksjonert samtidig. Dermed oppsto ofte også endringer i den paragraf som ennå ikke var satt i aksjon, slik at reglene forble ulike. Kun etter det store systemskiftet i 1884 har vi i Norge fått en demokratisk sanksjonert lov om grunnskole som, ikke er felles, men som paragraf for paragraf er ekvivalent fra by til land. Denne blir altså vedtatt i 1889, og det er Odelstingsdebattene som vil utgjøre hovedtyngden av mitt kildemateriale i denne saken.

Jeg vil imidlertid forsøke å føye den skolepolitiske språkutvikling sammen. Litt før, men mest etter 1739, ved å kaste et historisk streifly på de lover som etterhvert blir vedtatt av de norske folkevalgte. Narrativet vil i sin hovedfigur være en sammenligning mellom to historiske tidspunkt; 1889 og 1998, bundet sammen av en tidslinje hvor kun grunntrekk ved de politiske vedtak angående skolelovene blir flyktig dratt frem i søkelyset. I all vesentlighet vil det historiske streifly fra mellomperiodene basere seg på sekundærlitteratur. Jeg vil også være nødt til å vurdere hvordan endringer i de institusjonelle praksiser ved Stortinget fra slutten av 1800 tallet og til vi står på terskelen til et nytt millennium, kommer til å påvirke mitt valg av kildemateriale når behandlingen av undervisningsloven av 1998 skal leses.

### **1.1 - Retorisk teori**

Jeg vil benytte retorisk teori i betydningen argumentasjonslære slik som Chaïm Perelman og hans assistent L. Olbrechts-Tyteca forstår det i deres avhandling *The New Rhetoric – a treatise on argumentation* (originalens tittel: *La Nouvelle Rhétorique: Traité de l'argumentation* og ble utgitt i 1958). Perelman er ingen kjent figur i norsk åndsliv. Han ble født i Polen i 1912, og flyttet med sine foreldre til Belgia i 1925. Han tok sitt første doktorat ved "the Free University of Brussels" i 1934 i jus, fikk sitt andre i filosofi i 1938 samme sted.

---

<sup>3</sup> Grunnskolen blir i Dokkas tekst identifisert med skolen på landet.

Under andre verdenskrig deltok han i motstandsarbeidet, og ble etter krigen professor i logikk, etikk, og metafysikk der hvor han tok sine doktorgrader. *The New Rhetoric*, først publisert som ”*La Nouvelle Rhétorique: Traité de l’Argumentation*”, forelå i 1958 og den første engelske oversettelsen ble publisert i 1969. I 1983 ble han utnevnt til Baron i Belgia som anerkjennelse for sine filosofiske arbeider. Han døde 22. januar året etter.<sup>4</sup>

Centre de Philosophie du Droit ved l’Université Libre de Bruxelles (ULB)<sup>5</sup>, ble grunnlagt i 1967 blant annet med Perelmans deltakelse. Instituttet ble en del av det juridiske fakultet i 1982. I tilknytning til dette fakultetet innstiftet ”the Perelman Foundation” ”the Perelman Chair of the Free University of Brussels” som hvert år siden 1990 har invitert en utenlandsk professor som jobber innenfor et av de tre feltene rettsfilosofi, argumentasjonsteori eller idéhistorie til å bekle på denne posisjonen<sup>6</sup>.

Den forståelse av retorisk teori som den belgiske tradisjonen følger avviker noe fra den tradisjonelle oppfatning av hvilke forutsetninger faget hviler på. Det er derfor behov for å oppregne noen grunnleggende forutsetninger som ligger i teoriens anvendelse. Inntil annet er angitt forholder jeg meg til del en ”*The Framework of argumentation*” i Perelman, ”*The New Rhetoric*”, s. 11-62<sup>7</sup>.

Det betyr at vi forutsetter blant annet at argumentasjon alltid er adressert fra en person, kalt taler, enten talt eller skrevet til et publikum der ute som enten hører eller ser (leser), med det formål å øke tilslutning til en tese eller et saksforhold. Det forutsettes dermed at det finnes et fellesskap av tanker<sup>8</sup> som talen skal virke på, og et publikum man må forvente er disponert til å høre på og at det foreligger en viss enighet om saken som er under debatt. Det forutsettes videre at det foreligger en basal enighet mellom taler og publikum om enkelte saksforhold, i logisk teori denotert som premiss. Det vil si at enhver argumentasjon starter på et punkt hvor det foreligger enighet mellom taler og publikum, slik taleren forestiller seg sitt publikum.

Publikum blir altså forstått som en konstruksjon hos taleren og er på langt nær et uniformt begrep. Det høyeste punkt på skalen universell konsensus er full tilslutning fra det universelle publikum. Når noen appellerer til fornuft er det meningen til det universelle publikum som påberopes, enten konseptet er alle mennesker på jord, alle rasjonelle mennesker på jord, eller en utdifferensiert og tydelig elite, som for eksempel kan være menighetens eldste menn.

---

<sup>4</sup> Basert på Foss, Foss and Trapp på <http://www.willamette.edu/cla/rhetoric/courses/argumentation/Perelman.htm>, lest 17. mars 2004 kl. 13.45.

<sup>5</sup> Det heter ”The Centre for Legal Philosophy of the Free University of Brussels” på engelsk.

<sup>6</sup> Centre de Philosophie du Droit > Perelman Foundation and Chair: URL [http://www.philodroit.be/perelman\\_en.php](http://www.philodroit.be/perelman_en.php) [Udatert, lesedato: 23. mars 2004]

<sup>7</sup> Perelman (1969).

<sup>8</sup> Perelman kaller det ”The Contact of Minds”, kanskje intellekt er en bedre oversettelse?

Andre tenkelige publikum er den særskilte forsamling slik som Stortinget i 1889, de som studerer idéhistorie eller sensorene til denne oppgaven. Det er situasjonen og taleren som avgjør hvilket konsept publikum er basert på. Perelman er også innom argumentasjon overfor den enkelte tilhører, som fra gammelt av ble kalt dialektikk, samt det ekstreme tilfellet forhandlinger med en selv, tradisjonelt en anerkjent filosofisk teknikk.

Språk er en annen viktig forutsetning. I argumentasjonsteori blir det behandlet som mer enn stimulus-respons i en utilitaristisk sammenheng. Språket blir et verktøy for å agere på andres tanker med den hensikt å enten umiddelbart påvirke adferd eller å øke disposisjon til å handle på en bestemt måte. Argumentasjonens hensikt er da å overføre enighet om premisene over til talens konklusjon med den intensjon å være handlingsdrivende på tilhørerne. Det forutsettes at argumentasjonens mål er å modifisere en eksisterende tilstand. Språket er ikke bare et kommunikasjonsmiddel dersom man med det forstår utveksling av signaler mellom sender og mottaker. Argumentasjon blir betraktet som orientert i retning av fremtid, den forsøker ved diskursive metoder å igangsette handling, eller legge føringer for aksjon, ved å påvirke vilje og intellekt. Det blir dermed sikret frihet på to plan; den første frihet er valget å handle i henhold til tradisjonell orden og den andre er frihet til å kritisere denne orden. Det man kan oppnå ved bruk av vold, kan man prinsipielt også oppnå ved argumentasjon. Dette medfører at verdier er et uunngåelig felt ved retorisk teori. *”Nyretorikk (Perelman m.fl.) er å tillegge enthymemer og interesser plass i enhver diskurs. Synspunktet er ikke reduksjonistisk.”*<sup>9</sup>.

Det finns tre talegenrer i henhold til tradisjonell forståelse av retorikk, allerede beskrevet av Aristoteles i Retorikken<sup>10</sup>: Rådstalen, som skal avgjøre forhold i fremtiden. Den kalles også deliberativ eller politiske tale, som svarer på spørsmål som ”skal vi krige eller ikke?”. Rettstalen, som avgjør forhold som har skjedd, kalles også forensisk eller juridisk tale og svarer på spørsmål som ”hvem drepte på Orderud Gård?”. Den tredje genre man regner med er leilighetstalen, den såkalte epideiktiske genre som handler om nåtiden og som gjennom historien er blitt knyttet til vårt såkalte litteraturbegrep.

Imidlertid mener Perelman at dette er for snever forståelse av den epideiktiske genre og begrunner dette med Aristoteles<sup>11</sup> feilaktige analyse av denne talekategorien<sup>12</sup>. Tvert imot utgjør den en sentral del av overtalelseskunsten ved at den styrker disposisjon i forhold til

---

<sup>9</sup> Johannesen, Georg (1987), s. 25.

<sup>10</sup> Aristoteles. Retorik. (1983) s. 42-106.

<sup>11</sup> Ibid, s. 68-76.

<sup>12</sup> Perelman (1969) s. 48: *”But in the absence of the concept of value-judgements, and of that of intensity of adherence, the theoreticians of speech, from Aristotle on, readily confused the concept of the beautiful, as the object of the speech (which was, besides, equivalent to the concept of ”good”) with the aesthetic value of the speech itself.”*

fremtidig handling ved at den øker troskap til de verdier en slik tale bærer med seg. Taleren forsøker å skape et spesielt fellesskap og samhold ved å øke intensiteten i tilslutningen til enkelte utvalgte verdier. Ofte ser man at de som praktiserer denne type tale forsvarer samfunnets etablerte verdier. Det er ikke nye og kontroversielle forslag som presenteres og taleren står i liten fare for motstand og motsigelser, slik at resultatet ofte er at han konverterer samfunnets verdier til å bli evige verdier. Epideiktisk tale tenderer i retning av å appellere til universell orden, til natur eller til en enstemmig valgt guddommelig orden som i sitt samfunn er den eneste rette. I epideiktisk tale blir taleren lærer.<sup>13</sup>

Grensen mellom utdanning og propaganda er ikke alltid klar. Til forskjell fra læreren er emnet til propagandisten kontroversielt. Læreren oppebærer i kraft av sin institusjonelle posisjon allerede tilstrekkelig goodwill for de verdier som skal hylles, mens propagandisten først må skape denne positive innstilling fra sitt publikum. Dermed er lærerens oppgave å promotere de verdier som er allment akseptert og delt i samfunnet fra før av med den hensikt å ha publikum til å handle slik som de ”alltid” har gjort. Talens rolle er å appellere til felles verdier. Dermed er det også antatt at den ikke alltid uttrykker sannheter. Videre er det slik at det forutsettes at læreren har så stor grad av tillit at han ikke behøver å ta så mye hensyn til publikum som man må gjøre i de andre talegenre.

Endemål, ”supervalues” og ”super-goods”, de høyest avholdte mål, maksimer, verdier og goder i personer og gruppers liv vil fungere som startpunkt for deres argumentasjon. Selv om slike verdier ikke eksplisitt blir nevnt i talen, vil ofte disse komme til syne om man undersøker argumentasjonens startpunkt, og de kan også avdekkes ved å vurdere talerens valg av argumentasjonsteknikker. Videre forteller personenes gruppetilhørighet også om deres verdisystem. Deres bakgrunn, både den kulturelle og økonomiske kapital<sup>14</sup> vil også være en del av bakteppet når verdier og verdenssyn skal analyseres og evalueres.

En kort repetisjon av den klassiske retorikkens fem forberedelsesfaser; inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio<sup>15</sup>, som tilsvarer å samle inn, ordne, formulere, huske og fremføre, er på dette tidspunkt i diskursen på sin plass. Nyretorikken til Perelman legger mest vekt på de tre første element og har tildels blitt kritisert for å legge for liten vekt på lagring og fremføring. Til hans forsvar skal det sies at *The new rhetoric* først og fremst vender seg til skrevne eller trykte tekster, og da er memoria og actio ganske åpenbar og av liten argumentasjonsteoretisk interesse. Men hvis man vender seg til den gamle tale foran ei lydhør

---

<sup>13</sup> Ibid, s. 47f.

<sup>14</sup> Bourdieu (1995).

<sup>15</sup> Se for eksempel i Fafner (1977) s. 15-28.

forsamling, eller analyserer moderne audiovisuelle uttrykk kan kritikken ha noe berettigelse, og teorien bør i så fall utfylles med relevant litteratur.

Da idéhistorie baserer sin empiri på tekster ligger altså hovedvekten på inventio, undersøkelsen dreier om hvordan et stoff blir disponert og presentert i språkform. I tillegg til talen er det viktig å stille spørsmål til talere og publikum. Når vi også har på plass verdibegrepet er oppgaven å utstyre seg med de retoriske spørsmål ”hva?, hvem?, hvor?, når?, med hvilke midler?, hvordan? og hvorfor?” som tilsammen beskriver kjernen i retorisk teori og dermed de forutsetninger en retorisk undersøkelse hviler på.

## **1.2 - Skole, Storting og retorikk**

Vesentlig i retorisk teori er som vi har redegjort tidligere handlingsaspektet. Talens formål vil alltid bli vurdert i forhold til at dens intensjon er handlingsregulerende. Odelstingsdebattene om skolelovproposisjonene vil fra hver representant således inneholde utsagn som støtter eventuelt forkaster de foreslåtte paragrafer. Lovene, debattens konklusjoner, vil når de er vedtatt være handlingsregulerende overfor de mennesker som faller inn i de kategoriene som der defineres og de handlingene som foreskrives utført, for lang tid fremover. Vi antar også at lovgiverne er rasjonelle mennesker og gir lover ikke bare utfra en uopplyst eller irrasjonell vilje. Det forutsettes også at argumentasjon får en viss gjenklang på taleren, og at argumentene forteller noe om talerens konsept av mennesket og verden.

Lovene peker på et annet aspekt ved retorisk teori, forholdet mellom enkeltmennesket og gruppen. Det skjulte aspekt ved gruppemedlemskap er ikke det at man er satt inn i en kategori, men at kategorien i seg selv foreskriver hvordan medlemmene skal behandles. En skolelov fra 1889 ordner, med enkelte unntak alle mennesker innenfor territoriet Norge i aldersgruppen mellom 7 og 15 år i gruppen skolepliktige, og foreskriver at disse underlegges en særskilt behandling. Norge er i dag et konstitusjonelt monarki med folkevalgte lovgivere som sitter på Stortinget. Referat fra Stortingsforhandlinger faller greit inn i gruppen deliberativ tale med hensyn på at det er regulering av fremtidig handling som er talens mål.

I motsetning til politisk tale eller rettstale, hvor umiddelbar handling er viktig, er epideiktisk tales mål snarere å øke tilhørernes disposisjon til å handle på en bestemt måte ved å øke deres intensitet i sin tilslutning til bestemte måter å agere på. Alle samfunn som setter pris på sine egne verdier vil sørge for at det legges til rette for forum for epideiktisk tale. Skolen er en slik arena, og jo mer makthaverne ønsker å ha kontroll på sine medlemmers tanker, jo flere møter av epideiktisk karakter vil de legge opp til. I lys av dette vil skolelovene, i mer eller mindre grad fortelle hvilke verdier man ønsker skal styrkes. I denne oppgaven vil jeg i hovedsak

begrense periodisk til etter det tidspunkt hvor lovene i utgangspunktet inkluderer alle medlemmene av gruppen, og hvor et økende statlig økonomisk bidrag rettferdiggjør at skolen leverer noe i gjengjeld.

Denne avgrensning gjør at store deler av norsk språkdebatt faller utenfor oppgavens felt, da denne taes opp på annet grunnlag enn lov om skole, og dermed kommer den ikke til å ha noen stor rolle i diskursen. For å begrense størrelsen på oppgaven er det dermed viktig å begrense den generelle språkdebatt fra den språkdebatt som vedrører grunnskolen. Det er også gjort et klart skille mellom grunnskolen og den videre utdanning og det er gjort bevisste valg i forhold til valg av tidspunkt for historiske dypdykk, ikke av mangel på interesse, men av tekniske grunner for å begrense oppgavens omfang. Da oppgaven tematiserer språkfilosofiske posisjoner er det nødvendig å ha for øyet de kommunikasjonsteknologiske forutsetninger for de ulike epoker, blant annet fordi disse direkte griper inn i muligheten for å kunne forske på for eksempel tegnspråk. Dette begrenser seg i hovedsak til fjernsyn og videoens egenskaper i forbindelse med at tegnspråkets status øker. Generelt er det grunn til å tro at introduksjon av nye medier for kommunikasjon vil påvirke tenkningen i samfunnet. Imidlertid er dette et bitema som ikke er gjenstand for annet enn å være variabler i utforming av tenkning og regler.

### **1.3 - Retorisk teori og idéhistorie**

Diskursen i den lovgivende forsamling faller inn i en spesiell genre i den forstand at det er enkelte egenskaper ved talene som kommer igjen; for det første at det er deliberativ taleform, det vil si forhandling om det som skal gjøres i fremtiden. For det andre er det i liberale demokratiske tradisjon en rasjonell basis for argumentasjon, og argumentene baseres veldig ofte på strukturer fra virkelighetssfæren<sup>16</sup>. Dermed får argumentene en tendens til å ta utgangspunkt i den kausale forbindelse. De søker å ville vise effekten som må komme som resultat av en bestemt hendelse<sup>17</sup>. De enkelte saksforhold evalueres i lys av konsekvensene, enten de er av det gode eller dårlige<sup>18</sup>. Argumentasjonen finner ofte sted innenfor en ramme av mål-middel tenking, hvor lovbestemmelsen er verktøyet og konsekvensene er målene, som blir evaluert.

Lovene om grunnskole er altså diskursens konklusjon, mens vi i forarbeidene og i Stortingsdebattene finner premissene. Det er også der vi finner argumentene. Hver for seg vil jeg gjennom tekstlesing forsøke å se hvilke graderinger man gjør av språkene, både i premissene, i argumentene og i konklusjonene. Som teoretisk utgangspunkt vil jeg starte med

---

<sup>16</sup> Perelman (1969) s. 263 jf. s. 193.

<sup>17</sup> Ibid, s. 263.

<sup>18</sup> Ibid, s. 266.



Toulmin<sup>19</sup> og den kløften han mener å finne i vestens filosofi i mellom det orale og det skriftlige, det særskilte og det universelle, det lokale og det generelle samt det situasjonsbestemte og det tidløse. Slike dissosiasjoner utgjør et vesentlig element også i Perelmans argumentasjonsteori<sup>20</sup>.

Han tar utgangspunkt i dissosiasjonen ”det tilsynelatende” (appearance) versus ”det reelle” (reality) og kaller dette for prototypen på det argumentative filosofiske par. Hvis man bytter ut ”det tilsynelatende” med betegnelsen *term 1*, og kaller ”det reelle” for *term 2*, og derpå vokter *term 1* i forhold til *term 2*, så er det *term 1* det degraderte mens *term 2* er det oppvurderte. *Term 2* definerer dermed et kriterium, en norm man kan vurdere *term 1* i lys av. Delingen medfører at det etableres et regelverk for hvordan man kan vurdere de ulike aspekt ved *term 1*, og plassere disse i hierarki i forhold til målestokken; *term 2*. Da har men et skjema for å avvise de aspekt ved *term 1* som ikke korresponderer med regelen etablert i *term 2*, og i tilfellet det tilsynelatende blir det enkelt å avvise det som illusorisk og/ eller feil. Dissosiasjonsteknikken kan også benyttes for å unndra enkelte tema fra diskusjon av den grunn at innlysende premiss ikke settes under debatt. I slike tilfeller er det *term 1* man evaluerer, mens *term 2* er hevet over diskusjon.

Men i en idéhistorisk oppgave er det ikke i hovedsak argumentasjonsteknikkene som skal ha hovedfokus, men heller hvordan elementene rangeres innbyrdes, som verdier, hierarki eller loci. Fra slike valueringer kan Toulmin konkludere at i vestens filosofi etter 1630 var retorikk ute, mens formell logikk var inne, etter det samme mønster som redegjort ovenfor; han har observert at man etter dette tidspunktet filosofisk degraderer det orale og lokale aspekt til fordel for det høyverdige skriftlige og det generelle aspekt, for å nevne de to filosofiske par som i denne oppgaven hyppigst vil bli referert. Jeg vil da ofte lete etter dissosiasjoner som adskiller det muntlige og det skriftlige, og gjør det muntlige til den inferiøre *term 2*, hvor det skriftlige blir representanten for det virkelige og tar plass som *term 1*. Parallelt med denne dissosiasjonen løper adskillelsen mellom praksis og teori samt mellom det lokale og det generelle. Alle elementer som har vesentlig betydning innenfor en historie om morsmålets skjebne i norsk skolevesen.

Min oppgave blir da et forsøk på å konstruere en hypotetisk debatt, basert på spesifikke historiske tekster, i den hensikt å analysere tekstene ut fra retorisk teori med hensyn på argumentasjonen, for å se hvilke forestillinger man har av fenomenet morsmål, og hvilken argumentativ status det har, enten det har politisk (jeg vil kalle politisk de argumenter som

---

<sup>19</sup> Toulmin (1990), s. 30-42.

<sup>20</sup> Perelman (1969) s. 416-451.

refererer til institusjonelle forhold i forbindelse med den norske stat og dens forhold til sin befolkning), eller pedagogisk bias. Jeg legger opp til en sammenligning mellom to tidspunkt i historien, og så vil jeg presentere det jeg finner innenfor en narrativ struktur hvor jeg begynner lengst fra vår tid, og konkludere så tett på samtiden som mulig. I de deler av oppgaven hvor jeg kort refererer høydepunkt fra skolehistorien baserer jeg meg utelukkende på sekundærlitteratur, mens jeg i mine nedslagsfelt i 1889 og 1998 vil forholde meg til de samme dokument som Stortinget gjorde, samt til de referat fra hva det de gjorde under lovbehandlingen.

Da det har utviklet seg nye spilleregler på Stortinget i perioden, er det også nødvendig å underlegge tekstene ulik vurdering i forhold til om de stammer fra den ene eller den andre tidsperioden. Også andre konstitusjonelle endringer gjør det nødvendig å differensiere mellom lagene. I tråd med hva Habermas mener er arbeiderklassens inntok i den borgerlige offentlighet, har man gjennom tidene oppnådd allmenn stemmerett, det vil si full deltakelsesrett for hele den voksne befolkning i den offentlige debatt<sup>21</sup>. Det er dermed skjedd store forandringer i hva man oppfatter som folk og dermed også i sammensetningen av publikum forstått som de som lager lover.

Jeg vil avslutte med noen korte betraktninger om sammenhengen mellom retorikk og hermeneutikk<sup>22</sup>. Han påstår at ”*Hermeneutikken og retorikken er siamesiske tvillinger*” og mener Gadamer’s *Truth and method* gir den beste inngang til å studere hermeneutikkens samhörighet med retorikken. Den hermeneutiske filosofi vokser frem med at et moderne historiesyn utvikles i forbindelse med romantikkens gjennombrudd samtidig som skriftlighetens vekst øker utover 1700 tallet. Retorisk teori er fundert på flyktige tegn, talen og lytting, mens hermeneutikkens filosofi er fundert på fikserte tegn, den skrevne tekst og stillelesing. Fordelen med retorisk teori slik som Perelman fremstiller den er at han tilbyr et apparat av teknikker, metoder og begrep som konkrete hjelpemidler i analysearbeidet, mens hermeneutisk filosofi slik som Gadamer fremstiller den gir et historisk utviklingsforløp samt en grundig gjennomgang av de erkjennelsesteoretiske forutsetninger som ligger til grunn for filosofien. Den kan ikke fungere konkret som en verktøykasse til det formål jeg som forfatter ønsker.

---

<sup>21</sup> Habermas (1971).

<sup>22</sup> Fafner (1982) s. 464-469.

## 2 - Grunnskolen – fra kirkelig til statlig kontroll

### 2.1 - Morsmålet mellom Latinskolen og reformasjonen (1500-1814)

Lenge før grunnskolen ble fiksert obligatorisk og direkte finansiert av staten ble det gjennomført systematisk og organisert elementær opplæring av barn i Norge. Den første forordning om skole for allmuen kom i 1739, men man hadde i lengre tid sett behov for allmuens oppdragelse, i tråd med reformistenes program, og ikke minst, man har hatt behov for å utdanne geistlige for åndelige formål. Dermed ble det behov for å etablere en fast arena for denne virksomheten og det første offentlig initierte regelverk kom altså i 1739.

Jeg vil kort skissere de hovedposisjoner med hensyn til morsmål som pedagogisk hjelpemiddel, som er velkjent stoff i perioden fra reformasjonen og frem til midten av 1800 tallet. Den danske påvirkning i store deler av denne tiden er stor, i og med det enevelldige dobbeltmonarkiets eksistens, og det vil fremstillingen bære noe preg av<sup>23</sup>.

Tre år før; i 1736 ble en ny konfirmasjonsforordning utarbeidet, som medførte at ingen barn kunne antas til konfirmasjon uten å ha fått kristendomsundervisning i skole. Denne ble en plikt for alle og de konfirmerte ble belønnet med ”*fullstendige borgerlige rettigheter, som for eksempel rett til å søke arbeid og til å gifte seg*”<sup>24</sup>. Det er riktig å se lov om allmueskole fra 1739 i sammenheng med Lov om konfirmasjonen fra 1736. derfor kan man kalle ”*de første 150 årene av allmueskolens historie ... kirkeskolens tid*”<sup>25</sup>.

Det samme år som allmuen fikk sin første bestemmelser om skolegang kom også forordning om lærde skoler. Disse forordninger ble så justert både i 1741, 1756 og 1775. Den neste endring fikk vi i 1809 ved en ny forordning om de lærde skoler. Grunnloven ble skrevet i 1814 og den norske stat går inn i en ny rolle, og får en ny status som vil få betydning for den videre utvikling. Men først et generelt streiflyv på morsmålet i skolehistorien i Europa og Norge.

Også før de sekulære myndigheter kom inn i bildet og begynte å regulere opplæringsvirksomheten forekom organisert elementærundervisning. Ved siden av stat og konge var kirken en dominerende maktfaktor, og denne utdanningsvirksomhet forekom oftest i tilknytning til kirkens behov for å rekruttere til prestefunksjonen og andre geistlige posisjoner. Denne skolen skulle dermed danne grunnlaget for videre studier ved universitetet. Hovedfaget innenfor denne tradisjonen var latin, som også ble det språk som elevene måtte

---

<sup>23</sup> Kapitlet bygger på Bjørklund (1985), Dokka (1967) og (1988), Myhre (1976) og Fafner (1982).

<sup>24</sup> ”...til et åpent liv i tro og tillit”, 2000, kapittel 2.1.2.

<sup>25</sup> Ibid, samme sted.

tale<sup>26</sup>. Det vi ser som skjer i Norge er i tråd med forsøkene på å gjøre latin til det lærde Europas omgangsspråk. Innenfor denne tradisjonen ser det ved et overfladisk blikk ut til at morsmålet mer eller mindre er suspendert som pedagogisk verktøy. Når det argumenteres ut fra denne tradisjonen vil hovedvekten av argumenter fremheve den skriftlige kultur og stille lesning som den riktige vei til kunnskap og dannelsen.

Vanligvis knytter man tradisjoner som holder latin høyt i hevd sammen med katolisismen, men også innenfor protestantismen finns det forsvarere av denne retningen, representert i denne sammenheng med Luthers nære medarbeider Melanchthon. Man kan si at når protestantene tyr til latin er det delvis for å demme opp for motreformasjons høye kvalitet på sin undervisning. Derfor måtte latinen styrkes og således gjøres til redskap for den Lutheranske ortodoksi<sup>27</sup>. Likevel er det slik at man vanligvis knytter protestantismen opp mot morsmålsbevegelsene som vokste frem i kjølvannet av reformasjonen.

Reformasjonen, stereotypisk personifisert ved Luther, er tradisjonelt blitt knyttet mot de tidlige morsmålsbevegelsene. Det blir blant annet pekt på hans bevissthet i forhold til å bruke morsmålet som middel for å oppnå overbevisende effekt til flest mulig. Men som vi så i mitt tidligere argument ble tradisjonens press for stort i de lærdes sirkler, og det dannet seg en avgrunn mellom allmuens oppdragelse og morsmålet som verktøy, og den lærde dannelsen hvor latin i mange generasjoner beholdt sitt hegemoni.

Latinfagenes dominans i skolevesenet henger altså sammen med kirkens behov og dominans i disse spørsmål og utdannelsens mål var i hovedsak til kirkens nytte. Tradisjonen innenfor rådende teologi etter reformasjonen, utviklet seg i retning av en fornuftsbetont teologi, inspirert og påvirket av naturvitenskapenes fremmarsj. Undervisningen besto i hovedsak av kristendom, og språket man brukte i de lærde skolene var latin. Både den tidlige morsmålsbevegelse og latinskolene delte antagelsen om den sentraliserte skriftlige kultur som den korrekte vei til dannelsen, god moral og gudfryktighet.

Lite aktet og til tider fortiet er Giambattista Vicos språkfilosofiske vending<sup>28</sup> som fremhever den såkalte topiske erkjennelsens pedagogiske forrang for den analytiske, og det levende ords forrang for det skriftlige, da særlig hevdet ovenfor latinens dominerende posisjon innenfor utdanning og vitenskap. Vico var lite kjent og påaktet i sin samtid, og hans tanker har hatt lite gjenklang i historien både i Norge og Europa forøvrig, før hans filosofi på 1900 tallet ble

---

<sup>26</sup> Myhre (1976) s. 19.

<sup>27</sup> Fafner (1982) s. 194..

<sup>28</sup> Fafner (1982) bl.a. s. 230, 234-238, 329, 413.

reaktualisert blant annet av hans landsmann Benedetto Croce<sup>29</sup>.

I Norge peker man på den pietetiske målrettede misjonering fra første del av 1700-tall, hvor man tidlig innså morsmålets betydning for å utbre kjennskapet til kristendommen. Blant annet hadde Thomas von Westen, også kalt samenes apostel<sup>30</sup>, i tilknytning til katedralskolen i Trondheim i 1717 opprettet et seminar i den tosidige hensikt å lære misjonærer samisk, samt å lære samiske gutter norsk og bibelkunnskap<sup>31</sup>. Von Westen behersket selv samisk og deltok selv på flere misjonsutflukter til landets nordlige landsdeler<sup>32</sup>. Etter hans død i 1727 avtok denne pragmatiske holdning, og ble erstattet av en idé som kan oppsummeres i parafrasen ”*Gud forstår ikke samisk*” med den konsekvens at samene måtte beherske det norske språk for å bli frelst.

Et lignende forhold gjør seg gjeldende når det gjelder gruppen døve. Allerede hos Aristoteles ble de døve sett på som individer ”*hinsides moral og fornuft*”. Dette synet bringer Augustin inn i kristen teologi med sin bokstavelige fortolkning av Rom. 10, 14; ”*Troen kommer av å høre*”, dermed falt de døve utenfor frelsesmuligheten. De første døve som fikk undervisning var høyadelige gutter i Spania om lag 1550 i den hensikt å lære de å tale da det å kunne tale var en forutsetning for arvegangen. For alvor begynte den generelle undervisning av døve i Paris i 1770, initiert av den franske presten de l’Epée, og i Norge kom den i gang i 1825 i Trondheim. Forestillingen om det mindreverdige tegnspråket har vært reproduisert i mange generasjoner, og står enda i dag hos enkelte grupper i samfunnet som en grunnleggende forutsetning når de døve skal ”hjelpes”<sup>33</sup>.

Niels Treschow er en annen person som noe senere, i 1776, anlegger argumenter som konvergerer med pietistenes pragmatiske språksyn når han foresetter seg

”*at viise Talekunstens Indflytelse saavel i Religionens og Sædelærens frugtbare Foredrag, som Menniskers dermed forbundne Forbedring*”<sup>34</sup>.

Her har man en posisjon som peker på den muntlige fremføring som det beste verktøy for å oppnå massenes moralske og religiøse forbedring. Dette er en tradisjon som har vært under sterkt press etter trykkpressas inntog, den cartesianske revolusjon og rasjonalismens triumf. Det levende ord fikk i vår del av verden en glødende talsmann i den romantisk inspirerte og dypt religiøse Nikolai Frederik Severin Grundtvig fra Danmark, som også inspirerte den

---

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> Målet var å utrydde den samiske religiøse praksis. Bjørklund (1985) s. 134.

<sup>31</sup> Jørgensen (1993) s. 44.

<sup>32</sup> Bjørklund (1985) s. 131f.

<sup>33</sup> Avsnittet bygger på Schrøder (1981), s: 32-37, sitatene er hentet herfra.

<sup>34</sup> Sitert i Fafner (1982), s. 312.

norske skolereformator Ole Vig og den såkalte grundtvigianske bevegelse i hans kjølvann. Vig er inspirert av romantikernes tanker idet han liker å bringe sammen det som andre har adskilt. Slik blir stendene brakt sammen til et folk, eller byfolk og bønder blir brakt sammen til et folk<sup>35</sup>. Dette folket, knyttet sammen gjennom det territoriet de befinner seg på, samt det talemål de bruker, er ikke hos Vig nasjonalstaten, storting og kongemakt, men en felles ånd i tillegg til territoriet og språk basert på en felles fortid. Morsmålet, som hos ham er et av kriteriene for folkeånden, er samtidig et redskap for folkeopplysningen. Det er et praktisk redskap som er nært knyttet til livet. Også her deler han tanker med den romantiske tradisjon. Rousseaus tanker om et "ur-språk"<sup>36</sup> påvirker denne tradisjonens syn på språk og diktning. Det muntlige språket får forrang for det skriftlige, og fremstår som Vigs fremste pedagogiske prinsipp. Sammen med hans liberalisme og Humboldtske holdning til statsmakten ser man at hos Vig dominerer de pedagogiske argumenter framfor de politiske når det kommer til spørsmål om morsmålet.

Også mellom tegnspråk og nasjonalt språk kultivert etter forbilde fra Latin eksisterer et lignende hierarki, ulikt valuert etter hvilke filosofiske forutsetninger som anlegges. To hovedposisjoner peker seg ut; de som vil lære døve ved talemotoden, og manualistene, de som foretrekker tegnmetoden. Et interessant trekk ved manualistene, er at man finner påvirkningslinjer fra den romantiske filosofi. Også i denne sammenheng er det her er det ur-språket som er den ekte, naturlige og oppvurderte språkform, som da tegnspråket blir stående som representant for<sup>37</sup>. Samtidig bør vi også ha i minne at den romantiske filosofi avviste retorikk med den begrunnelse at det bare var en teknikk for stilistisk komposisjon og språkornamentering, som undertrykker det opprinnelige, ekte og naturlige (, s. 45).

Grundtvig, og hans norske elever, samt de tidlige manualister, kan til mitt formål stå som representanter for den posisjon som graderer skriftspråket som underordnet til talespråket (eller tegnspråk, som har nærhet og flyktighet til felles med talespråk), slik jeg forstår det, i tråd med den romantiske individualismen, det som kan forstås som fenomenet morsmål knyttet til livet som praksis. *"Igennem dette levende ord skulle folket vekkes og skolen skulle blive en "Skole for livet", ikke – som latinskolen – en "Skole for Døden"*.<sup>38</sup>

Både Latintradisjonen og de tidlige morsmålsbevegelsene har til felles enhetsbestrebelsene, på den ene siden mot et universelt enhetsspråk, mens den andre posisjon, med ambisjoner om

---

<sup>35</sup> Utlagt på bakgrunn av Vig sitert i Johnsen (2001).

<sup>36</sup> Fafner (1977) s. 71.

<sup>37</sup> Schrøder, Odd-Inge (2004).

<sup>38</sup> Fafner (1982), s. 413, jf. Vico.

å påvirke flest mulig, forholder seg til et nasjonalt enhetsspråk, hvor ambisjonen er å temme det ville folkespråk. Grundtvigs posisjon bringer med seg noe nytt i denne sammenheng, en romantisk individualisme og et retorisk forhold til tanke og tale.

Selv om målet var det samme, å forbedre allmuens moral og gudelighet, forholder man seg ulikt til det talte morsmål som middel til dette. Den dominerende posisjonen vil sette sin lit til det skriftlige ord som bolig for erkjennelsen, og de foretrukne argumenter oppvurderer den stille lesning til fordel for det talte ord som den riktige vei til dannelse og moralsk forbedring. Ofte ser vi at de velger loci fra det kvantifiserbare. Den andre retning vil fremheve det talte ord som den beste vei til sann erkjennelse og moralsk forbedring. De som tilslutter seg den romantiske tradisjon har en tendens til å bruke argumenter som forsøker å bringe sammen elementer som opposentene har dissosiert. De foretrekker kvalitative loci.

Disse posisjonene finner vi igjen når vi vender tilbake til 1800 tallets skoledebatter i Norge. Latinskolen er fremdeles klart adskilt fra alluen. Dokka (1967) peker videre på tilhengere av pugging og utenatføring, på den ene siden, og de som mener at det beste er at barn må få forsøke å uttrykke seg med egne ord, på den andre. Reidar Myhre (1976) peker på en annen skilnad mellom posisjonene; på den ene siden de som er overbevist om latinens iboende åndsinnhold og formaldannende egenskaper, og på den andre de som svermer for kunnskapsskolen, denotert som encyklopedistene. Det er imidlertid ikke denne distinksjonen vi i hovedsak vil bevege oss langs, og vi skal se om ikke disse posisjonene i mange tilfeller har det samme startpunkt.

Myhre (1976) kaller den innledende perioden i den norske stats moderne historie, mellom 1814 og 1848 for *Stagnasjonens tid* i den norske skolen, og benevner perioden 1848 til 1896, i Dokkas (1967) ånd som *Grotid og reformer*. Jeg har så langt sett overfladisk på hva som fantes av skole i Norge før denne tid, og skrappt litt i de tendenser på hvordan morsmål som pedagogisk verktøy har blitt betraktet. Først vil jeg forsøke å si noe kort om perioden 1814 frem til 1871, da det ble nedsatt en byskolelovkommissjon som til slutt endte med en ny lov i 1889.

## **2.2 - Nasjonalstaten fester grep om skoleverket (1814-1871)**

Den dominerende posisjon i forhold til relasjonen mellom stat og skole, var at det prinsipielt er foreldrenes sak å forestå oppdragelse og skolegang for sine barn. Lovgivning kunne nok være handlingsregulerende, men familiene hadde i henhold til dette standpunkt ansvar for iverksettelse. Statens interesse på den økonomiske siden av skoledrifta var heller laber. Kirkens innflytelse, forstått som den evangelisk-lutherske religion, som i tidligere tider var

betydelig, er i første halvdel av 1800 tallet under press, men sikres fortsatt innflytelse blant annet i Grunnlovens § 2 (1814). I og med Grunnloven er det nasjonalstaten som sitter i førersetet, både i forhold til kirken, men også i forhold til fremtidig lovgivning som kommer til å berøre skolevesenet.

Konstitusjonen av 1814 var selvfølgelig en stor begivenhet for det norske folk. Selv om den nyvunne frihet ble kortvarig ble den nye grunnloven basis for den nye nasjonalstatens virke. Interessen for det norske under dobbeltmonarkiet tok seg opp under 1700 tallet, og kan demonstreres ved stiftelsen av ”*Det trondhjemske selskab til fremme av norsk historieskrivning og naturforskning*” i 1760, utgivelsen av første bind av Scønings store Norgeshistorie i 1771 og stiftelsen av ”*Det Kongelige Selskab for Norges Vel*” i 1809<sup>39</sup>. Under enevoldskongen var nordmennene minoriteter, etter 1814 var alle formelle band til kongen i København kuttet over.

Nasjonalstaten er en meget viktig faktor i fremstillingen av dette narrativ om språkforhold i grunnskolen. Den første trykkpressa i Norge kom i 1643, og i 1774 startet landets første avis, og den første dagsavis ble stiftet i 1819<sup>40</sup>. Riket fikk sin egen hær i 1628<sup>41</sup>, et nasjonalt skolevesen ble påbegynt i 1736, universitetet ble grunnlagt i 1811, grunnloven kom i 1814 med bestemmelser om nasjonalt språk, dømmende og lovgivende forsamling samt statskirke, og i 1816 ble Norges Bank opprettet ved lovsanksjon i Stortinget<sup>42</sup>. Mer om statsmakt, institusjoner og byråkrati hos Toulmin, Habermas og Foucault. Vi kunne også nevnt helsevesen, som i Norge var heller dårlig utbygd på denne tiden. Det samme kan sies om den fjerde statsmakt, ”pressa”, som per 1814 var en heller svak samfunnsinstitusjon, men som siden har hatt en rivende utvikling og gjort Norge til et av de største aviskonsumerende stater. Skolevesenet blir implisitt betraktet som ytterligere en institusjon en nasjonalstat med respekt for seg selv bør ha.

Den autonome, selvrettferdige og suverene nasjonalstaten er i henhold til Toulmin (1990) et kjennetegn ved moderniteten, og dermed starter den moderne epoke for alvor i Norge med den konstitusjonelle grunnloven av 1814. Inntil dette tidspunkt har norsk territorium vært en provins i Danmark som dermed har dannet premiss for den økonomiske og kulturelle utvikling i Norge. Selv ikke en påtvunget<sup>43</sup> union med Sverige kunne hindre dette, det viser den historiske utvikling frem mot 1905. Med de nevnte institusjoner som tilfredsstillende alle

---

<sup>39</sup> Sitat fra Bjørklund (1985), s. 160f og s. 240, for å fremme Norges næringsliv, les jordbruket.

<sup>40</sup> Wahle (1982).

<sup>41</sup> Nissen (1968) s. 8.

<sup>42</sup> *Norges Bank – Historikk*, 2004.

<sup>43</sup> Nissen (1968). Norsk territorium ble av stormaktene og seierherrene tilbudt Sverige som en del av fredsslutningen i 1812 som kompensasjon for det avståtte Finland



krav til en ekte nasjonalstat bør stille til seg på plass kan riket Norge med berettigelse kalle seg en moderne nasjonalstat, og den statlige fornorskningen av kongeriket kunne for alvor begynne. Men før vi går videre vil jeg se overfladisk på hva Grunnloven sier om språkspørsmålet.

Den begrenser i § 93 adgangen til å bli statens tjenestemann ved de personer som, ved siden av å være norsk borger og tilhøre den evangelisk-lutherske religion samt har sverget grunnloven troskap, taler ”*Landets Sprog*”. Regelen sikrer yrkesforbud i statlige embeter for døve, samer og kvener som ikke behersker norsk, men ellers befinner seg på norsk territorium. § 100 sikrer full talefrihet, men tar forbehold om trykkefrihet ved å benytte ”bør” fremfor ”skal”. Det argumenteres fra et skille hvor full trykkefrihet ikke uten videre kan tillates, slik man generøst kan gjøre overfor ”*Frimodige Ytringer om Statsstyrelsen og hvilkensomhelst anden Gjenstand*”. Jeg antyder med det at blant grunnlovens forfattere var det personer som baserer argumentasjonen på en dissosiasjon mellom det verbale og det skriftlige, og på konstruksjon av et hierarki hvor det reelle er høyere i skalen enn det verbale, og derfor krever forskjellsbehandling.

Idéen baserer seg ofte på at det skriftlige er virkeligere enn det muntlige, både om man tar i betraktning vissheten om det trykte ords spredningsmuligheter, eller baserer seg på en metafysisk forestilling om at det skrevne ord har en tyngre påvirkningskraft enn det talte, eller idéen om at korrekt bruk av språket garanterer korrekt oppfattelse av saksforhold<sup>44</sup>. Det vi kan slå fast er at lovgiverne har vurdert temaet, men vi kan ikke si sikkert hvilke forutsetninger de har lagt til grunn.

I skolesektoren var det forordning av 1739 med plakaten av 1741 for allmuen, og den nye forordning av 1809 når det gjaldt den lærde skole som var gjeldende lovgivning. I 1827 kom den første skolelov som Stortinget vedtok; *Lov angaaende Almueskole Væsenet paa Landet*, som avløste plakaten fra 1741. Det nye var at man etablerte standarder med hensyn på organisasjon, undervisningens lengde og innhold. For byskolens vedkommende var det plakaten av 1741, med løpende justeringer, som var gyldig regelverk. Skolen på landet er fortsatt en omgangsskole som turnerer distriktet og er sterkt knyttet til folk som bor på gårdene der det undervises, mens skolene i byene var ofte var desentraliserte ”en-lærerskoler”, til forskjell fra de store sentralskolene vi kjenner fra samtiden.

Temaet i skolene, både den for den borgerlige stands skole inkludert kirkens folk, og den som går i allmuens ærend, er fortsatt dominert av de moralske og åndelige verdier, som det som nå

---

<sup>44</sup> Perelman (1969) s. 130.

er blitt statskirken, forvaltet. Den Lærde Skole var fortsatt en presteskole, mens allmueskolen var en kristendomsskole, og undervisning var ofte preget av pugging hvor morsmålet i beste fall forstås som et hinder som man må komme over i bestrebelsene på å oppnå sine mål. Konfirmasjonen var eksamen og målet var å kunne resitere sin Pontoppidan. Effekten var autorisasjon på en rekke felt i samfunnet, det var bevis på oppnådd myndighet og et visst minimum av borgerlige rettigheter.

Det er en begivenhetsrik tid i Europa denne perioden refererer til. Cunningham benytter samlebetegnelsen ”*Innflytelsen fra det opplyste eneveldet*”<sup>45</sup>, når han skriver om den generelle situasjonen i skolen i Europa i tidsspennet 1750 til 1860. Opplysningstid og romantisk motreaksjon, navn som Locke og Rousseau gjør seg også gjeldende i kongeriket Norge, og dermed også i skoledebattene her. Revolusjon og republikanske statsdannelser er andre stikkord fra perioden som får gjenklang her på berget. Cunningham benevner videre overlappende perioden etter 1830 som tiden hvor barna reddes. Omtrent på dette tidspunkt introduseres idéen barndom som en særskilt periode inn i skoledebattene på linje med idéer om barnet som en investering i fremtidig arbeidskraft for staten og kirkens idéer om å redde barnas sjel ved frelse<sup>46</sup>. Samtidig opplever borgerskapet at den laveste stand, arbeiderklassen begynner å røre på seg. Industrialisering og urbanisering er tendenser i Europa som etterhvert også begynner å gjøre seg gjeldende på hjemmebane. Kravene, og den voksende trussel nedefra begynner å bli påtrengende og signalene fra Europa er urovekkende for eliten i Norge.

I 1839 settes ned en skolelovkommissjon med mandat å utrede undervisningsvesenet i sin helhet, fra allmueskolen til universitetet. Dette arbeidet ledet blant annet til en ny *Lov Om De Lærde Skoler* i 1841. Den store undervisningskommissjonen leverte en proposisjon til Stortinget i 1845, uten at den ble behandlet, før Stortinget i neste sesjon vedtok ny skolelov både for byene og bygdene. Med den nye loven som ble sanksjonert i 1848 om allmueskolen i byene, tar man tar med det første skrittet inn i perioden benevnt som *Grotid og reformer*. Med denne loven slår Myhre fast at tanken om enhetsskolen har slått rot<sup>47</sup>. Imidlertid ville ikke Regjeringen, som på dette tidspunktet var unionskongens menn, sanksjonere landsskoleloven før i 1860. Det var flere innvendinger hvor en av dem var at loven åpnet for vel mye lokal styring og et annet ankepunkt gikk på sammensetning av skolekommissjonen, og en tredje bekymring var de store muligheter for utskrivning av lokale skatter for finansiering av skoledriften. Hvem som skulle betale for skoledriften var et økende stridsspørsmål på denne tiden, og argumenter fra økonomiens felt var da som nå av største vekt.

---

<sup>45</sup> Cunningham (1996) s. 141ff,

<sup>46</sup> Ibid, s. 155.

<sup>47</sup> Myhre (1976) s. 41.

Andre store forandringer som etterhvert har kommet til å prege skoleverket i Norge, og som kommer til å bli relevant for vår oppgave, er det tallmessige faktum Dokka (1967) peker på at det i 1853 var over ti ganger så mange lærere med utdanning fra seminarene enn hva det var i 1837. Han mener at en av grunnene til sanksjonsnektelsen av landsskoleloven ligger i nettopp dette at det innbyrdes forhold mellom kirkens menn i skolen og de nye lærerne fra seminarene, er forrykket, som sammen med stor lokal råderett i enkelte tilfeller vil kunne sette kirkens menn helt på sidelinja. Det er utvilsomt et viktig trekk ved norsk grunnskole at de fagutdannede pedagogene begynner å gjøre seg gjeldende i norsk skole rundt 1850<sup>48</sup>. Et lite poeng er at dissenterloven av 1845 tolererte andre frie religiøse samfunn, og hadde ført med seg en strøm av utmeldelser fra statskirka, et faktum som fortonte seg som et høyst faretruende fenomen for landets elite<sup>49</sup>.

Den nye loven ble ifølge Dokka (1967) ikke preget av de store reformtanker. Den nye proposisjonen fra den store skolekommisjonen blir fremlagt for Stortinget i 1851, og igjen vedtatt med påfølgende sanksjonsnektelse. Først i 1860 ble lov om allmueskole på landet sanksjonert av regjeringen, men ikke før etter at Stortinget hadde forkastet den store skolekommisjonens proposisjon til fordel for et privat lovforslag fra Hartvig Nissen. Denne loven avviker fra de foregående i det at den slår fast at skolen skal bibringe *både* kristelig og borgerlig oppdragelse. Samtidig slår den fast at staten påtar seg bestemte økonomiske forpliktelser overfor grunnskolen.

Ikke bare i den liberale leiren så man behovet for en grunnleggende allmenndannelse blant allmuen. Også de konservative fokuserte mer og mer på dette saksforholdet. Her mente de at et minimum av dannelses ville kunne virke oppdemmende mot de opprørske og revolusjonære elementer blant allmuen. Hensynet til samfunnsfreden er et argument som også blir brukt av Nissen<sup>50</sup>. Bare en høyning av det alminnelige opplysningsnivå vil kunne virke som botemiddel mot uro blant allmuen. Trusselen fra de lave stender blir brakt til nærvær i de norske skoledebatter midt på 1800 tallet.

På lokalplanet ble det i Kristiania i 1857 startet et stort reformprogram hvor blant annet det som ble kalt "*Koncentrations-idéen*" har fått gjennomslag. Denne gikk ut på å samle enlærerskolene i større enheter i tillegg til at reformen initierte et nytt pedagogisk program. Den samme skolereformen tok etterhvert også til i de andre norske byer. Dette medførte en økonomisk belastning i forhold til nye skolebygninger som de lokale myndigheter måtte

---

<sup>48</sup> Begge avsnitt; Dokka (1967) s. 100-103.

<sup>49</sup> Ibid s. 141.

<sup>50</sup> Ibid s. 149.

prioritere. Samtidig medførte den nye pedagogikken til en viss skepsis slik det ofte er når nye rutiner innføres. I Kristiania følte skolemyndighetene behovet for å informere foreldrene ved å sende rundt en orientering om innholdet i det nye program. Et av punktene man reagerte på var at bøkens betydning var nedtonet i forhold til den muntlige opplæring<sup>51</sup>. Fortolkningen i dette er at det blant allmuen i Kristiania rådet et hierarki hvor skolelærdom var noe man fikk fra bøker, altså skrift, som var plassert høyere i hierarkiet enn muntlig lærdom. Vi fornermer konturene av det filosofiske paret verbal/ skriftlig<sup>52</sup> hvor det skriftlige derives fra det reelle og inntar den øverste plass i hierarkiet.

Sentrale inspirasjonskilder til denne reformen var både Nissen og Vig. Sistnevnte inntar posisjonen som den pedagogiske og åndelige inspirator mens Nissen er den pragmatiske drivkraft som får, i hvert fall delvis satt idéene ut i praksis. Vig ved at hans forhold til det levende ord og muntlig undervisning får en viktig del i reformens pedagogiske program. Den kommunale skolereformen i byene i 1860 årene var en iallfall for en del ei gjennomføring av det pedagogiske program fra kretsen rundt tidsskriftet ”*Den Norske Folkeskole*”, som var preget av Ole Vigs idéer Dokka<sup>53</sup>. Vig døde samme år som reformen tok til i Kristiania, og fikk ikke selv mulighet til å være med å påvirke utviklingen i den norske skole personlig, og den dominerende skikkelsen i det videre reformarbeidet ble etterhvert Hartvig Nissen.

I kjølvannet av reformasjonen av skolen i Kristiania, fulgte de andre av landets kjøpsteder etter utover på 1860 tallet. Med basis i konstrasjonsidéen bygges nye skolebygninger og skoler organiseres stadig hyppigere etter aldersdelingsprinsippet. Samtidig vokser befolkningen i byene, noe som øker presset for å bygge og reformere de eksisterende skoler. På landet arbeidet man mest med å gjøre omgangsskolen til en fast skole. Utgangen på disse bestrebelsene er at når den første felles skolelov blir vedtatt i 1889 er det mange ganger flere kommunalt eide bygninger som er dedikert til undervisningsformål enn det var da det forrige store lovrevidering ble gjennomført. Vi ser at institusjons- og differensiseringsdogmet slo gjennom i perioden 1855 til 1889.

Samtidig medførte denne reform og omstrukturering av skolevesenet til store økonomiske utfordringer for distriktene. Skolebygningene skulle helst være praktbygg, og omgangsskolen ble erstattet av fastskoler. Overgang fra natural- til pengehusholdning var også en pådriver til at man sluttet med fri kost til fordel for kostpenger. Derfor var også økonomi et meget viktig felt i de norske skoledebatter fra 1860 og fremover mot den store reformen av 1889. Hvor

---

<sup>51</sup> Ibid s. 164-170.

<sup>52</sup> Perelman (1969) s. 415-450.

<sup>53</sup> Dokka (1967) s. 164-170.

mye og hvordan staten skulle delta var viktige stridstema i tidens diskusjoner. I 1873 vedtok Stortinget de såkalte ”*Jaabæk-pængene*”<sup>54</sup> som statlig tilskudd til lærerlønninger. Dette gjentok seg inntil 1878 da dette statlige bidrag ble vedtatt som lov.

Jeg vil imidlertid påpeke at posisjonene man hadde i forhold til morsmålet ikke ser ut til å ha en entydig sammenheng med hvor man falt ned i spørsmålene om finansiering, relasjonen til kirka, det lokale selvstyret, eller hva man mente i spørsmålet om omgangsskoler. Grundtvigs elev Ole Vig mente i spørsmålet om omgangsskoler at de måtte være det beste<sup>55</sup> og var således på linje med motstandere som Anthon Berg, som tillater seg å si at går man ikke over til latin i allmueskolen ”*vil om nogle Aar Almuen være alene om den norske Skrift, der begynder at blive mere og mere sjelden blandt de andre Borgerklasser*”<sup>56</sup>, eller med Hans Holmboe, forsvarer av latin og den klassiske dannelsen<sup>57</sup>, mens Vig i byene foretrakk sentralskoler foran en-lærerskolen.

Så langt har ikke staten i særlig grad grepet inn i skolens liv rundt omkring i landet. Det har i hovedsak vært en oppgave som har tilhørt foreldrene og delvis kirken å organisere grunnleggende opplæring, og kirken har gjennom konfirmasjonen i mange samfunnsproblemer vært sanksjonerende myndighet. Staten har likevel vært med på å lage rammebetingelser ved lovgivning hvordan denne oppgave bør utføres. Det tales fortsatt latin ved de lærde skoler, pugging og resitering er en hyppig forekommende aktivitet i allmueskolen, men fortsatt lever dialektene og morsmålet på bygdene. Men bokspråkets innflytelse begynner å gjøre seg gjeldende etterhvert, sammen med et økende statlig engasjement i grunnskolen og en stigende andel fagutdannede lærere.

### **2.3 - Lov om folkeskole av 1889**

Myndighetene var ikke helt tilfreds med de lovene som ble sanksjonert henholdsvis i 1848 og 1860, og i 1871 ble det nedsatt en skolelovkommisjon for å utrede en ny lov om folkeskole<sup>58</sup>. Sentrale i denne sammenheng er Hartvig Nissen som ble kommisjonens formann. Men før jeg ser nærmere på hans rolle, vil jeg utrede litt mer om synspunktene til Ole Vig, en person som ofte er nevnt i samme åndedrag som Nissen når det kommer til historien om den norske grunnskolen. Nissen og Vig har flere fellestrekk; den står begge i gjeld til Biskop Bugge<sup>59</sup> og har gått på den samme skolen. De startet sin aktivitet i den samme perioden, og de viste begge

---

<sup>54</sup> Ibid s. 228.

<sup>55</sup> Ibid s.36.

<sup>56</sup> Sitert i Dokka (1967) s. 78.

<sup>57</sup> Myhre (1976) s.35.

<sup>58</sup> Kort om begrepsendringen; ”allmuen” er et begrep som er resultat av en dissosiasjon fra adel- og borgerstand, mens begrepet ”folk” samler alle stender til en enhet igjen.

<sup>59</sup> Slagstad (2000)

et glødende engasjement for den norske skolen. Vig døde ung i 1857, mens Nissen kom til å spille en fremtredende rolle i forbindelse med skolelovene, han var på studietur i Skottland, jobbet som ekspedisjonssjef i Kirkedepartementet fra 1865 samt tok del i arbeidet med loven om de høyere skoler av 1869.

Hartvig Nissen ble formann i kommisjonen som ble nedsatt 13. mai 1871 med det oppdrag å utarbeide et forslag til ny lov om byskolen, et arbeid som ble ferdigstilt i 1889. For Nissen skulle dette arbeid føres i samsvar med hans egne reformtanker fra sitt arbeid på 1850 tallet slik at de nye lover skulle bli en videreføring av loven av 1860<sup>60</sup>. I dette univers finner vi blant annet idéen om skolen som den institusjon i samfunnet som kan demme opp for revolusjonære krefter blant allmuen. Skolen som sanksjonert arena for videreformidling av viktige delte verdier og verdensforståelse er et verdifullt argument hos Nissen. Han er også en talsmann for at allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen eller hva man vil kalle den for, skal, eller i allfall kunne være en forberedelsesskole for høyere utdanning. Han liker å argumentere utfra et skole-på-skoleprinsipp hvor det neste trinn bygger på et fullført forutgående trinn. Samtidig er hans pedagogiske program forankret i den nasjonalromantiske pedagogikk fra 1850 årene.

Perioden frem mot 1884 var politisk preget av statsrådsaken, og det kommer lite ut av lovkommisjonens arbeider i form av lover fra Stortinget. I 1874 sendte skoledirektørene rundt et utkast til læreplan hvor de slår fast at barn bør oppfordres til å snakke på dialekt, men at de så snart de er modne for det bør oppøve sin evne til å tale skriftspråket. Det blir samme år fremsatt et privat lovforslag av O. A. Qvam om å gjøre oldnorsk og landsmål til obligatoriske fag ved lærerseminarene<sup>61</sup>. Dette forslaget blir nedstemt, men varsler et sterkere fokus på landets dialekter og dette folkespråkets plass i forbindelse med den nasjonale identitet hvor landsmålet får en sentral plass som samlende tegn på nasjonalt fellesskap.

I 1881 kommer den første lov som regulerer døve, blind og åndssvake barn rett til skolegang. Det er verd å merke seg at loven tar stilling til den såkalte metodestriden ved å bestemme at i samme skole ikke må undervises i *"mere end en af de tvende Methoder, Tegn- og Talemetoden"*<sup>62</sup>. Mer om metodeproblematikken vil komme senere i diskursen.

Etter riksrettsdommene og systemskiftet i 1884 er det duket for en ny fokus på grunnskolen. Regimeskiftet endret dermed maktforholdene og det politiske fokus tok en ny vending.

---

<sup>60</sup> Dokka (1967) s. 287f..

<sup>61</sup> Ibid s. 309.

<sup>62</sup> Arnesen (2003).

Legendarisk er Statsminister Johan Sverdrups<sup>63</sup> offentlige brev til daværende kirkestatsråd og til det av Dagbladet lesende publikum den 25. september 1884 hvor han presenterer venstres skolepolitiske program. En ny lovkommissjon blir i 1885 satt ned for å videreføre det arbeid som ble startet i 1871 og denne kommisjonen var i 1887 ferdig med denne jobben.

Lovforslagene ble i 1888 sendt ut til høring, men det ble ikke tatt opp til behandling samme år på grunn av protester blant annet på den korte høringsfrist som var satt. Lovforslagene ble fremlagt for kongen i statsråd den 8. februar 1889.

Vi finner tekstene til Stortingets bestemmelser i et stort, flerbindsverk som heter Stortingstidene. Verket er delt opp etter art på handlinger, slik at statsbudsjettet er utstyrt med en egen del, fremsatte lovforslag sin del, debatter i og under Stortinget sin del, samt et eget registerbind. Mine kiler er framlegging av lovforslag i odelstingsproposisjoner samt referat fra debattene i Odelsting og lagting. Påfallende er at lovforslagene er trykt i latinske fonter, og de er dermed lette å lese, mens debattene er trykt i gotiske fonter og dermed adskillig mindre tilgjengelig lesestoff. Språket preges av den tidens standard som bygde på en fornorsket dansk, og slik er også de muntlige debatter oversatt.

Stortinget i 1889 kan på ingen måte betraktes som et ekko av hverken av Nissen eller Vigs meninger. Sammensetningen viser geografisk sett en forfordeling av distriktene, i forhold til kjøpstedene, og det er sterke begrensninger på stemmeretten. Det er omlag 80 000 stemmeberettigede på slutten av 1880 tallet, og disse representerer analogt med Habermas (1971) observasjoner norske menn over 25 år enten, hvor det ellers kreves at de er eller har vært representanter for embetsstand (herunder kirke) eller fra næringsliv (ekvivalent med at de møter krav om dannelse eller tilstrekkelig eiendom). Vi befinner altså i en tid før de store demokratiske reform rundt forrige århundreskift.

Banalt sagt foreligger det en stilltiende enighet om behovet for en arena hvor den epideiktiske samtale om økt forståelse for samfunnets felles bærende verdier kan foregå. Ser man bort fra dette premiss, som de også deler med Nissen, observeres stor meningspluralisme i Stortinget av 1889. Avkastningen av diskusjonene er et resultat av forhandlinger hvor argumenter for og i mot føres i marken, hvor standpunkter endres eller forlates, hvor idéer luftes med større eller mindre intensitet, hvor en bestemt gruppe mennesker på et bestemt tidspunkt i historien bestemmer regler for hvordan denne arenaen skal behandles, som kommer til å gjelde for lang tid fremover, og vi ennå i dag ser spor av.

Stortingsbehandlingen starter med at det fremlegges en proposisjon angående en ny lov for

---

<sup>63</sup> Personopplysninger om representantene fra 1889 er hentet fra *Stortinget og statsraadet 1814-1914* av Lindstøl (1915).

Stortinget ledsaget av en offisiell kommentar fra regjering og lovkommissjon, vedlagt komiteens forarbeider. Forslaget debatteres så i full bredde i Odelstinget, hvor det sendes over til Lagting, før det derfra oversendes Regjeringen for fullbyrding. Rekkefølgen i 1889 er at det i februar for det 38. Storting legges frem to lovproposisjoner; nummer 7 for skolen i byene og 8 for skolene på landet. 16. mai starter representantene i Odelstinget behandlingen av *Oth. Prop. No. 8* angående *Lov om Folkeskolen i paa Landet* behandler og vedtar paragrafene i stigende rekkefølge før man behandler *Lov om Folkeskolen i Kjøpstederne*, og i juni oversender begge til sanksjon i Lagtinget.

En viktig historisk forutsetning er at da det første gang ble lagt frem en skolelovproposisjon for Stortinget, var det Embedsmennene og svenskekongen som bestemte, mens loven blir vedtatt i en konstitusjon som kalles parlamentarisme, hvor regjeringen, den utøvende makt, er avhengig av Stortingets tillit, og som ble innført for 5 år siden. Omveltningen medførte begrensinger i regjering og konges rett til å trenere lovvedtak fra Stortinget. En sanksjonsnektelse som ofte ble gitt til nye lover som var vedtatt før parlamentarismen, og som gjennom 1800 tallet ofte ble skolelovenes skjebne.

Allerede når man leser regjeringens presentasjon av *Oth. Prop. No. 7* fra 1889 angående *Udkast til Lov om Folkeskolen i Kjøpstederne* kan man danne seg en oppfatning av tidens holdning til det talte språk. I foredraget som innleder proposisjonen kommenterer Statsråd i Kirkedepartementet, sogneprest Jacob Sverdrup ønsket om engelsk som fag på fagplanen. Han mener her at ”... *undervisning i levende Sprog maa erkjendes strengt taget at ligge udenfor Folkeskolens Fagkredse*”. Om han her legger samme innhold i begrepet ”levende språk” som Grundtvig gjorde, kan jeg ikke si. Utfra sammenhengen er det imidlertid mulig å forstå at det er muntlig engelsk man i enkelte kystbyer av næringsinteresser ønsker å ha med på fagplanen som en opsjon. Dersom denne fortolkning er rett har ikke muntlig språk, dermed også morsmålet noe å gjøre i skoleverket, i alle fall som mål for undervisningen. Det er verdt å merke seg at hvis levende språk ligger utenfor fagkretsen, kan det også ligge innenfor fagkretsen, hvis man bestemte at det hørte hjemme der. Dermed er levende språk blitt redusert til et skolefag, og hvis man klassifiserer morsmål som et levende språk, slik som han klassifiserer muntlig engelsk, taper morsmålet status i erkjennelsesteoretisk forstand.

Jeg vil imidlertid advare at det kan være en forhastet slutning å trekke kun på bakgrunn av hva som blir sagt i dette utkast. Statsråd Sverdrup er i kraft av sin stilling en aktiv deltaker i diskusjonene om lovproposisjonene, så det vil være riktig å avvente en konklusjon.

En annen prominent person som tidlig i diskusjonen antyder sin posisjon i spørsmål om forholdet mellom språk og erkjennelse er formannen i Kirkekomitéen på Stortinget



Høirerepresentanten, Skoledirektør i Trondheims Amt, Jakob Aal Bonnevie. På spørsmål om hvor tidlig barna kan, bør eller må i skolen, på hvilket intellektuelt nivå de befinner seg, og hva de eventuelt kan ha lært hjemme, sier at det barna vanligvis har lært er bokstavene og å stave. ”*Hvad det forøvrig har lært hjemme, er i Regelen lidet værd.*”<sup>64</sup>. I forhold til spørsmål om skolens mål, å gi barna et minimum av dannelses, er altså ikke det språket de har lært hjemme noe verdt. Dette kan være et indisium på at han ikke anser det talte språk som noe barnet har lært, men snarere at det er noe mennesket er født med. Det kan også være et indisium på at han mener at riktig bruk av språk med nødvendighet fører til dannelses. Vurdert på en slik måte kan det være en figur basert på idéen om det ville, naturlige folkespråk versus det dannede og kultiverte elite og bokspråk vi ser konturene av.

Samme representant sier i et senere innlegg, om forholdet mellom skolens mål og hva barnet allerede kan når skolen begynner, at det vil være til stor lettelse for skolen hvis de kan bokstavene og kan stave og ”*især hvis de staver med riktig Lyduttale*”<sup>65</sup>. Idéen at korrekt bruk av språket fører til en klarere og riktigere erkjennelse kan være bakgrunn for en slik posisjon. I dette hierarki hører med at det dannede språk er utviklet med korrekt latin som forbilde, og slik sett beholdt latinens formaldannende egenskaper, typisk for posisjonen er uttalelser som ”*Man blir ikke Menneske uden at kunne Latin*”<sup>66</sup>.

Denne idéen henger sammen med det mange teoretikere har interessert seg for; det matematiske språkets logikk og den utmerkede presisjon og entydighet det er i besittelse av. Dette utvikler seg i enkelte kretser til å bli et ideal også for den dagligdagse språkbruk. Fra en slik posisjon vil enhver uklarhet og flertydighet med påfølgende forvirring være et resultat av feil språkbruk, og som dermed ikke bare teoretisk, men også faktisk kan elimineres dersom man bruker språket riktig. Vitenskapelig språk er det beste instrument for demonstrasjon og verifikasjon, og disse karakteristika bør man i dagligspråket streve etter å oppnå, er et viktig premiss i denne posisjonen<sup>67</sup>.

Det er mistenkelig at barnas evne til å tale forbigås, og at det ikke nevnes kan være et indisium på at flertallets side har en forutgående enighet om at mennesket oppnår en høyere form for erkjennelse ved stille lesning enn ved høylytt dialog, og at dette vedlagt fører med seg en degradering av det praktiske til fordel for det teoretiske. Dersom det er slik at enigheten om superioriteten til det skriftlige er stor, er det veldig sannsynlig at det blir rangert som et premiss med en slik status at det er unndradd diskusjon, eller til og med kan det være

---

<sup>64</sup> Forhandlinger i Odelstinget den 15. mai 1889 s. 231. Forhandlingene er kronologisk ordnet slik de forløp fra 15. til 28. mai 1889.

<sup>65</sup> Ibid s. 248.

<sup>66</sup> L. L. Daae sitert i Johannesen (1986) s. 168.

<sup>67</sup> Perelman (1969) s. 130.

vurdert som selvinnlysende med cartesiansk klarhet.

Foreløpig konklusjon er at en gruppe representanter heller i retning av en særskilt oppfatning av forholdet tanke og tale, og forholdet tale og skrift. Det virker som de mener morsmålet er noe medfødt, mystisk eller magisk, uten at det på noen måte må læres, eller hvis det må læres er det uten verdi. Men folkespråkene kan kultiveres og løftes til en annen dannelse i den nye Folkeskolen, blant annet ved at barns lyduttale påvirkes sånn at den blir riktig. Dermed garanteres sann erkjennelse. Lesing og boklig lærdom skal danne standard.

Loven ble på dette punkt vedtatt, men ikke uten innsigelser. Høirerepresentanten Kirkesanger Ingebrigt Halsteinsen Præsthus fra Smaalenenes Amt (Østfold Fylke), og i mange paragrafer meningsfelle med Bonnevie, er av en annen oppfatning i forhold til hvilken verdi man kan knytte til det som man har lært hjemme. I maleriske ordelag beskriver han fra Odelstingets talerstol hvor viktig mor er i barnets opplæringsprosess;

*”Jeg anser både Smaabørnskolen og hele Greien for en Bare af anden eller tredie Rang ligeoverfor det, at Mor selv giver Barnet den første Undervisning.”*

Man må ikke undervurdere hjemmets bidrag til oppdragelse og kunnskap mener han videre, og advarer mot at mor kan få det inntrykk at skolen tar seg av all barneoppdragelse, ” ..., at hun ingen Ting har at gjøre”<sup>68</sup>, og han bringer dermed til nærvær ansvarsfordelingen mellom stat, hjem og individ.

Vi må imidlertid merke oss at det er kvinnen, ikke mannen som er i besittelse av den egenskap å stelle med barn og gi den første undervisning. Det er de små barna og de større pikebarna kvinnene er flinkest med, mens mannen må ta seg av de større guttene. Præsthus gjør et dramatisk skille som deler menneskeheten i to, og tilordner ulike oppgaver passende for de ulike deler. Han mener at kvinnens plass er i hjemmet, og sier i debatten om folkeskolens lærerposter sier at

*”dersom dette, som nu foreslaaes, går igjennem ... saa vil Kvinden i endnu større Udstrekning end hidtil skeet dermed opmuntres til at søge Uddannelse som Lærerinde. Det er efter min Mening neppe heldigt.”*<sup>69</sup>

Men en slik oppfatning er ikke uten konkurranse på Stortinget i 1889. Representanten, folkehøyskolebestyrer Johan Kristian Viggo Ullmann fra Bratsberg Amt (Telemark Fylke), medlem av Stortingets Kirkekomité bringer i debatten om lærerlønner i sine argument mot åpning for ulik lønn til menn og kvinner menneskeheten sammen fra dette skillet flertallet i

---

<sup>68</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) s. 246.

<sup>69</sup> Ibid s. 317.

Stortinget gjerne vil ha lovfestet, når han blant annet sier ”*Kvinderne .., deres simple, soleklare Ret til den samme Løn for det samme Arbeide*”<sup>70</sup>. Vi ser altså her at Ullmann, riktignok ikke i samme sak som Præsthus, avviser analogien som små barn til kvinner, står store barn, for ikke å si store gutter, til menn. Han avviser at medlemmene i denne bestemte gruppe kan tilskrives bestemte egenskaper som gjør dem spesielt egnet til en oppgave, som så igjen gjør det rettfærdiggjort at annen forskjellsbehandling også kan gjennomføres. I argumentasjonen ser vi konturene av et universelt menneske hvor ingen kjønnsforskjeller heller skal legitimere annen forskjellsbehandling også i et annet av hans argument;

*”... at det er en Uretfærdighed og ikke kan forsvares paa Sæt eller Vis, at man for det samme Arbeide skal give forskjellig Løn, fordi at man har at gjøre med to forskjellige Kjøen.”*<sup>71</sup>.

Hierarkiet til Præsthus, med de små barn og kvinner i den lavere kategori, og store gutter og menn i den høyeste, blir med dette revet ned. En av Ullmanns høyeste verdier er at alle mennesker i prinsippet skal underlegges lik behandling i like saksforhold.

Præsthus tilordner en høyere verdi til den opplæring som skjer hjemme før skolegangen starter, enn hva Bonnevie gjør, men han har et hierarki på lur som gjør at hans argument faller sammen med pluralismen på Stortinget i forbindelse med at verdien på den utdanning levert til de større barn, er høyere enn den levert til de mindre barn. Dette verdihierarkiet er gjennomgående et premiss hos flertallet under hele Odelstingsdebatten, og blir kun ved få anledninger utfordret gjennom eksplisitt argument, slik som når Ullmann forsvarer lik lønn for likt arbeid uavhengig av kjønn. Det stilles høyere krav til skolen jo eldre barna er, og man kan som lærer heve høyere lønn jo eldre barn man underviser.

For å komme tilbake til Odelstingsdebatten om grunnskolelovene. Kronologien, vår ledestjerne, er at man behandler paragrafene i stigende nummerrekkefølge. Derfor vil jeg bryte inn i analysen og gi en oversikt over kapitlenes tema i den rekkefølge de kommer i utkastet. Lov om folkeskolen på landet diskuteres først, og legger premissene for lov om folkeskole i kjøpstedene da man ønsker en enhetlig lov både for bygd og by<sup>72</sup>.

1. kapittel handler om skolens formål og innretning. Formålsparagrafen er viktig for såvidt som man ofte viser til den i diskusjonene. § 1 lyder

*”I ethvert Herred skal der være det fornødne Antal Folkeskoler, hvis Formaal det skal være at medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse og til at meddele dem det minimum av Almendannelse, som bør være*

---

<sup>70</sup> Ibid s. 596.

<sup>71</sup> Ibid s. 593.

<sup>72</sup> Idéen om en felleslov ble forlatt allerede i 1885, Dokka (1967) s. 384.

*felles for alle Samfundets Medlemmer.*<sup>73</sup>

Videre fastsettes hvem som faller inn under loven, der fastsetter man hvor lenge skolen skal vare, hvilke fag det skal undervises i, maksimumsantall elever per lærer, undervisningsrommets innretning og finansiering. Aldersklasseinndelingsprinsippet blir slått fast i lovs form i denne paragrafen. Man bestemmer også hvem som gis myndighet til å utvide grensene, eller avgjøre tvilstilfeller. I tillegg anvises regler for kontroll av at undervisningens mål er nådd og hvordan dette skal bevitnes.

2. kapittel gir anvisninger om elevenes skoleplikt og bestemmer sanksjoner mot de som kunne tenkes å få barna til å bryte denne plikten. Kapitlet regulerer barnas forhold til arbeid, bestemmelser som i dag er gitt i helt andre lover, for eksempel i *Lov om arbeidervern og arbeidsmiljø m.v. av 04.02.1977*. 3. og 4. kapittel gir instruksjon om minstemål for, og krav til de som skal bekle lærerposter, om lærernes lønnsvilkår og rettslige stillingsvern. De anviser også hvem som har ansvar for å iverksette regelverket. Dette kapitlet ble en het potet da lovforslaget anviste større lokalt selvstyre enn det var flertall i Odelstinget for. Disse debattene inneholder noen interessante betraktninger fra representantene angående deres forhold til demokrati og folkestyre. Spesielt er det spørsmål om hvem som har høyeste ansettelsesmyndighet for lærere. Til forsvar for en sentral ansettelsesmyndighet mener Emil Stang at man må ha garanti så man ikke løper den ”*Risiko, at atheistiske, rationalistiske og sekteriske Retninger*”<sup>74</sup> gjør seg gjeldende i de enkelte skoler.

5. kapittel dreier seg om folkeskolens finansiering og 6. og 8. kapittel handler om organisering, om skolestyre, tilsyn og overtilsyn samt disse organers sammensetning. Kapittel 7 regulerer tilsyn med barn som ikke mottar undervisning i folkeskolen og regler for organisering av slik virksomhet. Her er det skolestyret og dets innretning som er stridstema, og også her løper uenigheten om hvor stort grad av lokalt selvstyre man kan tillate og om hvor stor grad av representasjon kirken og lærerstanden skal garanteres, som igjen fungerer som garanti for korrekt verdisett i det foreslåtte styre. Den moderate Refsdal oppsummerer posisjonene:

*”Det er bare den Forskjel mellem Hr. Arnesen [Høire fra Sarpsborg] og mig, at han forudsætter stærkere, at Skolestyret vil misbruge Paragrafen, jeg forudsætter stærkere, at det vil bruge den ret.”*<sup>75</sup>

Det 9. kapittel, de forskjellige bestemmelser, inneholder forslag til regler om godkjenning av skolebøker samt om undervisningsspråk og på hvilket målføre elevenes skriftlige arbeider

---

<sup>73</sup> Oth. Prp. No 7 og 8.

<sup>74</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) s. 388.

<sup>75</sup> Ibid s. 425.

skal forfattes. Den gir i tillegg instruksjoner om orden og tukt i skolen, samt angående iverksettelse av sanksjoner som følge av brudd på §§ 7, 18 og 61. Det inneholder en påminnelse om andre etaters samarbeidsplikt med folkeskolen, om ekspropriasjon til tomt for skolebygninger og en del andre særegne tema samt anvisning om lovens ikrafttreden.

I forbindelse med temaet for denne oppgaven så er diskusjonen om den foreslåtte og kontroversielle § 74 (vedtatt som § 73) uhyre interessant. Dette lovforslaget lyder som følger:

*”Undervisningen skal foregaa i det norske Sprog.*

*Skolestyret bestemmer, om Skolens Læse- og Lærebøger skal være affattede paa Landsmaal eller i det almindelige Bogmaal, og i hvilket av disse Maal Elevenes skriftlige arbeider skal affattes. Dog skal elevene lære at læse begge Maal. Inden Skolestyret fatter sin Beslutning, skal Overtilsynets og derefter Kredsens Erklæring være indhentet. Er denne sidste afgivet med to Trediedele af de Mødendes Stemmer, skal den af Skolestyret tages tilfølg.*

*I de blandede Sprogdistrikter i Tromsø Stift kan Kirke- og Undervisningsdepartementet efter Forslag af Skolestyret, og efterat Overtilsynet har havet anledning til at udtale sig, bestemme, at Lappisk og Kvænsk kan benyttes som Hjelpesprog ved Undervisningen, og at der kan anvendes Læse- og Lærebøger med lappisk eller kvænsk Text ved Siden af den norske, - dog kun forsaavidt det findes fornødent for at muliggjøre Undervisning paa Norsk.” (ST, Oth. Prp. No. 8 Ang. Udfærdigelse af en Lov om Folkeskolen paa Landet).<sup>76</sup>*

Det kontroversielle er selvfølgelig at departementet foreslår å likestille landsmålet med det skriftlige bokmål som standard undervisningsspråk i den nye folkeskolen. Dette er selvfølgelig en norsk måldebatt, men det er også en filosofisk og pedagogisk problemstilling, noe flere av representantene under diskusjonen gir uttrykk for. Det er nok også et estetisk spørsmål, et spørsmål om smak. Ikke nok med det; alle skal beherske å lese begge målføre, uansett hvilket skolestyret måtte bestemme skal benyttes. På toppen av det hele gir loven det lokale demokrati, det i seg selv kontroversielle skolestyret å avgjøre et så viktig spørsmål på bekostning av det sentrale styre.

Odelstingsforhandlingene starter formiddagen den 15. mai 1889 med formell åpning av ordskiftet ved Odelstingspresident og advokat C. H. Schweigaard fra Holmestrand. Han fungerer i som ordstyrer samtidig som man må være oppmerksom på at er innvalgt representant fra Høire. Som seg hør og bør er det formann i Kirkekomitéen som har det første innlegg i diskusjonen. Bonnevis verdsetting av det skrevne bokspråk som norm kommer

---

<sup>76</sup> Oth. Prp. No 7 og 8.

klart frem i hans innledningsforedrag til behandling av § 73<sup>77</sup> i forslag til lov om folkeskolen på landet, i et formiddagsmøte på Odelstinget den 24. mai 1889 foreslår han på vegne av minoriteten i komiteen at 2. avsnitt strykes slik undervisningsspråket i skolen ikke skal være valgfritt, og dermed at barna slipper å lære både bok- og landsmål. I tråd med en tidligere analyse av formannens uttalelser, skal bokmålets skriftspråk være standarden. Hans innlegg er et skoleeksempel i bruk av overtalende argumentasjonsteknikker. Han åpner sitt foredrag med å presentere sitt forslag, hvorpå han karakteriserer det slik; ”*at det ikke behøver nogen særlig Begrundelse*”. Det er en sjanse å ta å adressere et sammensatt publikum som ei folkevalgt forsamling med argumenter som antyder at han like godt kunne adressert et konsept av det universelle publikum. På bakgrunn av stemningen i Odelstinget er det fristende å påstå at han gjør seg skyldig i *petitio principii*<sup>78</sup>.

Den som er uenig i dette standpunktet vil mene argumentet ikke har den minste overbevisningskraft. Tvertimot vil tilhengere av målsaken mene at det er de som er verdige representanter for det universelle publikum, i dette tilfelle forstått som det norske folk, og at det er de som er innehavere av den eneste gyldige argumentasjon. Bonnevis argument forutsetter publikums tilslutning til sine premiss, hvor ett av dem er at landsmålet ikke eksisterer, og hvis det gjør det, så er det i ubetydelig grad. Dermed har ikke lovforslaget, her taler han på vegne av sin konstruksjon av det universelle publikum, noen egentlig støtte idet hele tatt. Men i det spesielle publikum som danner Odelstinget i 1889 er det desverre slik ”*at denne Bestemmelse har flere Tilhængere, end dens egentlige Indhold bringer med seg*”. I Bonnevis konstruksjon av det universelle publikum har de forstått at denne saken ikke har noe egentlig innhold. Målstreverne er ikke i besittelse av tilstrekkelig fornuft til å ha plass i Bonnevis forståelse av det universelle publikum. Diskusjonens videre forløp vil vise at mange er uenige i det premiss.

Han fortsetter å justere troverdigheten og verdien til målmennene ved å kvalifisere disse ved hjelp av nedsettende karakteristikker. Uttalelsen ”*Nu er der unegtelig her i Forsamlingen endel bistre Maalmend*” kvalifiserer medlemmene av gruppen målmenn som bistre og at de, i henhold til forrige argument, har misforstått sakens innhold helt. Dens egentlige innhold er det Bonnevie og mindretallet som har forstått. Dermed er frontene i Odelstingets måldebatt adskilt og karakterisert.

Til tross for at han først mener at hans forslag ikke behøver noen ytterligere begrunnelse, føler

---

<sup>77</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) s. 504f. De løpende sitat er hentet fra samme foredrag.. Debatten om § 73 varte hele dagen og fyller sidene 504 til 530 og blir merket ”§ 73”.

<sup>78</sup> Eller begging the question, Perelman (1969) s. 112.

han behov for å ”*markere de Tanker, som vesentlig hos mig har gjort seg gjældende om Sagen*”. Først så karakteriserer han hele lovforslaget som usivilisert da han har søkt ”*forgæves efter Sidestykke til i hele den Civiliserede Værdens Skolelovgivning*”. På tross av hans tidligere uttalelse at tilhengere vil være ”*overordentlig lidet*”, frykter han at en sånn lov vil få den konsekvens at de band som eksisterer mellom grupper i samfunnet vil bli brutt, at enheten i bygd og kommuner blir brutt opp og delt i to leire.

I spådommen forutsetter han at opposisjonen med sin lidenskap vil sørge for ”*at Kampen ikke bliver Tam*”. Dermed har han lyktes i å gi målmennene nok en karakteristikk; ved hjelp av å vise til ”*Maalstrævernes lidenskabelige optræden i det hele taget*”, hvor lidenskap er betraktet som en uomtvistelig negativt fenomen er de i tillegg til å ha misforstått, være usivilisert og bistre også blitt ville (”ikke tam”). Han lykkes som bieffekt å karakterisere det målføre disse personenes bruker med de samme kvalifikatorer som de omtalte personer tildeles, gjennom relasjon mellom personen og hans opptreden. Hvis personene, og dermed språket er vilt, tilfredsstillende dette filosofien om at folkemål behøver kultivering etter modell fra det kultiverte skriftspråk, som igjen er blitt kultivert etter modell fra klassisk latin.

Hans neste argument er en type kvasi-logisk argumentasjon. Dette argumentet gjør krav på tilslutning i det at det likner formell resonnement. Premisset i hans argument, hentet fra strukturer i virkeligheten, er at det mangler både lærebøker på landsmål og lærere som behersker språket. Konklusjonen er dermed at valgfrihet mellom bokmål og landsmål er latterlig, ”*Forslaget er bare som rent Organisatorisk Bestemmelse umuligt.*” Det høres da fornuftig ut at lovens intensjon ikke kan la seg gjennomføre hvis de nødvendige midler mangler. Argumentasjonsteknikken søker å vise inkompatibilitet mellom mål og midler, og forsøker å gi inntrykk av logisk gyldighet. Men argumentasjonen er slett ingen demonstrasjon av forslagens ugjennomførbarhet, til det er det alt for mange unevnte forutsetninger som er tatt. Det ene er at han forutsetter ingen tidshorisont for gjennomføring, men at loven umiddelbart settes i verk og fra første øyeblikk skal virke etter motivasjonen. Den andre forutsetning er at det godt kan være tilstrekkelig av både lærebøker og lærere slik at forslaget faktisk blir gjennomførbart innen loven treder i kraft. Det er slik, hvilket diskursen senere vil vise, at det slett ikke er enstemmighet at lovens intensjon umiddelbart må fylles.

Videre er argumentet hentet fra loci av kvantitet, det er målbare entiteter som omtales her, og Bonnevie presenterer de som om de hadde status som fakta. Teknikken er ment å skulle øke argumentets troverdighet og overbevisningskraft, men at noe blir presentert som fakta betyr ikke at alle i forsamlingen er villige til å gi sin tilslutning at saksforholdet kan kalles fakta. Argumentet blir da også utfordret senere i debatten.

Den neste objekt for Bonnevis devalueringer er landsmålet som fenomen, det finnes ikke, mener han idet han sier ”*at nogen Realitet i det, man kalder Landsmål, kan jeg for min Del ikke anerkjende*”. I det påfølgende beskriver han hva landsmålet mangler for å kunne ha en ”realitet”, og vi kan dermed avlese hvilke kriterier han mener et kommunikasjonssystem må ha for å kalle det et språk. Det kommer ett argument som er basert på at enhet er bedre enn diversitet, hvor han konkluderer at landsmål tales og skrives forskjellig av ulike personer. Da tolker jeg hans viktigste kriterium for å være språk at det må tales og skrives mest mulig likt av alle. Det er et universelt kriterium. Han starter imidlertid argumentet med å latterliggjøre hvorfor bevilgningen til en katekismus og en bibelhistorie på landsmål i mange år har stått ubrukt. Dette tolker han som et resultat av at målfolket er uenige om grammatikken i landsmålet, og at dette fører til handlingslammelse.

Men han vil innrømme bygdemålet en ting; at det tales av barn. For å oppnå dannelse er det imidlertid nødvendig

*”at det bliver Gjenstand for Undervisning paa Skolen at bringe hvert Barn i Besiddelse av den Kundskap og Færdighet, at det kan blive delagtiggjort i det norske Sprogs Literatur og den deraf flydende Tankeoverføring”.*

Man må lære å lese for å kunne delta kulturelt. Det er i det skrevne språk at tankeoverføring foregår. Ut av dette leser jeg et hierarki mellom det talte språk og skriftspråket, hvor det er skriftspråkets enhet som er en nødvendig betingelse for å nå den dannelse man omtaler i § 1. Den dannelsen kan man altså ikke oppnå ved at man overfører de samme verdier muntlig, for ikke å si på bygdemål, som til nød kan innrømmes å ha verdi for småbarn, som gjerne kan ”*faa en ABC paa Bygdemaal ogsaa*” (i tillegg til den på skriftspråknormalen!). Alle disse argumenter og utvalg av argumentasjonsteknikker koster Bonnevie på seg å føre for å begrunne et forslag han har sagt ikke behøver ytterligere begrunnelse.

Det er i øvrig verdt å merke seg at i et senere innlegg putter han barn med kvensk eller samisk morsmål i samme gruppe som er omtalt i § 6, de som av ”*tungt Nemme eller svak Helbred*”<sup>79</sup> ikke kan motta undervisning i alle de fag som Odelstinget har vedtatt. Dette er en devaluering av morsmålet slik at det er en hindring på linje med treg oppfattelse eller sykdom for å gi en god opplæring i den norske skolen. En slik slutning vil man selvfølgelig ikke kunne lande på dersom ikke språket man taler i seg selv skulle være et symptom på et visst minimum av allmenndannelse slik det er sagt i skolens formålsparagraf.

Bonnevie er ganske klar på at hva man bør forstå med ”morsmål”. Det bør for innbyggere av

---

<sup>79</sup> Ibid s. xxx



territoriet Norge være det dansk-norske skriftspråk, og det vi må forstå med ”*det norske Sprog*” er den norske skriftspråknormalen. At eleven behersker denne er et tegn på at han har oppnådd et minimum av den dannelse som står i skolens formål. Jeg fortolker med henvisning til en innledende analyse av Bonnevis uttalelser, at man må tale ”*med riktig Lyduttale*”. Når man taler dansk-norsk med riktig lyduttale er man kommet i havn med et minimum av allmenndannelse og med den ønskede fornorskning av de fremmede nasjonaliteter i vårt land. Språkets funksjon i erkjennelsesteoretisk sammenheng består av en metafysisk forbindelse mellom korrekt bruk av et språk dannet etter forbilde fra latin, og den ønskede dannelse. Språkbruken blir i Bonnevis konsept en manifestasjon av den dannelse en kultivert borger er i besittelse av.

Den neste taler, venstremann fra Tromsø Amt, distriktslege Oskar Norman Eng<sup>80</sup>, skal vi springe over i denne omgang angående et definisjonsspørsmål om hva begrepet ”*blandede sprogdistrikt*” innebærer. Vi springer også over formann Bonnevis svar, da disse argumenter er ganske så irrelevant i forhold til oppgavens problemstilling. Neste gang han entrer talerstolen følger Eng opp sitt spørsmål fra forrige innlegg. Her utdyper han ytterligere hva han mente når han stilte sitt forrige spørsmål. Hans interesse kommer av at han er innvalgt fra et geografisk område hvor det oppholder seg mennesker av fremmed nasjonalitet. Fra loci av kvantitet argumenterer han at i hans distrikt er det etter folketellingen av 1875 4975 kvener og 15456 samer og 7513 barn av blandet nasjonalitet (der hvor en av foreldrene ikke snakker norsk). Motivet til Eng er å ”*faa disse fremmede Nationaliteter kultiverede, faa skaffet dem norsk kultur*” på en effektiv måte. Hvis de måtte lese både bok- og landsmål ville det være til hindring for endemålet, ”*for at disse skal faa den fyldigst mulige Undervisning*”. Dette vil gå best mulig for seg hvis ”*Lappebarn ikke blev paatvungne to Sprog foruten sitt eget Modersmål*” (hentet fra et senere innlegg hvor han besvarer spørsmål fra Horst, s 521).

Fra disse uttalelser leser jeg at Eng har følgende sammenheng mellom språk, erkjennelse og kultur: Hans høyest rangerte verdi er norsk kultur, forstått som et samfunns delte verdier og praksiser. Begrepet ”undervisning” forstår jeg med en praksis for å overføre anerkjennelse for aksepterte verdier og praksiser, i dette tilfellet i forhold til en oppvoksende generasjon av fremmede nasjonaliteter som oppholder seg på norsk territorium. Morsmål blir det medium denne kulturoverføring best kan skje i. Dermed aner jeg en forrang for det talte over det skriftlige i erkjennelsesteoretisk forstand i Eng sin tankegang. Jeg finner i hans innlegg ikke spor etter idéen om at korrekt bruk av språket har noen erkjennelsesmessige fordeler, snarere

---

<sup>80</sup> Ibid. § 73.

den tanken at aksept for, og riktig praktisering av samfunnets verdier som tegn på et oppnådd minimum av dannelse, som det heter i lovens formålsparagraf. Han har riktignok kulturimperialistiske verdier, men bevarer et mer jordnært forhold til måten verdier og kunnskap bør overføres den oppvoksende generasjon på.

Spørsmålet han stilte var om man kunne stryke passusen ”*blandede Sprogdistrikt*”, slik at paragrafen uten mulige fortolkningsunntak skulle gjelde for hele Tromsø Stift (Nord-Norge). Men lovgiverne ville gjerne beholde muligheten til å frata enkeltbarn mulighet for undervisning på sitt eget morsmål i de områder som ikke faller inn under definisjonen blandede språkdistrikt, og forslaget blir mot Engss stemme nedstemt.

Medlem av Kirkekomiteen på Stortinget, erklært grundtvigianer<sup>81</sup> Viggo Ullmann er en ivrig debattant i skoledebattene på Odelstinget i 1889, så også i debatten om den foreslåtte § 73 om undervisningsspråket i landsskolen. Spesielt er han opptatt av målsaken og det enkelte distrikt, til og med ned i den enkelte skolekrets valgfrihet mellom bok- og landsmål. Han er i det meste dypt uenig med Bonnevie, så også i verdsetting av den foreslåtte § 73 og entrer talestolen for å tilbakedrive hans argumenter og så tvil om verdien til hans person. Istedenfor å beklage at hele Høyres stortingsgruppe kommer til å stemme mot paragrafens andre ledd, henviser han til bestemmelsen om skolestyre og at det er den institusjonen som skal bestemme over skolens tarv i sitt distrikt. Han er en ivrig forkjemper for det lokale selvstyre innenfor klare rammer satt av det nasjonale folkestyre og er av den oppfatning at den foreslåtte passus vil sørge for ei ryddig ordning når det skal bestemmes hvilket undervisningsspråk som skal brukes i den norsk folkeskolen. Dette henger sammen med at han setter et ubetinget likhetstegn mellom morsmål og den i det enkelte distrikt talte dialekt. Han mener det er ethvert distrikts fulle rett, på samme måte som andre vil ta bokmålet som uttrykk for sitt morsmål, ”*at man paa en Skole blot opptager Landsmaalet som Udtrykket for Modersmaalet*”<sup>82</sup>.

Ullmann er uenig i Bonnevis startpunkt for argumentasjon, og han angriper opponentens premiss for å avvise loven. Han mener at når det i loven heter ”*Undervisningen skal foregaa i det norske Sprog*” er det det enkelte menneskets talte dialekt man skal forstå som det norske språk, ikke slik som komitéformann Bonnevie vil ”*skulde være enegjældende, nemlig skriftsproget*”. Han mener der er en kjensgjerning ”*at rundt omkring i Norge gives der en hel Mængde Mennesker som opfatter Landsmaalet som sit egentlige Modersmaal*” og tilbakeviser dermed Bonnevis standpunkt at språket ikke eksisterer. Han avslører dermed at han har

---

<sup>81</sup> Kløvstad (2000).

<sup>82</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) § 73.

andre kriterier for hva som kan falle under kategorien språk enn Bonnevie. Bonnevie føler seg forsikret at når det står i § 73 at *”Undervisningen skal foregaa i det norske Sprog”*, betyr det etter den norske skriftspråknorm, mens Ullmann mener det til enhver tid i ethvert distrikt talte dialekt meget vel kan fortolkes som det norske språk. Derfor fortolker han lovforslaget som rettfærdig overfor det han kaller *”det dansk-norske Bogsprog”* i og med at loven sikrer at i de distrikter man velger å undervise på landsmålet med det særskilte distrikts dialekt for den muntlige part, samt velger *”den Ivar Aasenske Landsmaalsnorm for det Skriftliges Vedkommende”*, også pålegges å lære og lese bokmålsnormalen. Dersom loven ikke vedtas kan man ikke gi noen garantier om at det kommer til å skje, og Ullmann konkluderer

*”at dersom vi ikke vedtager denne Paragraf, saa beholder vi alt det, som Hr. Bonnevie ikke ønsker skal komme frem i Landet”.*

Dermed fastslår han også at Bonnevie må ha fortolket loven feil og at loven egentlig er et gode for bokmålsbrukere.

Når det kommer til splittelsen mellom bokspråket og landsmålet, så er det Ullmanns endelige ønske at man etterhvert kan bli enige om et *”virkelig norsk Rikssprog”*. Det er en ekte romantiker som ønsker å bringe sammen det som andre har delt opp. Mesteparten av hans innlegg har en forsonende tone som forsøker å fremheve den foreslåtte lovens fordeler samt alle de gevinster det norske kultur og folk vil få dersom vi alle skal lære å lese begge målføre. Der hvor Bonnevie spår splittelse hvis den nye loven blir vedtatt tror Ullmann det vil bli splittelse hvis loven ikke blir vedtatt. Han taler varmt for å la de enkelte foreldre i de ulike skolekretser selv *”ordne sin Skoleplan, sin Undervisningsplan”* samtidig som han mener lovforslaget tar hensyn til at det fins to leire i målspørsmålet.

Målsaken sammenligner han med en elv som holder på å renne vilt, og den foreslåtte lov er det riktige middel for å regulere den. Landsmålet er det som strømmer ut av den opprinnelige kilden, det er et ekko av *”den gamle norske Sprogtone”* man hører i landsmålet, forkynner han. Dette er en metafor hvor det kulturelle fenomen folkets krav å få bruke *”det talte mål”* i skolen tematiseres i termer hentet fra naturen og den alltid rennende elv, det som Perelman kaller analogiens phoros, jamfør hans forståelse av metafor som en kondensert analogi hvor kun phoros uttales<sup>83</sup>. Det er argumentasjonens utvikling som tillater meg å foreslå at argumentets tema er morsmålet ekspansjon som undervisningsspråk i folkeskolen.

Det er det lokale selvstyret og selvbestemmelsesrett for de *”gode Maalbygder”*<sup>84</sup> (Ullmann),

---

<sup>83</sup> Perelman (1969) s. 371-411.

<sup>84</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) § 73.

at de skal ha mulighet til å bestemme at hvilket mål ”*Skolens Læse- og Lærebøger skal være affattede paa*” og hvilket ”*Maal Elevenes skriftlige arbeider skal affattes*”<sup>85</sup> på, som er Ullmanns viktigste prinsipielle spørsmål. Han mener Bonnevie ønsker minst mulig lokalt selvstyre i denne sak som han har gjort ”*ved hver eneste Bestemmelse, hvor det har gjældt det kommunale Selvstyre*”<sup>86</sup>. Under behandlingen av forslag til hvem som skal ha ansettelsesmyndighet for lærere engasjerer han seg sterkt for lokaldemokratiet og uttrykker herunder tillit til de lokale myndigheter;

*”Mennesker, hvis Hovednæring ligger i en Ager eller en Søbod, kan dog ved Siden heraf have Skjøn paa, hvad der vedkommer deres Kommuner, baade Fattig- og Skolevæsen og deriblant ogsaa hvilke Mennesker de vil have til Lærere”.*

Han uttrykker en rørende tillit til lokaldemokratiet og argumenterer iherdig mot alle forsøk på sentral detaljstyring.

Han latterliggjør Bonnevis argumenter som idéer ”*som bare eksisterer i den ærede Komitéformands Hjærne, der er overmåte frugtbar paa Indbildninger naar det gjælder Landsmaalet*”. Hans argumentasjon veksler mellom det maleriske og det frekke når han tilbakedriver Bonnevis innlegg punkt for punkt, og viser i argumentet om manglende lærere og lærebøker på Landsmål at dette ikke er noe som må være på plass straks. I katekismussaken mener han dog at den norske oversettelsen skal revideres, og man drøyer med en utgave på landsmål inntil den autoriserte reviderte versjon foreligger på bokmål. Bøker forøvrig får man på trykkeriet og lærere utdanner man ved seminarerne (med det forbehold at man ikke bevisst tar fra elevene sitt morsmål og erstatter det med skriftspråknormen), også her med en anelse latterliggjøring av Bonnevis frykt for fremtiden om loven vedtas. Man kan gjerne hevde at landsmålet ikke er noen realitet, avslutter han,

*”det er det mærkverdige med det, at Landsmaalet eksisterer alligevel [ ... ] at være lyslevende udover i Bygdene i Tale og fra Bogtrykkerier i Form av de Bøger paa Landsmaalet som der trykkes”.*

at noen tør være så frekk å handle på tvers av hva skoledirektør Bonnevie anerkjenner, konkluderer han ironisk.

Et annet premiss Ullmann går ut fra er den høyere rangering av det autentiske fremfor det mekaniske. Han gjør et poeng av landsbygdas ungdom som reiser til Østlandet og skriver hjem med den dansk-norske skriftspråknormen som standard, med den effekt på foreldrene at ”*Taarene trilledede nedad Kinderne*”. Jeg fortolker hans argumentasjon at han identifiserer

---

<sup>85</sup> Oth. Prop. No. 7 og 8 (1889).

<sup>86</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) § 73.

eller setter en sterk relasjon mellom morsmål og det naturlige, som han verdsetter høyt, og evaluerer det dansk-norske skriftspråk som noe påtatt og mekanisk i forhold til målestokken, og devaluerer det som konsekvens. Dette er nok et indisium på hans sympati for den romantiske filosofi.

Han argumenterer også fra det særegne i det han tilbakeviser Bonnevis argument at en lov med to valgfrie språk i grunnskolen ikke har sitt sidestykke i den vestlige verden. I dette argument har Bonnevie oppgradert verdien til det allmenne og nedvurdert det særegne. Men det er ikke en verdsetting Ullmann er enig i, da ”*faar vi virkelig indrette vor Lovgivning derefter*”, sier han og gjenoppretter verdien til det særegne, en gruppe som Norge i så tilfelle vil bli medlem av. Han henter mange av sine argumenter, figurer og analogier fra det samme filosofiske verdisystem som de romantiske filosofer ofte gjør. Han mener helhet er bedre enn deler, og samler natur og kultur. Han rangerer dermed det talte språk høyt da det er et ekte uttrykk for natur slik romantiske filosofer ofte legger vekt. Hans verdsetting av det særegne fremfor det allmenne og det lokale og konkrete før det generelle er et annet indisium på hans sympati for romantikken. Ved hans verdsetting av det talte språk og den lokale faktor, utvikler dette gjennom hans argumentasjon bildet på det nasjonale, som kanskje kan fortolkes som utfoldelsen av den norske folkeånd, uten at han eksplisitt nevner det begrepet.

Jeg vil nå avvike noe fra talelistens kronologi og foreløpig holde fast på Ullmanns innlegg en stund. Ullmann igjen entrer talerstolen etter å ha hørt på innlegg både fra opponenter og menighet, denne gang for å latterliggjøre Høires forhold til det nasjonale i forhold til det europeiske. Dette er sagt fem år etter det store systemskifte i det norske demokrati hvor hovedfrontene sto mellom de som var lojale mot svenskekongen og de som var lojale mot det norske folkestyre. Han raljerer over at Høire alltid har ment at den norske ungdom ikke behøver å styrke sin kunnskap om det nasjonale, men heller lære mer om det europeiske åndsliv. Dette mener han Høire har frafalt, de mener ikke lenger at norsk ungdom skal styrke sin kunnskap om det europeiske ”*undtagen forsåvidt man regner Sverige til Europa*”, og får dermed inn et stikk til de som i statsrådsaken sto last og brast med embetsstyret og den svenske kongemakt.

Ved å argumentere på en slik måte reduserer han troverdigheten til Høirerepresentantene med den bieffekt at argumentene skal miste sin overbevisende kraft. Han håper nok patriotismen og kjærligheten til det nasjonale er stor nok i forsamlingen til at argumentene får gjenklang i stemmegivningen. Det man fra høyresiden vil er å demme opp for revolusjonær innflytelse på ungdommen, ateisme og sosialisme er alvorlige trusler nedefra den sosiale rangstigen, og et middel er at man ikke lar undervisningsspråket i skolen være valgfritt. Konklusjonen til

Ullmann er den samme, ved å stemme ned den foreslåtte § 73 kommer landet til å oppleve at det nasjonale kommer til strømme vilt ”i en ganske anderledes Grad, end de Herrer drømmer om”. Høire oppnår det motsatte av det de ønsker med sin motstand mot loven. Han holder fast ved bildet av det nasjonale som en elv som strømmer og vokser og som av Stortinget må reguleres slik at utfoldelsen blir balansert. Han forsøker å fremstille argumentasjonen fra opposisjonene dithen at fra deres premiss til deres konklusjon foreligger det inkompatibilitet. Fra deres premiss til konklusjon at loven må forkastes ligger det ei feilslutning. Hvis premisset er å hindre nasjonalismen å utfolde seg, så er ikke konklusjonen å stemme ned § 73. Det er en type kvasi-logisk argumentasjon vi er vitne til at Ullmann bruker her. Han tilpasser seg sitt publikum og adresserer intellektet istedenfor følelsene, og antyder et håp om å oppnå tilslutning for sin tese ved å argumentere på en sånn måte.

Midt i innlegget skifter han argumentasjonstaktikk og begynner å benytte en utspørringsteknikk hvor han stiller en rekke spørsmål han tydeligvis har tenkt å besvare selv. For å besvare disse spørsmål argumenterer han utfra en modell, en person, virkelig eller oppdiktet som skal tjene som stråmann for å bryte høyresidens argumenter fra hverandre. I disse argument er problemstillingen om det er en personlig sak å avgjøre hva man oppfatter som morsmålet sitt, eller om Stortinget med ”*Rettes hjælp [...] tvinge Folk at bøie sig under ens Afgjørelse af, hvad der er deres eget Modersmaal*”, for det kommer til å skje når de enkelte skolekretser tar seg til rette og legger opp sin undervisningsplan i henhold til § 50 med landsmål som undervisningsspråk. Skal man da hindre dette så må skolen og skolestyret bringes til retten. Fra dette kan vi også forstå at et av hans viktigste premiss er at dette kommer til å skje, og at man på enkelte områder i samfunnet, også i skolen, allerede kan se spor av at det foregår. Det sistnevnte poeng underbygger han selv i sine argumenter.

Det som høyresiden gjør hvis de stemmer mot denne loven er ikke å hindre de praktiske konsekvenser av den, fordi andre allerede vedtatte paragrafer indirekte regulerer dette forhold, men isteden retter de et mistillitsvotum mot målsaken og landsmålet som ikke har noen praktisk betydning i skolehverdagen annet enn at Odelstinget har vedtatt at i skolespørsmål har landsmålet mindre verdi enn det dansk-norske skriftspråk. Dersom de skal få sin konklusjon og vilje gjennom må altså det skje ved en høyesterettsdom. Ullmanns spådom er at skolemyndighetene med en eventuell dom fra høyesterett skal forby at personer fra måldistrikter å kalle landsmål for sitt morsmål.

Ullmann var en fargerik debattant i Odelstinget i 1889 og hans innlegg fra talerstolen yter et rikelig materiale som kan si noe om hans idégrunnlag. Han er erklært grundtvigianer var og

med på å bære Grudtvigs kiste i hans begravelse<sup>87</sup>. Han var folkehøyskolemann innvalgt for reine venstre fra landsbygda i det erke-norske Telemark. Hans argumentasjon trekker på teknikker fra hele registret, men viser en forkjærlighet for å ville bringe sammen det oppdelte. Hans forståelse av lokalt selvstyre består i at alle skal delta i dette. Hans forståelse av begrepet ”folk” er at alle inngår i gruppa, det er ikke bare de valgte representanter i parlamentet, ei heller er det bare allmuen som faller inn i denne kategorien. Folket fungerer også som den autoritet han påberoper seg i sin argumentasjon. Det nasjonale er i mindre grad knyttet til territoriet og nasjonalstaten, men er snarere knyttet til de enkelte distrikt og språket der. Morsmål blir dermed de lokale dialekter, som har en høyere verdi enn det nasjonalt vedtatte administrasjonsspråk. Han har imidlertid ikke på en tydelig måte utbrodert sitt syn på de pedagogiske aspekt ved det. Han liker imidlertid godt å kalle det hjertets språk, det som lever på folks tunger, uttrykk som er knyttet til følelser og kropp snarere enn til rasjonalitet og ånd. Og som grundtvigianer må vi uten å ha gjort oss skyldige i store overtramp tro at Ullmann deler de pedagogiske aspekt ved morsmålet som hans idol har forfeftet.

Kort og midlertidig oppsummert må vi si at i debatten legger han mest vekt på de politiske sider ved morsmålet, men ikke med utgangspunkt i nasjonalstatlig enhet. Hans argumentasjon legger snarere vekt på de lokaldemokratiske aspekt og folks rett til å bestemme selv hvilket språk de skal bruke. At dansk-norsk skulle ha noen fordeler ved overføring av allmenndannelse til den oppvoksende generasjon blir implisitt benektet i hans argumentasjon. Derimot er han fullstendig taus i spørsmålet om å bruke kvensk eller samisk i skolen. Dette manglende nærvær tolker jeg som en devaluering av disse språk i forhold til de norske dialekter, og at hans hjertesak er utbredelsen av landsmål mens de pedagogiske gevinster forbundet med bruk av morsmål i undervisningen er lavere rangert.

Jeg vil med dette rekapitulere til den opprinnelige taleliste og først presentere noen representanter som deler side med Ullmann i måldebatten. Den neste målmann som entrer talestolen er den moderate representant, folkehøyskolebestyrer Johannes Olsen Helleland fra Nordre Bergenshus Amt (Sogn og Fjordane). Han er indignert over en uttalelse i innstillingen fra Kirkekomitéens mindretall hvor han fortolker det som er sagt til at det å lære landsmål står i strid med skolens formål. Det er et syn han dypt uenig i og vil tilbakedrive i sitt innlegg. I denne talen får vi samtidig et innblikk i hvordan han valuerer forholdet mellom tanke, tale og skrift.

Det som er skolens formål er å meddele dem allmenndannelse og bidra til kristelig

---

<sup>87</sup> Kløvstad (2000).

oppdragelse, mener Helleland og refererer til lovteksten. Hva som er kristelig oppdragelse vil han ikke ta stilling til i denne sammenheng, men ”*alt hvad de hører og læser og tænker om dette her maa ske ved Ordet*”<sup>88</sup>. Er det ikke sunt og naturlig og nødvendig at ”*en av de første Betingelser for, at de virkelig bliver godt opdragne, at dette sker i deres eget Sprog?*”, spør han videre. ”*400 aar, efterat Luther tog Modersmaalet i Kristendomsforkyndelsens Tjeneste*”, legger han til. Hans argumentasjon starter med en *excusatio proper*, hvor han beklager at han lar seg forbause da han trodde han hadde mistet evnen til å la seg forbause, men at han likevel kunne la seg forbause. Det han gjør i *exordium* er å løfte denne saken opp til den dimensjon den hører hjemme, få gitt den en verdi den fortjener. Fremgangsmåten videre er å referere hva det er som er så viktig; nemlig det at mindretallet, ekvivalent med Høires gruppe, i Kirkekomitéen påstår at landsmål i skolen skulle være i strid med skolens formål.

Etter å ha klargjort problemstillingen går han over til å stille en serie spørsmål, spørsmål som han senere har tenkt å besvare selv. For å styrke sin egen sak påberoper han seg objektiv tredjepart, en dommer; Luther. Dette kalles også for argumentasjon fra autoritet og er nøye sammenvevd med aksept av tradisjonen som autoritet<sup>89</sup>. Når teknikken brukes på denne måten er ofte målet å gjøre opponentens argumentasjon inconsistent samt at den er en appell til et publikum om et fellesskap<sup>90</sup>. Men det er opponentens svar som er hans neste argument. Han legger et oppdiktet svar i munnen på formann Bonnevie og dette svaret fillerister han når han konkluderer at landsmål er ”*saa langt fra fremmed for Skolens Formaal*”<sup>91</sup>. I sitt neste argument begrunner han morsmålets fortrefelighet:

*”Jeg skulde tro at tro, at til den Almendannelse hører det, at Barnet lærer at tænke ved den Undervisning, det faar, og dertil hører, at det, som bliver skildret for dem af Menneskelivet, saaledes bliver ført frem for dem i det Sprog, som de selv tænker i, at det bliver lagt saa nær deres eget Liv som mulig, og naar de bliver gjort bekjendt med Naturen omkring dem, at Fremstillingen da sker paa det Sprog, de er vant til at tale, naar de taler om, og seer paa Naturen. [ ... ] Jeg tror det er en væsentlig Side ved den almendannende Kundskabstiegnelse dette, at de faar Evne til at tænke, tale og skrive ...”*

Tanken, språket og virkelighetsforståelsen er nøye sammenvevd. Naturen omkring oss blir begrepsliggjort i språket, og utfra det vokser vårt virkelighetskonsept, det de kaller allmenndannelsen. Denne blir lettest begripelig hvis det fremføres på et språk vi forstår.

Han er etter denne salven fortsatt oppgitt over at komitéens mindretall kunne mene at landsmålet skulle være i strid med skolen formål. Her bryter han argumentasjonslogikken sin

<sup>88</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) § 73.

<sup>89</sup> Perelman (1969) s. 306f.

<sup>90</sup> Ibid s. 158.

<sup>91</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) § 73.



og slutter å prise morsmålet og landsmålet fortreffelighet til fordel for å devaluere bokmålet verdi. Et av argumentene mot landsmål er manglende ortografisk og grammatisk standard, at ”*der er en saadan Ustøhed i Formene*”, som man fra høyresiden sier. Slik er det jo også i ”*Dansk-Norsken*” hevder Helleland, og viser til forandringer i grammatikken som har vært gjort så lenge han har levd. Og sånn er det også i Danmark<sup>92</sup> og viser til en diskusjon som har vært i Morgenbladet for ”*ikke saa ret lenge siden*” om ønsket å få innført en ny ortografi. Konklusjonen er at hvis landsmålet er ustø i formene, så er det slik at det ”*ikke staar bedre til med Dansk-Norsken*”.

At skriftspråket, opponentens premiss, skulle være den eneste vei til dannelse avviser han. Hvis

*”vi kan faa Børnene ordentlig underviste i at læse og forstaa sit eget Modersmaal; det vil da være en meget let Ting i Løbet af et eneste Aar, i nogle faa Timer at faa dem til at læse Dansk og forstaa, hvad de læser”*,

og at barn på folkehøyskolen om ikke så lang tid vil få lære svensk på samme måten. Derfor bør norsk skriftspråknorm være problemfritt å lære på kort tid. Han er heller ikke redd for at den nasjonale enhet skulle splittes. Til det har han å si at ”*Det er nu engang historisk givet*”, og om hvordan man skal leve sammen, der ligger spørsmålet. Hellelands standpunkt er at et eventuelt samnorsk språknorm må bygge på det norske, altså på landsmål. Han avrunder sin argumentasjon med å adressere opponenter med det krav å bli behandlet som en likeverdig deltaker i diskursen. Jeg tolker at han indirekte viser til de karakteriserende adjektiver, kategoriseringer og innplassering i grupper som blant annet Bonnevie har benyttet på målmennene.

Helleland har et tung slagside i sin argumentasjon i retning av å verdsette morsmålet pedagogiske side fremfor den politiske. Han redegjør grundig for hvordan han oppfatter forholdet mellom tanke, tale og skrift, og hvor viktig morsmålet er i erkjennelsen. Han mener at god beherskelse av morsmålet er en forutsetning både for innlæring av fremmede språk og for oppøving av begreper, for ikke å forglemme å formidle innholdet av de guddommelige åpenbaringer og den lutherske trosbekjennelse. At korrekt bruk av språkssystemet skulle føre til høyere erkjennelse avvises kontant, og han bruker ingen av de argumenter som tilhengere av romantisk filosofi ofte tyr til. I spørsmål om lokaldemokrati viser han tillit til de avgjørelser foreldrene og skolestyret kommer til å ta.

Venstremann fra Tromsø og Bodø (byrepresentant), overlærer Hans Jakob Horst, erklært

---

<sup>92</sup> Representantene påberoper ofte Danmark som objektiv tredjepart, til inntekt for alle synspunkt.

*”Ven av Landsmaalet og ... Representant i Kirkekomitéen for de nordligste Distrikter, altsaa ... de blandede Sprogdistrikter”.*

Som de fleste andre målmenn som kommer på talerstolen, åpner han med avise at han skal gjenoppta måldebatten. Horst har sine ord i behold, men klarer ikke helt å la være å kommentere saken. Han støtter loven som den er foreslått, som medlem av kirkekomitéens flertall med den begrunnelse at den vil *”forhindre Splittelse af de sproglige Forhold i vort Land”*. Han legger til at den forhåpentlig vil *”faa en stor betydning for vor nationale Udvikling”*. Stort mer har han ikke å si om saken, og av det faktum at den nasjonale utvikling er brakt til nærhet, fortolker jeg at det er den verdien som han syns er viktigst i forbindelse med språkdebatten. Dermed kan man antyde at hos Horst er det de politiske aspekt ved språket som veier tyngst, og at han ikke i denne debatt har noe å si om morsmålets erkjenneslesteoretiske og epistemologiske status.

I det øvrige av innlegget kommenterer han Engs forslag om å stryke *”de blandede Sprogdistrikter”* fra lovteksten og hva man kan forstå med dette begrepet. Men han sier noe annet interessant;

*”Det kommer til syvende og sidst til at blive Kirke- og Undervisningsdepartementet, som faar at afgjøre, om Distriktet skal ansees for et blandet Sprogdistrikt eller ikke.”*

Dette er da en innskrenking i lokale myndigheters mulighet til å gi en best mulig undervisning til sine innbyggere. I utsagnets sammenheng tolker jeg det som et positivt faktum for Horst. Han er mindre opptatt av samene og kvenenes pedagogiske situasjon, og mer opptatt av at flest mulig i nord må lese og forstå begge målføre. Det må ikke bli slik at enhver i Tromsø Stift påberoper seg retten til å slippe å lese begge målføre autorisert av § 73 ved å påberope seg retten til å falle under kategorien *”blandede Sprogdistrikt”*, Horst er fornøyd med at departementet har siste ord i den saken. Dermed tolker jeg at han mener målsaken, og i hans bilde også den nasjonale enhet har en høyere verdi enn den pedagogiske situasjon for elever med fremmed morsmål i Nord-Norge.

Horst's innlegg har karakter av å holde en objektiv stil. I motsetning til mange andre både partifeller og opponenter strør ikke Horst om seg med karakteriserende adjektiv og fargerike retoriske figurer. Men det kan ikke gjentas ofte nok at det er også en stil i seg selv å holde seg til verdinøytrale begrep og kjedelige argumentasjonsteknikker. Den henter sitt forbilde fra formell logisk eller matematisk resonnement, og den påberoper seg likhet med det. Av denne likhet henter den sin overbevisende kraft som spesielt appellerer til de som vurderer matematikkens språk som forbilledlig for den argumentative språkbruk.

Den neste målmann på talerlista er den moderate representant, folkehøyskolebestyrer Henrik Mohn Dahl fra Nordre Bergenshus Amt (Sogn og Fjordane). Han omtaler seg selv i sitt exordium, med stikk til Bonnevie, som en person med ord på seg for å være en bister målmann. En annen konklusjon enn at loven ”*vil bidrage til, at Børnene rundt i Landets Bygder vil faa mere Udbytte af Skolen*” ville vært svært overraskende fra denne taler. Han er fornøyd med at mindretallet nå innrømmer at det eksisterer landsmål, men deler ikke deres redsel for at nasjonen vil bli delt i to språksamfunn da ”*der virkelig ude i Folket findes to Sprogsamfund*”. Derimot garanterer loven rettferdighet da alle skal lære å lese begge mål, og den vil lede de to språksamfunn inn på de rette spor.

Mohn Dahl har stor tillit til at det er de lokale myndigheter som skal bestemme skolens målform, og kontrasterer denne lokale selvstyring mot det han betrakter som en tvangslov, det at dansk-norsk skriftspråk skal være språknormalen for den nye folkeskolen. Det er en rettighet at barna skal få motta sin utdanning på sitt eget tungemål, og det vil være en pedagogisk fordel å slippe all den ”*oversættelse der maa til, hvor Norsken lever paa Folkets Tunge*”. Han argumenterer ikke typisk som en representant for den romantiske filosofi i den forstand at han gjerne vil føye sammen det som er adskilt. Det er ikke skremmende at det er to språksamfunn i Norge, det er snarere en realitet og argumentasjonen baserer seg snarere på den observerte virkelighet. Men samtidig benytter han begreper som det ”*levende Sprog paa Folks Tunge*”, ”*Hjertesproget*” og ”*Kjærligheden til det nationale*”, ord som tilhengere av romantikkens filosofi liker å bruke.

Jeg fortolker Mohn Dahl sin posisjon dit at han verdsetter morsmålet sterkest fra den pedagogiske funksjon underbygd av at det er de lokale dialekter som er hjertespråket som lever på folks tunge og som dermed er utgangspunkt for det valg foreldrene i de enkelte skolekretser skal ta. Hans innhold i begrepet ”folk” er alle, det er en tilnærmet romantisk forståelse som inkluderer alle innbyggerne i territoriet og det er de som skal bestemme, ikke en adskilt fra folket representativ elite. Slik sett blir det nasjonale det som folk bestemmer og det norske språk vil i fullkommen frihet basert på folks valg utvikle seg naturlig basert på den foreslåtte lov. Dette ligner på den figur Ullmann bruker at Stortingets oppgave er å sørge for en balansert utvikling av det folkelige norske. Dermed kan man ikke se bort fra at hans forståelse og verdsettelse av morsmålet er uten politiske undertoner. Alt i alt er hans posisjon ikke så langt fra Hellelands, men filosofisk er den ikke så godt utredet som hos ham. De tilhører imidlertid begge samme fraksjon på Stortinget, og det er en konklusjon som er nærliggende å falle ned på.

Også venstremann fra Nordre Trondhjems Amt, sogneprest Wilhelm Andreas Wexelsen,

forkaster formann Bonnevis premiss at den foreslåtte lov vil bringe splittelse og ufred inn i den norske folkeskolen og dermed inn i den norske nasjonen. Heller ikke han ser det som en selvfølge at *”det norske Sprog”* kan forstås som den dansk-norske skriftspråknormalen. Som de fleste andre talere skal heller ikke Wexelsen *”indlate seg på nogen Maaldebat”*, men han vil gjerne uttrykke sin redsel for at dersom loven ikke blir vedtatt *”kan der blive Tale om den forfærdeligste Uensartethed”*, altså en frykt for oppdeling og kaos. Han tar imidlertid utgangspunkt i nåværende lovgivning og mener at den ikke kan hindre at landsmålet blir brukt til undervisningsformål og viser til sitt eget distrikt hvor det i mange tilfeller er tatt i bruk tekster på landsmål der hvor *”det er gavnligt og nyttigt”*.

Det viktigste premiss for Wexelsen er at grunnundervisningen må gå i det språk som ligger nærmest til barnas talemål fordi man hjelper i *”betydelig Grad Øvelsen at læse det almindelige Bogmaal op”* og at barna dermed totalt sett får *”en større Læsefærdighet”*. Og det er ingen bakdel at *”Børnene læser Landsmaalet med Bygdens Udtale”*, det er tvertimot *”en Fornøyelse at høre paa”*. Det understrekes gang på gang at man skal lære å lese begge språk, og at beherskelsen av bokmål vil bli bedre dersom undervisningsspråket er landsmålet eller aller best bygdens egen dialekt. Utfra dette må man si at hos Wexelsen er det de pedagogiske hensyn som dominerer hans argumentasjon. Han mener selv at han ikke er noen *”praktisk Maalstræver”*, og det er ingen tilløp til argumenter fra nasjonale hensyn. Han argumenterer riktignok at man risikerer oppdeling, men viser ikke på noen måte til en nasjonal splitting av det norske folk. I forhold til de politiske aspekt holder Wexelsen et lavt nivå og hans forståelse av det nasjonale ligger tett opp til den som preger Ullmanns argumentasjon.

Når det kommer til punktet om å la lokale myndigheter, eller distriktets folk få autoritet til å bestemme over skolens undervisningsspråk, er han av den oppfatning at man i denne saken, som i andre deler av loven, bør legge *”Hovedavgjørelsen i kommunevalgte Myndigheders Hænder”*. Det er spørsmålet om allmuens kompetanse til å ta avgjørelser på egen hånd som er det store stridstema på Stortinget i 1889. Det er langs aksen tillit eller ikke til lokaldemokratiet vi ser de største uenigheter mellom de nye partier i det nye parlamentariske system. På dette punkt utviser venstremann Wexelsen en rørende tillit til de avgjørelser foreldre i den enkelte skolekrets, skolestyre og kommune kommer til å ta og han mener at i avgjørelsen om undervisningsspråk i grunnskolen er det riktig å gi det enkelte skolestyre myndighet til å ta den avgjørelse.

Men i spørsmål om kvensk og samisk i skolen er også Wexelsen taus. Slik som jeg fortolket Ullmann vil jeg med et par forbehold også fortolke Wexelsen. Forkjærlighet for de talte dialekter er høyere verdsatt enn de pedagogiske gevinster ved morsmålet. Wexelsen er

imidlertid prest, og de geistlige har en annen tradisjon i forhold til den epideiktiske tale enn de som befolker det pedagogiske felt. Tradisjonen er lang for at prekenen skal ha virkning, det er mer betydningsfullt å oppnå aksept for de omtalte verdier enn at talen er ført i et elegant og grammatisk korrekt språk. Denne pragmatiske holdning kjenner man igjen blant annet fra den pietistiske misjonering på 1700 tallet og den tidligere omtalte Thomas von Westen. Vi kan ikke se bort fra at denne type pragmatisk tenking er noe Wexelsen ville gitt sin tilslutning til.

I umiddelbar forlengelse av Wexelsens innlegg kommer i rask rekkefølge Bonnevie, Ullmann og Wexelsen opp på talerstolen i et heftig ordskifte om begrepet ”*det norske Sprog*” i juridisk forstand skal forstås som den norske skriftspråknormalen eller det som den enkelte innbygger selv forstår som det norske språk. Bonnevie gir etterhvert etter i spørsmål om det til syvende og sist er høyesterett som kommer til å avgjøre dette spørsmål, men ”*hvem af os Høyesteret ved den bebudede Proces vil komme til at give Ret*”, vet han ikke. Denne del av diskusjonen er av mindre interesse da det i all hovedsak er en gjentakelse av tidligere brukte argument og formålet med ordskiftet ikke er overbevisning men snarere å forsvare sine allerede definerte posisjoner. Ullmann er riktignok fornøyd med at Bonnevie gjennom replikkvekslingen har innrømt at han som skoledirektør ville dra til doms et skolestyre som oppfattet landsmål som ”*det norske Sprog*” og utelukkende lot undervise i det. Det tar han som et bevis på at Bonnevie ikke har tillit til de mennesker som befolker det norske land, at de er i stand til å ta de riktige avgjørelser om sitt liv. Bonnevie selv avslutter debatten ved å gå på talerstolen å si at han ikke behøver å stå der å si mer i sakens anledning! Det jeg tolker med den handling er at han anser argumentene til Wexelsen og særskilt Ullmann å ha så liten verdi at det er verdt å gå på talerstolen å si det.

Ytterligere en representant er på talerstolen og sier noe mindre viktig i forhold til denne oppgavens tema før vi treffer igjen den taleføre og interessante moderate representant, kirkesanger A. L. Refsdal fra Nordre Bergenshus Amt (Sogn og Fjordane). Han tematiserer denne oppgavens problemstilling på en utmerket måte når han i sitt exordium sier

*”Naar man har hørt mig tale i denne Forsamling, kan man ikke være i Tvivl om, hvorvidt jeg vil stemme for denne Paragraf eller ikke. Det Maal , jeg bruger, er det, jeg har lært av Mor, og jeg er ikke et Øieblik i Tvivl om, at det er det samme, som man her har betegnet som det saakaldte Landsmaal.”*

Hvis ikke Refsdal hadde sagt det selv, kunne man fra teksten alene ikke skjønt annet enn at han snakker dansk med ”*lidt norsk Sving paa*” som Ullmann uttrykker det. Refsdal starter sin refleksjon om språk fra det talte mål, ikke fra et abstrahert idealspråk og gjør oss i sitt exordium oppmerksom på det ved at han setter sin dialekt i fokus. Han påpeker dette forholdet uttrykkelig senere i innlegget hvor han minner om at i skolens instruks står det at

den muntlige undervisning skal ”*foregaa saa meget som mulig paa Børnenes eget Maal*”. Han tematiserer spillet mellom det talte og det skrevne med sin erklæring.

Hans spørsmål er konkret og det er rettet til Bonnevie i kraft av dennes sivile yrke som skoledirektør, og dermed som autoritet i språkspørsmål. Hvis det er slik at skriftspråket skal være forbildet til det talte språk i skolen, kan landsmålets aasenske skriftnormal være dette forbildet på en slik måte at begrep hentet derfra kan tas opp i dialekten, eller må man, i de tilfeller hvor man i dialekten mangler eller har svake begrep hente disse fra den dansk-norske skriftspråket er den problemstilling han ønsker å kaste oppmerksomhet på. Hvis man i det talte språk mangler et begrep, hvilket skriftspråk foretrekker Bonnevie at dette begrepet hentes fra, må det hentes fra bokmålet, eller kan man også bruke landsmål som en sånn kilde, leser jeg hans spørsmål. Det er en utfordring til Bonnevies verdifastsetting av språkene seg i mellom, og svaret impliserer en presisering av grensene for hvor språkene er likestilt, går.

Det han også kaster oppmerksomheten mot er kanskje ufrivillig da han nok ikke tenker på at hans muntlige fremføring på sin klangfulle sognemål (det er kvalifisert gjetning) blir nedskrevet på den i 1889 gyldige norske rettskrivingsnormalen, som er det forhatte dansk-norske bokmål. Vi har imidlertid ingen mulighet til å kontrollere om det han sa er det som er nedskrevet. Men setningene som står er velformulerte norske setninger med verbal, subjekt og objekt og så videre, og fra det må vi slutte at stenografene har forstått hva som blir sagt. Det han som bieffekt kaster oppmerksomhet på er hvilket talemål de andre representantene benytter, dermed gjør han også oppmerksom på at tekstene som er overlevert de senere generasjoner har vært gjenstand for fortolkninger og tilpassing til et annet språk. Samtidig skjønner vi at det han har sagt har vært oppfattet av stenografene ved at det er formulert på nytt. Vi vet da at en estetisk dimensjon ved språkbruken er frarøvet oss ved denne oversettinga. Hvilke andre ekstralingvistiske meningsbærende tegn mister vi? Stotring, usikkerhet, knoting på dansk-norsk? Hva med klær, utseende? Jeg vet ikke, bare at Refsdal i sitt exordium påminner om sitt personlige talemål, og at representantenes målføre ikke kan bestemmes av teksten uten at det ble tematisert av en av talerne, slik som praksis var i Stortinget 1889.

Vel, tilbake til Refsdals spørsmål. Bonnevie mente at man godt kunne bruke det skrevne landsmål som kilde for å finne mer presise begrep til de talte dialekter, der disse ikke presist nok kunne betegne et saksforhold. Dermed har han innrømt landsmålet likestilling med bokmålet i liknende tilfeller i ettertid.

Etter Refsdals innlegg er diskusjonen om lovens realitet ferdig og resten av tiden frem mot avstemming blir benyttet til å diskutere voteringsrekkefølgen. Dermed har den siste av

målmennene vært på talerstolen, og den siste med posisjon for paragrafen har sagt sitt i denne sammenheng. Det er da på tide å gå tilbake til innlegg fra de som mener at loven om valgfrihet med hensyn på undervisningsspråk i grunnskolen må forkastes, Kirkekomitéens formann og hans våpendragere i datidens Høyreparti. Bonnevie har vi allerede presentert, og den neste som har noe å si om elendigheten med landsmålet er høyremannen forhenværende Statsråd Nils Christian Egede Hertzberg fra Kristiania, Hønefos og Kongsvinger.

Men først har jeg lyst til å presentere min fortolkning av Statsråd Jakob Sverdrups forsvarstale for det fremsatte lovforslag som en avrunding på bolken som omtaler de som er for den foreslåtte paragraf. Han ville at hans innlegg skulle bli de siste ord i debatten, men slik ble det ikke, den løper videre noe tid også etter at statsråden har vært på talerstolen. Det er likevel naturlig at Sverdrup får siste ord fra denne siden, delvis fordi han oppsummerer på en ryddig måte og dels fordi han som medlem av regjeringen er ansvarlig for iverksettelse og dermed bør være en entusiastisk talsmann for loven. Han er for loven, men spesielt entusiastisk kan ikke hans innlegg karakteriseres som. Det bærer snarere preg av å bære en objektiv og kvasi-logisk stil uten de store retoriske eksesser.

Som de andre som entrer talerstolen for første gang under behandling av § 73 innleder han med at han ikke skal starte en måldebatt og at han skal være kort. Han sier videre at saken bør være utdebattert. Når departementssjefen sier det ligger det autoritet bak ordene, men det kunne ikke hindre at et relativt heftig ordskifte mellom lederskikkelsene for de to ulike posisjoner fortsatte. Statsråden analyserer og deler loven opp i to bestemmelser; den første er påbudet om at alle barn skal lære å lese begge målføre, den andre er tillatelsen for skolestyret til å bestemme hvilket av de to språk som skal brukes som undervisningsspråk. Deretter argumenterer han hver for seg for hvorfor disse to bestemmelsene må vedtas.

Bestemmelsen om at alle skal lese begge språk blir underbygd med argument hentet fra realiteten, eller det som kalles erfaring, ved å påberope seg eksempler på at dette allerede er gjennomført eller på vei til å bli gjennomført ved mange skoler i vårt land. Dessuten har han eksempler fra sitt eget virke som prest i distriktene hvor han har opplevd problemer med å kommunisere med bygdas innbyggere. Det er et resiprokt argument som forutsetter at folk beveger seg begge veier mellom de to språksamfunn. Derfor er lovbestemmelsen den ”*eneste Vei, ad hvilken man kan naa frem til en virkelig Fornorskning av Sproget*”, en prosess han peker på har vært godt i gang de seneste hundre år, og som virkelig vil skyte fart med denne paragraf. Fornorsking er at språket får en ”*hjemlig Klangfarve og Grundtone*”. Dessuten vil lesing av begge målformer ikke være forstyrrende på undervisningen, og det i ”*pædagogisk henseende vil være overmaade gavnlige*”, uten at han grunngir hvorfor han mener det. Det er

forøvrig bare rett og rimelig at norske barn lærer å lese begge målformer i vårt land da man ”*kan ofre saa megen Tid paa at lære fremmede Sprog*” som ikke har bruksnytte hjemme.

Når det kommer til regelen angående valgfrihet mellom språkene mener Sverdrup at den vil gjøre undervisningen ”*frugtbar for Børnene*” fordi den gies i et språk som er kjent og kjært og fordi det har vært, og er enighet om at den muntlige undervisning skal såvidt mulig drives i barnas dialekt. Av det siste følger den konsekvens;

*”at der nu tillades, at ogsaa den skriftlige Undervisning, og den Undervisning som sker igjennem Lærebøger, skal, hvor det ønskes, kunne meddeles paa Børnenes Sprog, eller paa et som ligger saa nær dette som mulig”*

Det er ingen logisk konsekvens som han sier, og det vil formann Bonnevie skrive under på. For den uerfarne tilhører kan det hende det høres logisk nødvendig, men for en som er uenige i premissene det argumenteres på grunnlag av, vil det være enkelt å tilbakevise konklusjonen, eller til og med gå rett til angrep på premissene. Teknikken er likevel hyppig anvendt i det den påberoper seg likhet med bevisførsel (demonstrasjon) og henter sin overbevisende kraft fra denne rasjonalitetens status på matematikkens og logikkens felt.

Sverdrup drar denne språkbruken enda lenger ut ved å påberope at undervisningen vil bli så effektiv som mulig. ”Effektiv” er et mystisk uttrykk med magisk kraft hentet fra mekanikken og økonomiens verden og er et plussord brukt bevisst i overtalende hensikt, for alle vil at undervisningen skal være så effektiv som mulig, som Sverdrup sier selv! I dette tilfellet er det vanskelig å overlevere lærestoffet gjennom det alminnelige bokspråk. Det ligger i argumentasjonslogikken da han opererer med to konkurrerende teser som utelukker hverandre. Uten at Sverdrup sier det eksplisitt mener han da at overleveringen vil gå lettere på landsmål dersom det ligger nærmere barnas talte mål enn bokspråket.

Statsråden legger vekt på at ordningen vil være valgfri og at bruk av bestemmelsen vil skje på initiativ fra lokalplanet, ikke fra staten. Han tror heller ikke mangel på lærebøker og lærere vil være noe problem da det vil ta tid før bestemmelsen vil slå inn med full tyngde. Han har også tro på at man kommer til enighet om hvilken skriftspråkstandard landsmålet skal ha, og mener at den eksisterende autoriserte *ABC på Landsmål* vil danne mal for dette. Han forsikrer til slutt med adresse til Eng at lovgiverne ikke har som mål at barn av fremmede nasjonaliteter skal lære tre språk, slik at barn med lappisk eller kvensk morsmål bare skal lære å lese en av de to norske språkformer i tillegg til sitt eget språk.

Alt i alt bærer hans innlegg preg av en tørr still med et tilstrebet objektivt kvasi-logisk tilsnitt uten de store fargerike karakteristikker eller svulstige formuleringer. Jeg mener at han



verdsetter morsmålet høyere som pedagogisk verktøy enn det skriftlige normalspråket for overføring av norsk kultur og det som ellers hører med under skolens formål. Han gir ingen nærmere filosofisk begrunnelse for dette annet enn at undervisningen blir mer ”Frugtbar” og ”Effektiv”. Det talte morsmål har altså en tosidig funksjon i Sverdrups argumentasjon; det vil fremme det nasjonale, det norske adskilt fra det fremmede samtidig som det er det beste verktøy til det formål. Det er fristende å si at han anlegger en nytteperspektiv basert på en metafysisk intuisjon, blant annet basert på personlige erfaringer at det talte er et bedre metode enn det skriftlige når et minimum av allmenndannelse og kristelig oppdragelse skal overføres til den neste generasjon, eller til det norsk folk for øvrig<sup>93</sup>.

Høyresidens 2. hovedperson forhenværende Statsråd Nils Christian Egede Hertzberg fra Kristiania, Hønefos og Kongsvinger henter sitt startpunkt fra at dansk-norsk skriftspråk er mye mer verdt enn et skriftspråk basert på landsmålet og utdeler og reduserer landsmålet til kun å være et skolefag. Hans andre hovedpremiss er at folk på landet, nærmere bestemt de i ”*Almueskolen paa Landet*”, ikke har kapasitet til å klare av alle de fag man i § 6 har bestemt de skal lære, langt mindre at disse menneskene i tillegg skal lære å lese to språk.

Jeg vil gjerne kommentere det siste først. Den nye loven skal hete *Lov om Folkeskolen paa Landet*, og det er stor enighet etter mange års debatt om navnebytte fra det pejorative ”allmue” til ”folk” som benevnelse på den nye grunnskolen. Hertzberg ønsker likevel å beholde det gamle navnet, i hvert fall bruke det i debatten, kanskje av vanegrunner. Men bruken har også en argumentativ funksjon, han setter likhetstegn mellom termene ”folk” og ”allmue”, og viser med det at hans oppfattelse av kategorien folk krever andre egenskaper ved medlemmene enn de kriterier som blant annet Ullmann forstår kategorien i lys av. ”Folk” er fortsatt en standskategori hos Hertzberg og forblir dermed bare en del av helheten, i motsetning til hos de fleste av hans opponenter som oppfatter ”folk” som en altomfattende kategori hvor alle mennesker i landet er medlemmer. Han innvilger ikke seg selv medlemskap i denne kategorien han omtaler, og lager et skille mellom dem og ham. Han selv tilhører en høyere gruppe, de som vet bedre og bør bestemme hva de andre, den lavere verdsatte gruppe kan gjøre.

Det at han reduserer morsmål til et skolefag, gjør at han kan vurderer det som en hindring ”*til at føre Børnene frem il et nogenlunde rimelig Maal i de Egentlige Kundskapsfag*”. Det er knapphet på tid han appellerer til. Vi ser her at morsmål ikke har en pedagogisk rolle i det hele tatt, og det kan etter hans vokabular ikke kalles for språk i ”*den Forstand, hvori Ordet*

---

<sup>93</sup> Sverdrup er prest og erkjenner likheten mellom en lærer og en prest, jf. ang. Wexelsen

*bruges, som var almenlydig*". Landsmålet kan ikke kalles et språk på grunn av at det ikke er et "*landsgyldigt Landsmaal, et Maal som var kjent over det hele Land*". Det har heller ikke "*en saadan From, som det Sprog maa have, der skal kunne benyttes paa Skolen*". Han lager et tydelig skille mellom språk slik det i virkeligheten egentlig er, og språk slik det tilsynelatende kan fremstå, slik som i våre dialekter og på landsmålet. Kompetente personer, slike som Hertzberg, de ser klart forskjell mellom det virkelige og det tilsynelatende. Dansk-norsk skriftspråk er et virkelig språk, mens dialekter og landsmål bare tilsynelatende ser ut som språk.

Det han oppnår er at dansk-norsk skriftspråk blir satt opp som en målestokk som dialekter og landsmål kan måles opp mot. Deretter er teknikken å påpeke mangler ved term 2 i forhold til den høyt verdsatte og perfekte term 1. En konsekvens av oppdelingen er at term 1 er udiskutabelt sann, det behøver ingen diskusjon. Det er term 2 som skal devalueres ytterligere gjennom oppdelingen. De mangler han oppnummererer, denne teknikken begrenser i seg selv saksforholdets utstrekning, her; de kriterier som determinerer et språk, er først at det ikke er kjent i hele landet. Paradoksalt nok vil det kravet kunne bli tilfredsstillt hvis loven ble vedtatt. Det andre kriteriet man må kreve oppfylt er "*at det har opnået en saadan Sikkerhed og Fasthed i Formene*", og dette kravet underbygges ved å påkalle en objektiv tredjepart, *nemlig "Udtalelser af vore sproglige Vitenskapsmænd"* fra språkdebattene på Stortinget i 1886. Sannsynligvis faller ikke Ivar Aasen ned i denne kategori av utvalgte autoriteter. Positivt karakteriseres "*Landsmålet*", notert i anførselstegn, med egenskapene "*Vexlen i Formene*" og "*Ustøhed og Ubestemthed*".

Etter at landsmålet er redusert tilstrekkelig i verdi tar Hertzberg i bruk figuren sløsing i betydningen unødvendig når det devaluerte landsmål kobles til den foreslåtte lov. Figuren i bruk er at vi stevner i vei langs den eneste rette lei, og all avvik fra denne kurs vil kun være en omvei, det vil være unødvendig sløsing med ressursene<sup>94</sup>. Premisset er tydelig i hans argumentasjon; den eneste rette vei til dannelse og allmenn opplysning er gjennom det norske bokspråk. Det appelleres til den uopprettelige skade vi vil påføre vår ungdom dersom dette eksperiment blir gjennomført i skolen. Man vil kunne komme til å "*utelukke den oppvoksende Slegt fra ... vor Literatur og ... almen Oplysning*"<sup>95</sup>. Han konkluderer sitt innlegg med at dersom loven blir vedtatt, og noen skoler tar i bruk landsmål som undervisningsspråk vil det "*vanskeliggjøre for ikke at sige stenge ... den Vei ... der har ført os i Forbindelse med den almene Oplysning*". Det vil si gjennom skriftspråket.

<sup>94</sup> Perelman (1969) s. 279ff.

<sup>95</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) § 73.

Hertzberg argumenterer for at den kurs som man har fulgt er den riktige. Han har et konserverende utgangspunkt for sin argumentasjon og vil gjerne bevare, for ikke å si skru utviklingen tilbake, jamfør hans preferanse for begrepet ”*Almueskole*” fremfor ”*Folkeskole*”. Han avslører klare hierarki i sine argumenter, skriftlig er bedre enn muntlig og bokmål er bedre enn landsmål. Sentral styring er å foretrekke fremfor lokal medbestemmelse, og medlemmer av gruppen folk har en lavere verdi enn ham selv og hans meningsfeller.

Præsthus er den siste representant fra Høire som vil si noe om lovforslagets realitet. Han er tidligere presentert som en venn av den muntlige undervisning, og dette innlegg styrker den tendens. Men hovedsaken han har på hjertet er å devaluere landsmålet, denne gang ved de estetiske aspekt. Han foretrekker at de hellige sannheter ”*rættens vore Børn paa deres eget Modersmaal*”, og skiller seg således fra sine høyrevenner Hertzberg og Bonnevie i sin klart uttrykte tillit til den muntlige undervisningsform, men danner sammen med de nevnte herrer målmennenes opposentgruppe når spørsmål stilles om landsmålets status. Præsthus kan ikke akseptere at ”*hjemmets Sprog og ”Maalet” var eet og det samme*”. Han peker på, som Bonnevie og Hertzberg også drar til nærhet, at landsmålet er en konstruksjon, det er et kunstig språk slik det presenteres skriftlig. Men argumentet har en annen vekt hos Præsthus ved dennes høyere verdsetting av den muntlige undervisning, som faller sammen med det som flere av hans motstandere angående målsprøsmålet har som startgrunnlag.

Det som er hans ærend er som nevnt devaluering av landsmålet, ikke av de talte dialekter. Det han gjør er å sitere tale fra det man i retorisk tradisjon kaller høystil, hentet fra hans mest kjære tekst (han er kirkesanger i 1889, hva kan være mere kjær?) den hellige skrift oversatt til landsmål. Ved å lese opp fra 1 Petr. 1, 10 og 11 demonstrerer han at han ikke synes dette lyder estetisk vakkert i hans ører. Han mener nok likevel at argumentet har en overbevisende kraft på et eller annet sett, ellers ville han ikke gjort det. En fortolkning kan være at han synes teksten blir uforståelig, og det er nok det han vil vise i et argument rettet til sine østlandske og nordenfjeldske språkbrødre. Dette underbygger jeg ved hans hovedargument, nemlig at landsmål ikke passer for østlandsbygdene. Landsmål kan gjerne være valgfritt, i hans distrikt vil det ikke bli valgt likevel. Men bøygen er at alle likevel skal lære å lese landsmål, også i hans skolekrets. Det er å gå for langt og må bekjempes.

Den hellige tekst har en spesiell status i hans filosofi. Den hellige skrift kan ikke forelegges barna på landsmål, da dette ikke er ”*særlig skikket til at vække og nære livet*”, mens dialekten likevel kan brukes som undervisningsspråk i skolen. Det minimum av allmenndannelse og kristelig oppdragelse som er omtalt i formålsparagrafen bør overleveres på ”*Egnens, Bygdens, Kredens Dialekt*”. Hans argumentasjon viser at han mener at den dialekt man har i hans

distrikt, og på østlandet forøvrig samt i deler av det nordenfjeldske, ligner mer på den dansk-norske skriftspråknorm enn på landsmålet, uansett om det er ”*Vinjes, Aasens eller Høyems eller noget andet Maal*” som designerer dette språket.

Argumentasjonen han fører leder meg til den konklusjonen. Han er i utgangspunktet sympatisk innstilt til muntlig overlevering i skolen, men negativ til at kristne sannheter overleveres på landsmål, men sier faktisk eksplisitt av disse gjerne må overleveres på dialekt. Men bare hvis det er en dialekt som ikke ligner på landsmålet. Præsthus står etter min fortolkning i en slags mellomposisjon, morsmålet er veldig bra pedagogisk verktøy, men det bør ha en viss estetisk standard. Det nasjonale aspekt er meget svakt tilstede i hans argumentasjon, men han ser helst at eliten på Stortinget og de geistlige representanter til enhver tid sanksjonerer den virksomhet som er i skolene utover landet. Han vil helst bevare de verdier som er i dag og ser helst at det ikke legges til rette for å gjøre store forandringer i tingenes tilstand.

Høirerepresentanten N. J. Melhus fra Søndre Trondhjems amt<sup>96</sup> avviker fra det offisielle høyrestandpunkt i det at han ikke har noe i mot at skolestyret bestemmer undervisningsspråk, men er som Præsthus i mot at alle skal lese begge målføre. Hans begrunnelse er kvantitativ, det er ikke tid til alt dette innenfor de tidsrammer skolen har fått, uten at han sier noe mer om de språklige spørsmål annet enn at han er positivt innstilt til landsmålet rett innenfor frivillighetens vei. Etter at han er det ikke flere representanter fra høyresiden som føler seg forpliktet til å klargjøre sitt syn i denne saken. Det er bare Bonnevie som hele tiden må trafikkere talerstolen for å forsvare seg på alle angrep fra målmennene i forsamlingen.

Det er Refsdals tidligere refererte innlegg som avslutter realitetsdiskusjonen angående § 73 og som markerer overgang til diskusjon om voteringsrekkefølge. Det foreligger flere alternativer til lovteksten og det er i salen ønsker om særskilt votering i denne saken. Temperaturen stiger ytterligere og høyresiden representert ved Presidenten og høyrerepresentanten Emil Stang kupper voteringsrekkefølgen<sup>97</sup> på en slik måte at venstrerepresentanter blir nødt til først å stemme for sitt subsidiære standpunkt dernest for sitt prinsipale standpunkt, og det blir hevdet fra salen, blant annet av Statsråden at noen representanter på denne måten blir hindret fra å få sin mening frem i voteringen.

Selve voteringen går slik at komitéens forslag blir forkastet med 43 mot 42 stemmer! Hele 2. ledd blir av Odelstinget strøket og den lovtekst som oversendes Lagtinget er

---

<sup>96</sup> Jeg mistenker fra hans argumentasjon at han kan være moderat representant da det kun var en liten overvekt av valgmenn fra Høire i hans distrikt, uten at dette fremgår av Lindstøl (1915).

<sup>97</sup> Hans manøvrering i denne saken er i seg selv et studium verdt.

*”Undervisningen skal foregaa i det norske Sprog.*

*I de blandede Sprogdistrikter i Tromsø Stift kan Kirke- og Undervisningsdepartementet efter Forslag af Skolestyret, og efterat Overtilsynet har havet anledning til at udtale sig, bestemme, at Lappisk og Kvænsk kan benyttes som Hjælpsprog ved Undervisningen, og at der kan anvendes Læse- og Lærebøger med lappisk eller kvænsk Text ved Siden af den norske, - dog kun forsaavidt det findes fornødent for at muliggjøre Undervisning paa Norsk.” (ST, Oth. Prp. No. 8 Ang. Udfærdigelse af en Lov om Folkeskolen paa Landet). ”<sup>98</sup>*

I denne omgang blir altså hele passusen angående landsmål i skolen strøket. Det blir også innlevert offisiell skriftlig protest på voteringsrekkefølgen.

Behandling av byskoleloven bringer lite nytt til saken. Det er stor samstemmighet at den nye lov om folkeskole skal være en enhetlig lov som er mest mulig lik for by og land. Dermed legger handlinga av landsskoleloven premissene for hvordan byskoleloven skal behandles. Den er igjennom Odelstinget på et blunk sett i forhold til den tid det tok å lose landsskoleloven igjennom. Det eneste av interesse i byskolelovbehandlinga er en ganske heftig og opphetet debatt om prinsipper i forbindelse med avlønning av lærere og lærerinner. Argumentasjonen til Ullmann utvikler seg i retning av en ren forsvarstale for full prinsipiell likestilling mellom menn og kvinner. Forøvrig argumenterer man fra konservativ side, først og fremst parhestene Hertzberg og Berger til bildet av den tomme lommebok og ønsker på byskolens vegne som de også ba på landsskolens vegne å gjøre den pålagte undervisningstid så kort som mulig, slik at så stor del av rammene som mulig fylles frivillig av kommunene ettersom de har økonomisk rom til dette.

Motargumentene er at det følger statsstøtte med til den utvidede folkeskolen og at skoletiden må være så lang som lovbestemt hvis man skal nå det mål at man *”fra Folkeskolens Trin kan komme videre opper”*<sup>99</sup> eller *”at faa et gjennemgaaende samlet Skolevæsen, der staat som en samlet Enhed fra det nederste til det øverste Trin”*<sup>100</sup>. Høyresiden viser i denne saken splittelse i det Bonnevie og Hertzberg argumenterer fra hver sitt standpunkt til den foreslåtte lov. Hertzberg viser i sin argumentasjon at landsskolen er det samme som allmueskolen, mens byskolen er ekvivalent med folkeskolen.

Heller ikke Lagtingets behandling tilfører det store i sakens anledning. Debatten løper etter skillelinjer mellom lokal eller sentral styring og kontroll. Målmannen, kirkesanger L. Sveinson, innvalgt fra samme distrikt som Viggo Ullmann, ser på lagtingsbehandlinga som

---

<sup>98</sup> Forhandlinger i Lagthinget (1889) s. 104.

<sup>99</sup> Forhandlinger i Odelstinget (1889) Ullmann s. 582.

<sup>100</sup> Ibid s. 580, overlærer P. F. Koht, venstre i Skien, taus i debatten om språk.

en mulighet for omkamp angående spørsmål om landsmålets bruk i skolen, ved å fremme forslag om å sette inn igjen den av kongelig proposisjon foreslåtte, men av Odelstinget forkastede passus om valgfri målform i skolen. Han påpeker at praktisering av samisk og kvensk i skolen er ganske så liberal, mens praktisering av landsmål er straffbart, jamfør Bonnevis uttalelser i Odelstingsdebatten om å bringe en slik praksis til domstolene.

Han oppnår imidlertid ikke Lagtingets tilslutning til sitt forslag. Heller ikke målmennene der ser noen grunn til å støtte forslaget da de finner trøst og støtte i Ullmanns fortolkning av § 50 som går dithen at den legger til rette for at skolestyret kan innrette sin undervisningsplan som det vil, inkludert valg av målform i skolen. De får også støtte fra Statsråd Jacob Sverdrup i denne fortolkning, hvilket må tolkes som en tung støtteerklæring til denne forståelse. Dette er ikke uten motstand fra høyresiden, og også her stiller de med sitt tyngste retoriske skyts i form av sleipe argumentasjonsteknikker. For eksempel karakteriserer representanten Bang, borgermester og medlem av Høire fra Drammen, Sverdrups fortolkning av ”*det norske Sprog*” som kunstig. Hans egen fortolkning er selvfølgelig ekte og er i besittelse av en høyere verdi enn Sverdrups. Det til tross for at han selv fortolker og verdsetter ”*det norske Sprog*” som det skriftlige bokmål, som det ekte i motsetning til landsmålet, som er ”*et lavet Sprog*”<sup>101</sup>. Det er en ekte bedreviter som taler, og som devaluerer sin opponent ved å vise til at hans oppfatning er basert på en mindreverdige og forfeilet syn på virkeligheten.

Sveinsson oppsummerer høyresidens oppfatning generelt, og Bangs spesielt, med en resignert tone:

*”Efter den opfatning, som Hr. Bang her har gjort gjældende med hensyn til hvad der er norsk, synes jeg, at vi Landrepræsentanter ikke kan have nogen Ret til at hævde, at vi taler norsk Sprog her i Thinget.”*<sup>102</sup>

La det være siste ord i grunnskoledebattene fra Stortinget á la 1889. Nå vil jeg se litt på det som ikke har vært snakket noe om i skoledebattene, de døve og deres morsmål; tegnspråket.

For å komme til bunns i tegnspråk for døves status i Stortinget 1889 må man lese debattene hvor bevilgningen til abnormskolevesenet diskuteres. Sverdrup kommer i ett innlegg inn på striden om metoden innenfor dødeundervisningen. Dette er et viktig spor på at de døves morsmål tematiseres. Han mener at ”*det synes å hefte adskillig uklarhet om de Methoder som burde brukes paa Døvstummeskolerne*”<sup>103</sup>. Det han sikter til er striden mellom de såkalte ”oralistene” som sverget til taleundervisning, og de man benevner som ”manualistene” som

---

<sup>101</sup> Forhandlinger i Lagtinget (1889) s. 107.

<sup>102</sup> Ibid s. 108.

<sup>103</sup> Forhandlinger i Stortinget (1889) s. 507 ang. bevilgning til Skoler for abnorme Børn.

foretrekker tegnmetoden i forbindelse med undervisning av døve. Status for 1889 er at tegnmetoden har historie tilbake fra 1825 på Møllers Skole i Trondheim, mens talemotoden er nyere og har hatt sin utbredelse i døveskoler som oppsto i Norge fra midten av 1850 tallet og utover. Døveprester har imidlertid sverget til tegnmetoden som en nødvendig betingelse for å nå frem med det kristne budskap.

Også for tilhengere av tegnmetoden var det slik at man var innforstått med talespråkets superioritet overfor tegnspråket. Talespråkene er normen og dermed basis man vurderer tegnspråkene utfra (det er vel ofte slik at ens eget språk er normen alle andre vurderes i forhold til?). Ethvert avvik fra talespråkets norm vil være et negativt avvik som taler for en lavere rangering av det vurderte språk i forhold til normen. Slik blir det når Forstander Sigvald Skavland ved Thronhjems Døvstumme-Institut 1875 i grammatiske/ lingvistiske termer analyserer tegnspråk mot talespråk og kommer frem til at tegnspråket har en rekke mangler; ”*Den gebærde, der betegner et Begrep, mangler endog enhver betegnelse for det Substantivistiske, Adjektivistiske, Verbale eller Adverbiale derav.*”<sup>104</sup>. En slik mangel er argument godt nok for ikke å snakke mer om saken, dermed vet vi ikke hvordan tegnspråket løser en slik ”mangel”.

De døves tegnspråk er adskilt både fra muntlig- og skriftlig norsk i grunnskolen forøvrig. På tross at det fungerer glimrende som kommunikasjons- og erkjenneshjelpemiddel er det overhodet ikke nevnt i de nye skolelover av 1889. I paragrafene 9 i byskoleloven og 10 i landsskoleloven blir de abnorme ekskludert fra skoleplikt hvis de lider av en ”*aandelig eller legemlig Mangel [som medfører at de] ikke kan følge med i Undervisningen*”<sup>105</sup>. Dette blir en nødvendig utdeling da man ikke kan bruke døves tegnspråk som undervisningsspråk, og følger av at det er en nødvendig forutsetning for at tunghørte, og i enda høyere grad de som er født døve, skal kunne følge med på undervisningen.

Dette problemet har man allerede løst ved loven av 1881 som regulerer grunnskolen for ”*abnorme børn*”, det vil si blinde, døve og åndssvake barn. Denne loven sikrer barn som faller inn i denne kategorien, eller utenfor den kategori som gjelder ”normale” barn, rett til skolegang. Hverken blinde eller åndssvake, som begge har sensorisk mottakerapparat for morsmål i behold, har behov for særskilt språklig tilrettelegging i skolen. Døve derimot, mangler det nødvendige fysiske apparat for å kunne dra nytte av de andres morsmål i hvert fall med hensyn på mottakersiden, og får i skolen, dersom ikke de språklige forhold blir tilrettelagt, et særskilt behov for oppfølging.

---

<sup>104</sup> Skavland sitert i Vonen (1997).

<sup>105</sup> Oth. Prop. No. 7 og 8 (1889).

Kort om blinde, så er deres handikap tilgang til det skriftlige språk, som er et sekundært medium og derfor utenfor denne oppgavens interesse. Det sier selvfølgelig seg selv at personer som ikke ser har store behov for bistand i et samfunn som er så basert på synet som menneskenes. Men de vil likevel klare seg i skolen uten språklig tilrettelegging. Når det kommer til gruppen åndssvake skal jeg være kort. Ganske mange lidelser eller tilstander eller oppførsel utenom det vanlige vil kvalifisere for medlemskap i denne gruppen. Men der eksisterer et særskilt syndrom hvor et av symptomene er at de som lider av dette ikke er i stand til å forstå tale, på tross av at de hører, men meget vel kan kommunisere via tegnspråk. Dette er imidlertid en svært liten gruppe og består kun av noen få personer i Norge nå i dag, og beskriver et fenomen som jeg vil ekskludere som tema for oppgaven.

Døve, som har sitt syn i behold vil enkelt manøvrere seg rundt i samfunnet, er imidlertid uten hørsel fraskåret tilgang på vårt fremste kommunikasjonsmiddel og erkjennelsesmedium. Uten å gå for mye inn på problemstillingen, så er det slik at døve ikke er en ensartet gruppe. Mitt utgangspunkt når jeg skriver døve gjelder for denne oppgaven i første rekke de som er født døve. De har et særskilt utgangspunkt i forhold til de som har mistet hørselen, fordi de sistnevnte har hatt tilgang til talespråket på et tidligere stadium i livet. Det å ha vært i kontakt med det talte språk er en stor fordel for å lære å lese og skrive. Døvfødte må lære både et nytt språk og et nytt medium når de skal lære å lese norsk, enten det er dansk-norsk eller landsmål. De er født fremmedspråklige i sitt fedreland.

Det er ikke særskilt for Norge på denne tiden at man ikke aksepterte tegnspråk som et fullverdig språk. Det er først på 1980 tallet at det alminnelige syn på tegnspråk har endret seg, og enkelte fagfelt aksepterte tegnspråkets nye status som et fullverdig språkssystem<sup>106</sup>. Status i 1889 er at den oralistiske metode for opplæring av døve barn var i ferd med å ta over hegemoniet. Den er selvfølgelig basert på tale- og skriftspråket. Heller ikke tegnmetoden var uten påvirkning fra talespråket. Idéen om kultivering slo også ned på dette område og det ble gjort forsøk på å konstruere et tegnspråk på basis av talespråkets syntaks og morfologi. Det er her snakk om å forene et primitivt gestuelt-visuelt språk med et auditivt, og antagelig overlegent medium. Men i 1889 var det bare ved en skole som foretrakk tegnmetoden. Ved de andre skoler hvor det gikk døve barn brukte man talemotoden, med det mål å lære barna å snakke med riktig uttale.

Målet er å lære døve å tale med riktig uttale, ofte med nedprioritering av annet kunnskapsstoff som resultat. På tross av iherdig terping på korrekt uttale, var det ikke alltid elevene kunne

---

<sup>106</sup> Vonen (1997).



tale når de forlot skolen ved endt skolegang. ”De Døves Forening” sier selv i en søknad om midler til døveprest, angående den gruppe døve som er opplært etter den forbedrede talem metode at ”*kun enkelte Individer hidtil har fuldendt sin Uddannelse*”<sup>107</sup>. I dag innser fagfolk at den beste forutsetning for tilegnelse av kunnskap, og opplæring i andre språk, er at den grunnleggende opplæring og begrepsutvikling skjer på morsmålet. For døve er dette morsmål tegnspråk. Dette visste døveprestene for eksempel på slutten av 1800 tallet. For dem er målet å øke troskap til de tematiserte verdier og øke disposisjonen til å handle på en bestemt måte.

Men det er bare å innse at i 1889 var ikke tegnspråk akseptert som et fullverdig språk, hverken på Storting eller blant fagfolk. Når det kommer til status for de to andre fremmedspråk som brukes i kongeriket; samisk og kvensk, foreligger det i mitt materiale ingen eksplisitte uttalelser på at de to ikke kan kvalifiseres som fullverdige språk. Den store massen av venstrefolk forholdt seg taus til spørsmål om samisk og kvensk som hjelpespråk, kun to venstrerepresentanter fra de berørte distrikter uttaler seg i saken. Men det er intet i disse uttalelser som tyder på at disse talemål ikke kan kalles fullverdige språk. Hos representanten Eng er det slik at de betraktes som de mest hensiktsmessige verktøy for å bringe disse menneskene norsk kultur. Dette forstår jeg som en oppvurdering av morsmålet i erkjennelsesteoretisk forstand. Hvis Horst oppvurderer morsmålet på samme måten, er han ganske bevisst på at enkelte fremmedspråklige elever ikke får den beste undervisning de kan få. Han sier ikke noe om undervisningens mål, men han protesterer heller ikke på Engs påstand at målet er fornorskning av kvener og samer. Han er mer opptatt av at flest mulig skal lære å lese begge norske målføre enn å legge til rette for best mulig undervisning. Jeg tror dette er et indisium på at fremme av landsmålet er viktigere enn god undervisning, eller sågar et spor på at han ikke har reflektert over morsmålet pedagogiske fortrinn.

Bortsett fra de to nevnte representanter var det altså taust. Den eneste fra høyresiden som kommenterte saken var komitéformann Bonnevie, men bare på direkte spørsmål. Fravær av engasjement forøvrig kan tolkes på to måter; morsmål var ikke akseptert som et nødvendig middel for å bringe dannelse til barna, eller det samiske og kvenske språket og folket hadde ikke tilstrekkelig verdi hos de folkevalgte til at man gadd interessere seg for spørsmålet i det hele tatt. Tausheten kan sikkert tolkes på mange andre måter, men det er de to som er mest interessant for oppgavens tema, morsmål og språk. Et forslag kan være at man synes forslaget er bra, eller en annen fortolkning er at de syns de mangler kunnskap om forholdene der nord.

---

<sup>107</sup> Sth. Prp. No. 1 (1889) hovedpost 4, kap. 6, s. 18.

Landsmålet derimot, blir helt klart av en fraksjon av publikum fraskrevet status som fullverdig språk. Det gjøres en iherdig innsats fra høyresiden for å belegge det faktum. Med utgangspunkt i språkssystemet sammenlignes språkene og evalueres i termer hentet grammatikkens fagfelt. Det sier seg selv at en slik evaluering fra slutten av 1800 tallet må basere seg på den skriftlige, fikserte representasjon av det flyktige talespråk. Det er først etter videoens inntog at fagfolk i det hele tatt kunne evaluere det flyktige tegnspråk i de samme termer som det virkelige språk; talespråket. Et kjennetegn ved dannelsen er at den dannede person taler et korrekt bokspråk, heter det hos noen representanter. Foruten at et korrekt utført talespråk avslører talent for å lære og praktisere språk, at vedkommende behersker grammatikk, morfologi, syntaks, tonefall, viser det at taleren har oppnådd et visst minimum av allmenndannelse. Det argumenteres for at korrekt lyduttale er et mål i seg selv, og at begrepet ”det norske språk” må forstås som den norske skriftspråknormalen. Refleksjonen over fenomenet morsmål starter altså fra skriftspråket og de lingvistiske aspekt ved det, etter hva jeg kan forstå av de uttalelser blant andre Bonnevie kommer med.

Der er ytterligere et element som ikke blir behandlet i skolelovene; nemlig hvordan man ordner forholdene for de reisende, for norske sigøynere og tatere. Folkeskolen slik den er organisert baserer seg på et fastboende liv, og er ikke tilpasset en nomadetilværelse. Dette har tatere til felles med store deler av den samiske befolkning. Vi ser altså at der er en kløft mellom to ulike modus av tilværelsen hvor det fastboende modus er den oppgraderte og verdifulle form, mens nomadetilværelsen er et nedvurdert modus som ikke passer inn i den moderne, konkurransedyktige nasjonalstaten som Norge holder på å utvikle seg til å bli. Mens samenes språksituasjon er eksplisitt nevnt i lovene finner vi ingenting angående tatere. De eneste spor jeg finner i mine kilder som berører nomadetilværelsen generelt er bekymringene politikerne har om barn som flytter ofte og vanskene med overføring av disse til deres nye skolekrets.

Loven, slik den ble vedtatt, kan karakteriseres som en rammelov. Den anviser overordnede rammer, men lar i stor grad lokale myndigheter få lov til å ordne sin skole innenfor de rammer man har bestemt. Staten bestemmer at det skal finnes en skole, hvor lenge barna skal undervises og hvordan styringen av skolen skal organiseres. De bestemmer hvilke fag det skal undervises i og anviser utvalgte krav til lærere. Den stiller også minstekrav til skolebygninger og anviser minstekrav til ansettelsesforhold for lærerne. Staten stiller også krav ved at den stiller statsmidler til disposisjon til drift av skolen. Men den overlater til de lokale myndigheter å utpeke medlemmer til de sanksjonerende organ, skolestyret, som så igjen overdras ansvar for ansettelse av lærere, for utarbeiding av leseplan og for etablering av

skolerute. Dersom rene venstre fikk det som de ville, og som var skissert opp av Johan Sverdrup i offentlig brev av 1884, ville den norske grunnskolen anno 1889 fått en enda høyere grad av lokalt selvstyre enn resultatet faktisk ble. Likevel må loven karakteriseres ved det store grad av lokalt selvstyre som den anviser.

Konklusjonen blir at der er et etablert språkhierarki på Stortinget i 1889. Det eksisterer stor meningspluralisme, men det er to konkurrerende hovedtendenser. I dette hierarkiet, høyresidens konsept først: Der har vi øverst som det sanneste og mest presise språk er det skriftlige bokspråk. Dernest har vi korrekt muntlig bruk av bokspråket etter mal fra skriftspråket. Dernest plasseres de talte dialekter som ligner dansk-norsk, før dialekter som ligner landsmålet. Nederst på skalaen over de norskklingende språk er det skriftlige landsmål. Dette er gjennomgående det som høyresiden legger til grunn for sin argumentasjon over språkproblematikk. Imidlertid viser analyser at ikke alle som bekjenner seg til høyresiden helt følger dette skjemaet. Uenigheten går på om det muntlige språk har forrang for det skriftlige, mens enigheten er til stede om nedgradering av landsmål. Det siste oppfatter jeg som en politisk enighet som ikke, spesielt for Præsthus og de som følger hans mening om saken fra høyresiden, er underlagt filosofisk refleksjon, for eksempel i forhold til pedagogiske aspekt ved morsmålet.

Bonnevie og hans våpendragere holder det skriftlige språk som det grunnleggende erkjennelsesmedium. Men jeg fortolker ikke denne posisjonen som politisk. De mener faktisk at korrekt språkbruk etter forbilde fra det skrevne fremmer erkjennelsen, det er et filosofisk og pedagogisk standpunkt. Landsmål eller ikke i skolen er ikke et politisk spørsmål, men et pedagogisk. Landsmålet er ikke tilstrekkelig kultivert til å fremme erkjennelsen slik de mener latin forbilledlig bidrar til, og det av latin deriverte dansk-norske skriftspråk. Stikkord ved denne posisjon er at kultivert skriftlig språk er erkjennelsesmessig overlegent muntlig språk, og særskilt over ukultiverte dialekter.

Venstre og moderate tenderer mot et annet konsept på morsmål. Det er større sprik mellom representantene her enn på høyresiden. Det rene venstre, representert ved Ullmann og Wexelsen, holder tydelig den muntlige overlevering som overlegent det skriftlige. Dette filosofiske og pedagogiske standpunkt blir grundig utbrodert i engasjerte innlegg særskilt under debatten om hvilke undervisningsspråk som kan tillates benyttet. Det samme må man kunne si om moderate venstremenn som Helleland og Dahl. De velger side og toner flagg når de holder fast ved den muntlige forrang for det skriftlige i pedagogisk forstand.

Forskjellen mellom moderate og rene venstre går først og fremst på at i sær Ullmann har en romantisk og nasjonal undertone i sine innlegg, som gir hans posisjon en bias av politiske

argument. Å drive gjennom bruk av landsmål som undervisningsspråk i skolen er viktigst i forhold til å fokusere på og disponere for kjærlighet til det nasjonale og norske, og står over de pedagogiske fordeler ved bruk av muntlig undervisning, enten den baserer seg på skriftspråket eller på dialektene. Men også rene venstremenn argumenterer på en måte som gjør at man må forstå at de høyest av alt verdsetter den muntlige undervisningen på grunn av den pedagogiske fordel det innebærer. Eng kan representere denne posisjon, muligens kan Wexelsen også tilskrives en slik oppfatning.

Parallelt med det interne hierarki innenfor varianter av norsk, eksisterer det et hierarki hvor norsk står over samisk og finsk, og vi har det forhold at tegnspråk for døve innenfor skolevesenet ikke er akseptert som språk i det hele tatt. Vi finner da det mest brukte skjema; skriftlig over muntlig, bokmål over landsmål, norsk over samisk og paradoksalt nok lyd over lys. Paradoksalt fordi skriftlig er lys og muntlig er lyd, men samtidig er talespråk lyd og det skriftlige tegnet er en representasjon av lyd. Tegnene til de døve har en annen motivering enn å være representasjon av lyd, den er en fremstilling i lysets medium. Hvis man da stiller talespråk over tegnspråk stiller man samtidig lyd over lys i erkjennelsesteoretisk forstand. Det er veldig sannsynlig at det er en korrekt oppfattelse i ontogenetisk forstand, så fremt deltakerne er i besittelse av et fullstendig sansereportar slik at de kan dra nytte av den fordel.

Jeg mener konklusjonen må være at det man har en overvekt av de politiske aspekt ved språkene i Stortinget den tid da vår første felles skolelov ble vedtatt i 1889. Man finner ulike politiske motiv, og den generelle samfunnsdebatt om landsmålet griper helt klart inn og påvirker representantenes argumentasjon. Man veksler mellom å hente argumenter fra pedagogikken og politikken enten man vil devaluere eller oppvurdere et av språkene. På tross av denne bias finns det stemmer som helst vil snakke om pedagogiske aspekt ved språkene, og som i sin argumentasjon toner ned eller helt unngår å hente argumenter fra det politiske felt. De er dessverre i mindretall!

### **3 - Et streiflys på skolelovene i barnets århundre<sup>108</sup>**

#### ***3.1 Konsolidering og videreutvikling (1890 til 1935)***

Perioden fram til 1920 preges i parlamentarisk sammenheng av stemmerettsutvidelser. Dette medfører store endringer med tanke på hvem Stortingets representanter er innvalgt på vegne av. I forhold til min oppgave, særskilt med tanke på neste kapittel, vil både egenskapene ved

---

<sup>108</sup> Cunningham (1996) kap. 7.

talere og publikum endres, ettersom nye grupper velgere kommer inn på arenaen ”den borgerlige offentlighet”<sup>109</sup>.

Unionsoppløsningen i 1905 behøver knapt nevnes, men også andre endringer i valgordningen fikk stor betydning i det norske politiske landskap. De politiske partiene fikk større og større betydning etter den parlamentarisme revolusjon, og indirekte valg med valgmenn<sup>110</sup> ble etterhvert oppfattet som urettferdig, og det ble først et mellomspill med enmannskretser fra 1906 før det i 1919 ble vedtatt et forholdstallsystem basert på de samme valgdistrikt som før. Det er først etter 1880 at politiske partier dannes, og det er på første del av 1900 tallet den store oppblomstring av partiene fant sted<sup>111</sup>. Internasjonale begivenheter, andre verdenskrig, den økonomiske nedgangsconjunktur på 1920 og 30 tallet, med det store børskraket som høydepunkt, fikk sin resonans i Norge. De harde 20 årene førte med seg reduksjon i statens bidrag til grunnskolen.

I 1916 utropte psykologen Cyril Bart i London pedagogikk som den nye vitenskapelige undervisningsprofesjon. Med psykologiens teorier, metoder og tester kunne det proklameres at den nye vitenskap, pedagogikk; ”*studiet av barnet, basert på en vitenskapelig tolkning av sinnet og hvordan det blir til*”, var kommet for å bli<sup>112</sup>. Skoleinstitusjonen blir dette fagfeltets lekegrind og laboratorium.

Hvis man vil følge Tolulmins (1990) resonnement denoterer 1920 et vendepunkt i modernitetens historie. Etter den cartesianske vending på 1600 tallet hvor modernitetens dogmatiske rammeverk ble initiert, har utviklingen gått i retning av en retorisk filosofisk tradisjon der kritikk av rammeverkets dogmer langsomt har redusert deres signifikans. I følge dette resonnement blir lovene om folkeskole vedtatt i et åndelig klima hvor man er opptatt av lokale spørsmål, særskilte problemstillinger og tillit til det flyktige orale plan (se også innledningen). Avslutning av 1. verdenskrig brakte med seg et nytt tankeklima der hvor tilbakevending til de universelle problemstillinger, abstrakte og generelle temaer samt oppvurdering av det fikserte skriftlige overfor det flyktige orale kjennetegner epistemologien. Vi har sett at våre moderne skolelovers opphav fra 1889 bærer mange av tidens kjennetegn, og våre spørsmål tilsier at vi forventer å finne en tilsvarende utvikling hvor de reviderte og reformerte skolelover reflekterer den dreining slik den er skissert av Toulmin.

Målsakens nederlag i 1889 ble allerede 3 år senere snudd til seier. Valgene i 1891 til det nye

---

<sup>109</sup> Habermas (1971).

<sup>110</sup> Slik som USA praktiserer i dag.

<sup>111</sup> Haffner (1949).

<sup>112</sup> Cunningham (1996) s. 186.

Storting førte til at venstre kom tilbake med rent flertall med 63 av 114 representanter. Det nye Stortinget reviderte lovene på basis av privat lovforslag fra ”*Det Norske Samlag's Styre*”<sup>113</sup> slik at undervisningsspråket ble å bestemme av skolestyret med samtykke av den øvrige skolekrets med minst 2/3 flertall og tilslutning fra skolens overtilsyn. Samtidig vedtok man den famøse og omstridte passus ”*Dog skal Eleverne lære at læse begge Maal*”.

Revideringen i 1892 starter en trend som leder til en rekke små endringer av den lov vi nå kjenner så godt. Å kalle disse endringene reformer vil være å overdrive da lovens rammeverk, og til og med paragrafenes rekkefølge og nummerering er den samme. Etter at valgfrihet angående målform i undervisningen ble gjeninnsett i loven av 1892, som etter min vurdering den største revidering i perioden frem til 1936, er endringene i lovverket ganske små og tildels fraværende<sup>114</sup>, toppet lovrevisjonene seg rundt 1908, 1915 og 1917<sup>115</sup>. Endringene bærer preg av at institusjonelle, eller strukturelle forhold i samfunnet rundt har gjort det nødvendig med presiseringer og spesifiseringer i paragrafene, for eksempel da det ble innført offentlig tjenestepensjon i 1918. Noen andre endringer bærer preg av at det i praksis har det vist seg at lovens ordlyd har vært for vag, slik at et høyere detaljnivå var påkrevd. Atter andre endringer dreier seg om fastsetting av beløpsstørrelser som har endret seg blant annet som følge av inflasjon og kanskje økt status for læreryrket.

Totalt 40 lovparagrafer i landsskoleloven står helt uforandret i 1928. Det er 22 paragrafer som er gjennomgått ubetydelig endring, mens 22 siste har gjennomgått omfattende endringer<sup>116</sup>.

Fra dette tynne grunnlaget vil jeg trekke en forsiktig konklusjon at selv om noe av den lokale

---

<sup>113</sup> Lovforslag (1892) finn s. xxx.

<sup>114</sup> Jeg baserer mine påstander på en grundig, men høyest uoffisiell sammenligning mellom *Oth. Prop. No 8* av 1889 og *Landsskoleloven av 26. juni 1889 med tilleggslover til og med 13. april 1928* av sogneprest Karl Roald på E. Sems forlag, Halden 1928. Lite er tapt i forhold til at de største endringer av loven allerede var gjennomført i 1892 (min vurdering å nevne dette årstallet

<sup>115</sup> Dokka (1988) s. 90.

<sup>116</sup> Roald (1928). Dette stemmer ikke helt med Dokka (1988) s. 90, uttalelse ”*da de [folkeskolelovene] til slutt ble avløst av helt nye lover – folkeskolelovene av 1936 – hadde så å si ingen paragrafer igjen den opprinnelige ordlyd*”. For det første er det ingen paragrafer igjen med den samme ordlyd da hele loven har gjennomgått en generell språklig ”modernisering”, for det andre kan Dokkas påstand godt være basert på Statsråd Nils Hjelmtveits tale, Stortingets Tidene 2. del, 1936, i forbindelse med fremleggelsen av *Oth. Prop. Nr. 44, 1936* hvor han innleder sitt foredrag; ”*Dei gjeldande folkeskulelovane har årstalet 1889. I dei åra som er gått, er det like vel gjort so mange brigde at det no berre er få paragrafar att som har den upphavelege ordlyden*”, istedenfor at den er basert på en retorisk lesning av lovreksten. Grensene mellom kategoriene ’omfattende’ og ’ubetydelig’ er ikke klare. De er ikke basert på jus, men på retorisk teori. Det betyr at jeg oppfatter paragrafer hvor praksis søkes opprettholdt, men innenfor snevrere rammer, slik som når man innskrenker jobben som overtilsyn til de med erfaring fra skolevirksomhet, som regler hvor det er gjort ubetydelige endringer. En omfattende endring innenfor denne diskurs er fra den gamle passus i § 72 hvor det står ”*Ved undervisningen i andre Fag maa ikke benyttes Lærebøger, der indeholder noget, som nedbryder aktelsen for Statens Love eller Kirkens Bekjendelse.*” Til den tekst som ble vedtatt i 1908, hvor det står ”*Som lærebøker i de øvrige fag må kun brukes de som er godkjent av Kirke- og Undervisningedepartementet*”. Dette er en betydelig endring utfra den betraktning at beslutningsmyndigheten angående hva som bryter ned aktelsen for lovene og religionen er sentralisert.

selvbestemmelsesretten med tiden er blitt innskrenket, er det i det store og det hele den samme lov som har vært gyldig rett i hele perioden fra 1890 til 1936. I bortimot to generasjoner har venstres skoleprogram fra 1880 årene mer eller mindre uforandret fått love å prege den norske grunnskolen.

Etter hvert som kravet om opplæring i landsmål ble et påtrengende faktum for borgerskapet i byene, ble også målspørsmålet et stridstema. Særskilt etter 1907 hvor målformene ble likestilt ved examen artium, fikk ”*embedsstand og borgerskap ... målsaken inn på livet på en annen måte enn før*”<sup>117</sup>. På den annen side var der bygder med storindustri og høy innflytning. Spørsmål angående fremtiden for den opprinnelige kultur preget landsmålsforkjempenes argumentasjon. Forskjellige grep ble forsøkt gjort fra begge leire, men prinsippet om lokalt selvstyre og valgfrihet ble stående, og endog forsterket i den forstand at man lokalt kunne bestemme å opprette parallellklasser med ulike målform<sup>118</sup>.

Da loven ble vedtatt i 1889 ble det under Odelstingsdebattene eksplisitt uttalt at fornorsking av fremmedspråklige som befinner seg på norsk territorium er et mål. Dette er en idé som nyter stor konsensus. I 1898 undertegnet daværende sjef for Kirkedepartementet V. A. Wexelsen den nye språkinstruksen for folkeskolen<sup>119</sup>. Denne akten begrenser anvendelsen av paragrafen som tillater ”*lappisk og kvænsk*” som hjelpespråk slik at de blir<sup>120</sup>, etter lovens forstand bare praktisert i Karasjok og Kautokeino. Så tidlig som i 1919 uttaler et samemøte i Bonakas (Tana i Øst-Finnmark) sitt ønske

*”at de finske [finsk=samisk, sic] barn blir undervist i norsk systematisk på samme måte som undervisning gis i fremmede sprog ved norske middelskoler.”*<sup>121</sup>

På tross av at rikspolitikerne fortsatt ønsker å fortsette den samme politikk når det kommer til undervisningsspråk i grunnskolen, og at de mener den samiske befolkning og kvener ikke har noe i mot å lære norsk, så mener et folkemøte at måten man må lære norsk på ikke er tilfredsstillende. De påberoper seg at opplæring på norsk skal praktiseres på den måten man innenfor moderne pedagogikk kalles for tospråklighetsmodellen.

Det kan virke utydelig at samene ikke kunne få bruke sitt morsmål i grunnskolen all den tid det er lovregulert tillatelse til å gjøre det. Det ene forhold som jobber mot samisk som undervisningsspråk er departementets vetorett. Det andre er språkinstruksen fra 1898 og det tredje er sammensetningen av de lokale institusjoner som formannskap og etterhvert

---

<sup>117</sup> Dokka (1988) s. 102.

<sup>118</sup> Ibid s. 103.

<sup>119</sup> Hoëm (1976)

<sup>120</sup> I henhold til den parlamentariske skolekommissjonen. OtPrp (1936)

<sup>121</sup> *Stortingets Tidene, Den parlamentariske Skolekommissjon, kap. XVI Skolen i de sprogblandede distrikter, Oslo 1936*

skolestyre. Bjørklund (1985) viser hvordan det norske handelsborgerskap gjennom sine posisjoner i folkevalgte organer blokkerer for å ta i bruk paragrafen som åpner for samisk eller kvensk som undervisningsspråk selv i bygder med over 50% samisktalende innbyggere.

I 1924 mottok *Den parlamentariske skolekommisjonen* (heretter kalt DPS) et detaljert dokument fra lærer Per Fokstad fra Bonakas i Tana hvor han detaljert skisserer et nytt skolesystem beregnet på samiske språkområder. Forslaget er i sin helhet gjengitt i Stortingets Tidene og det har i seg mye av de elementene vi ser i dagens skoleplaner for samer, og er helt på linje med samemøtet fra 1918 i forhold til tospråklighetsmodellen. DPS avviser forslaget fullstendig og karakteriserer det som ”ikke noe annet enn noe gammelt oppkok fra Stockfleths tid”<sup>122</sup>, en uttalelse som baserer seg på at det moderne er godt, mens det som er fra før i tiden er dårlig, og med en sammenligning med presten Stockfleth som virket på midten av 1800 tallet i Finnmark<sup>123</sup> lykket de å devaluere Fokstads idéer.

I 1915 gjennomgikk Abnormskoleloven av 1881 en revisjon og endret navn til lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning. Revideringen ”førte ikke til særlige endringer for de døve og for døveundervisningen”<sup>124</sup>. Fortsatt sto bestemmelsen om at bare en av de to metoder for undervisning av døve kunne benyttes i en og samme døveskole. Døve kjempet også mot fordommer i mot tegnspråket. Den manglende anerkjennelse førte ikke bare til at det ikke ble brukt i forbindelse med undervisningen, ytterligere metafysiske fordommer gjorde seg gjeldende i den grad at de døve barna heller ikke fikk benytte tegnspråk i sin fritid<sup>125</sup>. Denne situasjonen førte til at Norske Døves Landsforbund ble stiftet i Trondheim 1918. De lokale døveforeninger ble ofte stiftet i forbindelse med at de møttes på samlinger når døvepresten var på besøk i distriktet snarere enn at de oppstod i forbindelse med døveskolenes miljø. Blant forbundets kampsaker ble, bak det overordnede mål ”at fremme og vedlikeholde de kirkelige og kristelige interesser”, ”arbeidet for, at medlemmene bruker et vakkert tegnsprog med felles tegn over hele landet”, og at tegnspråket må benyttes som undervisningsspråk i skolen, basert på at ”Tegnet er det eneste meddelsesmiddel barnet kan bruke og forstå i dets første skoleår”. Det skulle gå mange tiår før den norske skolelovgivning plukket opp og anvender samemøtet og døveforeningens pedagogiske resonnement.

Som konsekvens av de harde krav til kjennskap av norsk både skriftlig og muntlig medførte lovgivningen i praksis et yrkesforbud for døve og samer i stillingen som lærer. Tegnspråk for døve og samisk og kvensk faller sammen på den måten at de største forkjemperne for at disse

---

<sup>122</sup> DPS (1936) s. 110

<sup>123</sup> Som kunne samisk selv og blant annet oversatte Wexels Andagsbog for Menig mand til samisk, Bjørklund (1985) s. 293f.

<sup>124</sup> Arnesen (2003) s. 8.

<sup>125</sup> Sander (1993) s. 24, alle opplysninger og sitat i dette avsnitt er hentet fra samme kilde, s. 16-28.



morsmål blir benyttet ved opplæring er de geistlige representanter. Blant annet ble det i 1917 utgitt en bok som heter ”*Fornorskningen i Finnmarken*” av lærer Hidle og pastor Otterbech, som kritiserer at religionsundervisningen til samiske barn som ikke forstår norsk bli drevet på norsk<sup>126</sup>. Atter andre hevder at det har gått tilbake med moral og kristendomskunnskap blant den samiske befolkning på Finnmarken. Som tidligere er kirkens menn mer opptatt av at budskapets innhold er viktigere enn metoden budskapet blir overlevert på, om det så gjelder fremmedspråk eller tegnspråk. Slik oppfatter ikke tidens pedagoger situasjonen. Et møte i Vestfinnmarkens lærerlag i 1918 uttaler at man ikke må endre på måten undervisningen gies da den eksisterende metode er den beste og at ”*fornorskingsarbeidet i de siste 10-15 år har hatt stor fremgang*”<sup>127</sup>.

Skoledirektør Brygfjell i Finnmarkens Amt er sannhetsvitne på at opplæring på norsk og kjennskap til språket i seg selv fremmer god moral blant samene. Samebarna ble tidligere gitt opplæring av ufaglærte samer eller andre personer som behersket samisk. Men

*”fra begynnelsen av nittiårene blev norske lærere ansatt i denne krets, og all opplæring har siden foregått på norsk, kun med lappisk som hjelpesprog. Resultatet er at opplysningen blandt folket har gjort et godt fremskritt, og gjennomgående hersker der nu god skikk og orden overalt”*<sup>128</sup>.

Språket er ikke et kommunikasjonsverktøy for å agere på andres tanker med den hensikt å endre deres praksis, men blir innehaver av en metafysisk kraft som gir språkbrukerne bedre moral, og sannsynligvis kultur bare som følge av at riktig språk brukes på en korrekt måte. Overstående sitat viser klart at opplæring på norsk er årsaken, og den kausale konsekvens er god skikk og orden. Implisitt sier han at dersom den samme opplæring hadde blitt gitt på samisk (eller et annet lavstatusspråk) så ville det ikke stått så godt til med opplysning og moral blant folket.

Vi ser at språksituasjonen er omtrent den samme som den var i 1889 med den forskjell at landsmål har fått lovbeskyttelse. Tegnspråket er kommet i en noe verre klemme enn det var før Milanokongressen i 1880<sup>129</sup>. Lappisk og kvensk er fortsatt lavstatusspråk, politikerne foretrekker fornorsking av disse folkegrupper da ”*skolen ikke har kunnet gjøre noget for å kultivere disse sprog*”<sup>130</sup>. Loven åpner tilsynelatende for et alternativt undervisningsspråk, men den arbeidsmåten er av rundskriv fra 1898 begrenset. Nå ligger det ikke i vårt mandat å undersøke hvordan lovene fortolkes og settes ut i praksis, men Den parlamentariske

---

<sup>126</sup> DPS (1936) s. 100f.

<sup>127</sup> Ibid.

<sup>128</sup> Ibid s. 103.

<sup>129</sup> Arnesen (2003).

<sup>130</sup> DPS (1936) s. 101.

skolekommissjonen peker på at samisk og kvensk som hjelpespråk kun blir benyttet i to kommuner. Det betyr at norsk bokmål eller landsmål er tilnærmet enerådende i skolen under den første del av det 19. århundre.

Den største skolepolitiske begivenhet i perioden finner sted i 1920. Da besluttet Stortinget at bare de høyere skoler som bygde på avsluttet folkeskole skulle få statsbidrag. Myhre (1976:74) karakteriserer hendelsen med at *”Dermed var en sosialdemokratisk merkesak gjennomført”* og vedtaket har etterpå fått prege folkets forhold til den norske grunnskolen, enten man oppfatter enhetsskolen som det ene eller det annet (enhetsskolebegrepet har gjennomgått en semantisk glidning); enten man liker enhetsidéen eller ikke. Det er verdt å merke seg at denne hendelsen ikke lar seg lese fra lovtekstene til grunnskolen, men at man må over på andre kilder og lover for å få tilgang til det handlingsregulerende aspekt ved idéen. Ellers var omgangsskoler og udelte skoler på denne tiden blitt et særsyn<sup>131</sup>.

Den Parlamentariske Skolekommissjon satt sammen fra 1922 til 1927. 1936 vedtas på bakgrunn av denne skolekommissjonens rapport nye grunnskolelover som tilsynelatende er en reform av den gjeldende lovgivning<sup>132</sup>. Vi sier dermed farvel til en lov som er preget av en særskilt idéverden hvor bilen ikke var oppfunnet, jernbane var fortsatt sjelden, seilskutene var i flertall, telefon og radio var fraværende og elektrisitet var et særsyn. Fremfor alt fra en tid hvor ikke oljen hadde gjort sitt inntog som vesentlig samfunnsfaktor. Jeg vil la Refsdals ord fra 1892 oppsummere den ånd som preger regelverket av 1889:

*”Principet i Skoleloven faar vi vel erkjende er det, at der er et udbredt Selvstyre paa Skolens Omraade; det er at lægge Bestemmelsen i Skolestyrets og tildels i Kredens hænder.”*<sup>133</sup>

I tråd med dette prinsipp følger logisk at man i de enkelte distrikt selv får velge hvilket språk man underviser i, vel å merke så lenge man velger en av de to norske skriftmålsnormer. Til nød kan man i blandede språkdistrikter velge kvensk eller samisk som hjelpespråk. Tegnspråk ble etter Milanokongressen i 1880, lagt død som offisielt språk i undervisningssammenheng, og vi befinner oss midt i den perioden som for døve og tegnspråkbrukeres vedkommende kalles *”isolasjonsfasen”*<sup>134</sup>, som er så sterkt preget av *”oralismen”* og prinsippet at døve skal lære å tale.

### **3.2 Den nye pedagogikken (1936 til 1958)**

Det første man legger merke til med de vedtatte skolelover av 1936 er at lovteksten til ny *Lov*

---

<sup>131</sup> Dokka (1988).

<sup>132</sup> I perioden 1929 til 1939 ble en rekke lover angående skolesystemet vedtatt på bakgrunn av denne kommissjonen. Myhre (1976) s. 78-84.

<sup>133</sup> Stortings Forhandlinger (1898). I det nye venstredominerte Storting kommer Refsdal tilbake som formann i Stortingets Kirkekomité!

<sup>134</sup> Widell (2000).

*um folkeskulen på landet* er forfattet på landsmål, eller nynorsk som det nå heter. Det viser seg nå at dette målet ikke bare eksisterer, det fins også i en skriftlig form. Ikke bare det; status er så høy at man kan benytte det i forbindelse med høytidelige, formelle og offentlige sammenhenger i saker som angår den suverene nasjonalstatens anliggende. Om det virkelig er slik at status er så høy som antydnet, eller at det er et politisk vedtak på at staten skal gå foran med et godt eksempel i et forsøk på å høyne nynorskens status, fremgår ikke fra den tekst jeg går ut fra. Det vedgår ikke oppgavens problemstilling i det hele tatt. Men det antyder at konteksten er endret, landsmålet er ikke lenger et språk som kjemper for anerkjennelse, iallfall på det statlig institusjonelle felt.

Det annet man kan merke seg er at teksten til ny byskolelov er forfattet på bokmål. Bevisst eller ubevisst lager forfatterne med dette en symbolsk kløft mellom skillet by og land, bokmål og nynorsk, par som kan danne mal for ytterligere elaborering og valuering. Til denne oppgaven er det imidlertid ikke behov for å dra analogien videre.

I loven av 1936 finner vi at målparagrafen er flyttet til nummer 66. Denne paragrafen kan, bortsett fra på to punkt klassifiseres som en blåkopi av *Oth. Prop. No. 8* (1889). De eneste forandringer som eksisterer i loven er at det ikke lengre er lovlig å anvende kvensk som hjelpespråk ved undervisningen. Av en eller annen grunn har kvensk mistet den status det senest i 1928 hadde, og språket er med denne akt rykket ned et hakk i anseelse og befinner seg i skolesammenheng på samme statusplan som tegnspråk for døve i den forstand at de ikke er å finne i lovteksten for den norske grunnskole. Noen begrunnelse for hvorfor kvensk er borte fra lovteksten er ikke å finne i kildegrunnet. Kvalifisert gjetning basert på lesing av disse kan antyde at språkene lyder så likt og har den samme usikre status, jamfør de mange dialektvarianter av samisk, og at lovteksten som den står antas å dekke både samisk og kvensk<sup>135</sup>. Ved å utelate kvensk har myndighetene både symbolsk og juridisk utradert disse menneskenes morsmål, ikke bare som undervisningsspråk men også som potensielt pedagogisk hjelpemiddel.

Dersom man ser på de nye paragrafer som er kommet til, især under kapitlet *Skuleplikt m. m.* finner vi at rett til skolegang har fått større plass og er nå like mye i fokus som plikt til skolegang. En rekke paragrafer er blitt borte<sup>136</sup>, mange paragrafer er blitt flyttet og noen er redusert til ledd i andre paragrafer. Atter andre regler er økt i status ved at de tidligere var ledd i andre paragrafer, men etter 1936 har fått sitt eget paragrafnummer. Den nye loven er fra

---

<sup>135</sup> DPS (1936), i lovforarbeidene benyttes om hverandre uttrykkene ”samisk og kvensk”, ”samisk (og kvensk)”, ”samisk (og kanskje kvensk)” og bare ”samisk”.

<sup>136</sup> For eksempel arkaiske lover om private grunnskoler ved verk/bruk.

fugleperspektiv helt lik den gamle lov. Strukturelt sett er det de samme kapitler vi finner. Det er noen færre paragrafer, noen regler er flyttet, slik som skissert, men som hovedkonklusjon er revideringen av folkeskolelovene et puslespill innenfor den samme ramme som før med den følge at loven i realiteten er svært lite forandret, for ikke å si uendret.

Et fenomen jeg finner interessant er at regler er flyttet fra en overskrift til en annen. Et eksempel i så måte er § 17 ledd 2, kapittel 3 om elevenes skoleplikt. I den nye lov er den flyttet til paragraf 3 ledd 4 i kapittel 1 om skolens ”*fyremål og skipnad*”. Loven regulerer hvem som skal betale, altså om økonomi når et barn bor så langt borte fra skolen at internering eller særskilt skoleskyss er eneste alternativ. All den tid man opererer med de samme kategorier ved begge tilfeller, er min fortolkning at i 1889 handlet det mest om å få barna til å komme på skolen i det hele tatt i en tid da oppmøtet i sær på landet ikke var spesielt bra, derfor er loven plassert i kapittel 3 om skoleplikt, mens skolen som institusjon er så godt innkjørt i 1936 at myndighetene føler at dette spørsmål handler om virksomhetens organisering, ikke om å få barna til skolen og dermed om barnas skoleplikt. Denne fortolkning underbygges av at man i forhold til tidligere lov har gitt mer plass til barnas rett enn plikt til skolegang. I så måte har grunnskolens status steget.

Tradisjonell skolehistorie peker på at man med den nye lov forbyr fysisk avstraffelse når ungene har gjort noe galt. Det må imidlertid understrekes at mange representanter allerede i 1889 var sterkt kritisk til bruk av fysisk makt mot barna, og at den nye lov kan sees på som et gjennombrudd for den siden som hele tiden har vært motstandere av sånne sanksjoner. Debattene i 1889 viste at enkeltrepresentanter sogar mente at gjensitting kunne kategoriseres som fysisk avstraffelse hvis det medførte at barna ikke fikk mat og dermed gikk sulten, og at en slik metode måtte brukes med forsiktighet og slik at man unngikk at barna sultet. Jeg vurderer regelendringen på en slik måte at det er et gammelt minoritetskrav som ved dette får sitt gjennomslag, og ikke at det er et jordskjelv i norsk skolepolitikk vi er vitne til.

Normalplanen, som ble innført i 1936, men trådte i kraft i 1939<sup>137</sup> er lovbeskyttet gjennom paragraf 9 punkt c i den nye loven. Den fungerer som et ledd i den ”*organiske forbindelse mellom folkeskolen og den høiere skole*”<sup>138</sup>. Ved de første skoler var ingen normalplan, hvis vi ser bort fra Pontoppidans forklaring, som stod for datidens utlegning av skriften. Senere kom en periode med mindre styring utenfra, inntil administrasjonen var begynt å vokse<sup>139</sup>. I 1939 fikk vi den første egentlige normalplan. Sentralt i normalplanen er å fastsette visse minstekrav

---

<sup>137</sup> Dokka (1988) 143f.

<sup>138</sup> DPS (1936) s. 4.

<sup>139</sup> Christie, Nils (1971): s 67.

som skal utarbeides med hensyn på det neste ledd i enhetsskolen; det er med andre ord behovene ved de høyere skoler som bestemmer grunnskolens minstekrav gjennom den nye normalplanen. Denne idéen har med seg vedlagt som en del andre lovendringer av 1936 en sterkere sentral kontroll med grunnskolen. Det blir mindre rom for tilpasninger etter de lokale behov og forhold ettersom høyskolens krav nå kommer i første rekke.

De andre endringer som står på departementets skryteliste er innføring av husstell for piker, reduksjon av maksimumsantall elever per klasse, felles skoleår med start 1. juli for hele landet, tvungen avgangsprøve bestemt av skolestyret, innføring av egne klasserom for hver klasse, fri skoletannlege (under forutsetning av at herredsstyret har bevilget penger til det) og fritt skolemateriell. I kompensasjon til lokale myndigheter for de nye pålegg yter staten økt bidrag til lærerlønn og bidrag til fritt skolemateriell.

Viljen til sentral dirigering kommer klart frem når skolekommissjonen beskriver internatinstitusjonen. Den bidrar til å fremme tilgang på kompetente lærere til de blandede språkdistrikt, som dermed er med på å hjelpe

*”denne befolkning [til å] hevde sin stilling og bli delaktig i landets kultur og i de politiske rettigheter som besittelsen av norsk statsborgerskap tilsikrer”<sup>140</sup>.*

Den har videre ”vist seg nyttige til å få den store forsømmelsesprocent, [...], til å gå betraktelig ned”<sup>141</sup>. Internatidéen er en tanke som oppvurderer sentraliseringsidéen. Den sentrale statsmakt påtar seg med denne handlingen å overta omsorgen for barna i 7 år, og fortolkes som et indisium på at lovene av 1936 strammer et hakk på sentraliseringshjulet i forhold til de initiale lover av 1889. Forøvrig banet Normalplanen for folkeskolen fra 1939 vei for den nye pedagogikken. Det er ”arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp” som i ”den utstrekning det høver seg”, skal innføres, heter det i den prinsipielle innledende del. Dette er et brudd med tidligere pedagogiske idéer i den forstand at man beveger seg fra en pedagogikk basert på å lære ved å huske, til å lære ved å gjøre<sup>142</sup>.

Det som skjedde i årene frem mot 8. mai 1945 vet (nesten) alle nordmenn. Begge de store krigene på 1900 tallet må ha satt dype spor, også når det kommer til de veier tenkningen tok. Ifølge Toulmin (1990:152f) preges tenkningen fra 1. verdenskrig og til godt ut på 1960 tallet av forkjærlighet for en særskilt stil som kjennetegnes med universalitet, generalisering, tidløshet/evighet og tillit til det teoretiske og det skriftlige. Nå ble ikke Norge rammet av den 1. verdenskrig, men det vil være for lett vint å tro at ikke også den krigen skapte gjenklang i

---

<sup>140</sup> DPS (1936) s. 101.

<sup>141</sup> Ibid s. 114

<sup>142</sup> Myhre (1976) s. 78.

kongeriket. I konkurransen mellom nasjoner må skoleverket styrkes, og undervisningen må samordnes og standardiseres. Staten garanterer for et kompetent lærerkorps ved en offentlig autorisasjon, de rettighetsfester barnas skolegang, de sørger for at undervisningen barna får holder et visst minimum, og de deltar til gjengjeld med å betale utgiftene.

Den samordning som sakte men sikkert er blitt gjennomført, og det som ble bestemt i 1936, denoterer en øket generalisering. Lovene sier lite om forholdet skriftlig versus muntlig, til det har bestemmelsene endret seg for lite fra 1892. Innføring av arbeidsskolens prinsipp tyder på en utvikling fra teori til praksis, stikk i strid med den utvikling Toulmin (1990) skisserer. Men hans fortelling er veldig generell og tar ikke hensyn til særskilt norske forhold. Det er ikke heller sikkert at arbeidet er av praktisk art, tvert imot kan det godt innebære teoretisk skolearbeid basert på abstrakte og universelle idéer.

Jeg må konkludere at lovene fra 1936 fører lite nytt med seg av idéer og tanker. Det må likevel pekes på at realendringer som introduksjon av elektrisitet og olje, radioen, utbygging av jernbane, og mange andre tekniske og vitenskapelige nyvinninger meget vel kan ha endret den forestillingsverden som ligger bak det som kommer til uttrykk i lovteksten. Vi kan i alle fall slå fast at 2. verdenskrig avgjort fikk betydning på det politiske klima i årene som fulgte<sup>143</sup>, og skapte et gjenreisningsbehov, ikke minst materielt. Verdt å bringe til fokus er den mer eller mindre totale rasering av den sjøsamiske kultur høsten 1944<sup>144</sup>. I den generelle skolepolitiske diskurs hersket det en ”*samarbeidets ånd*” som varte helt frem til 1958<sup>145</sup>.

Litt utenfor den generelle skolediskurs ble lov om spesialskoler revidert i 1951.

Bestemmelsen at bare en av ”*de tvende Metoder*” kunne benyttes ved døveskoler ble med vedtaket av denne lov fjernet. Vi vet i dag at det ikke fikk umiddelbar betydning for det som ble praktisert ved døveskolene<sup>146</sup>. Fortsatt ble tegnspråk av mange betraktet som en vederstyggelighet og manglet enhver anerkjennelse som språk. Tegnspråkets status som morsmål var fraværende. En kampsak for døveforbundet var å få inn tegnspråk som eget fag i grunnskolen for døve, men etter råd fra den døvepresten modererte forbundsmøtet i 1950 vedtaket til først å kjempe for å få det inn i ungdomsskolen. Selv blant døve var respekten for tegnspråket meget måteholden<sup>147</sup>. Enda i 1960 ble tegnspråk i skolesammenheng betraktet som ”*skadelig i undervisningen*”<sup>148</sup>.

Samisk språk og kultur var i mange distrikt i ferd med å bli fullstendig utradert. I Kvæningen

---

<sup>143</sup> De politiske partienes Fellesprogram av 1945 er et indisium i så måte i henhold til Myhre (1976) s. 89.

<sup>144</sup> Hoëm (1976) s. 33 og Bjørklund (1985) s. 370ff.

<sup>145</sup> Hoëm (1976) s. 89.

<sup>146</sup> Arnesen (2003) s. 9.

<sup>147</sup> Sander (1993) s 72.

<sup>148</sup> Ibid s. 95.

i Troms, hvor 88% av befolkningen som ble spurt i 1801 oppfattet seg som samer, i 1875 var tallet 51%. Når samme spørsmål ble stilt i 1960 var svaret 0%<sup>149</sup>. I Troms fylke har antall samer blitt redusert fra 7040 i 1890 til 813 i 1950, stikk i strid med den demografiske utvikling forøvrig<sup>150</sup> (). Språket ble akseptert som morsmål i den forstand at det kunne brukes som hjelpespråk ved undervisningen, men bruk av dette språk var i realiteten begrenset til to kommuner og verdifastsettelsen sammenlignet med bokmål og nynorsk, var langt lavere. Denne lavere verdi følger også og påvirker dermed de ytre kjennetegn på samisk kultur; fysikk, klær og språk, som er tydelige markører for kulturell tilhørighet og medlemskap i en bestemt gruppe. Mange personer med samiske aner føler seg ikke lengre som samisk, ofte begrunnet i mangel på de ytre markører. Språket med høyest status er det sentralt vedtatte byråkrati og næringslivsspråk på bekostning av befolkningens eget morsmål.

### **3.3 Grunnskolen inn i den postmoderne epoke (1959 til 1993)**

I 1954 ble det lagt frem en Stortingsmelding ”Om tiltak til styrking av skoleverket” basert på en innstilling fra Samordningsnemda for skolesaker (oppnevnt i 1947, satt til 1952, Hoëm, s. 90). Samme år vedtar Stortinget den ubetydelige lov om forsøk med 9 årig skole. Her heter det at ”I Folkeskolar [...] skal det etter avgjerd av Kongen vera høve til, som forsøk, å gjera avvik frå reglane i vedkomande skolelover”, og denne danner samtidig det juridiske grunnlag for opprettelsen av ”Forsøksrådet for skoleverket”<sup>151</sup>. Som vi ser får departementet fullmakt til å fravike skolelovene når ”slike forsøk er pedagogisk vel underbygde, og når dei er av interesse for skolen”. Politikere og byråkrater får delegert fullmakt til fravik fra de gjeldende lover, når disse fravik faller i smak hos de samme myndigheter.

Ved inngangen til 1960 tallet befinner befolkningen seg i epoken som av mange blir kalt positivismens storhetstid. Etterkrigstiden har vært preget av samling i bunn og restaurering og gjenoppbygging av det destruerte. På mange måter bærer skolelovene, den opprinnelige av 1959 med rett til å forsøke 9 årig grunnskole, og den endelige lov fra 1969, hvor 7 årig grunnskole erstattes med 9 årig skoleløp, preg av sin tid. I 1959 ble skolelovene revidert på en måte som bygger lovene helt om. Mest iøynefallende er at det etableres en felles skolelov både for by og land. Bare det faktum at man nå kan føye de tidligere lover sammen<sup>152</sup>, er i seg selv et index i retning av generalisering, som også bærer med seg sentral fastsettelse av handlingsregler.

<sup>149</sup> Bjørklund (1985) s. 20

<sup>150</sup> Hoëm (1976) s. 13.

<sup>151</sup> Ibid s. 99f.

<sup>152</sup> Kanskje etter forbilde fra skoleordningen i byene, slik Hoëm (1976) blant annet på sidene 61f, 86, 101, 115 foreslår.

Også i en annen sammenheng har loven av 1959 en ny utforming; det gjelder kapitteinndelingen. To kapitler fra den gamle lov er strøket og/ eller innarbeidet i andre paragrafer. Videre har lovgiverne endret navn på kapitlet om skolens organisasjon fra *”Um skulestyret og tilsynet med folkeskulen”* (1936) til det enkle *”Administrasjon”* (1959). Dette til tross, bak fasaden er det ikke store forandringer. Fullmaktene som tidligere ble gitt til skolestyret er nå i større grad gitt til skoledirektør eller departement.

Under opprømsing av skolefag barna skal gjennom så har kristendoms-kunnskap rykket ned fra å være det første fag som nevnes, til å stå som nummer tre. Norsk står nå først med regning som fag nummer to. Når slik oppnummering blir endret kan det være argumentasjonsteknisk for å peke på at nå er norsk et viktigere fag enn kristendoms-kunnskap. Hva som ligger i begrepet ’norsk’, om det er statens administrasjonsspråk eller folkets morsmål fremgår ikke av § 6 *Skolefag*. Vi ser også at reglene om kirkesangere og klokkere som lærere er borte. Dette er et spor på at profesjonsutdannede pedagoger er de eneste som blir heltidsansatte lærere. Det heter således i loven fra 1936 allerede at ingen kan ansettes i hel lærerpost med mindre *”søkeren har avgangsprøve frå ein lærarskule”*<sup>153</sup>. Statskirkens kontroll med grunnskolen slipper taket til fordel for ekspertenes kunnskap basert på vitenskapelighet.

Strengere generalisering av skolens mål er gitt ved at departementet i § 7 får fullmakt til å sette opp en normalplan *”som skal innehalda ei nærmare utforming av dei mål som er sette for skole”*<sup>154</sup>. Idéen er å sette *”bindande minstekrav for dei ulike klassesteg og lengda på skoletimane og friminuta”*. § 7 setter punktvis opp alle de områder hvor normalplanen skal gjelde og denoterer en strammere sentral styring over skolenes indre liv over det ganske land. Nå heter det at skolestyret skal dette opp undervisningsplaner *”innanfor den ramma som normalplanen og normalinstruksane dreg opp”*. Normalplanen gjelder i de kommuner som driver forsøk med 9 årig grunnskole, og ble utgitt i 1960. Den blander seg inn i og endrer de metoder staten hittil har benyttet for regulering av norsk grunnskole.

Den nye målparagrafen heter *”§ 37. Målet i skolen og val av lærebøker”*. Valgfrihet mellom bokmål og nynorsk står fortsatt ved lag på samme måten det ble bestemt i 1892, inkludert den ytterligere liberalisering som har vært bestemt i perioden 1892 til 1936. Forøvrig heter det i § 16-1 at *”Læreren må kunne norsk mål i skrift og tale”*. Videre heter det om våre minoritetsspråk i § 37-8 at *”Etter avgjerd av departementet kan det nyttast samisk til opplæringsmål i skolen”*. Vi får håpe at det fortsatt er etter henvendelse fra lokale myndigheter at en slik avgjørelse blir tatt, og ikke etter byråkratisk forogdtbefinnende fra

---

<sup>153</sup> Lov um folkeskulen (1936) § 25, ledd 3

<sup>154</sup> Lov om folkeskolen (1959).



departementalt hold.

Når det kommer til samespørsmålet i større målestokk enn det rent språklige, så er det i ferd med å danne seg et helt nytt syn på dette under 1950 tallet. Dette kommer blant annet til uttrykk i en artikkel skolemannen Boyesen skrev i 1956 hvor han blant annet hevder at

*”Statsmaktene er seg altså bevisst å ville forlate en norsk nasjonaliseringsprosess og istedet legge forholdene best mulig til rette for samenes livs- og arbeidsbetingelser”<sup>155</sup>.*

Imidlertid kan man ikke si at denne dreining i særlig grad gir seg utslag i lovgivningen.

Det er bemerkelsesverdig at Norsk Døveforbund i 1961, når en sekretær i forbundet ramser opp en rekke ”tiltak som tar sikte på å bryte de døves isolasjon”<sup>156</sup>, ikke nevner tegnspråk som eget fag i skolen, og langt mindre som undervisningsspråk. Men omtrent på samme tid, men et annet sted på jorden blir teksten ”*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*” publisert av språkforskeren William Stokoe. En av hans hovedpåstander er at også det Amerikanske Tegnspråket er dobbelt strukturert på samme måte som det talte engelsk kan beskrives. Denne utgivelsen blir i senere litteratur og døvehistorie betraktet som en revolusjonerende hendelse i tegnspråket historie i den forstand at det får et lingvistikkens godkjentstempel på seg<sup>157</sup>.

Internasjonalt preges epoken frem mot 1990 tallet som i Norge av at skolegangen blir forlenget. 1960 årene preges også av en generell velstandsøkning som blant annet gir seg utslag i mere ferie og fritid<sup>158</sup>. Fjernsyn overtar arenaen som det store massemedium, og dette får blant annet konsekvenser for døve, og NRK blir et nytt mål for deres lobbyvirksomhet<sup>159</sup>. Året etter de store studentopptøyer, i 1969, blir grunnskoleloven som setter niårig enhetsskole som standard og minste grunnskolegang. Normalplan, eller mønsterplan blir etterhvert et mer og mer interessant dokument i grunnskolen på bekostning av selve lovene i den forstand at loven yter stor fullmakt til departementet å utarbeide dette regelverk. I 1971 forelå den i foreløpig utgave, mens den offisielle versjon lå i trykken i 1974. Hvordan maktforhold og status mellom undervisningsplanen og lovene utvikler seg ved de neste lovrevideringer vil komme til å være nye problemområder særskilt i tiden etter at 9 årig grunnskole ble innført med lovreformen av 1969.

Vår historie starter på det tidspunkt da skolen ikke lengre bare skulle være

---

<sup>155</sup> Sitert i *Hoëm* (1976) s. 99.

<sup>156</sup> Sander (1993) s. 98.

<sup>157</sup> Blant annet i Padden & Humphries, (1988) og på norsk i Vonen (1997).

<sup>158</sup> Myhre (1976) s. 87.

<sup>159</sup> Blant annet kravet om flere tekstede programmer på TV, radio hadde av åpenbare grunner betinget suksess hos døve. Film og fjernsyn åpnet andre muligheter for kommunikasjon. Sander (1993) s. 100f.

konfirmasjonsundervisning, men også undervise i borgerlige fag. På slutten av 1800 tallet var de religiøse representanter i førerretet og overvåket læreplanenes innhold, men blant forfatterne av normalplanen fra 1971 var det representanter for den pedagogiske vitenskap som dominerte arenaen. ”Det sakkyndige råd ble nedsatt i 1967, og gav seg selv navnet *Normalplanutvalget*. Det bestod utelukkende av skolefolk”<sup>160</sup>. En ny profesjon har så definitivt overtatt hegemoniet. Dette gjenspeiles også i loven ved at kun formålsparagrafen og reglene om hvem som kan undervise i kristendom er de eneste steder hvor det refereres særskilt til teologi eller geistelig representasjon i skolens indre anliggender.

Kristendommens stilling i skolen har dermed gjennomgått en endring. Stadig sier formålsparagrafen noe om kristendommens stilling i skolen, men innholdet i dette er refortolket. Myhre (1976:101) mener at fagets karakter har endret seg fra en betoning av det kofesjonelle og kirkelige til å fokusere på det felleskristne og gi det en ”pedagogisk-kulturell legitimering”<sup>161</sup>. Den teologiske rettroendehet som ligger nedfelt i Grunnlovens §§ 2 og 93 blir sakte men sikkert nedtonet på bekostning av en humanistisk inspirert praksis som også passer inn i et kristent verdigrunnlag.

Sammenlignet med loven av 1889 er det tilsynelatende mye som er ulikt i den lov som blir vedtatt i 1971. Mer nærliggende blir å sammenligne med loven fra 1959. Umiddelbart ser vi at det er 3 flere §§ i den nye loven som følge av at nye instanser<sup>162</sup> er blitt lovfestet. Det vi for øvrig legger merke til er at kapitlet om finansiering har byttet plass med kapitlet om skolens organisering, fra fjerde til femte, uten at dette behøver å være av annet enn kosmetisk art. Vurdert som skjelett basert på kapitteloverskriftene er loven av 1969 grunnleggende den samme som den som ble vedtatt i 1959 med den tilleggsbemerkning at den kan karakteriseres som resultatet av 10 års forandringsarbeid med grunnskolesystemet i Norge.

Den første skolelov som samlet by og land hadde en form hvor den i større og mindre grad anviser hvilke grenser de lokale myndigheter ikke må overskride. Loven av 1971 overlater veldig ofte til departementet å fastsette disse grensene. Antall paragrafer er bortimot halvert; 43, mot 74 i *Oth. Prop no 7 og 8* (1889). I den gamle lov blir ”Departementet” nevnt fire ganger. I loven av 1971 blir det i henhold til Christie (1971:66) nevnt 74 ganger, det er ingen grunn til å tvile på den påstanden da det kun tilsvarer to ganger per §!

Loven av 1969 skiller seg ut fra overgangsbestemmelsene fra 1959 særlig ved alle de nye råd (instanser) som er lovbestemt. Myhre (1976:139f) mener intensjonen delvis er å lære barna

---

<sup>160</sup> Christie (1971) s. 66f.

<sup>161</sup> Myhre (1976) s. 101.

<sup>162</sup> Skolesjef, foreldreråd, klasseråd, elevråd, grunnskoleråd og fylkesskolesjef er hjemlet i lovverk

demokratiske spilleregler ved å vise den nære sammenheng mellom avgjørelser og ansvar. Christie (1971) mener derimot at alle disse råd er avmektige og ikke kan ta noen avgjørelser i det hele tatt da alle forhold omkring grunnskolen allerede er bestemt, enten i lovs form, ved forskrifter eller andre publikasjoner fra departement og regjering.

På mange måter gjenspeiler en sentral regelsetting mistillit til de lokale aktører. Vedlagt ligger en beskjed fra de sentrale organer, nasjonalstatens suveren at de alene forvalter og har monopol på sannheten. Dette må imidlertid ikke forveksles med om forfatter mener lokal selvstyring alltid er det beste over sentral styring. Motivene for den ene ytterlighet; full lokal selvbestemmelsesrett, eller den andre ytterposisjon; sentral planstyring, behøver ikke kollidere. De samme premiss kan godt lede til den forskjellige konklusjoner, og ulike premiss kan godt lede til samme konklusjon. Jeg peker bare på en tendens når det kommer til organisering og styring av det norsk territorium, hvor den sentralt forvaltede kunnskap, lest fra endringer i skolelovene, har en høyere verdi i 1971 enn i 1889.

En konsekvens av denne vilje til sentralstyring er en økning i antall instanser som har myndighet over skolen. ”Mellom den enkelte elev og den aller øverste myndighet finnes i hvert fall ti instanser”<sup>163</sup>. Det er noe forhastet å fastslå at loven kom før instansene, fordi instansene godt kan ha utviklet seg på forhånd og gjort det nødvendig med lovendringer. Ut fra det materialet som foreligger, og den sekundærlitteratur jeg har lest, så er den førstnevnte fortolkning mest nærliggende å falle ned på. Bare en grundigere studie kan fastslå hva som kom først, eller om det er en dialektikk mellom lovregulering og oppbygging av statlige instanser og institusjoner. Status i og med den nye loven er at

*”Alle de viktigste tingene er enten bestemt på forhånd - som pensum, skoleårets eller skoledagens lengde, timefordeling, osv. - eller de blir bestemt av andre, som når det gjelder budsjettsaker, læreransettelser eller den videre utbygging av skolen”*<sup>164</sup>.

Undervisningsspråket er fortsatt begrenset til norsk. Kvensk og tegnspråk er fortsatt fraværende i lovteksten. Tradisjonen fra *Oth. Prop. No. 7 og 8* (1889) videreføres på den måte at nynorsk og bokmål er sidestilt og det blir overlatt til de lokale myndigheter å bestemme hva som skal brukes som undervisningsspråk. Muntlig undervisning skal fortsatt fremføres på et mål som ligger opp til det som barna prater hjemme. Derfor heter det i § 41-1 (1969) at ”læreren skal i ordtilfang og uttrykksmåte ta omsyn til talemålet til elevene”. Dette uttrykker en høy verdsetting av de lokale dialekter uten at bestemmelsen sier noe om hvorfor de vurderes høyt. Motivene for en slik paragraf kan befinne seg både på det pedagogisk

---

<sup>163</sup> Christie (1971), s. 89.

<sup>164</sup> Ibid s. 86f.

filosofiske felt, eller premissene kan stamme fra estetisk eller romantisk filosofisk felt. Lovteksten sier for lite om hvor bias ligger.

Imidlertid skiller loven klart mellom den muntlige undervisning og de skriftlige læremidler og elevarbeider. Mens muntlig undervisning skal tillempe talemålet til den enkelte elev så skal den skriftlige del av skolehverdagen baseres enten på nynorsk eller bokmål, på sentralt sanksjonerte rettskrivingsnormer. Med utgangspunkt i nasjonalstatens suverenitet har det skriftlige undervisningsspråket en generell natur hvor elevene skal tillempe sin språkføring til den allerede bestemte mal. Verdt å merke er at man fra 1969 innfører bestemmelsen at *”Lærebøker i andre fag enn norsk må liggje føre til same tid og til same pris både på bokmål og nynorsk”* i § 40. Denne nye lovbestemmelse antyder at landsmålet stadig øker i status.

Men samisk språk har fått høyere verdi enn før. I lovens paragraf 41-7 heter det at

*”Born av foreldre som nyttar samisk som dagleg talemål, skal gjevast opplæring i samisk når foreldra krev det, Dei to siste åra i grunnskolen kan elevar med samisk talemål velje samisk som ei av målformane.”*

I dette innrømmes samisk status som eget skolefag for hele grunnskolens felt, mens språkets status når det kommer til de to siste skoleårene er hevet opp til samme standard som norsk har i kraft av å være godkjent som undervisningsspråk, tett opp mot den pedagogiske status morsmålet som fenomen bør ha.

Imidlertid må det påpekes at departementet også i denne saken har fått fullmakt til å fastsette et eget regelverk som ytterligere fastsetter prosedyrene for hvordan loven skal gjennomføres, og det er usikkert om dette regelverket gjenspeiler den intensjonen som kan fortolkes ut av selve lovteksten. Tendensen i paragrafen er at også andre morsmål enn norsk kan tilskrives kulturell status som eget skolefag, samt at den pedagogiske status som undervisningsspråk, i og med at det med uttrykket *”kan elevar ... velje samisk som ei av målformane”* åpnes for at samisk kan være hovedmål, delvis innrømmer samisk morsmål et fortrinn som undervisningsspråk fremfor norsk bokmål eller nynorsk

Vi kan spekulere på hva som ligger til grunn for den forskjellsbehandling kvensk etter 1936 er blitt utsatt for sammenlignet med samisk språk i grunnskolesammenheng. En mulig medvirkende årsak kan være fra kvantitativ loci, basert på at det er flere personer i Norge som snakker samisk hjemme enn kvensk, og at en forskjellsbehandling er på sin plass av organisatoriske og byråkratiske grunner. Finansielle og økonomiske argumenter hører ofte med i argumentasjon fra kvantitativ loci. Man kan ikke se bort fra at språkdiskrimineringen

delvis er begrunnet i penger, og således er av administrativ art<sup>165</sup>.

I 1969 har Norge begynt å få føling med migrasjon i en globalisert<sup>166</sup> verden. Nye språk begynner å gjøre seg gjeldende i norsk skoleverk. Innvandring og innvandrere blir nye fenomener å ta hensyn til i det norske skoleverk fra 1970 tallet og fremover. Her er vi også inne på en forskjell samisk og kvenske er blitt til del. Samisk får etterhvert en høyere status i den forstand at denne kulturen har en etnisk basis, mens kvenene bare er innvandrere og dermed representerer en mindre verdifull kultur å ta vare på.

Den nye innvandringen fra fjerne himmelstrøk, yter det norske skoleverket utfordringer det hittil ikke har kjent til, i et homogent samfunn hvor den evangelisk lutherske protestantisme er fastslått i grunnloven, og hvor tilslutningen til landets konfesjon med små variasjoner tradisjonelt har vært stor. Grovt oppsummert har bevegde oss fra en situasjon hvor nordmenn forlot Norge for å søke lykken på et annet kontinent, til en situasjon hvor mennesker fra andre områder kommer til Norge for å søke lykken her<sup>167</sup>.

For døveskolenes vedkommende var det fortsatt *Lov om spesialskoler* (1951), samt normalplanen av 1939 med senere endringer som gjaldt frem til 1. januar 1976 da den reviderte grunnskoleloven tok opp i seg bestemmelsene fra lov om spesialskoler, som fra da av ble opphevet. Integrering var det nye prinsipp som med denne lovakt ble innført i norsk grunnskole. I 1974 ble det utarbeidet et suppleringshefte i forbindelse med utgivelsen av den nye mønsterplanen, *M74*, uten at dette medførte justering av tegnspråkets status i undervisningssammenheng<sup>168</sup>.

Den lille endringen av grunnskoleloven man gjorde i 1975 skulle etterhvert få stor betydning for spesialundervisningen særskilt, men også for grunnskolen generelt ved det nye integrasjonsprinsipp som ble innført. Loven av 1951 fastslo at det var statens ansvar å sørge for at de barn som etter tidens klassifiseringer hadde behov for spesialundervisning fikk det. Fra 1976 var det kommunene som fikk undervisningsansvar for alle barn i grunnskolealder. Men det er først i *St. meld. nr. 61 (1984-85)* at tegnspråk for døve blir tilskrevet delvis offisiell status ved at man anerkjenner ”*elever med teiknspråk som primærspråk som ei særskild gruppe*”<sup>169</sup>. Det mangler fortsatt anvisninger i forhold til undervisning av døve i mønsterplanen. Heller ikke den nye mønsterplanen av 1987, *M87*, inneholdt noe slikt.

---

<sup>165</sup> Instusjonalisert forskjellsbehandling av ulike grupper innenfor den moderne nasjonalstat, et kjennetegn ved moderniteten, kom under kritikk i den vestlige verden rundt 1970, hevder Toulmin (1990), s. 166.

<sup>166</sup> Store kommunikasjonsteknologiske forandringer, herunder satelittkommunikasjon, teleutbygging, og ikke forglemme flyruter over hele kloden.

<sup>167</sup> Tilsammen 450 tusen mennesker utvandret fra Norge i perioden 1880 til 1910, Nerbøvik (1973), s. 22f, til det ble innført innvandringsstopp i 1975, hvor situasjonen hadde snudd, Myhre (1976) s. 109.

<sup>168</sup> Arnesen (2003) s. 12.

<sup>169</sup> *St. meld. nr. 61 (1984-85)* sitert i Arnesen (2003) s. 14.

Grunnskolerådet startet i 1991 arbeidet med å utvikle et veiledningshefte med fagplaner for døve elever med det utgangspunkt at ”*tegnspråket ble ansett som de døves førstespråk*”<sup>170</sup>. Med dette står tegnspråket foran et gjennombrudd for å bli anerkjent i institusjonell sammenheng av det statlige skolesystemet som et morsmål på linje med norsk, og at undervisning av denne elevgruppen føres etter målet om å gjøre de døve elevene til funksjonelt tospråklige. Tegnspråk blir dermed på systemnivå valuert på linje med norsk muntlig med alle sine variasjoner som det primære kommunikasjonsmiddel gruppemedlemmene i mellom, og institusjonelt tar myndighetene inn over seg at dette kommunikasjonsmidlet er det viktigste verktøy for å innvie elevene i nye kunnskaper, som det å beherske statens administrasjonsspråk; skriftlig norsk. Staten aksepterer med dette undervisning etter ”tospråklighetsprinsippet” for gruppen døve grunnskoleelver med norsk tegnspråk som morsmål.

Tilbake til den narrative linje finner vi at Stortinget på basis av utredningen *Førskoler* fra 1972 i 1975 vedtar den første lov som regulerer førskoler. I forhold til min agenda om å behandle grunnutdanningen, bringer førskolene inn det nye at et lavere trinn i utdanningssystemet institusjonaliseres og reguleres av staten. Vi kan se på dette som innledningen på en utvikling hvor også førskolen blir en del av utdanningssamfunnet, hvor dens virksomhet finner sin basis i behovene til de høyere utdanningsinstitusjoner. Men førskolen er en type skolegang som ikke preges av likhets- eller gratisprinsippet, men tvert om har sterkt varierende tilbud fra sted til sted og betales av foreldrene<sup>171</sup>.

Barnehagen bidrar både til utvikling av språk og sosiale ferdigheter, som ligger midt i oppgavens temaområde, samtidig som den er med på å forberede og styrke barnas disiplin og konsentrasjonsevne og forberede det til den hverdag som møter dem når de kommer over i grunnskolen. All den tid førskolen ”*ikke lenger primært [er] en tilsynsordning, men en del av utdannings- og kvalifiseringssystemet*”<sup>172</sup>, vil det være nødvendig å ha i totalbildet hvordan denne lovgivningen relaterer seg til de regler som har regulert norske barns grunnutdanning, særskilt når det kommer til hvordan man ser på forholdet mellom tanke og språk.

Men de initiale bestemmelser angående barnehager tidlig på 1970 tallet markerer som nevnt bare innledningen på kapitlet om førskolen som en del av den norske grunnutdanningen. På denne tiden vil de karakteriserende elementers bias ligge på det man kaller tilsynsaspektet ved barnehagen. Frønes (1998) knytter barnehagen til det store utdanningssystemet særskilt i

---

<sup>170</sup> Ibid s. 19.

<sup>171</sup> Frønes (1998) for eksempel s. 56, 60, 79 eller 108f.

<sup>172</sup> Ibid s. 109.

relasjon til informasjonssamfunnets krav. På spørsmål om når informasjonssamfunnet var en realitet blir vår tidsfastsetting noe vag, men jeg vil plassere denne brytning i mellom tidspunktet for introduksjon av satelittfjernsyn og tidspunktet for internetts store gjennombrudd, et sted mellom 1980 og år 2000. I forhold til denne tidsfastsettelsen vil det derfor være riktig å behandle førskolen i større bredde i det neste kapittel av oppgaven.

Imidlertid hadde tanken om å inkludere det øverste trinnet i førskolen, 6 åringene, i den ordinære grunnskolen, begynt å modnes. I 1984 kom utredningen *Samarbeid barnehage – skole. Tiltak for 6-åringene*. Denne konkluderte mot å inkludere 6 åringene i grunnskolen, men argumenterte for å etablere et tilbud for aldersgruppen med hjemmel i barnehageloven. På grunnlag av utredningen ble det iverksatt forsøk med pedagogisk tilbud til 6 åringene etter tre ulike modeller<sup>173</sup>. I kjølvannet av forsøksperioden kom *St. Meld. Nr. 4 (1992-93)* som anbefalte å bygge ut et pedagogisk tilbud for alle 6 åringene og at obligatorisk grunnskole skulle økes fra 9 til 10 år. Kulmineringen av dette arbeidet kom med en innstilling fra et utvalg som ble satt ned for å se på de ulike alternativer, i 1992 forelå *Da klokka klang – Skolestart for 6-åringene – konsekvenser for resten av skoleløpet* som konkluderte med å tilråde et 13 årig skoleløp hvorav 10 år består av obligatorisk grunnskole og skolestart for 6 åringene. Vi befinner oss med dette langt inne i neste epoke, 10 årig grunnskole ble til slutt vedtatt innført fra og med høsten 1997.

Nevnt tidligere gjelder forholdet mellom lovgivning og normalplan, eller *Mønsterplan for grunnskolen* som det kom til å hete i *St. meld. nr. 46 (1971-72)*. I denne meldingen foreligger en ”nærmere redegjørelse for de prinsipielle sider ved planen”<sup>174</sup>, og da den ble behandlet ga Stortinget ”grønt lys for den endelige utgaven, som forelå sommeren 1974”<sup>175</sup>. Denne sanksjonering av Stortinget uttrykker at vår lovgivende myndighet har gitt sitt godkjentstempel på grunnskolens mønsterplan som idé, og det er grunn til å anta at dette dokumentet har blitt økt status til del som følge av denne stortingsbehandlingen.

Denne tendensen gjør seg gjeldende ved neste revisjon av mønsterplanen. Den endelige reviderte mønsterplan ble utgitt i 1987 og fikk navnet *M87*. Arbeidet med denne hadde da mer eller mindre pågått kontinuerlig siden *M74* lå i trykken. Det er betegnende for situasjonen ut over at ”det viktigste pedagogiske reformarbeidet i grunnskolen i 1980 årene var revisjon av *Mønsterplanen*”<sup>176</sup>. I 1983 kom *St. Meld. Nr. 62 (1982-83) Om grunnskolen*, som skulle legge føringer for revisjon av mønsterplanen. I 1985 la Grunnskolerådet frem *Forslag til revidert*

---

<sup>173</sup> Basert på Myhre (1976) s. 175f.

<sup>174</sup> Ibid s. 139.

<sup>175</sup> Ibid.

<sup>176</sup> Ibid s. 168.

*Mønsterplan for grunnskolen*, og på nyåret i 1986 kom på bakgrunn av den M85, en midlertidig utgave av mønsterplanen.

Årsaken til at M85 bare hadde midlertidig status var at Stortinget ønsket å ta stilling til planen før den ble endelig sanksjonert. Mønsterplanen er blitt et så viktig dokument på midten av 1980 tallet at lovgiverne ønsker å ha kontroll med det verdisett og de praksiser dette regelsettet representerte. Mønsterplanen ble endelig vedtatt i 1987 og ble følgelig populært kalt *M87*. Men før dette kunne skje skiftet landet regjering, og den trakk til den forrige regjerings melding, og en ny *St. Meld. Nr. 15 (1986-87)* kom ut i 1987, og det er den nye mønsterplanen baserer seg på<sup>177</sup>.

Vi lar utgivelsen av *M87* stå som markør for at vi nå er på vei inn mot det nye millennium, og dermed på tur inn i arbeidet med de neste store skolereformer. Stikkord for neste epoke er samordning av forskjellige skolelover til en felles bestemmelse angående all opplæring. Neste kapittel vil starte med det arbeidet som til slutt ledet til den nye opplæringsloven og den nye mønsterplanen; Læreplanverket, *L97*.

Generelt kan ethvert forsøk på lovgivning karakteriseres som forsøk på stabilisering. Tanken på å stabilisere har fellestrekk med idéen om å stoppe tiden. Konsekvensen er at mennesker blir betraktet som objekt, som igjen er ting. Maskiner er ting, og kan behandles etter standardiserte regler, og det forventes at de vil handle deretter. Jakten på absolutt sikkerhet, som Toulmin (1990) beskriver, kan betraktes som en iboende egenskap med stailiseringstanken, noe også blir beskrevet i *Cosmopolis*.

## **4 - Reformert skoleplan – 1994 og videre inn i det nye millennium**

### **4.1 Fastsetting av reformarbeidets slutt**

Startskuddet for arbeidet med innføring av 10 årig grunnskole, Reform 97, kan tidsfastsettes til utgivelsesdatoen for *St. Meld. Nr. 43 (1988-89) Mer kunnskap til flere* hvor departementet foreslo å senke alderen for skolestart til seks år<sup>178</sup>. Stortingsmeldingen ble fulgt opp av en utredning; *Da klokka klang. Skolestart for seksåringer – konsekvenser for resten av skoleløpet* (oktober 1992) som igjen avfødte *St. Meld. Nr. 40 (1992-93) ... vi smaa en Alen lange. Om seksåringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold* (april 1993). Denne ble behandlet i Stortinget i juni samme år med det utfall at det ble vedtatt å utvide obligatorisk grunnskole fra 9 til 10 år. Dermed ble det behov for endring i lov om

---

<sup>177</sup> Ibid s. 168f.

<sup>178</sup> Imidlertid har flere offentlige utredninger (1947, 1963 og 1967) tidligere vært inne på tanken om pedagogisk tilbud til 6 åringer, så det er ikke riktig å karakterisere idéen som ny av 1988, Myhre (1976) s. 275.



grunnskole fra 1969, et forslag som forelå med *Ot. Prp. Nr. 21 (1993-94)*. Samtidig ble det arbeidet med å avklare den nærmere utformingen av skolen, og i august 1994 forelå *Høringsutkast. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygging, organisering og innhold*.

På basis av høringsutkastet ble så *St. Meld. Nr. 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole – ny læreplan* utgitt. Dette arbeidet ble fulgt opp med arbeid med læreplaner i de forskjellige fag, som forelå i august 1995 i to deler under titlene *Høringsutkast. Forslag til fag- og timefordeling* og *Høringsutkast. Læreplan for fag i 10-årig grunnskole*. Det endelige *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, som ble utgitt høsten 1996, bygde på de nevnte forarbeider samt *St. Meld. Nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*.

Det jeg har tenkt å gjøre i dette kapitlet er å basere meg på lesing av læreplanverket og forarbeidene til dette. Vi har sett at normalplanen, mønsterplanen, og nå, læreplanverket har fått økt viktighet i skoleverket, og dette dokumentet er svært viktig for skolens daglige liv, slik at dette nå, til forskjell fra 1889 i så stor grad styrer grunnskolens virksomhet, at det vil være en grov feil å overse det i en oppgave som handler om morsmålets plass i grunnskolen.

På den annen side er *L97* en svært viktig brikke i arbeidet med en felles lov for grunnskole og videregående opplæring. En viktig begrunnelse for *L97* var innføring av 10 årig grunnskole. For å få dette til ble det midlertidig gjort endringer i loven fra 1969. Lovarbeidet ble fullført i juni 1998 da vi fikk en ny lov som regulerer grunnskolens virksomhet. Loven fra 1969 ble opphevd med lov 17 juli 1998 nr. 61 og erstattet med *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Den nye loven representerer i dette verket avslutningen av arbeidet med Reform 94 og Reform 97 ved at Norge både har fått delvis felles læreplan og felles lov for grunn- og videregående skole. Hernes epoken i norsk skolepolitikk er over.

## **4.2 Reform 97**

*L97* er som nevnt det endelige resultat av en rekke høringsutkast, utredninger og stortingsmeldinger. Kronologisk ordnet fra *Mer kunnskap til flere* hvor departementet foreslo å senke alderen for skolestart til seks år var, som nevnt utpekt som startskuddet for arbeidet med *L97*. Utredningen *Da klokka klang* kom oktober 1992 som igjen avfødte ... *vi smaa en Alen lange*, utgitt april året etter. I juni 1993 vedtok Stortinget å utvide obligatorisk grunnskole fra 9 til 10 år ved å endre loven av 1969. Neste trekk kom i august 1994 ved *Høringsutkast. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygging,*

*organisering og innhold.*

Fra de første spede forsøk på departemental detaljstyring av undervisningsplanene, eksemplifisert med Wexelsens språkinstruks fra 1898 via vedtak i 1936 om innføring av normalplan, til *M74* og *M87*, danner kjeden av hendelser en historie om *L97* som langt på vei overskrider denne oppgavens mandat. Derfor vil jeg begrense kildeutvalget til å omfavne *St. Meld. Nr. 29 (1994-95)*<sup>179</sup> og *L97*<sup>180</sup>. Jeg kommer også til å ta en titt på *St meld nr 40 (1990-91)*, kapitlet om kunnskapssyn (som er 4 sider langt), som er med på å danne basis for *L97*.

*L97* har i motsetning til sine forgjengere fått status som forskrift, noe som gjør den juridisk bindende. I tillegg representerer det en formell statusheving av regelverket som alt i alt fortolket i en argumentativ kontekst er ment å ha den effekt at oppslutningen om de praksiser og verdier den kommanderer, øker. Noe annet som er nytt er at den skal godkjennes av Stortinget<sup>181</sup>. Også dette er med på å gi et demokratisk stempel på dokumentet ved at våre folkevalgte gir sitt betryggende godkjentmerke på varen. Etter moderne terminologi har Stortinget med denne handling kvalitetssikret regelverket.

Læreplanen garanterer<sup>182</sup> god kontroll over virksomheten. Den er i god byråkratisk ånd en sikkerhet for at tiden utnyttes effektivt og at det som læres er i overensstemmelse med makthavernes ønsker. Prinsippene om bruk av tid, kontroll over handlingens forløp, kroppens holdning og forhold til maskiner samt prinsippet om den uttømmende bruk, ”*bruk av timeplan skulle bekjempe faren for å sløse tiden bort*”<sup>183</sup>. De fem prinsipp ligger alltid implisitt i lover og forskrifter fra sentralmakten og er en generell konsekvens der hvor tanken om konkurranse mellom nasjoner er en viktig samfunnsforutsetning.

Videre er *L97* tre dokument, ikke ett. Det består av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (heretter; *L97*), *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – Norsk, engelsk, drama og rytmikk for døve* (heretter; *L97 for tegnspråk*), og *10-jagi vuđđoskuvlla sámi oahppoplánatt* (heretter; *L97 for samisk*). Det er som man ser utarbeidet egne læreplaner for barn med tegnspråk for døve eller samisk som morsmål, i tillegg til den tradisjonelle for landets offisielle administrasjonsspråk. Konsekvensen av dette er at det foreligger en normal læreplan og to avvikende. Vi ser også at den utelukkelse av kvensk morsmål holder frem, men

---

<sup>179</sup> *Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole – ny læreplan.*

<sup>180</sup> Muligheten til å overskride alle grenser i forhold til kildetilfang er påtrengende. For eksempel tekstene *St. Meld. Nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* og *UFD - NOU 1995: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge* og *Ot prp nr 21 (1993-94)* forarbeidene til ny lov om barnehager er tre andre tekster som godt kunne være med å danne kildegrunnet.

Stortingsmeldingen lister opp 9 offentlige dokument den hevder å bygge på. Men da jeg også vil ha plass til den nye opplæringsloven også, setter jeg grense ved det jeg kan finne i *St. Meld. Nr. 29 (1994-95)* og i læreplanene av 1997.

<sup>181</sup> Det kan være en formell følge av at dokumentet er blitt forskrift?

<sup>182</sup> Foucault (1977) s. 138f

<sup>183</sup> *Ibid* s. 141.

at tegnspråk for døve, i tråd med utviklingen på lingvistisk fagfelt, har fått statusøkning og ny posisjon ved at det gjennom forskrift er godkjent som undervisningsspråk, og etter retorisk filosofiske begreper har fått status som morsmål.

Derimot er det ingen læreplan for barn med romani, urdu, eller singalesisk som morsmål. Med dette har myndighetene fastslått at barn som taler disse språkene og alle andre språk som det ikke er utarbeidet egne læreplaner for, ikke kan vente at hensyn til deres språksituasjon blir ivaretatt i norsk grunnskole. Men til tross for dette heter det i innledningen at ”*oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige*” (L97:17). Konklusjonen på dette paradoks er at morsmålet ikke inngår i kriterieverket som definerer menneskenes likeverd, slik det er å forstå fra læreplanen.

Da det ikke er idéen om likeverd og lik rett til utdanning som bestemmer undervisningsspråk, må det være andre grunner til at to utvalgte morsmål tilfredsstiller kriteriene for å kunne benyttes som undervisningsspråk ved siden av nynorsk og bokmål i den norske grunnskolen. Formelt anerkjenner staten morsmålet pedagogiske dybde, men ikke filosofisk.

#### **4.2.1 Stortingsmelding 29 (1994-95)**

*Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole – ny læreplan* er det dokument som forut i tid ligger nærmest opp til utgivelsen av L97. Dokumentet har høy status også i den forstand at det er en redegjørelse fra de makthavende myndigheter til de lovgivende. Med utgivelsen av denne stortingsmelding får premissene for departementets arbeid med læreplanverket et parlamentarisk, og dermed et folkevalgt offisielt godkjentstempel på seg. Folket har gjennom Stortinget med denne akt godkjent forutsetningene for L97 ved at det ga sin tilslutning til dokumentet høsten 1995.

Dokumentet ble lagt frem i statsråd 12. mai 1995 og er trykt og utgitt i *Stortingets Tidene* i tillegg til det eksemplaret som oversendes Storting og Regjering. Taler og publikum er entydig definert til å være makthaver og lovgiver. Avsender er regjeringen Brundtland utgått fra Det Norske Arbeiderparti representert ved statsråd Gudmund Hernes og hans departement mens mottaker er Stortinget representert ved 165 personer fra hele landet, hver og en medlem av særskilte grupper, hvorav såkalt borgerlig side, danner flertall med 84 mot 81 representanter fra sosialistisk side. Det betyr at taler i henhold til parlamentariske spilleregler må ta hensyn til at flertallet av leserne i utgangspunktet er politiske motstandere, og således med stor sannsynlighet ikke deler avsenders grunnleggende premisser og verdier.

Argumentasjonen kan karakteriseres ved at den bærer preg av tilpasning til publikum<sup>184</sup>. Diskursen formidler doxa, det minste felles multiplum på det skolepolitiske felt i Norge i 1995.

Teksten er formell og rigorøst bygd opp. Innholdsfortegnelsen er nøyaktig oppregnet i revisorstil og nummerert med inntil tre nivå. I innledningen, kapittel 1 underpost 3 gjentas den samme oppregning, men med flere kommentarer enn i indexet. Index og innledning har en metatekstlig karakter i det de omtaler resten av diskursen. I samme rekkefølge utvikler hoveddelen av diskursen seg. Først i hvert avsnitt oppregnes punktvis departementets prinsipper, før de suksessivt utdypes nærmere. Ut fra disse observasjoner kan vi slutte at gjentakelse enten er et argumentativt virkemiddel eller et genrekrav. Oppregningsteknikken kan vi kategorisere som kvasi-logisk argumentasjon all den tid den skal beskrive premissene for valg av regelverk, som ikke er annet verdier, selv om argumentasjonsmåten gjør forsøk på å etterstrebe en form som blir benyttet i forbindelse med formelle demonstrasjoner innenfor et avgrenset system<sup>185</sup> og dermed ligner på logisk gyldig argumentasjon som garanterer sannhet. Stortingsmeldingen er delt inn i 6 hovedkapittel. Del 1 er som nevnt innledning, del 2 informerer oss om hvilke bakgrunnsdokumenter departementet har forholdt seg til. Del 3 dreier seg om hvordan departementet har arbeidet med stortingsmeldingen, også dette kapitlet har en metatekstlig karakter. Først i kapittel 4 står det noe om de nye prinsipper for ”grunnskolens oppbygning, organisering og innhold”<sup>186</sup>. Kapittel 5 omtaler opplæring for samiske elever mens det siste kapitlet, kapittel 6 sier noe om konsekvenser av, og videreføring av arbeidet med læreplanverket. Som vi ser av inndelingen er det kapittel 4 til 6 som i hovedsak sier noe om hva som skal skje senere med hensyn på skoleverket.

Mangel på retoriske virkemiddel i en tekst er et virkemiddel i seg selv, og et symptom på at forfatteren tror at ”kunstneriske virkemiddel” vil få teksten til å virke mindre overbevisende på publikum. Den observasjonen er i tråd med den generelle nedvurdering av alle aktiviteter som ikke er nyttig og arbeidsrelatert, slik som kunst, ved at de får en lavere verdi enn seriøst arbeid. Denne idéen deles av den romantiske tradisjons skepsis til alt som er kunstig og bearbeidet, dermed en devaluering av den retoriske kategorien elocutio, med en påfølgende oppvurdering av alt naturlig og ekte.

Diskursen bærer som sagt preg av å strebe etter universell enighet, dersom universell enighet innbefatter alle på Stortinget, dermed også alle som slutter opp om de politiske parti som er

---

<sup>184</sup> Perelman (1969) s. 23.

<sup>185</sup> Ibid, s. 13 og 187f.

<sup>186</sup> Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole (1995) s. 3.

representert der. Den gir inntrykk av at alle parter har kommet til orde og er blitt inkludert i vurderingen. Saksgangen har vært den at departementet har sendt ut et utkast av dette dokumentet, høringsuttalelsen, den kan vi kalle for ”tese”. Høringsinstansene har så returnert sine innsigelser, eventuelt gitt sin tilslutning. De synspunkter som uttrykker enighet er i denne sammenheng uinteressante, mens de som uttrykker uenighet kan kalles ”antitese”. Stortingsmeldingen formidler mellom høringsutkastet og høringsuttalelsene, forfatteren veier disse for og i mot, og departementet tar som dommeren i en rettssak suverent en avgjørelse over hvilke argumenter det er verdt å ta til etterretning<sup>187</sup>. Teksten presenterer sak for sak høringsutkastets forslag, kommenterer høringsuttalelsenes grad av tilslutning før de gir ordet til innsigelsene, og konkluderer etter at kontraargumentene har fått ytret seg på slutten av hvert kapittel uten ytterligere begrunnelse. Dokumentet kan på denne bakgrunn kalles saksgangens ”syntese”.

Departementet fremstår etter denne dialektikken som dommeren som har oversikt over de gode argument fra begge parter. Tesen, departementets mening blir i teksten tildelt høy verdi idet de sier at ”*Høringen viser gjennomgående klar tilslutning til hovedprinsippene i høringsdokumentet*”<sup>188</sup>. Departementet holder seg ikke for god til å redusere verdien til de høringsuttalelser som ikke er like positive til innstillingen, og karakteriserer disse som ”*preget av motstridende råd og synspunkter*”<sup>189</sup>. Det er departementets privilegium å felle en slik dom, som forøvrig er delvis begrunnet ved eksempler hentet fra høringsuttalelsene, og som meget vel kan være manipulert i sitt utvalg for å tilfredsstille kravet om departementet som den objektive, rasjonelle og allvitende dommer. Vi ser at departementets syntese bringer oss ut av den forvirrede situasjonen høringsuttalelsene har brakt oss inn i.

Et kjennetegn ved høringsuttalelsene som argumenterer mot departementets forslag, er at kategorien er sammensatt og ikke representerer en samlet hverken faglig eller politisk opposisjon til departementet. Betegnende for situasjonen er redegjørelsen om hovedsynspunkter i høringen, hvor departementet sier

*”at noen ønsker læreplankosten strammere, samtidig som andre ønsker utdypninger og tilføyelser. Noen synes tolkningsrommet er for stort, mens andre synes dokumentet styrer for sterkt. ... Noen ønsker klarere utdypning av kristne og humanistiske verdier, andre ønsker en konfesjonsfri skole”*<sup>190</sup>.

---

<sup>187</sup> ”[TESE] **Høringsutkastet** la vekt på at både gutter og jenter skal få opplæring tilpasset eget erfaringsgrunnlag, og at opplæringen skal praktisere og virkeliggjøre likestilling og fellesskap mellom kjønnene. [ANTITESE] **Høringsuttalelsene** er grunnleggende positive til omtalen av skolens forpliktelser når det gjelder likeverd og likestilling, samtidig som det er uttrykt ønsker om mer grundig og konkret fremstilling. [SYNTESE] **Departementet** legger til grunn at grunnskolen skal bidra til at gutter og jenter får samme rettigheter, plikter og muligheter i familieliv, videre utdanning, arbeidsliv og øvrig samfunnsvirksomhet.”. Ibid s. 24, departementets egne uttalelser.

<sup>188</sup> Ibid s. 14.

<sup>189</sup> Ibid.

<sup>190</sup> Ibid.

Uttalelsene viser at motstanden kommer fra begge sider, både tilhengere og motstandere av en sterkt sentralstyrt grunnskole blir slått sammen under merkelappen ”motargumenter mot høringsuttalelsen”. Det samme er gyldige for de som ønsker en kristendomsskole og de som ikke ønsker verdier fra religion inn skolestua i det hele tatt.

Til forskjell fra odelstingsbehandlingen fra 1889, som er muntlig i sin basis, så er Stortingsmeldinger, proposisjoner, lover og forskrifter grunnleggende skriftlige. Odelstingsforhandlingene var muntlig overlevert, men samvittighetsfullt stenografert ned til et normert dansk-norsk skriftspråk ribbet for ekstralingvistiske taleelementer. Talerne har måttet forholde seg til en muntlig diskurs og har således bare delvis hatt mulighet til å være forberedt på hvilke argumenter som kunne bli presentert under diskusjonen. Når departementet legger frem en stortingsmelding har de ikke bare full oversikt over alle argument som blir presentert, de har også all anledning til å forbedre teksten sin før den skal publiseres. Det er svært sannsynlig at diskursen har vært gjenstand for flere korrekturlesninger med påfølgende forandringer før den ble sluppet på sitt publikum.

Et annet element som vesensskiller tekstene fra 1889 med 1990 tallets tekster er at virkelig forfatter er identisk med implisitt forfatter. Når Ullmann i 1889 stiger opp på talerstolen er det på vegne av seg selv og sine meninger, og i mindre grad som representant for et politisk parti, mens i stortingsmeldingen fra 1995 er den virkelige forfatter fullstendig anonymisert og satt identisk med tekstens implisitte forfatter, som er Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

I og med at taleren er forskjellig og publikum er et annet er på de to ulike tidspunkt, så blir også talens formål et annet. Hertzberg hadde i 1889 ønsker om å konstruere et regelverk som iverksatte handlinger i hovedsak etter hans eget ønske, delvis også etter ønske fra den gruppen av personer Hertzberg kunne gå med på å tilhøre, som godt kan merkes ”de kongetro konservative”. Departementets skriv er ikke i samme grad deliberativ, men snarere epideiktisk i sin art. Konflikten fra 1889 mangler, i 1995 er departementet mer opptatt av å konstruere et system av verdier som forskriften for læreplanverket skulle bygge på som det store flertall kunne slutte seg til. Målet er å danne et fundament som det ikke hersker kontroverser omkring. Teksten er ikke visjonær, men heller konstaterende og forsikrende.

1889 var midt i en periode i landets historie hvor landet ble differensiert i ulike organisasjoner. Venstre ble stiftet i 1884 og andre politiske kamporganisasjoner fulgte tiårene som fulgte. Det parlamentariske system med politiske partier og blokkutvikling har også vært med til å påvirke både taler og publikum i andre retninger. I 1884 var det et mylder av forskjellige talere som hver og en kunne grupperes på tvers av den gryende partidannelse,

mens partitilhørigheten i 1995 gjør at forholdet mellom person og gruppe er endret. Medlemmer av samme parti deler på en helt annen måte viktige grunnleggende premisser som gjør at verdier og praksiser blir valuert på noenlunde samme nivå. Derfor har det mindre å si hvilken representant som taler enn hvilket parti han tilhører. Partipisken er en tankefigur som beskriver forholdet. Det finns selvfølgelig unntak fra dette resonnement, men som en tommelfingerregel holder det i massevis.

Også blokkdannelsen i en sosialistisk og en borgerlig side kan påvirke diskursen. Normalt vil de politiske partier stå sitt eget partiprogram nærmest, men hvis en sak er så viktig at alle representantene på Stortinget skulle gi sin tilslutning, vil sånne forsøk gi seg utslag i argumentasjonen. *Stortingsmelding Nr. 29 (1994-95)* bærer preg av å ville oppnå tilslutning fra flest mulig, både på Storting, men også i fagmiljø og blant de berørte brukerorganisasjoner, samt hos sine velgere.

For å rekapitulere de filosofiske par, som skulle være narrativets røde tråd; i Stortingsmeldinga har forfatterne prøvd så godt de kunne å tilfredsstille kravene til begge parter, både de som verdsetter lokalt selvstyre høyt, og de som har mest tillit til at avgjørelser blir tatt sentralt blir tilgodesett og tatt hensyn til. Departementet foretrekker universelle kriterier som gruppedannelse på bakgrunn av alder fremfor særskilte kriterier med opphav i den enkelte person. Det balanseres mellom individ og system hvor begges behov legges vesentlig vekt og hvert premiss blir et resultat av en nøye avveining mellom disse ytterligheter. ”*Opplæringen skal fremme både nasjonal enhet og lokal variasjon*”<sup>191</sup> heter det avklarende fra departementet.

I praksis innebærer balansen mellom sentralstyring og lokal bestemmelsesrett at departementet fastsetter ”*et nasjonalt fellesstoff som utvides etter hvert ... [mens det lokale aspektet ivaretas ved at] fellesstoffet utdypes og utfylles ved tilvalg og tilpasning lokalt*”<sup>192</sup>. Det er altså departementet som bestemmer inventio i den epideiktiske talen på skolene rundt omkring i landet, fra Lista til Masi, fra Skådalen til Bugøyenes. Oppgaven for pedagogene blir dermed begrenset til dispositio og elocutio; det innebærer at departementet fastsetter innhold, mens lærerne ordner stoffet og presenterer det. Det forenkler betydelig at lærerne ikke lenger behøver å bevege seg inn på moralens område, men bare trenger å tenke på hvordan stoffet skal presenteres på en mest mulig overbevisende måte slik at tilslutningen til de sentralt utvalgte verdier blir størst mulig. Til dette behøver de en retorikk uten filosofi; de skal ikke ta stilling til verdisiden i livet, de blir redusert til kommunikasjonsmaskiner.

---

<sup>191</sup> Ibid s. 18.

<sup>192</sup> Ibid s. 32.

Når departementet taler om at opplæringen skal legge vekt på å ”bygge broer mellom det lokale og det nasjonale samfunn, mellom vår nasjon og verdenssamfunnet”<sup>193</sup> argumenterer de og henter verdier og premiss fra loci av kvantiteter. Først ser vi at der er deler som inkluderes i helheter. Vanligvis er det slik at helheten er den som skal forklare delen, men i dette tilfellet er det ikke slik. Det er nasjonen om er helheten hvorfra delene kan forståes. Dette kommer vi tilbake til senere når begrepet ”felles referanserammer” analyseres. Et indisium på at det er nasjonen som er det viktigste forklaringselement ser vi ved at termen brukes to ganger, og vi ser hierarkiet klart i forholdet mellom nasjonalt fellesstoff og lokal tilvalg og tilpassing. Det lokale inkluderes i helheten nasjonen, mens nasjonen er et nummer blant et uttømmende antall nasjoner<sup>194</sup>. Forholdet mellom det lokale og nasjonale er graderbart, mens nasjonens plass i verdenssamfunnet er absolutt.

Et annet skille departementet er opptatt av å utviske er kløften mellom teori og praksis. Etter argumentasjonen å bedømme så er forfatterne klar over at dette spørsmål ikke er uten kontrovers da de koster på seg en god del plass til å opprette og øke verdien av det praktiske i relasjon til det teoretiske. ”Departementet legger avgjørende vekt på de praktiske innslag ... Alle sanser skal stimuleres og evner aktiviseres”<sup>195</sup> og

”... opplæringen skal legge avgjørende vekt på praktiske erfaringer og ferdigheter, og bidra til god sammenheng mellom teori og praksis, mellom kunnskap og handling.”<sup>196</sup>,

så konklusjonen blir følgelig at

”God balanse mellom praktiske og teoretiske fag er etter departementets vurdering en nødvendig del ..., og en avgjørende forutsetning for at enhetsskolen skal kunne være en skole for alle”<sup>197</sup>.

Den typen argumentasjon som her føres er et gjennomgående trekk ved diskursen. Bortsett fra det omstridte begrep ”enhetsskolen” er det som blir fastsatt som et avgjørende premiss for læreplanverket, at det bør være en god balanse mellom praktisk og teoretisk opplæring, en uttalelse som neppe er i stand til å ryste grunnvollen i kongeriket. I henhold til Myhre (1976:286) så har læreplanen blitt kritisert for ”å ville innføre en intellektualistisk teoriorientert skole”. Denne kritikken kan være en av drivkreftene for at teksten i en slik grad er opptatt av å forsøke å overbevise leserne at så ikke er tilfelle.

I alle saker der det hersker den minste kontrovers er departementet snar med å ta hensyn til alle parter. For eksempel mener de at grunnskolen skal søke ”balanse mellom hensynet til

---

<sup>193</sup> Ibid s. 22.

<sup>194</sup> Perelman (1969) s. 89f og 232f.

<sup>195</sup> Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole (1995) s.19.

<sup>196</sup> Ibid s. 8.

<sup>197</sup> Ibid s. 19.



*fellesskapet og hensynet til individet*<sup>198</sup>. Grunnskolen skal også

*”forberede barn og unge for videre læring og framtidig familie-, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig har barndomstiden sitt eget verd*<sup>199</sup>.

Balanse mellom to ytterpunkter er en trope departementet har en spesiell forkjærlighet for. ”Samtidig” er et hyppig benyttet ord som dessverre ofte leder til selvmotsigelser. Regelen er at de henter loci fra kvantitet, men jeg tolker bruken av den som et resultat av ønsket om universell tilslutning, ikke som en indikasjon på en spesiell filosofisk eller metafysisk forutsetning. Det er et direkte resultat av at departementet er den perfekte dommer som tar hensyn til begge sider i en konflikt og som søker tilnærming mellom partene.

Diskursens argumentasjon preges av begrep som er beslektet med ”enhet”. Departementet viser i sin argumentasjon en forkjærlighet for den romantiske filosofis loci. I tillegg til ”enhet” argumenteres det for ”sammenheng”, ”helhet”, ”felles skole, -kultur, -kunnskap” og for å ”skape samhørighet/ sammenheng/ bro mellom grupper”. Det virker som de har behov for å føye sammen det som er blitt oppdelt og fragmentert. Dette faktum hindrer imidlertid ikke departementet fra å bruke loci av kvantiteter når argumentasjonen krever det, slik de deler opp kulturen i del-helhet i et hierarki bestående av den lokale- og den nasjonale, og mellom den nasjonale- og den globale kultur. På den måte blir det tatt hensyn til at publikum fra alle leire skal gi sin tilslutning til argumentasjonen.

Et viktig premiss som stadig nevnes igjen og igjen er ”progresjon”. Dette begrepet kan være hentet fra naturvitenskapens område og er åpenbart benyttet metaforisk. Temaet er en tenkt utvikling fra et universelt fast nullpunkt utfra hvor et stabil sammenlignbar utvikling kan observeres. Progresjonens innebygde mekanikk er ”*en lineær tid av øyeblikk som integreres med hverandre og har retning henimot et stabilt sluttprodukt*<sup>200</sup>. Kunnskapsmengden kan tilsynelatende kvantifiseres i termer fra den medgatte tid<sup>201</sup>. Progresjon er et begrep med en iboende dynamisk egenskap, som antas å være av positiv art, til forskjell fra det stillestående og statiske. Det progressive blir ofte benyttet til kvalifisering av egne standpunkt, til forskjell fra det statiske, som ofte designerer motstandernes oppfatning<sup>202</sup>.

Bakterienes vekst er progressiv og kan fremstilles matematisk for eksempel i et diagram.

Denne fremstilling tegner en formidabel og overbevisende vekstøking og danner phoros i en kondensert analogi hvor temaet selvsagt er den individuelle kunnskapsvekst i den nye

---

<sup>198</sup> Ibid s. 17.

<sup>199</sup> Ibid s. 21.

<sup>200</sup> Foucault (1977) s. 147.

<sup>201</sup> Perelman (1969) s. 348.

<sup>202</sup> Ibid s. 294.

grunnskolen blant annet som følge av den nye læreplanen<sup>203</sup>. Argumentasjonen støtter seg på at publikum kjenner den progressive vekst's mekanikk og henter sin overbevisende kraft fra denne matematiske og naturvitenskapelige kilde. Metaforen forutsetter at kunnskap er en størrelse som er progressiv av natur, og dermed målbar. Argumentasjonen har visse likhetstrekk med argumentasjon fra dobbelt hierarki, der hvor det argumenteres fra et akseptert hierarki, i dette tilfelle et målbart for å oppnå større enighet om et annet og omdiskutert fra en ikke kvantifiserbar sfære. Men i dette tilfellet handler hierarkiene om forutliggende enighet som har rolle som premiss for debatten, og i så måte dreier seg om loci fra det kvantitative<sup>204</sup>.

Mekanisk er også progresjonens basis idet departementet mener at ”*progresjonen skal ivareta hensyn til hva som kjennetegner barn og unge på ulike alderstrinn*”<sup>205</sup>. En forutsetning for argumentet er at den menneskelige eksistens er predeterminert og at den menneskelige essens manifesteres trinnvis og at det ved hvert årsskifte kan gjøres opp status og et sett kjennetegn ved hvert trinn kan formuleres. Periodiseringsproblemene fra historiefaget eksisterer også i menneskelivet, men i skolen insisterer departementet at ”*hvert trinn skal ha et særpreg*”<sup>206</sup>. Disse kjennetegn deriverer igjen et sett kategorier hvor egenskaper, jeg vil kalle det oppførsel, enten kan kategoriseres som typisk for aldersgruppen, eller kan forstås som avvikende fra skjemaet. Etter det første tilfellet kan handlingen dømmes som uunngåelig, mens den andre typen kategorisering kan gi grunnlag for å iverksette avvikskorrigerende tiltak. Argumentet forutsetter også at aldersprogresjon og kunnskapsutvikling i de ulike fag følger hverandre parallelt. Argumentasjonen fastsetter også en epistemologi som forutsetter en akkumulasjon av kunnskap.

Resonnering i henhold til en slik forståelse av personer og forholdet til sine handlinger likner på måten et objekt beskrives i relasjon til sine egenskaper<sup>207</sup>. Dette personkonsept<sup>208</sup> medfører at enkelte utvalgte handlinger kan transformeres til å utforme en stabil basis for den enkelte aldersgruppe, og bli ”*integrated into an unvarying essence*”<sup>209</sup>. Departementets argumentasjonsmåte avslører et heller tvilsomt konsept på hva det vil si å være menneske. Barnas frihet som menneske blir i dette systemet berøvet dem.

Identitet er et annet og vakkende begrep departementet fra tid til annen tyr til når de skal

---

<sup>203</sup> Ibid s. 398f.

<sup>204</sup> Ibid s. 337f.

<sup>205</sup> *Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole* (1995) s. 37

<sup>206</sup> Ibid s. 9.

<sup>207</sup> Perelman (1969) s. 293f.

<sup>208</sup> Forholdet mellom person og gruppen er sterkt sammenlignbar med forholdet person versus handling, som kan betraktes som en prototype for denne typen argumentasjon, ibid s. 321.

<sup>209</sup> Ibid, s. 293.

snakke om kultur og språk. Formelt sett er alle borgere i besittelse av en "identitet", med det mener jeg fornavn og etternavn samt fødselsnummer. Identitet er etter matematiske begreper "det samme som", eller "=". Når dette begrep blir tatt i bruk må det enten bero på usikkerhet med hensyn på hva ordet betyr, eller på en paradigmatisk forutsetning at i hvert individ kan deles inn i to størrelser som kan, bør eller skal være identiske; i dette tilfellet personen og hennes handlinger. Vi kan fastslå at termen er hentet fra et annet system enn den kontekst det her opptrer i og benyttes metaforisk. Bruken av begrepet kan ha sin basis i at termen er uklar, ullen og vag straks det blir flyttet til et annet felt enn det er utviklet for. Kombinert med at begrepet er knyttet til modernitet og omfattet av positive konnotasjoner går bruken av det uten innsigelser.

Identiteten beror på en antakelse om en form for sameksistens, personen og hennes handlinger blir "identiske". En person kan altså bli identisk med sitt språk, historie og kultur, hva de enn måtte mene med det. Det impliseres med "identitet" at der i mennesker eksisterer en fast og stabil kjerne uten mulighet til forandring. Uttalelsen "*Opplæringen skal utløse de muligheter som bor i den enkelte*"<sup>210</sup> sier ganske rett frem at departementet mener mennesker har en slik kjerne.

Identitetmetaforen anvendes på relasjonen mellom enkeltindividet og gruppa. Identiteten knyttes til enkeltmedlemmenes handlinger og kan i neste omgang brukes til å beskrive gruppa med termer som er hentet fra de antatte medlemmenes handlinger. Det er mange innsigelser som kan hevdes med hensyn på hvordan enkeltindividet oppfatter sitt forhold til medlemskap i forskjellige grupper. Medlemskap i mange kategorier er relativt uproblematisk.

Familietilknytning, nasjonalitet, religion eller yrke blir som regel gjenkjent og akseptert av alle og er sågar ofte i besittelse av institusjonell garanti. Andre grupper er vage og kateorigrensene vokser ut av enkeltmedlemmenes oppførsel, slik som de før nevnte aldersklassene i skolen. Alder, kjønn, "rase" og religion er synlige og hyppig brukte kriterier for inndeling i grupper.

Enkeltmenneskets forhold til medlemskap i vage kategorier er ikke predeterminert og fiksert en gang for alle for evig tid. En egenskap ved gruppen er som nevnt i innledningen at kategorien i seg selv bestemmer hvordan dets medlemmer skal behandles. Det er ikke med nødvendighet at alle erklærte medlemmer av særskilte grupper går god for hvordan andre enkeltmedlemmer av den samme gruppen handler. Enkeltmedlemmers handlinger vil påvirke vage grupper og endre kategoriens grenser. Departementet forutsetter at identitet, da spesielt

---

<sup>210</sup> Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole (1995) s. 17.

knyttet til det nasjonale, er en positiv og stabiliserende faktor. Identitetsbegrepet faller helt fra hverandre hvis det blir benyttet på vage kategorier som hele tiden endrer seg. Derimot ser det ut til at de overser eller glemmer at individer er medlemmer av forskjellige grupper på samme tid, og således relaterer seg til forskjellige grupper. Den ukritiske bruk av begrepet har klar sammenheng med behovet for å oppnå universell konsensus og inngår i argumentarsenalet ved at det appellerer til bestemte, spesialiserte grupper i samfunnet hvor termen blir fortolket positivt og mer eller mindre enstemmig akseptert<sup>211</sup>.

Enkeltmenneskets gruppemedlemskap, gruppens verdier og praksiser leder oss mot en undersøkelse av hvilken kulturforståelse departementet legger til grunn i denne teksten. Det foreligger ingen eksplisitt definisjon av hva de forstår med "kultur". Det som har vært sagt om personkonseptet i forhold til begrepene "progresjon" og "identitet" kan også sies om departementets forståelse av begrepet "kultur". Kultur blir fratatt tid og beskrevet som et objekt, og mister betydning som praksis.

Departementets kulturbegrep ligger nærmere det som ofte denoteres som finkultur, det vil si at utvalgte praksiser og etterlevninger blir kanonisert opp til en spesiell status som så blir kalt for kultur. Det er et adskilt kulturbegrep vi står ovenfor i den forstand at for eksempel de religiøse praksiser er utskilt og fradelt det som blir omtalt som "kultur". Termen denoteres på det semantiske felt mer enn et objekt eller et enkelt saksforhold; "kultur" er et konsept som avhengig av hva de ulike aktører legger i begrepet også sier noe om deres syn på verden og deres forståelse av mennesket. I forståelsen av dette konsept ligger dermed filosofiske og erkjennelsesteoretiske implikasjoner som vi med nærmere lesing vil kunne si noe om. Som nevnt mener jeg at departementet legger opp til at kultur skal forstås som det utskilte feltet for utvalgte kunstprodukter, litteratur og musikk; kultur er feltet for estetisk doxa slik de ser det.

Termen "kultur" blir i hyppig brukt i stortingsmeldinga både som enkeltstående begrep men også sammenbygd med andre ord slik som "kulturarv" eller "kunnskapskultur". Det viser seg at termen er svært føyelig for departementet. Den tilpasser seg det argumentative mål om overbevisning og føyer seg etter hva der i hvert enkelt tilfelle argumenteres for. Slik sett er ikke departementets bruk og forståelse av "kultur" hverken sammenhengende eller klar og tydelig. Når departementet argumenterer for hvorfor det er bra med en økende andel av sentralt fastsatt fellesstoff etter som skolen skrider frem, heter det at

*"opplæringen skal følgelig være bærer av både en lokal, nasjonal kunnskapskultur. Rommet for lokal*

---

<sup>211</sup> Perelman (1969) s. 135. Det kan tenkes at denne faggruppen er sosiologer og sosialantropologer.

*kunnskap og kultur må være størst på de laveste trinnene*<sup>212</sup>.

Men når de argumenterer for samarbeid mellom skole, andre institusjoner og foreldre opererer de med et mye snevrere kulturbegrep.

*”Skolens ledelse må stimulere og bidra til et nært og fortrolig samarbeid med flere parter, f eks barnehage, musikkskole, lokale kunstskoler og andre kommunale kultur- og fritidsvirksomheter, menigheter, politi- og lensmann, idrettslag, frivillige organisasjoner og andre i nærmiljøet som arbeider med tiltak for barn.*”<sup>213</sup> (s. 29).

Oppregningen viser at departementet mener barnehage, musikkskole og lokale kunstskoler kan underordnes det generelle begrep kultur- og fritidsvirksomheter. Her ser vi altså en annen forståelse av ”kultur” enn hva vi så i forrige sitat. Konklusjonen må være at betydningen av termen ”kultur” må vurderes hver for seg i relasjon til hva det argumenteres for i hvert enkelt tilfelle hvor begrepet er brukt.

Vi ser videre i forrige sitat at der mer eller mindre settes likhetstegn mellom fritidsaktiviteter og kultur. Lensmenn eller idrettslag bidrar ikke med kulturelle aktiviteter, mens musikk og kunst faller inn i kulturkategorien. Departementet skiller også mellom ”*ulike religiøse- og kulturelle verdier*”<sup>214</sup> og unndrar religion å kategoriseres under merkelappen kultur, men plasseres hierarkisk på samme plan som kultur. Det er mulig det er langs politisk vedtatte skillelinjer de sonderer, og refererer til ”kultur” i form av arbeidsfeltet for ministeren for departementet med termen i sitt navn<sup>215</sup>.

Men det er ikke bare uklarheter angående hva som avgrenser kultur fra andre konsept i departementets argumentasjon. Ofte faller de i fellen og argumenterer fra essens når termen ”kultur” blir brukt. Subjektive kategorier som ”kultur” blir i mange tilfeller beskrevet på en måte som kan fortolkes i retning av at kultur er et fenomen som er i besittelse av den egenskap at det innehar en fast og uforanderlig indre kjerne.

Perelman (1969:151) mener at bruken av det singulære begrepet ”samisk”, eller ”norsk” om kultur, istedenfor det plurale ”norske”, bærer med seg implikasjoner at det beskrevne består av en fast og uforanderlig essens. Denne typen argumentasjon er ikke påtrengende, men departementet mener at ”*elementer fra samisk kultur skal inngå som forpliktende del av det nasjonale lærestoffet*”<sup>216</sup>, og viser med dette en indikasjon på at de mener samisk kultur er

---

<sup>212</sup> Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole (1995) s. 32.

<sup>213</sup> Ibid s. 29.

<sup>214</sup> Ibid s. 19.

<sup>215</sup> I 1997 hette det Kulturdepartementet (KD), det endret navn til Kultur- og kirke departementet (KKD) den 01.01.02.. Etter den tid faller kanskje religiøse aktiviteter inn i kategorien kultur. *Odinarkiv KD (Nedlagt)* (2004).

<sup>216</sup> Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole (1995) s. 50.

enhetlig og ukontroversiell, ikke dynamisk og heterogen. Selv om det ikke er lett å finne konkrete eksempler på at språk, kultur og verdier blir forstått som faste og uforanderlige enheter, ligger en tone i diskursen som skaper en følelse av at norsk kultur, eller andre kulturer, er statiske, homogene og evige. Innerst inne er vi alle nordmenn og i besittelse av den essensielle norske kulturen, den må bare lokkes frem under individets grunnskoleepoke. Generelt kan det sies om loci fra essens at den fort blir koblet til det normale. For empiriske tenkere er det den eneste mulige basis for konstruksjon av typer og etablering av strukturer, som igjen realiseres i noen av gruppens representanter<sup>217</sup>. Gruppen ”samiske mennesker” blir formet på basis av enkelte gruppemedlemmers oppførsel, det blir etablert en forbindelse mellom gruppemedlemmenes natur og deres oppførsel. Det siste blir så oppfattet som et uttrykk for deres essens. Enkelte handlinger blir så holdt frem som typiske uttrykk for en bestemt kultur, i dette tilfellet samisk kultur. Den samiske naturreligion har ikke lengre status som et ”essensielt” innlag i samisk kultur. Men ved denne argumentasjon, i lys av essens og normalitet er departementet i stand til å definere den perfekte representant for en samisk kultur, enten denne modellen er abstrakt eller faktisk eksisterer.

De døves kultur og deres tegnspråkbaserte omgangsform har ikke fått plass i premissene for læreplanverket. Spørsmål om der finnes noe som kan kalles for de døves kultur er ennå den dag i dag et kontroversielt spørsmål<sup>218</sup>. Det er i hele tatt lite som blir sagt av departementet angående de døves kultur- og språksituasjon. Det er fristende å foreslå at de mener de døves tegnspråk best kan sammenlignes med tekniske hjelpemidler for funksjonshemmede, slik som for eksempel en rullestol. Tegnspråket blir ikke vurdert som en bærer for noe som departementet kunne kalle ”de døves kultur” eller ”den døves identitet og identitetsfølelse”.

Det er blant annet fraværet av slike beskrivelser som danner basis for en slik fortolkning av departementets kulturkonsept. Hvis deres forståelse av ”kultur” hadde vært vid, det vil si en retorisk teoretisk tilnærming av konseptet, ville også de døves kultur vært omtalt i underavsnittet *Språklige og kulturelle minoriteter*<sup>219</sup>. Her er det imidlertid bare plass til kulturer som er basert på auditive symbol som kan reproduseres skriftlig.

I en retorisk filosofisk sammenheng er der tette relasjoner mellom språk og kultur. Den kvenske kultur og språk blir tradisjonen tro fortsatt stemoderlig behandlet i forhold til det samiske. Riktignok har finsk fått et eget avsnitt der hvor tegnspråk er utelatt<sup>220</sup>, men fortsatt er

---

<sup>217</sup> Perelman (1969) s. 95f.

<sup>218</sup> Hjulstad (2003).

<sup>219</sup> *Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole* (1995) s. 24ff.

<sup>220</sup> Dette faktum muliggjør min fortolkning at de auditive språk står i en særstilling, jf. *ibid.*

det langt igjen til den status samisk har blitt tilgodesett med. I premissene for *L97* blir det eksplisitt hevdet at forskjellsbehandlingen av samisk og kvensk språk i grunnskolen har sitt utspring i utenrikspolitiske anliggender<sup>221</sup>. ”Når samisk språk i grunnskolen er likestilt med norsk, er det en klar konsekvens av at samene har status som urbefolkning”<sup>222</sup>.

Til forskjell fra denne opphøyede status er de finske grupper av befolkningen ”etterkommere av eldre finsk innvandring”<sup>223</sup>. Da de bare er innvandrere vil de kunne få morsmålsundervisning ”etter de reglene som gjelder for språklige minoriteter i norsk skole”<sup>224</sup>. Som innvandrere kan de ikke forvente så god behandling som samene, ”som urbefolkning står deres språk og kultur i en særlig stilling”<sup>225</sup>, den status har ikke innvandrernes språk og kultur, det til tross for at vi allerede fra førmoderne tid hadde en stor finsk befolkning særskilt i mange deler av nordnorge<sup>226</sup>.

Denne argumentasjon impliserer et annet forhold som berører morsmålets pedagogiske og filosofiske posisjon. Språket menneskene snakker får karakter av å være et objekt som det går an å ta vare på. Dermed er vi inne på den skala departementet vurderer de ulike morsmål i forhold til og hvilke kriterier som blir lagt til grunn når de skal vurderes i forhold til å kunne brukes som undervisningsspråk. Disse kriteriene er primært hentet fra feltet hvor nasjonene måles i forhold til hverandre samt relatert til hvor mye det koster. Norge må opprette, og eventuelt gjenopprette status som en humanistisk suveren nasjonalstat som tar vare på den særskilte verdi urbefolkningens kultur og språk er i besittelse av. Kriteriene kan ikke være hentet fra det pedagogiske felt fordi det da ville være naturlig å orientere begrunnelsen for valg av undervisningsspråk i retning av idéen at ”elevene skal få sin første lese- og skriveopplæring på det språket de behersker best”<sup>227</sup>.

De døves tegnspråk vurderes ikke som et eget språk, og således ikke som morsmål. De har riktignok fått egen læreplan, men det er ikke som følge av at tegnspråk er anerkjent som et selvstendig språk på linje med norsk. I allfall er det ingenting som står stortingsmeldinga som tyder på det. Faktisk står det veldig lite om døve og deres morsmål i premissene til *L97*. Det er fordi departementet ikke synes at tegnspråk er et morsmål men bare et spesielt skolefag. Det er nemlig under underkapitlet *Skolens fag, fagstruktur og fagenes innhold*<sup>228</sup> at tegnspråk dukker opp. Der avslører departementet også at morsmål er degradert til et skolefag.

---

<sup>221</sup> ILO konvensjon nr. 169 er en internasjonal overenskomst som anerkjenner samenes status som urfolk, se *L97 Samisk*.

<sup>222</sup> *Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole* (1995) s. 40f.

<sup>223</sup> *Ibid* s. 40.

<sup>224</sup> *Ibid*.

<sup>225</sup> *Ibid* s. 41.

<sup>226</sup> se for eksempel Bjørklund (1985).

<sup>227</sup> *Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole* (1995) s. 25.

<sup>228</sup> *Ibid* s. 38ff.

Hvis departementets kulturkonsept er forvirrende, så er deres språkfilosofi schizofren. Det er mange merkelige og motstridende uttalelser som er mer egnet til å forvirre enn å avklare hva de forstår med begrepene ”språk”, ”førstespråk”, ”morsmål” og ”andrespråk” og hvordan disse ordnes innbyrdes i forhold til målet om en best mulig undervisning. ”*Det er en fordel at elevene blir undervist på det språket de behersker best*”, heter det i underavsnittet *Integrering og språk*<sup>229</sup>. Det er ingen urimelig påstand departementet fremsetter her. Innenfor rammen av retorisk teori må påstanden kalles en grunnsetning, der er det en forutsetning for all pedagogikk. De fleste personer i Norge vil uten videre godta påstanden. Legg imidlertid merke til den modererende termen ”fordel”, den appellerer til konsensus samtidig som den unngår forpliktelser for departementet.

Departementets uttalte syn på språk og erkjennelse finner vi i et annet sted i samme underkapittel hvor følgende postuleres:

*”Barna bør få sin første lese- og skriveopplæring på det språk de behersker best. Det vil lette innlæringen av tilsvarende ferdigheter i andre språk. Elevene bør dessuten, i den grad det lar seg gjennomføre, få hjelp til å tilegne seg skolens lærestoff inntil de kan få utbytte av undervisningen på norsk. Tospråklig undervisning er hensiktsmessig som en overgangsordning. Bruk av morsmål er et hjelpemiddel som gir elevene mulighet til å få del i skolens lærestoff i overgangen frem til de har utbytte av undervisningen på norsk. Samtidig skal elevene delta i den ordinære undervisningen sammen med skolens øvrige elever.*

*Styrkeforholdet mellom bruken av morsmålet og norsk, og den rollen hvert av språkene spiller i det enkelte barns liv, vil kunne endre seg i løpet av skoletiden. Språkundervisningen må samordnes, slik at elevenes ordforråd, begrepsutvikling og aktive språkbruk bidrar til videre læring.”*<sup>230</sup>.

Ytringen kunne vært klipt rett ut av en eulogi hvor den norske grunnskole skulle hylle sin egen fortrefelighet. Her balanseres det mellom hensynet til den enkelte elevs tilegning av lærestoff på den ene siden, og hensynet til en effektiv produksjon av undervisningstjenester, altså økonomi, på den andre siden.

Vi ser også at morsmålet i det minste er et pedagogisk hjelpemiddel i en overgangsperiode. Det er imidlertid bekymringsfullt at de ikke-norskspråklige elevene må ha dobbelt så mye undervisning som de norskspråklige; de skal nemlig ”*få del i skolens lærestoff*” med morsmålet som hjelpemiddel, ”*samtidig skal elevene delta i den ordinære undervisningen sammen med skolens øvrige elever*”. Vel, det kan være en uheldig formulering, enhver fortolkning som ikke finner et sånt påbud urimelig, stiller sannelig strenge krav til disse barna.

---

<sup>229</sup> Ibid s. 25.

<sup>230</sup> Ibid s. 26.



Departementet bekjentgjør også at de verdsetter språkets praktiske karakter i uttalelsen

*”Gode ferdigheter i det eller de språkene barnet bruker i sitt daglige miljø, er viktig for barn og unges utvikling intellektuelt, sosialt og følelsesmessig”.*<sup>231</sup>

Det er flere sympatiske tanker departementet presenterer her. Det er ikke urimelig å anta at hvem som helst føler seg tryggere når de forstår hva som blir uttrykt, som leder til trygghet hos personene at de handler i henhold til det anviste regelverk, enten dette er formelt institusjonalisert eller uformell privat omgang. Argumentet bærer preg av sterk generalisering som det er vanskelig å være uenig i; det peker mot et ønske om universell konsensus<sup>232</sup>.

I andre argumenter mister morsmålet sin erkjennelsesteoretiske status departementet selv har fremhevet når de et annet sted sier *”Bruk av morsmålet er et hjelpemiddel ... [som kan hjelpe elevene frem] til de har utbytte av undervisningen på norsk”*<sup>233</sup>. Med dette er morsmålet justert ned i verdi og blir kategorisert som et verktøy. Det er greit at dette spørsmålet blir avklart; sannsynligvis er det økonomiske forhold som determinerer dette synet i denne konkrete uttalelsen, ikke metafysiske spekulasjoner rundt det norske språkets iboende allmenndannende kraft. Det er selvfølgelig ressurskrevende å drive undervisning på et annet språk enn det de aller fleste lærerne behersker, her må ikke sløses, alle inn på samlebandet straks.

Et annet argument har derimot en klang av metafysikk: *”Departementet understreker at alle elever med et annet førstespråk enn norsk skal få systematisk opplæring i og på norsk”*<sup>234</sup> fastslår byråkratene betryggende. Det er en hyggelig tanke at ikke-norskspråklige skal få opplæring i norsk, siden norsk er dominerende særskilt i det institusjonaliserte samfunnsliv, men det er ikke like sikkert at systematisk opplæring på norsk i andre fag enn norsk med nødvendighet er av det gode når det kommer til det faginnhold som skal formidles. I dette sitatet ligger tendenser til en verdsetting av det norske språk som et særskilt effektivt pedagogisk verktøy. Det må være begrunnelsen for at elever med et annet førstespråk enn norsk skal undervises på norsk, hvis ikke vurderes verdiene som formidles som underordnet metoden undervisningen gjennomføres.

Departementet har også et noe forvirrende forhold til morsmål i lys av skillet mellom tale og skrift. Det heter at

*”I høringsuttalelsene er det gjennomgående bred tilslutning til hovedprinsippene, dvs. at elevene skal få*

---

<sup>231</sup> Ibid s. 25.

<sup>232</sup> Riktignok på nasjonalt plan.

<sup>233</sup> Ibid s. 26.

<sup>234</sup> Ibid s. 25.

*sin første lese- og skriveopplæring på det språket de behersker best, og at opplæringen skal gi elevene grunnlag for funksjonell tospråklighet.*<sup>235</sup>

Men legg merke til at tegnspråk ikke har et skriftspråk, og at ikke tegnspråkbrukere er tatt med som en språklig og kulturell minoritet. Det tyder på som før nevnt at bare auditivt språk kan være språk, og det fortolker jeg som en av årsakene til at tegnspråkbrukere er ekskludert fra å falle ned i kategorien en språklig og kulturell minoritet. Det ser videre ut som om departementet ikke er, eller velger å la være å gjøre publikum oppmerksomme på forskjellen på det flyktige og det fikserte språk, og at det ikke er det samme å lære å lese som å lære å skrive.

Det er mye i teksten som tyder på at departementet verdsetter systemet høyere enn individet. Det heter at *”det er det enkelte barns forutsetninger som danner utgangspunktet for hvordan undervisningen skal tilrettelegges.”*<sup>236</sup>. Det er mere sannsynlig at det er departementets vurdering av hva som er nasjonen Norges forutsetninger og krav

*”Det legges særlig vekt på språkopplæring i og på norsk. Tospråklig undervisning nyttes som en overgangsordning frem til elevene har utbytte av den vanlige undervisningen.”*<sup>237</sup>

En implikasjon av denne uttalelsen er at undervisning på norsk er det ”vanlige”, det er det normale og alt annet faller utenfor og blir unormalt. Da blir undervisning på samisk og tegnspråk ”unormal”, den uvanlige undervisning kan meget lett merkes med den inferiøre term ”spesialundervisning”. I skolesammenheng er det altså unormalt å ha et annet morsmål enn norsk. *”Opplæringen skal fremme elevenes språkutvikling med særlig sikte på integrering og deltakelse i det norske samfunnet.”*<sup>238</sup>. Basert på en helhetsvurdering av stortingsmeldingen anser jeg dette som departementets viktigste premiss.

*”Den struktur som skoleverket får, må avledes av det innhold som skal formidles ... [og dette innhold] må være at opplæringen medvirker til å bringe videre den nasjonale kulturarven”*<sup>239</sup>.

Hvis vi vurderer dette opp mot tanken om en likeverdig utdanning, så er ikke norskopplæring av fremmedspråklige på norsk konsekvent.

*”Elever fra språklige minoriteter skal få mulighet til å vokse inn i det norske samfunnet som likeverdige medlemmer med den fortrolighet med norsk språk, norske tradisjoner og normer dette fordrer.”*<sup>240</sup>.

---

<sup>235</sup> Ibid s. 25.

<sup>236</sup> Ibid s. 25.

<sup>237</sup> Ibid s. 8.

<sup>238</sup> Ibid s. 25.

<sup>239</sup> Ibid s. 18.

<sup>240</sup> Ibid.

”Opplæringen må ikke bero på hvor man kommer fra eller hvor man bor.”<sup>241</sup>. Dette gjelder nok ikke nyankomne innvandrere, kvener, døvfødte eller samer.

Her sier departementet også at medlemmer av ”*språklige minoriteter*” bare kan være ”likeverdige medlemmer” av ”*det norske samfunnet*” hvis de er fortrolige ”*med norsk språk, norske tradisjoner og normer*” i den grad departementet ”*fordrer*”. Hvem som til enhver tid skal fordre hva som må til for å være ”likeverdige medlemmer” av samfunnet er åpent for fortolkning, og det kan forstås som en blankofullmakt til landets lærerkorps om en individuell vurdering fra kasus til kasus. I beste fall er det bare en uheldig formulering fra departementet. De økonomiske aspekt ved spesialundervisning er nok viktigere enn det som kommer til uttrykk i stortingsmeldingen.

#### 4.2.2 Læreplanverket L97

Stortingsmeldingen bringer premissene for læreplanverket for grunnskolen. Den generelle delen av *L97*, *L97 for tegnspråk* og *L97 for samisk* sammenfatter det som er felles for hele skoleverket, mens den fagspesifikke delen av læreplanverket bare er gyldig for grunnskolen. Generell del er trykt i *L97* og *L97 for samisk*, men ikke i *L97 for tegnspråk*, som kun er en fagplan for tegnspråkbrukere. Generell del har strengt tatt vært i sirkulasjon, og kunne, hvis jeg var streng på kronologien, vært plassert før analysen av *Stortingsmelding 29 (1994-95)*. Jeg velger likevel å plassere omtalen innenfor rammen av *L97* særskilt siden det er først når den utgis at den eksplisitt er beregnet på å regulere handlingene til et publikum som har sitt virke i grunnskolen.

Der hvor stortingsmeldinga var rettet mot lovgivere er det fagpersonell som er siktemålet til læreplanverket. Stortingsmeldinga var søkende og forsiktig, preget av referensiell<sup>242</sup>, nøytral språkbruk og hadde politisk konsensus som mål. *L97* har fått status som forskrift og er betydelig mer selvsikker i stilen. Læreplanverket betraktet som helhet kan i lys av å være forskrift betraktes som koersiv<sup>243</sup> retorikk. Argumentasjonen i seg selv svinger mellom å være anmodende persuasiv, til å være metaspråklig og referensiell. Men status som lov gjør den befalende og klart innrettet mot formålet å være handlingsregulerende overfor personalet i grunnskolen.

Å determinere forfatter særskilt dersom man leter etter en spesiell person, er ingen enkel oppgave på dette dokumentet. Oppgaven å utarbeide et læreplanverk er delegert til Kirke-,

---

<sup>241</sup> Ibid s. 19.

<sup>242</sup> Om språkets funksjoner, for eksempel i Fafher (1977) s. 67-88.

<sup>243</sup> ”*det koersive (ordren)*”, ibid s. 74.

utdannings- og forskningsdepartementet, og utover det er den signert av statsråd Reidar Sandal. Avsender er dermed den norske nasjonalstat, departementet er verkets forfatter, og pedagoger i riket er det implisitte publikum.

Sammenlignet med *Om prinsipper ...* er læreplanverket mindre rigid oppbygd og dermed hyggeligere å lese. Verket er illustrert med bilder og billedtekst samt utvalgte tekstbrokker uthevet og plassert utenfor de obligatoriske spaltene som en slags hypertekst godt synlig og velegnet for skumlesning. På denne måten når departementet frem med utvalgte meldinger også til den del av personalet som ikke har tålmodighet til å lese alt. Verket er tross alt totalt sett 7-8 hundre sider hvis vi ser de tre deler under ett. Premissene utgjør bare drøye 50 sider til sammenligning.

#### 4.2.2.1 Generell del

Den generelle delen er delt opp i forord, innledning og sju underkapitler som hver for seg presenterer 7 ulike modeller og menneskesyn som skal fungere som forbilder for utdanningspersonalet i sitt virke med oppdragelse og opplæring av vår oppvoksende generasjon. Alle disse idealtyper er kort presentert i premissene for læreplanverket, men i L97 finner vi en grundig gjennomgang av hvilke generelle krav til grunnskolen belyst ved seks utvalgte aspekt av den menneskelige virksomhet, integrert til en syvende visjon, vedlagt hvilke menneskesyn departementet oppfatter som forbilledlig. Det er fristende å kalle denne måten å argumentere på for argumentasjon fra modell. Men det er noe forhastet å trekke den konklusjon. Riktignok konstruerer departementet et bilde av et idealmenneske, oppdratt og utviklet i den norske grunnskole, men det er ikke bare et bilde på eleven basert på et utvalgt sett aspekt, den svinger også i retning av en idealisert fremstilling av den perfekte lærer, som er prototypisk argumentasjon fra modell.

Et viktig premiss, eller for å være korrekt; 5 viktige premiss for læreplanverkets generelle del er formålsparagrafene henholdsvis i lov om grunnskole, om videregående opplæring, om fagopplæring i arbeidslivet, om voksenopplæring og om folkehøgskolar. Dette er fordi generell del er gyldig forskrift for alle fem lovene og dermed for alle delene av utdannelsessystemet. Dermed er også den generelle del av læreplanverket med på å danne rammeverk for den bebudede opplæringsloven. For å markere betydningen av formålsparagrafene foreligger de i et særtrykk før forord og innholdsfortegnelse. Statsråd Gudmund Hernes påpeker i forordet at ”*formålsparagrafene må leses nøye*”<sup>244</sup> og understreker med det deres betydning for læreplanverkets generelle del. For å forsikre at

---

<sup>244</sup> L97 s. 11.

leseren har forstått formålsparagrafenes verdi og viktighet har departementet utstyrt forordet med en fortolkning av paragrafenes målformuleringer og hovedområder punktvis presentert en slagords form.

Grunnskolens formålsparagraf er § 1 og der heter det at:

*”Grunnskolen skal i forståing og i samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndelig og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.”*

På mange måter kan *Generell del* leses som departementets utlegning av formålsparagrafen(e).

I innledningen forsøker departementet å formulere et svar på det vanskelige spørsmål ”hva er opplæringens mål?”. Ett svar er at

*”Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og ... utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og ... generell kompetanse ..., og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid”.*<sup>245</sup>

Det som kommer i fokus her er staten og næringslivets behov for arbeidskraft. Men det kan ikke bare være derfor skolen er til. Skolen må også være til for eleven, og departementet konkluderer derfor at

*”Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.”*<sup>246</sup>

*Generell del* sett under ett er et forsøk på å bygge et fundament for grunnskolens virksomhet basert på loven(es) formålsparagraf(er), og med det legge premiss for hvordan læreplanverkets fagdel skal legges opp og hvordan undervisningen dermed må tilrettelegges. De utvalgte aspekt departementet bringer til fokus er mennesket som 1) meningssøkende, 2) skapende, 3) arbeidende, 4) allmenndannende, 5) samarbeidende, 6) miljøbevisst og 7) integrert.

Det meningssøkende menneske skal finne mening innenfor de ”*kristne og humanistiske verdier ... [og med] den demokratiske rettsstat som rammen rundt*”<sup>247</sup> den sosiale integrering gjennom skoleverket. Det er de moralske kilder som blir angitt i dette kapitlet.

---

<sup>245</sup> Ibid s. 15

<sup>246</sup> Ibid.

<sup>247</sup> Ibid s. 17.

*”Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. ... Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter.”*<sup>248</sup>

Derfor kan skoleverkets virksomhet trygt baseres på disse premiss.

I tråd med premissene fra den forutgående stortingsmelding fortsetter forfatterne av *L97 - Generell del* å basere seg på forestillingen om kultur og identitet. De baserer seg stadig vekk på en argumentasjon fra en forutsetning at det eksisterer en særegen sameksistens mellom personen, hennes handlinger og en faktor som kalles identitet, som på samme måte integreres inn i en gruppe som merkes med termen ”samisk kultur”. Denne kulturen defineres så i ordelag fra enkelte utvalgte verdier eller praksiser prominente medlemmer av den definerte gruppe aksepterer eller alle fornuftige mennesker i landet godtar. Disse egenskapene, som er bestemt av andre, skal den enkelte samiske elev gi sin tilslutning til. Skolens oppgave er å øke den samiske elevens tilslutning til de utvalgte verdier og praksiser, og på den måten ”styrker samisk identitet”<sup>249</sup>. Ved å gi ut *L97 for samisk* lager departementet en uttømmende liste over hvilke aspekt, hvilke verdier og praksiser grunnskolen skal promotere, og implisitt ei statsautorisert liste over de aspekt ved ”samisk kultur” som er verdt ”å hegne om”<sup>250</sup>.

Utsagnet bekrefter at ”samisk” er en kulturgjenstand som vi må ta vare på. *L97 for samisk* blir da et museum for samisk kultur. Merkelig med tanke på at dette skriftet er rettet til pedagogisk personell som blant annet har som oppgave ”å kvalifisere for produktiv innsats i ... arbeidsliv ..., utvikle evner som trengs for spesialiserte oppgaver”<sup>251</sup>. Med tanke på at samiske barn kanskje har samisk morsmål, og morsmål er det første medium til å orientere seg i verden, burde kanskje det pedagogiske aspekt ved samisk språk vært til stede i et slikt dokument, men det ville kanskje skape presedens slik at også andre språk kom i betraktning som undervisningsspråk, og det ville nok bli for dyrt eller praktisk umulig å gjennomføre.

Der hvor avsnittet *Det meningsseekende menneske* handler om moralens kilder handler avsnittet *Det skapende menneske* om den vestlige verdens teknologiske og sosiale fremskritt. Ved å fokusere på tre tradisjoner opplæringen kan tuftes på; erfaring fra praktisk virke, læring av teoretisk utvikling og fra kulturell tradisjon, makter departementet å gjenfortelle vitenskapens suksesshistorie, særskilt med fokus på den teknologiske utvikling og anvendelse. De tillater seg også å verdsette konstitusjonelle styreform, fagforeninger og miljøvern som del av denne vitenskapens jubelfortelling. Også billedbruken i avsnittet underbygger den

---

<sup>248</sup> Ibid s. 15.

<sup>249</sup> Ibid s. 19.

<sup>250</sup> Ibid.

<sup>251</sup> Ibid s. 15.

fortolkning. Øverst i venstre hjørne ser vi bilde av luftfartens spede start hvor en av luftfartens pionerer står oppstilt ved siden av sitt flygeapparat. Naturlig til høyre for pionerbildet, øverst i høyre hjørne, ser vi bilde av de vitenskapelige og teknologiske fremganger til fordel for menneskeheten, representert ved en Boeing fra SAS<sup>252</sup>.

Begge de første avsnitt er eksempler på epideiktisk tale med referensielt preg adressert til landets samlede korps av pedagoger. Hensikten er å oppnå større tilslutning til de verdiene teksten omtaler, og øke tilbøyeligheten til å handle i henhold til dem. Blant de maktmidler departementet rår over er at læreplanverket har status som forskrift. Når de i neste kapittel taler om *Det arbeidende menneske*, får teksten særskilt i de første avsnitt preg av å være persuasiv, oppfordringen til å gjøre sånn eller sånn er tydeligere enn i de foregående kapittel.

Den første delen av avsnittet kommer departementet med noen generelle betraktninger om begrepet "arbeid", og litt om teknologiens inntok i arbeidslivet. Formålet kan være å heve valueringen av det praktiske, av arbeid særskilt vurdert mot det teoretiskes allerede opphøyde status. Billedbruken understreker dette, temaet er arbeidsfolk og fiskere, bønder, smeder og andre mennesker fra arbeider- og håndverkerstand er blant motivene. Dernest går de over til å sondre mellom undervisning og læring. Undervisning, definerer de at er en tjeneste pedagog utfører, mens læring er elevens transcending av egen fortolkningshorisont.

Deretter hentes hovedsakelig loci fra kvalitet til argumentasjonen i resten av dette største avsnittet i *Generell del*. Bildet av den gode lærer og den gode skole henvender seg til læreren og hans gjerning med direkte appell til hvordan han bør handle i enkelte utvalgte situasjoner.

Deler av sistnevnte del av avsnittet virker redundant på bakgrunn av at staten selv driver de fleste utdanningsinstitusjoner for pedagogisk personell og i siste instans garanterer lærernes kompetanse både ved å stille krav til opplæring og ved å bestemme kriteriene for autorisasjon til læreryrket. Avsnittet kunne sett under ett vært hentet fra pensum i pedagogikk fra en slik utdanningsinstitusjon. Neste sitat er et godt eksempel på departementets argumentasjonsmåte:

*"En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slokke interessen for faget og skade elevenes selvopfatning. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekræftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en viktig forutsetning for læring."*<sup>253</sup>.

Det er to ulike lederstiler som blir beskrevet her. Den underliggende oppfordring til lærerne er å gjøre som den ene modellen gjør, som baserer sin autoritet på motivering, samtidig argumenterer departementet fra en anti-modell, hvor oppfordringen er å ikke gjøre sånn. Det

---

<sup>252</sup> Ibid s. 27.

<sup>253</sup> Ibid s. 32.

er en indirekte oppfordring når departementet sier ”den gode lærer bruker”<sup>254</sup>, forøvrig en standardformulering avsnittet er gjennomsyret med.

Avsnittet kan meget vel betraktes utfra at det er rettet mot et annet publikum enn lærere. Når departementet hevder at ”i lærernes kompetanse inngår kunnskap om barns, unges og voksnes normale og avvikende utvikling”<sup>255</sup> kan dette utsagnet tolkes i lys av at det er rettet til andre enn undervisningspersonalet, for eksempel som en garanti til foreldre og andre pårørende at personalet som håndterer deres barn mønstrer et visst minstemål. ”En god lærer kan sitt stoff”<sup>256</sup>, forsikrer departementet, og utsagnet blir straks mer forståelig dersom det betraktes som rettet til andre enn det pedagogiske personalet. Det kan være en del av bakgrunnen for at store deler av avsnittet må kunne betraktes som en oppsummering og repetisjon av de grunnleggende deler av pedagogisk pensum. Avsnittet handler mer om ”den arbeidende lærer” enn om *Det arbeidende menneske*.

Det er alltid synd å redusere for mye, men det er i forhold til analysen hensiktsmessig å betrakte avsnittet som bestemt for det pedagogiske personalet, med det formål å øke lærernes tilslutning til de verdier som omtales der. Til syvende og sist er det den enkelte leser og den anvendelse hun legger opp til, som bestemmer den fortolkning et utsagn får. Læreren vil sannsynligvis benytte teksten på et annet vis enn en idéhistoriekandidat vil. Men læreplanverket sett under ett er det mest korrekt å betrakte teksten som ment for landets samlede utøvende lærerstand. Filosofisk sett vil utsagnet for eksempel innenfor den retoriske tradisjonen kunne betraktes som et aksiom. Betraktet slik vil det universelle publikum kunne være ment som publikum, noe det neppe er ment for. I det store og det hele er nok lærerpersonalet det impliserte publikum. Sidene 29 til 34 kan karakteriseres som fortellingen om hvordan den gode lærer skal gå frem for å fremme elevens egen læring, og er fra den vinkel å betrakte som en modell, et premiss den videre argumentasjon kan føres ut fra. I varierende grad av abstraksjon er det hele tiden lærerrollen som omtales. Det er læreren i arbeid som tematiseres i dette stykke epideiktisk tale.

Neste avsnitt handler om demokrati og heter *Det almenndannede menneske*, og tematiserer målet om elevenes fremtidige demokratiske deltakelse i offentlig debatt og ved valg. Ei viktig problemstilling for å nå dette mål er at

”Erfaring og forskning viser at jo mindre en har med seg av forhåndskunnskaper som en kan knytte

---

<sup>254</sup> Og varianter som ”god under visning skal ...” eller som i forrige sitat ”en god lærer kan ...”, ibid s. 26-34.

<sup>255</sup> Ibid s. 31.

<sup>256</sup> Ibid.



*kunnskap til, desto langsommere og mindre overkommelig blir læringen.*”<sup>257</sup>.

Derfor er det viktig at elevene får ”*konkret kunnskap og helhetlige referanserammer*”<sup>258</sup>. Et svar kan være at

*”I opplæringen må kunnskap utgjøre et gjennomtenkt utvalg som presenteres med progresjon, ... på tvers av fag slik at relevansen av dem for hverandre trer frem og mer helhetlig forståelse utvikles.*”<sup>259</sup>.

Forenkling av faktamengden ved diskriminering, og presentasjon ved felles metode ser ut til å være svar på dette vanskelige spørsmål. Vi vet fra tidligere avsnitt at departementet setter de naturvitenskapelige metoder høyt, det er tilløp til fremskrittfortelling også i dette avsnittet, og vi venter spent på om disse skal danne modell for tilnærming til filosofi og språkfag.

*”God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn*”<sup>260</sup>

mener departementet skal bidra for å nå målet om god ”allmennkunnskap”, og avsnittet kan betraktes som departementets fortolkning av dette begrepet og hva som må gjøres i skolen for å hjelpe til å gi elevene god allmennkunnskap. ”Allmenn” og ”universell” er to beslektede termer. På mange måter består kjernen i disse begrep av kriterier for å bestemme et minste felles multiplum, i alle fall når det er valg av kriterier for hvilke faktakunnskaper som skal inngå i pensum i grunnskolen det er tale om, all den tid disse vil være basert på vurderinger fra feltet for verdier.

Departementet er villig til å gi opp det lokale særpreg i jakten på en god allmenndannelse. Det er verdien på andelen sentralt bestemt fellesstoff som er tema i dette avsnittet. For en som betrakter et lokalt særpreg i grunnutdanningen som et viktig gode vil virkemidlene for å nå målet om demokratisk deltakelse kanskje vurderes som uforenelig med hennes verdier. Den samme karakteristikk vil en som verdsetter metodepluralitet høyt kunne kjenne seg igjen i; det ofres for mye for å nå målet om demokratisk deltakelse. Avsnittet taler til fordel for universelle og absolutte verdier tuftet på rammene av nasjonalstaten og det parlamentariske demokrati. Departementet konkluderer at ”*Opplæringen skal derfor gi kunnskaper som er allsidige og fullstendige*”<sup>261</sup>.

Neste avsnittet heter *Det samarbeidende menneske* og vi tar utgangspunkt i postulatet ”*En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre*”<sup>262</sup> blir vi kjent med hvordan noen

---

<sup>257</sup> Ibid s. 36.

<sup>258</sup> Ibid.

<sup>259</sup> Ibid.

<sup>260</sup> Ibid s. 39.

<sup>261</sup> Ibid.

<sup>262</sup> Ibid s. 40.

konkrete samarbeidssituasjoner i henhold til departementets verdsetting ideelt sett bør gjennomføres. Dessuten må skolen ”finne den vanskelige balansen mellom å anspore, utnytte og danne motvekt mot den kultur de unge selv skaper”<sup>263</sup>. Skolen må påvirke identitetsutviklingen til barn og unge står det her.

Bortsett fra noen generelle betraktninger om skolen som faktor i identitetsutviklingen, og noen generelle, nærmest tekniske betraktninger rundt samarbeid og resiprokitet mellom individer, består avsnittet i beskrivelse av fem konkrete samarbeidssituasjoner; den elevene i mellom, mellom foreldre og elever, mellom foreldre og skole, mellom foreldre og foreldre og den mellom skole og lokalsamfunn. ”Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn”<sup>264</sup>, avklarer departementet. Men for at skolen skal fungere godt forutsettes også at ”foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn”<sup>265</sup>. Ansvarsfordelingen mellom foreldre og stat representert ved skolen er overfladisk sett den samme som for 107 år siden. Men agentene fra 1889 formulerte ikke kravet at foreldrene måtte kjenne hverandre. Det vet departementet, og begrunner kravet med at ”storfamilien spiller mindre rolle i de unges liv, der media har rykket inn der foreldrene har trukket ut i arbeidslivet”<sup>266</sup>. På den annen side er den gamle idéen om oppfostring i samarbeid med ”heimen” neppe forenlig med ordren om å gi barna ei ”kristen oppseding” vurdert i lys av en livssynspluralistisk epoke.

Vi vet at læreplanverket har blitt tildelt status som forskrift. Tolket kun i lys av å være en lov betyr utsagnet at læreplanverket krever at de foreldre med barn på samme skole er forpliktet til å bli kjent med hverandre og hverandres barn. Utsagnet er imidlertid ikke kategorisk, det modereres ved at de sier ”Dersom skolene skal fungere godt ...”<sup>267</sup>. Termen ”dersom” modererer utsagnet fra å kunne forstås som et lovens krav, til å være et normativt utsagn og derfor ei moralsk oppfordring til om å følge den foreskrevne adferd. Vi har også slått fast at læreplanverkets publikum hovedsakelig består av lærere. Hvis oppfordringen til foreldrene skal nå frem, må utsagnet forstås som ei oppfordring til de utøvende lærere å oppfordre foreldre til å bli kjent med hverandre. Avsnittet avslører også hvor betydningsfullt det lokale aspekt er for det enkelte individ, og at departementet er sterkt opptatt av spørsmål om skolens plass i de særskilte lokalsamfunn. Hovedfokus er å appellere til alle gode krefter i lokalsamfunnet, spesielt til foreldre om å samarbeide med skolen for å få den til å fungere godt og ”kunne sette standarder for barns og de unges aktivitet og atferd”<sup>268</sup>.

---

<sup>263</sup> Ibid s. 41.

<sup>264</sup> Ibid s. 44.

<sup>265</sup> Ibid.

<sup>266</sup> Ibid.

<sup>267</sup> Ibid.

<sup>268</sup> Ibid.

”*Mennesket er en del av naturen*”<sup>269</sup> slår departementet fast, og legger seg på en darwinistisk fortolkning av mennesket, og bryter vedlagt en gang for alle med Bibelens forutsetning at mennesket står over naturen i avsnittet *Det miljøbevisste menneske*. ”*Vårt levesett og vår samfunnsform har dype og truende virkninger for miljøet*”<sup>270</sup> mener de, men har tro på at dette er et overkommelig stadium. Forsking og vitenskap vil avhjelpe problemet:

”*Anvendelsen av naturvitenskapelig innsikt er blitt et forbilde på målrettet bruk av kompetanse og en drivkraft til å vinne ny erkjennelse. Det har spredt seg til andre områder, som når samfunnsvitenskapelig og humanistisk innsikt legges til grunn for å treffe mer fornuftige og humane valg.*”<sup>271</sup>.

og følger opp den positivistiske innstilling fra avsnittet *Det skapende menneske*. Skolens, og dermed lærerens oppgave blir å gi en undervisning som gir ”*bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur*”<sup>272</sup>, og med dette delvis tilfredsstillende kravet om det miljøbevisste mennesket, fordi

”*Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidens veksling. [...] Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse*”<sup>273</sup>,

og forener nytte og romantikk. Hvis teknologien utvikles, og vi tar fornuftige og humane valg, kan vi bidra til å ”*løse de store globale problemene*”

I det siste avsnittet fra *Generell del* blir så aspektene ved det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste menneske satt sammen til et monster som departementet kaller *Det integrerte menneske*. Rekkefølgen aspektene er presentert kan også ha betydning hvis vi ser på den innbyrdes rangering. Hvis vi ser bak titlene, tematiserer avsnitt en det religiøse feltet, to vitenskapen, tre tematiserer både arbeidslivet som sosial faktor, men også den gode lærer og skole. Temaene flyter noe ut i de siste avsnitt, og temaene flettes inn i hverandre. Avsnitt fire tematiserer borgeren, men forherliger samtidig sentral sensur og enhetsmetodikk og kan i den forstand leses som at det er vitenskapens fortreffelighet den tematiserer. Avsnitt fem fremhever behovet for at lokale aktører samarbeider seg i mellom og retter særskilt søkelyset på foreldrenes rolle.

Departementet tematiserer samtidig kulturens forfall og appellerer til tradisjonens verdier og sveiper med det innom temaet fra avsnitt en. Avsnitt seks tematiserer mennesket som

---

<sup>269</sup> Ibid s. 45.

<sup>270</sup> Ibid s. 46.

<sup>271</sup> Ibid.

<sup>272</sup> Ibid s. 47.

<sup>273</sup> Ibid s. 48.

biologisk vesen. Men også her er det anvendte vitenskapelige fremskritt og teknologi som er helten, men ikke uten et snev av den nasjonalromantiske friluftselser som elsker sitt land.

Dette integreres så i en slags helhet i avsnitt syv. Med det integrerte menneske mener departementet at *”de unge må integreres både personlig og i samfunnslivet på en moralsk sammenfelt måte”*<sup>274</sup>. De oppdager at *”opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål”*<sup>275</sup> og ramser punktvis opp 16 formål som er tilsynelatende motstridende. Det første formål som blir identifisert er motsetningen mellom å *”bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre – og gi evne til å stikke sin egen kurs”*<sup>276</sup>. Motsetningen ligger snarere i at departementets dom over *”vår kulturs moralske fellesgods”* er entydig positiv, og er forpliktet å være det. Hvis elevens dom over den norske kulturs verdier ikke er like entydig positiv, og eleven har *”evne til å stikke ut sin egen kurs”* så står formålet å *”bidra til nasjonal identitet”* i fare for fall.

Motsetningen består mellom å få elevene til å *”bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”*<sup>277</sup>, og å lære de å tenke selv, som medfører risiko for at de når de lærer *”kjennskap til og respekt for”*<sup>278</sup> kommer til å verdsette *”andre religioner og trossyn”* (s. 50) høyere enn *”vår kristne og humanistiske arv”*<sup>279</sup>. Det integrerte menneske består i at *”opplæringen må balansere disse doble formålene”*<sup>280</sup>; på den ene siden for å bidra til å *”kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv”*<sup>281</sup>, på den andre siden *”å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”*<sup>282</sup>.

*”Slutt målet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling”*<sup>283</sup>

avslutter departementet *Generell del*, to ganger, for å være sikker, fulgt av et helsides bilde med et eventyrmotiv fra det norske folkeeventyret *”Kvitebjørn Kong Valemon”*, tegnet eller malt av Theodor Kittelsen hvor prinsessen kommer ridende gjennom skolen på ryggen til Kvitebjørn. Bildet refererer tilbake til *”fellesskapet”* og identifiserer det med det *”norske”*. Referansene til bildet er det norske folk, det er Kittelsen og det er Asbjørnsen og Moe, gode representanter for den norske kulturarv. Det er mulig jeg overfortolker her, at relasjonen

<sup>274</sup> Ibid s. 50.

<sup>275</sup> Ibid s. 49.

<sup>276</sup> Ibid s. 50.

<sup>277</sup> Sitat fra formålsparagrafen fra *Lov om grunnskole*, særtrykt i L97 vedlagt før innholdsfortegnelsen

<sup>278</sup> L97 s. 50.

<sup>279</sup> Ibid.

<sup>280</sup> Ibid.

<sup>281</sup> Ibid s. 15.

<sup>282</sup> Ibid.

<sup>283</sup> Ibid s. 50.

mellom bildet og utsagnet på forrige side ikke eksisterer, eller kanskje den er der i form av en freudiansk glipp? Det kan godt være bildet bare er plassert der fordi noen i departementet synes det er pent, og ikke har andre formål enn å benytte anledningen til å vise det til flest mulig andre i håp om at de også kommer til å syns det er pent.

Vi har sett at L97 hevder at ”*læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte*”<sup>284</sup>, som er i tråd med stortingsmeldingen *Om prinsipper* .... For en fremmedspråklig elev betyr det at det ukjente norske begrep må forstås i relasjon til det kjente begrep fra elevens morsmål. Når det snakkes så mye om likeverdig opplæring, kan som vi tidligere har sett bekrefte at hvilket morsmål en har ikke er blant kriteriene som definerer likeverdighet i opplæringen. Ved å begrense læreplanenes antall til tre basert på ulikheter i morsmål oppregnes uttømmende de morsmål som kan være undervisningsspråk i norsk grunnskole. Til tross for at man i utsagnet anerkjenner begrepenes erkjennelsesteoretiske aspekt, overser man morsmålets pedagogiske fortrinn i det at man allerede har begrenset hvilke morsmål som er i besittelse av slike fortrinn.

Tiden som burde brukes til ”*å kvalifisere for produktiv innsats [osv.]*”<sup>285</sup> må istedenfor investeres i å lære den norske språkkoden. Hvis det er meget som skal læres, må noen miste noe. Det heter også at skolen skal gi ”*tilpasset opplæring*”<sup>286</sup>. Denne tilpasning består blant annet i tilpasning av undervisning til fag og stoff, alderstrinn og utviklingsnivå. Den skal også tilpasses ”*slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes i både nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst*”<sup>287</sup>. Så kan det fremmedspråklige barn glede seg over oppdagelsen av det hegemoniske språk, mens norsktalende barn kan starte på andre oppdagelser på livets vei.

Det er ikke mulig å vite hvilke metafysiske posisjoner departementet antar i språkspørsmål fra å lese *Generell del* av læreplanverket. Det kan hende at sammenhengen fra det kjente forstås det ukjente er å forstå som et ideal, men at realitetene tvinger andre løsninger frem. Disse påtvignende realiteter kan bestå av økonomiske forhold, og de kan for eksempel bestå av utenrikspolitiske anliggender. Den innenrikspolitiske situasjonen, gallupmålinger og sammensetningen på Stortinget kan også tvinge departementet i bestemte filosofiske og epistemologiske retninger. Det er også mulig at utsagnet ”*læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente*” ikke er ment å skulle være gyldig for språkene, med det mener jeg at språk ikke forstås som praksis.

---

<sup>284</sup> Ibid s. 29.

<sup>285</sup> Ibid s. 20.

<sup>286</sup> Ibid s. 29.

<sup>287</sup> Ibid.

En utvei kan være at vi går tilbake til departementets kulturbegrep, som bærer preg av argumentasjon fra essens. Språk er et aspekt som gjør det mulig å skille mellom ulike kulturer, som gjør det mulig på en meningsfylt måte å snakke om grupper av mennesker som hører sammen idet de taler det samme tungemål. Hvis språket også er essensielt betyr det at de enkelte varianter også er i besittelse av særskilte egenskaper som etterhvert realiserer seg selv. Når departementet i premissene garanterer at alle elevene ”med et annet førstespråk enn norsk skal få systematisk opplæring i og på norsk”<sup>288</sup> må de ha i tankene at denne undervisning på norsk gjør noe spesielt med elevene. Tanken at det å beherske et språk er et tegn på oppnådd dannelse kommer som vi tidligere har sett fra klassisistisk filosofi inspirert av matematikkens presise språk kombinert med latinens historiske kultivering, og nasjonalspråkenes dannelse etter modell fra latin.

Jeg tror ikke dette er aktuell metafysikk på slutten av 1900 tallet. Hvis vi griper tilbake til premissene for læreplanverket ser vi at departementet flere ganger hevder at elevene bør få sin første lese- og skriveopplæring på det språket de behersker best. De modererer denne uttalelsen noe med den normative termen ”bør” istedenfor ”skal”, men fortsatt sonderer de innenfor et begrepsapparat som meget vel kunne vært hentet fra retorisk teori; viser til sitat note 230 fra *Om prinsipper ...*. Tradisjon i lovverket er at undervisningsspråket er norsk, det viser denne oppgaven. Departementet mener at det pedagogiske utbyttet er best om undervisningen gis ”på det språk de behersker best”. Sett i relasjon til at skolen skal ”kvalifisere for produktiv innsats” osv. må resultatet bli best, særskilt med tanke på stat og næringslivs fremtidige behov for arbeidskraft, hvis det aksiomatiske utsagnet ”læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente” settes ut i handling i det norske skoleverk. Hvorfor ser departementet behov for å forsikre at alle elevene ”med et annet førstespråk enn norsk skal få systematisk opplæring på norsk” hvis det ikke er metafysiske prinsipper som ligger til grunn?

Det kan være at stat og næringsliv vurderer kyndighet i bruk av språk som viktigere enn faglig dyktighet. Departementet er selv i posisjon til å gjøre den slags vurderinger, og vi kjenner til at næringslivet driver lobbyvirksomhet både ovenfor stortingsforsamlingen og regjeringen. Norsk bokmål er det hegemoniske administrasjonsspråk her til lands. Det er selvsagt nyttig at arbeidskraften er i stand til å motta beskjeder og handle i henhold til intensjonen. Med å fokusere på denne begrunnelsen er vi inne på nytteargumenter. Men for mye fokus på slike årsaker vil komme i konflikt med det uttalte formål å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Likevel kan vi ikke se bort

---

<sup>288</sup> *Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole – ny læreplan (1995) s. 25.*

fra at arbeidskraftkjøpernes behov kommer inn som en modererende faktor som begrenser individets rett til reell likeverdig opplæring.

Et annet element som kommer inn i disse statistikk- og meningsmålingstider kan være hensynet til folks rettsoppfatning. Rettsoppfatningen kan forstås som en slags doxa på det juridiske felt. Dette punktet ligger dypt begravd i den suverene nasjonalstats autonomi. Lovene som lages bør i et demokrati være i overensstemmelse med de meninger som de fleste borgere av staten kan gi sin tilslutning til. Hvis resultatet fra spørreundersøkelser viser at undervisningsspråket i den norske grunnskole bør være norsk, kan dette være nok til at departementet frafaller aksiomet læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente fordi en iverksettelse av det prinsippet ville medføre konsekvenser som kunne være i strid med alminnelige folks rettsoppfatning.

En annen fortolkning er at det muligens er nasjonalistiske grunner som ligger i bunn for departementets garanti for opplæring av fremmedspråklig på norsk. Formålet opplæringen skal fremme nasjonal enhet kan forstås i den retning at aksiomet læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente kommer i konflikt med dette målet. Hvis departementet mener at språkbruk er en så viktig kulturell markør at beherskelse av dette språket er så viktig for å bringe videre den nasjonale kulturarven er det fullt rasjonelt å undertrykke pedagogiske aksiom.

Som vi ser kan det være mange inngangsvinkler for å forstå hvorfor departementet frafaller sine egne pedagogiske grunnsetninger. Det er ikke mulig på noen måte fra mine kilder å slå fast hva som er departementets vurdering i dette spørsmål. De pedagogiske prinsipp som ligger til grunn for læreplanverket i *Om prinsipper ...* gir i det store og det hele et sympatisk inntrykk vurdert i termer fra retorisk teori. Likevel ser vi at de endelige læreplaner, vurdert i relasjon til *Generell del*, ofte bryter disse prinsipper uten at det er gitt noen begrunnelse for dette. Det kan tenkes at departementet håper at ingen leser disse dokumentene, og at ingen oppdager disse bruddene. Det kan også tenkes at de ikke vet at de bryter sine egne premiss fordi ikke ser det som viktig å fremstille en sammenhengende pedagogikk iverksatt gjennom lover og forskrifter i overensstemmelse med forutsetningene.

#### 4.2.2.2 Prinsipper og retningslinjer

Til forskjell fra læreplanverkets generelle del, som er presentert i to spalter, med bilder og hypertext flytende innenfor spaltene, og av og til bilder over begge spalter som om det skulle vært et illustrert tidsskrift om håndverk eller kunst, sjalter delen *Prinsipper og retningslinjer* presentasjon over til enkeltspalte i klassisk bokformat. Som *Generell del* er den illustrert med

bilder, bestående av en blanding av fotografi, tegninger og maleri. De koster sogar på seg et par diagram og et par krysstabeller som utfyllende forklaringslementer i tillegg til teksten. Også den prinsipielle del av læreplanverket er en tekst bestående av generelle og, som tittelen antyder prinsipielle utsagn som vi kjenner igjen fra *Om prinsipper ...* og fra *Generell del*.

Det første som faller inn er at hvis klipp og lim funksjonen på departementets PCer ikke har gått varm så må perioden 1994-97 ha vært en gullalder for læreplanverkforfattere. Det mest spennende ved kapitlet til forskjell fra *Generell del* er at det er formulert på nynorsk. Det er delt i åtte deler; først *Innledning*, avsnitt to som heter *Einskapsskolen – fellesskap og tilpassing*, avsnitt tre *Oppvekst- og læringsmiljøet*, avsnitt fire *Læreplaner for fag innhald og oppbygging*, avsnitt fem *Lokalt arbeid med læreplanar og fag*, avsnitt seks *Eigenarta til hovedstega*, avsnitt syv *Arbeidsmåtar. Læremiddel og vurdering* og til slutt avsnitt åtte *Fag- og timestfordeling*. Stort sett drøvtygging på det samme som er beskrevet i *Generell del*. Et hovedinntrykk forøvrig er at dokumentet er tro mot prinsippene i *Om prinsipper ...*. Inventio, innholdet er som sagt kjent fra andre tekster vi har lest. Kapitlet er som del av L97 lovs forskrift og har derfor nok av formelle grunner vært nødvendig å formulere. Det argumenteres hovedsakelig fra loci av kvantitet. Det er likevel slik at *Prinsipp og retningslinjer* forutsetter kjennskap til de seks aspekt ved mennesket, som danner rammen for begrepsapparatet i *Generell del* fordi ”i læreplan for faga er det lagt vekt på at opplæringa skal fremje – det meiningssøkjande mennesket, ...[osb.]”<sup>289</sup>.

På grunn av at dette kapitlet bygger på *Om prinsipper ...* vil det være overflødig å underlegge det en grundig analyse. men der fins aspekt vi tidligere av ulike årsaker ikke har fått med. Jeg har lyst til å så nærmere på det særskilte kommunikasjonsbegrep som anvendes i kapitlet. Argumentasjonen har altså en bias mot loci fra kvantitet. Departementet viser en forkjærighet for å hente sine metaforer fra mekanikkens- og matematikkens begrepsapparat. Tidligere har vi analysert begrepene ”progresjon” og ”identitet” som de benytter når de tematiserer kunnskap og gruppetilhørighet. Nå skal vi se litt på hvordan begrepet ”kommunikasjon” blir brukt hos departementet. I dette kapitlet blir kommunikasjon eksplisitt uttalt å være noe det ikke forventes at barna behersker før de kommer på skolen. ”Gjennom å uttrykkje tankar og meiningar, drøfte idear og lytte til synspunkta til andre lærer elevane å kommunisere”<sup>290</sup> hevder departementet. Det er i grunn rart å tenke på at barna har klart å overleve helt til skolepliktig alder all den tid de ikke har kunnet kommunisere, for eksempel behovet for drikke og mat! Men å fortolke kommunikasjonsbegrepet til departementet på en sånn måte

<sup>289</sup> L97 s. 63.

<sup>290</sup> Ibid s. 62.



leder til latterliggjøring, og hører ikke hjemme i et seriøst arbeid som dette.

Saken er at departementet opererer med et mye snevrere kommunikasjonskonsept enn det som lå implisitt i min første tilnærming. Det er grunn til å tro at de mener at kommunikasjon betyr presis overføring og fortolkning av informasjon mellom deltakerne. Hvis det stemmer betyr det at departementet mener at misforståelser blir et produkt av at avsenderen i kommunikasjonen ikke behersker den store kunst å kommunisere. Implisitt i dette bildet ligger en tiltro til at språket kan være tilstrekkelig presist til at misforståelser og feil kan unngås. Derfor må det være grunn til å tro at departementet mener at misforståelser er en følge av at språket brukes på en feil måte.

Men når de sier at

*”evnen til å kommunisere skal utviklast slik at dei bli betre i stand til å uttrykkje tankar, kjensler og meiningar – og til å respektere og vurdere andre oppfatningar og motførestillingar”<sup>291</sup>*

er de inne på en idé at kommunikasjon er mer enn språkbruk, som står i motsetning til forrige sitat. Kommunikasjon består også i å fortolke for å kunne respektere og vurdere andres meninger. Det betyr at å beherske kommunikasjon består både i å uttrykke budskap og å motta budskapet og ”vurdere” det for å sette det ut i ”respektfull” handling. Det er mer enn mindre en ren transmisjonsmodell<sup>292</sup> av kommunikasjonskonseptet som departementet anlegger. Ofte ser vi at offentlige dokumenter snakker om ”kommunikasjon” i samme vending som ”transport” og ”samferdsel”<sup>293</sup>. Transportmetaforer er ofte brukt for å illustrere kommunikasjon. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet anlegger altså et interagerende kommunikasjonsperspektiv basert på en transmisjonsmodell fra det tekniske felt som også deles med andre departement. Kommunikasjon er i deres øyne et fag som læres i grunnskolen, og jeg tolker det i retning av at kommunikasjon betyr sending og mottaking av brokker med informasjon. På skolen kan barna lære hvordan de sender budskapet riktig; og de kan lære hvordan de mottar det korrekt, fordi departementet har funnet verktøyet som skal til for å gi elevene den kunnskapen i en oppfinnelse de kaller ”felles referanserammer”.

Felles referanseramme er et kjernebegrep i diskursen. Det er ved hjelp av felles referanserammer at løsrevne fenomener skal fortolkes.

*”Felles referanserammer er eit viktig grunnlag for mellommenneskelig kommunikasjon. [...] Felles referanserammer gjer det mogeleg å kommunisere på tvers av kulturelle og geografiske grenser. [...]*

---

<sup>291</sup> Ibid s. 66.

<sup>292</sup> Kalles ofte sender-mottakermodellen, også kjent som rørmodellen, se for eksempel Carey (1989) s. 13f, som kaller konseptet ”the transmission view of communication”.

<sup>293</sup> For eksempel i statsbudsjettet for 2004 på Samferdselsdepartementets kapitler av statsbudsjettet for budsjetterminen 2004 (2003).

*Felles referanserammer blir enda viktigere når kulturen blir internasjonalsert.*<sup>294</sup>

fremhever de. Vi ser at ”kommunikasjon” har fått et innslag av elementer fra andre termer med den felles roten ”komm-”, for eksempel ”kommune” eller de engelske ”communion”, ”commonness” og ”community”<sup>295</sup>, alle termer er bærere av aspekt som har med fellesskap, deltakelse, samvær og relaterte begrep å gjøre. Likevel er det en divisjon her som består på den ene siden global og åpen tilnærming på tvers av kulturer, men på den annen side preget av en frykt for at internasjonale referanserammer skulle komme å forurense våre. Og nok en gang hentes loci fra det kvalitative felt.

Referanserammene departementet taler om består av et utvalgt sett verdier og praksiser, estetiske eller moralske, som de kan akseptere og som er omtalt andre steder i L97. ”Felles referanserammer” kan også oppfattes som en metode for kommunisere feilfritt og er i så måte en revolusjonerende oppfinnelse, og i tråd med de eksakte vitenskapenes nomotetiske ambisjoner. Både begrepet ”kommunikasjon” og ”felles referanserammer” har begge røtter i aktiviteter forbundet med makt og kontroll. Det er den kristne og humanistiske tradisjon som skal levere råmateriale til de felles referanserammene. Vi må beskytte oss når

*”trykket fra ein global mediekultur aukar ... [og] felles referanserammer blir enda viktigere når kulturen blir internasjonalsert*<sup>296</sup>.

Det er kun en reduksjon av informasjonsmengden som kan gjøre referanserammene håndterbare. Derfor påtar Det Kongelige Norske Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet seg oppdraget fra de folkevalgte å gjøre et utvalg av moralske og estetiske standarder som skal overleveres den oppvoksende generasjon, og presentere disse i det nye læreplanverket med status som forskrift, lansert under slagordet Reform 97.

Referanserammer er et fenomen som Statsråd Gudmund Hernes, professor i sosiologi lenge har interessert seg for. I en bekymret artikkel i *Samtiden* i 1977 om massemedienes påvirkning på samfunnsfeltene undervisning og politikk sier han at ”informasjon er data i forhold til noe – i forhold til et rammeverk eller en modell”<sup>297</sup>. ”Informasjon” er delen som inkluderes i helheten, i ”felles referanserammer”, og vi ser likheter med L97, men her finner vi del-helhetloci også implisitt brukt som argument. Det får legges til at både tekstenes publikum og funksjon er annerledes. L97 er en forskrift og dermed ment å vare, mens artikkelen i *Samtiden* var situasjonsbestemt og dermed brukslyrikk. Behovet for å

---

<sup>294</sup> L97, s 55.

<sup>295</sup> I dette punktet fremheves senere i diskursen, i fagdelen bekrefter departementet at de vet det; ”Kommunisere kjem av det latinske ordet ”communicare”, som tydar å ”gjere felles””, L97 s. 113.

<sup>296</sup> Ibid s. 55.

<sup>297</sup> Hernes, Gudmund (1977)

argumentere er borte i læreplanverket all den tid prinsippene for det nye læreplanverket allerede har vært behandlet på Stortinget.

All denne bruk av kvantitative loci og metaforer fra mekanikk leder til at læring er en prosess og at skoleverket kan betraktes som en produksjonsvirksomhet. Produktet kan kvalitetssikres ved hjelp av elev- og skolebasert vurdering. Følgen blir den at det er de samfunnsmessige nyttevirkningene som veier tyngst i relasjon til skolens formål. Dette stemmer bra overens med observasjonen at de har en forkjærlighet for loci fra kvantiteter. Det er selvfølgelig komplett umulig å måle hvor god utviklet en persons identitet er, eller hvor mye mennesket har tatt opp i seg fra skolens estetiske forstring, som begge er kvalitative aspekt. Det er derimot godt mulig å måle hvor mange mattestykker en person klarer å regne rett, eller hvor mange korrekt stavede ord hun klarer å skrive ned fra en diktat, eller hvor fort en person kan løpe et gitt distanse. Slike ting kan være nyttige til enkelte formål. Men vi må huske på at opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Disse forhold kan ikke omtales i økonomiske termer hentet fra mekanikkens sfære.

Skoleverket og undervisningsvirksomhet tematiseres ofte i termer fra økonomi og industri:

*”Skolebasert vurdering ... skal gjøre det mogeleg å vurdere i kor stor grad opplæringa og verksemda i skulen er i samsvar med mål og prinsipp i læreplanverket. [...]. Ho skal ..., og gjere at personalet får auka innsikt i samanhengane mellom rammefaktorar, prosessar og resultat.”<sup>298</sup>.*

Prosess er et ord fra mekanikken som denoterer at en mekanisk påvirkning på et objekt endrer objektets egenskaper<sup>299</sup>. Termen har også tradisjon fra det juridiske felt hvor det ofte blir brukt om rettsaker, som kan betraktes som en samfunnsprosess en rettsstat verdig. Det som er felles er idéen om et garantert sluttresultat dersom prosedyren utføres korrekt. Hos departementet er termen antagelig brukt i betydningen ”forløp” eller ”utvikling”. Jeg vil imidlertid hevde, utfra at retorisk teoretisk standpunkt, at læring ikke er en prosess men en aktivitet. En riktig utført prosess vil alltid lede til det samme resultat, men det garanterer ikke det norske skolesystem. Lærings- eller erkjennelsesprosessen derimot, er en psykologisk ”prosess” som finner sted hos det enkelte innenfor helt andre rammer enn en rettsak i en moderne, byråkratisk rettsstat. Det koster derfor mye når departementet skal skrelle bort alle individuelle variabler når resultatet av denne ”prosessen” skal måles. Det er mulig departementet mener skolen fungerer som en maskin der alle instruksjoner og regler er gitt en gang for alle, der hele personalet og alle elevene forutsatt lovmessighet rent mekanisk

---

<sup>298</sup> L97, s. 79.

<sup>299</sup> Perelman (1969) s. 450.

reagerer på de instruksjoner departementet kommanderer, og resultatet av gjennomført skoleprosess blir akkurat som kalkulert, med resultater som kan måles og kvalitetskontrolleres, evalueres og sammenlignes med en norm, som er i mange tilfeller er forskjellige målinger fra andre land.

Med termen ”rammefaktorer” må vi forstå det som påvirker skolens virksomhet. Pedagogisk personale er etter den definisjonen rammefaktorer. Bygninger, budsjettbevilgninger, fødselsantall, teknologi er andre slike rammefaktorer. Lærere kan være rammefaktorer på to måter; den ene består i at de påvirker det faglige sluttresultatet, det andre er at de koster penger å engasjere. Elevtall er også en rammefaktor, men elevene er også rammefaktorer i kraft av det enkelte individ med seg selv, sin særskilte fortid og sine egne fremtidsplaner. Dessuten er de fullstendig unyttig og sogar en kostnad. Det er en simpelt menneskesyn departementet legger til grunn når mennesker og deres virksomhet blir redusert til rammefaktorer og prosesser. Menneskenes egenverdi forsvinner og hele skoleverket blir et mekanisk system som, dersom prosedyrene som departementet har bestemt utføres korrekt, vil gi det foreskrevne resultat.

Som nevnt tidligere innbyr kategoridelingen alder og fag til krysstabulering. I en krysstabell blir elevnes grunnskoleperiode seende ut som en ramme, bokstavelig talt<sup>300</sup>:

Alder/fag	1.4 klasse	5.7 klasse	8.10 klasse

I de tomme feltene kan for eksempel utvalgte faktakunnskaper som skal innlæres fylles inn. I neste dimensjon kan timer i kategorien fylles inn. Timetallet kan enkelt kalkuleres, men innholdet i fagdimensjonen er mer uhåndterlig. Innenfor denne rammen planlegges elevens livsforløp og læreprosesser simuleres og resultater måles opp mot Mål og hovedmoment i læreplanverket.

Det er ofte kvantitative faktorer som determinerer normen via agentenes oppfatning av ”det normale”. I slike termer er det den til enhver tid gjeldende departementets fortolkning av det normale for kategoriens særtrekk som danner normen. Dette er derivert fra en matematisk konstruksjon som kalles gausskurven og som angir en normalfordeling i en populasjon. Innenfor denne rammen settes normen for tidsforbruk og faktainnhold opp. Tabellen presenterer på en oversiktlig måte hvordan tiden utnyttes og hva som læres. Departementet mente nok i tråd med Foucault (1977:141) at ”bruk av timeplan skulle bekjempe faren for å

<sup>300</sup> L97 s. 81.

*sløse tiden bort*". I denne tabellen kan departementet kalkulere og simulere elevens progresjon og positive identitetsutvikling.

*Prinsipp og retningslinjer* er kort oppsummert, i tillegg til det vi allerede har vært innom, kjente begrep som "enhets-skole", "fellesskap", "tilpasning" som departementet ønsker å promotere og bringe til nærhet. Oppvekst- og læringsmiljø tematiseres gjennom hjem, skole og lokalsamfunn. De går gjennom fagenes oppbygging, gjentar balansering mellom sentralt fastsatt fellesstoff og lokalt lærestoff. Argumentasjonen rundt progresjon og sammenhenger på tvers av fag er som i stortingsmeldingen teksten bygger på. De gjentar sine vurderinger angående alderstrinnet egenart og er innom arbeidsmåter i fagene, læremidler, fag- og timefordeling. Det meste i generelle vendinger, men også mange direkte oppfordringer.

Språklige minoriteter, de som er av nyere dato vel og merke, høster departementet i dette kapittel tvil om evnene til, og antyder en reduksjon i formålet for disse grupper. De hevder særskilt for nevnte gruppe at "*opplæringa skal gjere sitt til at elevane kan delta i samfunnet som likeverdige og aktive medlemmer*"<sup>301</sup>. Dette er i overensstemmelse med det ytre mål for alle elever i den norske grunnskolen, men vi legger merke til at "*å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse*"<sup>302</sup> fra innledningen ikke blir gjentatt i dette lille avsnitt. Det begrenses til at skolen "*skal vere med og stimulere språkutviklinga til elevane utfra dei språkkunnskapane kvar enkelt har*"<sup>303</sup>. Jeg fortolker dette dithen at departementet med dette reduserer formålet for opplæringen av språklige minoriteter og at prinsippet om likeverdig opplæring ikke blir annet enn ord. Verden blir ikke som den er beskrevet til tross for at beskrivelsen blir gjentatt mange ganger.

Heller ikke *Prinsipp og retningslinjer* flommer over av utsagn om tegnspråkbrukernes situasjon. Denne gruppa har ikke opplevd statusendring siden *Om prinsipper ... forelå*. Departementet forsikrer at *L97 for tegnspråk "er lagt opp etter ei tiårsramme, på samme måten som ordinære læreplaner for fag"*<sup>304</sup>. Med andre ord skal ikke de døve tro de skal slippe lettere unna enn andre.

Men jeg vil avrunde med en forholdsvis uskyldig uttalelse som likevel inneholder mye bekymring for denne spesielle gruppe:

*"Elevar med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden*

---

<sup>301</sup> Ibid s. 60.

<sup>302</sup> Ibid s. 15.

<sup>303</sup> Ibid s. 60.

<sup>304</sup> Ibid s. 84.

*og høyre til i eit klasse- og elevfellesskap.*<sup>305</sup>

Sitatet ovenfor er direkte interneringsfiendtlig, og har for døveskolenes del vært et tveegget sverd. Fellesskap med andre tegnspråkbrukende mennesker vil for mange døve elever kun være oppnåelig ved en døveskole ved et av landets spesialpedagogiske kompetansesenter. Det fellesskapet er direkte truet i departementets postulat. Byråkratene har til denne dag godt inn for å legge ned disse skolene og legge ansvaret på den enkelte kommune å opprettholde et skoletilbud for tegnspråkbrukere. Uten å ha en sentral skole blir elevgrunlaget for tynt, og brukerne frykter at utgiftene blir for store til at det blir opprettet et eget tegnspråktilbud i kommunal regi, og de får dermed opplæringen sin innenfor rammen av et hørende klasse- og elevfellesskap på hjemstedet sitt. Først våren 2004 slo Stortingets utdanningskomite fast at det fortsatt skal være statens ansvar å drive disse skolene<sup>306</sup>.

#### 4.2.2.3 Læreplaner for fagene

Jeg begrenser meg til å lese de fagspesifikke deler av læreplanene som stemmer overens med den retoriske forståelsen av fenomenet morsmål. Tanken er elegant nok formulert av en norsk professor i retorikk

*”Norsk er et filosofisk fag. Sagt på en annen måte: Norsk er et fag som ikke har vokst ut av filosofien og som ikke kan gjøre det, men som nettopp derfor må bli forstått i kategorier som ”bevissthetsnivå”, ”teori”, ”tenkemåte”, ”sannhet”, ”løgn”, ”innsikt”, ”mening”, ”forståelse”, og ”erkjennelsesprosess”, ”modenhet”, ”visdom”. [Tese 3 kan best formuleres slik:] Norsk og filosofi er det samme - dersom norsk er vårt morsmål.*<sup>307</sup>

Hvis tegnspråk er morsmålet, så er tegnspråk et filosofisk fag, kan vi logisk resonnerer videre. Slik er det også med det samiske. Da filosofiske aspekt ved språk er et bærende premiss for denne oppgaven, er det riktig å begrense kildeomfanget til de deler av faglæreplanene som omhandler de filosofiske fag, så får kroppsøvningsfilosofi overlates til andre, for eksempel fra idrettshøgskolen, å analysere. Derfor vil jeg lese kapitlet om norsk, om samisk og om tegnspråk, samt om norsk for samisk- og tegnspråklige.

---

<sup>305</sup> Ibid s. 58.

<sup>306</sup> ”Grunnskoletilbudet ved Skådalen kompetansesenter blir overført til Vetland skole, som er tvillingskole med Oppsal skole. Dette føreset ei langsiktig og forpliktende avtale med Oslo kommune. Grunnskoleavdelingane ved dei andre kompetansesentra: Møller, Nedre Gausen og Vestlandet må samlokalisert med kommunale grunnskolar for å kunne nytte moglegheitene som tvillingskolemodellen gir.” mener UFD i Om opplæringstilbud for hørselshemma (2003) kap. 1.3. Svaret på meldingen kom fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget 1. april 2004, her heter det: ”Komiteen mener at skole og kompetansesenter bør være samlokalisert. Erfaringer har vist at samlokalisering av skole og kompetansesenter har vært vellykket. Komiteen mener at samlokalisering er med på å sikre at elever får et helhetlig og sammenhengende tilbud. ... Kompetansesenter med skole inkludert gir muligheter for opplæring på hel- og deltilbud, en god tilpasset opplæring, førskoletilbud, botilbud, praksisrettet utviklingsarbeid, foreldreveiledning og støttetilbud til skoler og kommuner. ... Komiteen mener at staten skal ta rollen som garantist for at de hørselshemmede er sikret et godt opplæringstilbud.” i Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om opplæringstilbud for hørselshemma (2004) s. 3.

<sup>307</sup> Johannesen (1981) s. 192.

Verket *L97 for tegnspråk* utgjør en integrert del av *L97* og er avhengig av den, mens *L97 for samisk* i sin helhet kan betraktes isolert som en avsluttet enhet uten særskilt tilknytning til *L97*. Sistnevnte foreligger både på norsk og samisk, et aspekt som peker på behovet for en uttømmende oversettelse, noe som kan være med på å forklare hvorfor samisk læreplan ikke bare foreligger som en integrert del av standard læreplan. *L97 for samisk* er videre tenkt brukt innenfor et avgrenset geografisk område som kalles ”*det samiske forvaltningsområdet*”<sup>308</sup> og/eller ”*innenfor språklovens virkeområde*”<sup>309</sup> hvor den enkelte kommune ”*vedtar om den samiske læreplanen skal gjøres gjeldende for kommunen, enkeltskoler eller klasser*”<sup>310</sup> og er konkurrerende, ikke komplementær til *L97*.

I de generelle og prinsipielle delene er det landets samlede lærerstand som danner departementets publikum, mens i fagdelene er det slik at de ulike faglærerne vil vise forskjellig interesse for faglæreplanene i norsk, matematikk, kroppsøving osv. alt etter hvilket fag de underviser i, og det er et forhold departementet kjenner til. Leserens interesse for teksten er dermed en annen. Det er også grunn til å tro at sammensetningen av de virkelige forfattere er annerledes i fagdelene enn i generell del. Det er naturligvis behov for eksplisitt fagkunnskap innenfor de enkelte fag enn det er i den generelle og prinsipielle del, hvor kunnskap om psykologi, pedagogikk og didaktikk med innslag av samfunnsvitenskap og politikk danner de viktigste forutsetninger og premiss.

Læreplan for fagene blir suksessivt presentert i et dobbeltspaltet tabellformat med oppnummerering basert på klasse-, og dermed alderstrinn. Layout er noe forskjellig fra *Generell del* og *Prinsipp og retningslinjer*. De generelle deler handler om verdier og bærer ofte preg av historiefortelling. De er ikke konkrete instruksjoner, men snarere beskrivelser av verdigrunnlag, kan leses på en annen måte enn fagdelen. De fagspesifikke deler handler om minstekrav, hvilket leder til at denne dele av diskursen må konsulteres i embedets medfør for å forsikre at standardene overholdes. Den blir en huskeliste og et oppslagsverk over det barna skal lære i de enkelte fag på de enkelte alderstrinn og da er det oversiktlig og lett og finne frem og sannsynligvis økt overbevisende effekt ved å presentere med tabellariske og uttømmende lister. Det må legges til at to variabler; ”fag” og ”alder”, innbyr til en krysstabellarisk presentasjon, i den grad inventio påvirker dispositio og elocutio, og det gjør det som oftest.

Under den fagspesifikke del blir hvert fag presentert på samme måt. Først presenteres det

---

<sup>308</sup> *Om prinsipper ...*(1995) s. 50f.

<sup>309</sup> *Ibid* s. 52.

<sup>310</sup> *Ibid* s. 51.

generelle for faget, gruppert etter *Fagets plass i skolen*, *Arbeidsmåter i faget* og *Strukturen i faget*. Derneft følger de fagspesifikke mål gruppert til hvert alderstrinn. Under fagets delmål på hvert klassetrinn gjør departementet en ny deling. Departementet viser en forkjærlighet til tredeling, slik at faget norsk blir delt i tre nye underkategorier. I *Matematikk* må det fra mellomtrinnet og oppover deles inn i fem underområder, *Natur- og miljøfag* er delt i fire, men det er tredelingen som oftest blir foretrukket. Denne strukturen kan illustreres innenfor krysstabellens rammeverk:

Fagseksjon/alders-	Norsk		
	1. Lytte og tale	2. Lese og skrive	3. Språk og kultur
1-4 trinn			
5-7 trinn			
8-10 trinn			

Fag- og alderskategorienes oppbygging med underkategorier avslører at departementet har forkjærlighet for disponering som bygger på samme struktur som elektroniske databaser. Fagdelens målformuleringer ved inndeling i alder; fag; fag-underkategorier; under-fag-underkategorier lar seg aldeles lett programmerere inn i søkbar en databasetabell. Denne organiseringen kan ha en argumentativ hensikt, det er en kvantitativ presentasjon basert på tillit til den vitenskapelige sjangers måte å organisere data, inspirert av matematikken og de demonstrerende fagfelts presisjon. Det er sannsynligvis antatt at en slik måte å presentere fagenes hovedmomenter på yter en overbevisende effekt på publikum ved at den henter næring fra andre disipliners presisjonsnivå ved at den etterligner disse fagenes presentasjonsmåte.

Læreplanverkets fagdel begynner som seg hør og bør med *KRL-faget*. Vi ser at faget er tilbake som det første, og antakelig det viktigste faget i rammen, etter et kort mellomspill hvor det var degradert til fag nummer to. Deretter presenteres fagplaner for *Norsk*, *Tegnspråk* (!), *Matematikk*, *Samfunnsfag* og videre de andre fag, med stor sannsynlighet presentert i fallende verdi og viktighet. Vi starter med det faget som lineært sett kommer først, altså det filosofiske faget norsk for norskbrukere.

#### 4.2.2.3.1 Norsk

Hver enkelt fagbolk er som sagt delt inn i innledning og det jeg velger å kalle instruksjoner, som igjen er delt opp i mål for det enkelte klassetrinn, mål for det enkelte hovedtrinn og felles mål for faget, etter en mikro-makroloci. Elementene er ordnet kronologisk etter stigende alder. Tekstens funksjon svinger fra innledningen, som kan karakteriseres som refrensiell språkbruk, til selve fagplanen, som bærer preg av anmodninger og ordrer, rogativ eller koersiv



retorikk<sup>311</sup>.

I innledningen gjør departementet en annen deling av faget. De oppdager at norskfaget er noe for seg selv, og innser at det muligens er et filosofisk fag. Resultatet av departementets streben ender med ei oppdeling av norskfaget i kategorier basert på utvalgte aspekt, hvor de benevner de enkelte deler med at det er et ”*identitetsfag*”, ”*opplevingsfag*”, ”*danningsfag*”, ”*kulturfag*”, ”*kunnskapsfag*” (dugleiksfag) og ”*kommunikasjonsfag*”<sup>312</sup>. Under hver bolk viser forfatterne at de er tro mot prinsippene fra Stortingsmeldingen ved at de gjentar mye av det som har vært sagt der og i de generelle deler. Vi kjenner igjen mange av begrepene faget er gruppert etter, og det som tidligere er skrevet om departementets forståelse av identitet, danning, kultur og kommunikasjon trenger ikke gjentas.

Men jeg vil kort si litt om norsk som et opplevelsesfag. Først og fremst fordi departementet i dette avsnittet avslører noen aspekt ved sitt litteraturbegrep. Noe som inngår i opplevelsen er ”*dei djupt menneskelege spørsmål*”<sup>313</sup> som vi finner i litteraturen. Uten at sitatene ekspliserer går det er klart frem at opplevelser er noe som fører fritiden til, slik som vi tidligere så at departementets kulturbegrep hører til samme unyttige kategori. Flere eksempler som underbygger min påstand er å finne på side 113 (L97) samt i leseeksemplene som departementet foreslår til hvert klassetrinn<sup>314</sup>. Men litteratur er kanskje ikke helt unyttig, for den er ”*ikkje berre lesestykke, men også lærestykke*”<sup>315</sup>. Vi kan konkludere med at det er et litteraturbegrep som snevrer kategorien inn til å gjelde alle tekster som ikke aspirerer til å være faglitteratur i en eller annen forstand, såkalt sakprosa. Dette strider mot et retorisk syn som vil definere litteratur til å være alle tilgjengelige tekster i et gitt samfunn i en bestemt tidsperiode, et synspunkt som forøvrig gir frihet til å lese L97 som litteratur.

Det er fristende å påstå at norsk som opplevelsesfag og som kulturfag innebærer det samme. I begge tilfeller er det estetiske vurderinger og unyttige som er gyldig måleenheter.

Departementet fokuserer mer på tekstenes innhold når de refererer til at ”*norsk er eit opplevingsfag*”<sup>316</sup>, mens de med norsk som kulturfag fokuserer mer på formen og særskilt på de nye uttrykk som dukker opp i språket, ”*frå andre kulturar og frå nye tekniske vendingar, men også gjennom uttrykk og slang frå ungdommen sjølv*”.<sup>317</sup> For øvrig tenderer ensidig fokus på språk og kultur i sammenheng til at vi mister av syne andre faktorer som distingverer

---

<sup>311</sup> Fafner (1977) s. 67f.

<sup>312</sup> L97 s. 111-113.

<sup>313</sup> Ibid s. 111.

<sup>314</sup> Ibid s. 117f.

<sup>315</sup> Ibid s. 111.

<sup>316</sup> Ibid.

<sup>317</sup> Ibid s. 112.

mellom kulturelle grupper; som for eksempel klær, musikksmak, arkitektur, innredning, eller oppførsel i form av dannelses, kroppsholdning, ja, til og med hudfarge er legitim gruppeinndeling selv om det ikke forsvarer negativ forskjellsbehandling. vil vi komme sterkere tilbake til.

Det andre begrep som er blitt innført, påstanden om norsk som kunnskapsfag er et felt hvor departementet opererer på hjemmebane; de kan mye om ordklasser, rettskriving og grammatikk, og på dette punktet finner vi de grunnleggende forutsetningene for norskfaget, slik som departementet ser det. Delen kunne med fordel hete ”norsk grammatikk” da det er det som i realiteten gjemmer seg bak termen ”dugleiksfag”. Departementet er av den oppfatning av begrepet ”språk” skal forstås i snever betydning som skriftspråk. I innledningen til *L97 for tegnspråk* definerer de ved hjelp av tautologi at i en meget klar formulering at ”*språk er ikke bare ord og begreper, det følger regler og har en grammatikk*” (s. 10). Med andre ord ligger interessebias på språket som system.

I avsnittet *Arbeidsmåtar i faget* finner vi en mer komplisert formulering av departementet sitt hovedansvar og viktigste verdi i norskfaget. ”*Skriving blir knytt til lesing av litteratur og andre tekstar. På den måten bind ein språk og litteratur saman*” (sic.)<sup>318</sup>. Min fortolkning er at hovedansvaret er å lære barna språk, som i departementets terminologi betyr å skrive norsk. Årsaken til at språk og litteratur ikke er bundet sammen må forstås ut fra barnet fordi barnet har ikke språk i og med at det ikke kan skrive. Derfor knyttes opplæring i skriving til lesing av litteratur. Hos departementet har skriften prioritet over talen, i motsetning til i retorisk filosofi hvor ”*talen har prioritet i forhold til skriften*”<sup>319</sup>. Om det finnes stemmer i den offentlige debatten om reform 97 som argumenterer fra det sistnevnte hierarki er ikke disse å finne i det ferdige læreplanverket. Da må vi antakelig til høringsuttalelsene i forbindelse med *Om prinsipper ...* eller til andre kilder, for eksempel fagtidsskrift eller andre organ.

Jeg konkluderer at departementets hovedfokus i forbindelse med norskfaget er det skrevne språkets grammatikk, plassert i kategorien *Lese og skrive*, det som Saussure kalte ”la langue”. På det feltet er deres uttalelser både sammenhengende og tillitvekkende, men når det kommer til det muntlige felt, hvor retorisk teori er godt utviklet, må det meste som er sagt fra departementets side kalles svada. Det er med inspirasjon fra klassisk skriftgrammatikk departementet tilnærmer seg norskfaget i grunnskolen. Det er skriften som er det viktigste studieobjekt og det er språkets system, ordklasser, syntaks, tegnsetting og andre grammatiske kategorier derivert fra språktilstand og språkbygning som utvikler seg til å danne

---

<sup>318</sup> Ibid s. 114.

<sup>319</sup> Fafner (1977) s. 54.

undervisningens hovedfokus.

”La parole” har departementet mindre peiling på enn det de kan om grammatikk og ordklasser, som er en gjenganger fra 2. til 10. klasse i alle språkfag. De visste for eksempel ikke at elevene kunne snakke da de begynte i grunnskolen, eller det de kunne var av underordnet betydning. Det viktigste målet for småskoletrinnet (1. til 4. klasse), avsnittet *Lytte og tale* blir da at ”*elevane skal erfare at dei kvar dag får sagt noko som både elevar og voksne lyttar til og svarar på*” (sic.)<sup>320</sup>. Hvis vi betrakter utsagnet som en ordre til lærerne og annet personale om å snakke med barna forutsetter det at de ikke har gjort det før. Det vil være en nedslående karakteristik av personalet ved grunnskolen hvis det hadde vært tilfelle. Men dersom jeg holder fast på min første fortolkning så må devalueringen være beregnet på foreldrene, hvilket er en like nedslående tanke med hensyn på hvordan de tar seg av de små. Hvis departementet ikke har ment å devaluere foreldre- og lærerstand kan ikke utsagnet karakteriseres som annet en banalt og unødvendig.

Det andre av målene på småskoletrinnet, kategorien *Lytte og tale*, er at elevene skal ”*lære å lytte*”<sup>321</sup>. Det første mål for mellomtrinnet (5.-7. klasse) er at ”*elevane skal utvikle evna til å lytte*”<sup>322</sup> og det første mål for ungdomstrinnet (8.-10. klasse) er at ”*elevane skal utvikle evna til å lytte*”<sup>323</sup>. Sagt på en annen måte, elevene skal lære disiplin, de skal sitte i still og holde kjeft, og det ikke ut som departementet tror de ikke kommer til å lære det hverken på småskole-, mellom- eller på ungdomstrinnet. At de ikke har andre ordrer å gi forteller også at departementet har en sørgelig dårlig kunnskap og et inntørket begrepsapparat om den flyktige språkbruk, det retoriske domene i sin klassiske form. Det kan komme av at de er fullstendig blottet for kjennskap til faget. Det betyr også en neglisjering av gammel kunnskap, for der er ingen lærdom å hente, til fordel for moderne vitenskap, som betrakter undervisning som en prosess og kunnskap som teknikk.

To ganger blir begrepet ”retorikk” brukt i fagplanen for norsk. Det er nevnt i innledningen, men brukes først i avsnittet *Kunnskap og kultur* under mål for 9. klasse, hvor det heter at elevene skal

*”lese nokre døme på talar av nordmenn og utlendingar, ... drøfte bruk av verkemedel og lære noko om retorikk [...] til dømes Håkon 7, Fridtjof Nansen, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King, ...”*<sup>324</sup>.

---

<sup>320</sup> L97 s. 116.

<sup>321</sup> Ibid.

<sup>322</sup> Ibid s. 120.

<sup>323</sup> Ibid s. 124.

<sup>324</sup> Ibid s. 128.

Departementet viser med all tydelighet at deres versjon av retorikk er knyttet til flyktig omgang med ord utført av store menn i særskilte situasjoner. Det som vektlegges fra det gamle retoriske skjema er faget actio, avlevering av talen. Men enda verre er den ensidige fokus på tekst og forholdet taler tekst ved at elevene skal ha fokus på å lese talene, memoria i det gamle skjema. I det øyeblikk taler-tilhører (ethos-pathos) forholdet er viktigst, der hvor talens inventio er mindre viktig enn den følelsesmessige styring av tilhørerne, pathos, får vi et forhold at ”*en sådan text i særlig grad er ufortolkelig som skrifttext: hele den hermeneutiske proces er lagt ud i talesituasjon*”<sup>325</sup>. Uten kjennskap til talesituasjonen blir talen forkrøplet, både Göbbels<sup>326</sup> og Nirvana<sup>327</sup> blir ribbet for alle ekstralingvistiske taleelementer som er ment å skulle gi teksten historie og fylde. Problemet er stammer fra det faktum at departementet starter språkforståelsen sin på basis av den skrevne tekst, og resultatet er en redusert retorikk hvor til og med actio er ribbet for kroppen og fremstår ikke en gang som en deklamasjonslære.

Videre handler seksjonen *Lytte og tale* mye om å beherske regelverket innenfor enkelte særskilte diskurser. Barna skal lære diskursens orden, så og si. Å sitte still og holde kjeft er som nevnt viktig å beherske, for eksempel for å høre utvalgte tekster av oppbyggelig natur nøye utvalgt og godkjent av departementets kloke menn og kvinner. De skal også lære når det er deres tur, og i 3. klasse ”*følgje opp med spørsmål*”<sup>328</sup> når andre har gitt uttrykk for noe. Ettersom barna blir større skal de bruke tekstkunnskapen ”*sin i litterær samtale, med utgangspunkt i opplevinga eleven har av teksten*”<sup>329</sup>. Det betyr ei muntlig, subjektiv utlegning av noe de har lest. I neste klasse skal elevene ”*bruke språket til utprøvande samtale ... [og til] innlevande og kritisk lytting*”<sup>330</sup>.

Dramatiske sjangerer som rollespill og sang har også en viktig plass under dette merket. Også mediekunnskap hører til på norskfagets ”lytte og tale” seksjon. Å se film og fjernsyn utgjør en stor del av det barna skal gjøre på småskoletrinnet, og det kan umiddelbart se en smule malplassert ut, og kunne like gjerne blitt kastet ned i kategorien *Kunnskap om kultur og språk*, eller delt det ut som et eget fagfelt i tråd med hva det høyere skolesystem har gjort, og som på mange måter er et forbilde for grunnskolen.

Massemediene er for departementet et truende fenomen. Trykket fra den globale mediekulturen har økt, og ”*betoningen av felles referanserammer blir viktigere når kulturen*

---

<sup>325</sup> Fafner (1977) s. 65.

<sup>326</sup> Ibid s. 65

<sup>327</sup> L97 s. 111.

<sup>328</sup> Ibid s. 119.

<sup>329</sup> Ibid s. 123.

<sup>330</sup> Ibid s. 125.

ellers fragmenteres og internasjonaleses”<sup>331</sup> heter det i premissene. Estetisk fostring er et nasjonalstatlig selvforsvar for å demme opp de ”mange inntrykk som barn og unge utsettes for gjennom mediene”<sup>332</sup>. Massemedier er et nytt fenomen og departementet argumenterer fra sammenligning, basert på kvantitative loci, mellom gamle dager og nå for å illustrere farene ved mediekulturen. Tydeligst blir dette når behovet for felles referanserammer skal begrunnes, som når det argumenteres for at ”skolen må finne den vanskelige balansen mellom å anspore, utnytte og danne motvekt mot den kultur de unge selv skaper”<sup>333</sup> som ofte er å finne i ”deres økende bruk av massemedier”<sup>334</sup>. Belegget er å finne i det gamle samfunn hvor familie og skole hadde verdimonopol, ”der røyntslene tidlegare i stor grad var lokalt prega, er dei no formidla og delte på tvers av nasjonar og kontinent”<sup>335</sup> sier departementet, og sammenligner før og nå. Referansen er gamle dager, og det er på det grunnlaget nåtiden og fremtiden skal sammenlignes, vurderes og evalueres mot<sup>336</sup>.

Så langt seksjonen *Lytte og tale*. Det faktum at lytte og tale er plassert før seksjonen *Lese og skrive* kunne tyde på at departementet plasserer talen på et høyere erkjennelsesnivå enn det skrevne ord, uten at de er i stand til å redegjøre hva som ligger bak den mer eller mindre bevisste rangering. Som nevnt tidligere er departementet på tryggere grunn når det tales om lesing og skriving, og særskilt når det kommer til språkssystemet. I disse avsnittene er ordrene konsise og tydelige. I tillegg til grammatikk gjør de mye ut av sine litteraturforslag, som bare er eksempler på hva som kan leses, og ikke må forstås som uttømmende, tydeliggjort ved begrepet ”til dømes”, men som ender opp som et departementalt godkjent kanon for ungdomslitteratur kun i kraft av at de er listet opp.

Blant de mange ting elevene skal lære er tekstanalyser, litteratur- og sjangerteori, litt om massemedier (også i denne fag-underkategorien) og data, eller informasjonsteknologi og elektronisk støttet datalagring, IT som det heter hos departementet. Dette området er så viktig at det er lagd ei egen stortingsmelding om temaet; *Om IT i utdanningen*<sup>337</sup>. Men det viktigste i kategorien er lesing og skriving. Det skal ikke stikkes under en stol at det gjennom årene, både i Norge og i andre land, er svært ulike meninger om hvordan barn best lærer å lese. I *L97* heter det at barna kan ha ”*automatisert sammenhengen mellom lyd og bokstav*” (s. 118). Uttalelsen legger altså vekt på staving i stedet for ordbilder og det kan se ut som departementet

---

<sup>331</sup> *Om prinsipper ...* (1995) s. 18.

<sup>332</sup> *Ibid* s. 20.

<sup>333</sup> *Ibid* s. 41.

<sup>334</sup> *Ibid* s. 40.

<sup>335</sup> *Ibid* s. 55.

<sup>336</sup> Perelman (1969) s. 245.

<sup>337</sup> *Om prinsipper ...* (1995) s. 46. Formelt navn: Stortingsmelding nr. 24 (1993-94) for interesserte.

gjenoppliver Demias<sup>338</sup> (1716) system for leseundervisning. For døve, som ikke har talespråk og dermed ingen lyd å forholde seg til, kan det bli problematisk å benytte en slik metode til leseopplæring. Idéen devaluerer i det store og det hele språk som er basert på ikonisk forbindelse mellom tegn og verden, slik som det kinesiske skriftsystem. Det at døve i det hele tatt kan lære å lese og skrive indikerer at sammenhengen mellom lyden og bokstaven ikke er av avgjørende betydning for leseopplæringen. Vi kan jo spørre om den døve har en psykologisk representasjon av bokstavlyden som er ekvivalent til vår lyd. Et tredje synspunkt går på at vi ikke forstår ord, men ordenes sammenføyning i setninger, som betraktes som den minste meningsbærende enhet. Noen hevder sogar at prinsippet ”lesing på tegnspråkets grunn” er en farbar vei for å lære døve å lese<sup>339</sup>.

Et annet forhold er at relasjonen bokstav-lyd ikke er stabil. Årets diskusjon i Norsk Språkråd om ”beiken” skulle bli en tillatt skriftform illustrerer det<sup>340</sup>. Termen ”bacon” er ikke tro mot sammenhengen mellom bokstav og lyd, og definerer for den som er ukjent med fenomenet et moteksempel at lesing betyr sammenstilling av lyder på bakgrunn av bokstaver. Det kan like gjerne være hele ordet, altså hele tegnet som gjenkjennes, ikke de enkelte lyder representert som bokstaver som vokser sammen til en oppfattbar helhet. Jeg fortolker departementet dithen at en automatisk lyd-symbolforbindelse er å betrakte som en metafysisk forutsetning hvorpå deres argumentasjon hviler. Det er grunn til å være kritisk til denne sammenhengen som impliseres her, all den tid vi er inne på et område hvor ingen empiriske bevis foreligger. Nyere filosofi og lingvistikk hevder at tenking og språk prinsipielt ikke kan atskilles. Innenfor den retoriske tradisjons syn er tanken noe man ”har”, og som blir formidlet via språket<sup>341</sup>. Tanken og språket kan ikke være identisk, det går an å tenke uten å tale, men ikke å tale uten å tenke for ”*Til tankene hører alt som må arbeides frem gjennom ordet*”<sup>342</sup>.

Grammatikk, ordklasser, tegnsetting, avsnitt, rettskriving, syntaks er honnørord som departementet vet hva betyr og villig vekk demonstrerer kjennskap til. Det skapes et inntrykk av at korrekt kunnskap om systemet, og påfølgende korrekt bruk av det, legger forholdene til rette for feilfri, presis kommunikasjon og flytting av informasjon. Desverre ligger ingen fortolkning i immanent i systemet men er noe som oppstår mellom locutor og interlocutor. Tanken syns å ha epistemologisk slektskap til idéen om den intensjonelle feilslutning, strukturalistisk litteraturteori og forestillingen om at i teksten alene er meningen å finne. Idéene og ideenes formidling skilles, og idéene kan gjenfinnes i møtet med teksten alene ved

---

<sup>338</sup> Parafraisert og sitert i Foucault (1977) s. 146f.

<sup>339</sup> Brenner for hørselshemmede og lesing (2004).

<sup>340</sup> *Beiken-feiden* (2004).

<sup>341</sup> Fafner (1977) s. 67.

<sup>342</sup> Aristoteles (1989), s. 62.

hjelp av kunnskap om systemet. Men ”en språkregel er ikke kunnskapsbærende, den er tom som logikk og matematikk”<sup>343</sup>.

Lage avis er en viktig aktivitet i grunnskolens norskfag, og dette elementet kommer i tillegg til den mediekunnskap som allerede er tilført norskfaget i klassen *Lytte og tale*. ”God språkføring og formell dugleik”<sup>344</sup> i språkføringen er naturligvis et hovedmoment. Dette målet er også viktigere enn det som har med innholdet, tankene i teksten å gjøre. Lage avis passer bra med departementets program at mening og språk ikke hører sammen da denne aktiviteten stort sett forbindes med nøytral rapportering fra en objektiv ytre virkelighet. Retorikkens fem forberedelsesfaser har departementet lite kjennskap til. De vet ikke at

”en veltilrettelagt undervisning kommer ikke iden om det gamle retoriske skema: samle, ordne, formulere, huske, fremføre. Svinger bare et av punktene, vil hele undervisningen lide overlast”<sup>345</sup>.

For eksempel har de problemer med inventio ikke er tema i norskfaget. Inventio er i god ramistisk ånd forvist til logikk<sup>346</sup>, eller faget *Matematikk* som det heter i læreplanverket, og redusert til kvantifiserbare størrelser som kan presenteres i ”tabeller og enkle diagrammer, spesielt søylediagrammer”<sup>347</sup>. Etter departementets mening egner fortolkning av virkeligheten seg best presentert i matematikkens poesi, og ikke i morsmålet, som egner seg best til nøytral rapportering i sakprosa eller litterær fremstilling av fiksjon. Det får bli konklusjonen fra deres oppdeling av det retoriske skjema mellom fagene *Norsk* og *Matematikk*. Nøyaktig den samme oppdeling gjør seg gjeldende i *L97 for samisk*, og implisitt i *L97 for tegnspråk* da sistnevnte for faget *Matematikk* forholder seg til *L97*.

Departementets forhold til inventio får selvfølgelig konsekvenser for synet på hvilke egenskaper data må ha og dermed hva som kan bli data. Disse kan bare være kvantifiserbare, slik at alle kvalitative data er utelukket, så fremt ikke disse kan omgjøres til kvantifiserbare enheter, jamfør den utilitaristiske lykke-kalkylen. Erfaringer fra estetikk, etikk og moral er data vi umiddelbart ser er diskvalifisert fra skoleverket. Med en slik innstilling til livsverdenen følger en tendens til å kvantifisere kvalitet. Forsøkene på å kvantifisere lykke har vi nevnt, mens samtidens kvantifiseringer av utdanning, helse, trivsel, samt tendenser til å kvantifisere kunstnerisk kvalitet ved hjelp av terningkast eller andre kvantitative markører på det kulturelle felt er uttrykk for den samme tendens. Det ser ut som læreplanverkets forfattere

---

<sup>343</sup> Johannesen (1987) s. 31.

<sup>344</sup> *L97* s. 128.

<sup>345</sup> Fafner (1977) s. 79.

<sup>346</sup> Fafner (1982) s. 186ff.

<sup>347</sup> *L97*, s. 163.

er rammet av ”*the habit of seeing nothing in reason except the faculty to calculate*”<sup>348</sup>.

Denne holdningen bærer med seg det faktum at det ikke går an å argumentere logisk på basis av kvalitative data<sup>349</sup>. For eksempel kan vi etter atskillelsen bare snakke om språk når det kommer til kvantifiserbare størrelse, og det blir umulig å snakke om semantiske emner dersom ikke disse går på generelle tema som homonymi, synonymi, deiksis og dess like. Dersom det ikke går an å argumentere logisk omkring begrep som ”rettferdighet”, ”frihet”, ”ansvar” og ”demokrati” levnes ikke mye håp for en rasjonell statsstyring, eller, for den saks skyld også for samfunnsorden på generelt grunnlag. Det er enkelt nok for næringslivet med sin kvantitative ”10% profitt etikk”, men det blir verre når menneskene som til sammen utgjør et samfunn skal reduseres til kalkulerbare statistiske størrelser og samfunnet skal styres etter sosialøkonomiske mål og kriterier, hvor data i utgangspunktet ofte har vært obskure, uklare kvalitative størrelser, som etter statistikkens behov er redusert og innskrenket til det ugjenkjennelige. God helse blir reduksjon av hjerte/karsykdommer med 10% (konstruert eksempel), eller en skole ”*på riktig vei*” blir kvalifisert gjennom ”*en reduksjon i mobbingen på 30 prosent i perioden 2001 til 2004*”<sup>350</sup>.

Sammen med inventio blir også dispositio, om enn ikke i så stor grad, forvist til logikken. I innledningen til matematikkfaget heter det om faget at det kan brukes til ”*å sortere, systematisere og kategorisere ulike observasjoner, erfaringer og inntrykk*”<sup>351</sup>. Det er aldri formulert noe i nærheten av det om morsmålet. Det som departementet taler om her er delene inventio og dispositio, løsrevet fra resten av det retoriske grunnkjema. Men til departementets forsvar inngår i morsmålsfaget sjangerkunnskap, som delvis er lære om dispositio og delvis elocutio. Uheldigvis skiller læreplanen mellom tema ordnet og formulert på basis fakta eller fiksjon, og sakprosa havner derfor utenfor litteraturbegrepet. Men det er ikke dermed sagt at sakprosa ikke er en egen sjanger med sin særegne stil. Således skal elevene lære ”*hva som kjenneteiknar ein god sakprosatext [...] underbygging, om tekstane er sakelege, kva dei legg vekt på og omgrepsbruk*”<sup>352</sup>. Vi ser at det er vekt på inventio, ikke dispositio og elocutio. Fiksjonstekster derimot har ”*språklege verkemiddel som gjentakning [...] byrjing, utvikling og slutt*”<sup>353</sup>. Da er vi inne på de retoriske fagene elocutio og dispositio. Det er ikke bare i *Matematikk* at data må ”*samle[s], tolke[s], systematisere[s] og presentere[s]*”<sup>354</sup>. Fra departementets synspunkt blir interessen for innsamling av data heller

<sup>348</sup> Perelman (1969) s. 510.

<sup>349</sup> Ibid s. 509ff.

<sup>350</sup> *Mobbing redusert med 30 prosent* (2004).

<sup>351</sup> L97, s. 153.

<sup>352</sup> Ibid s. 126f.

<sup>353</sup> Ibid s. 119f.

<sup>354</sup> Ibid s. 164.



laber, denne aktiviteten kunne også vært applisert på moralens felt, men der har som vi har observert departementet tatt kontroll og tildelt seg selv monopolistens enerett.

Det er ikke måte på hvor anvendelig matematikk er; faget er både ”*vitenskap, kunst, håndverk, språk og verktøy*”<sup>355</sup> hevder departementet høystemt i en tautologisk definisjon det (sic). Matematikk består av begreper, som jo er ord, samt regler og strenge krav til ortografi, tegnsetting og syntaks, dermed møter faget departementets krav til et språk. Dersom regelverket og begrepsapparatet er uttømmende korresponderer dette med Perelmans (1969:13) beskrivelse av det han kaller demonstrasjon på basis av et avgrenset sett aksiom, utskilt fra menneskenes domene hvor forholdene hele tiden forandrer seg, og hvis domene kalles argumentasjon. Departementet ser positivt på at matematikk også har ”*hatt stor betydning for utviklingen av andre fag og vitenskaper*”<sup>356</sup>, eksempler på sådanne gies ikke, men det kan godt være språkfag i lys av departementets språkkonsept. Matematikk blir et filosofisk fag, og algebra ”*et språk som kan lette tenking og resonnement*”<sup>357</sup>. Greit nok på alle felt hvor kvalitative verdivurderinger ikke kommer inn i bildet.

På norskfaget derimot, sett gjennom min analyse, er meninger og verdier noe departementet tar seg av. Datainnsamling er et fag som tilhører matematikkens felt, og mangel på relevante data kan lede til apati når de skal ordnes og formuleres i tilknytning til norskfaget. For ungdomstrinnet beordrer de at i opplæringa skal elevane ”*skrive utgreiingar, debattinnlegg og artiklar ... . Vere aktivt med i å finne skrivetema som engasjerer*”<sup>358</sup>. Sjangrene utgreiinger, debattinnlegg og artikler er inneholdt i fagene disposisjon og formulering. I termen ”skrive” er fagene fremføring og lagring inneholdt, men inventio har departementet så langt tatt seg av, og nå blir det et problem å finne skrivetema som engasjerer fordi dette faget ikke er tilstede i læreplanen for morsmål.

Det er et annet problem med utsagnet er at det finnes ingen konflikt, det eksisterer intet motiv for elevene til å skrive et debattinnlegg, for alt er bare fryd og gammen og enighet og konsensus i norsk grunnskole. Det er ingenting å klage på, ingenting å bli sint for som krever øyeblikkelig aksjon og som burde vært forandret. Skrivning er bare et håndverk og er redusert til en desinteressert virksomhet helt i tråd med Kants kunstsyn. Men der er en liten forskjell; der hvor Kants geni fylles av et øyeblikks guddommelig inspirasjon, uten hensyn til interesse, fylles skolens elever av departementets utvalgte tema, og produserer ”*god form, forteljing og*

---

<sup>355</sup> Ibid s. 153.

<sup>356</sup> Ibid.

<sup>357</sup> Ibid s. 156

<sup>358</sup> Ibid s. 126.

*formidling, sansen for ord og uttrykk, og evne til ryddig, variert og smidig fremstilling*<sup>359</sup>, det som vedrører form i strukturalistisk teori, men uten et forhold til innhold, inventio. Språk er etter departementets syn et redskap, eller et utvendig hjelpemiddel som det går an å beherske uten annen kontakt med tidsperspektivet enn gjennom kunnskap om språksystemet.

Når vi er inne på retorisk teori i læreplanverket leser vi at den samtidige retoriske stjernedisiplin reklame er tema i norskfaget. Departementet vet at elevene allerede er forbrukere og at dette er en skjebne de aldri kan løpe fra. Opplæringa skal gjøre elevene til ”*kunnskapsrike og medvitne forbrukarar*”<sup>360</sup>. Imidlertid er det så at departementet skiller mellom forbruk og reklame ved å plassere forbruk som en kategori i faget *Heimkunnskap* fra mellomtrinnet og oppover basert på idéen om å unngå en ”*ytterligere oppsplitting av læringsinnholdet og undervisningstiden*”<sup>361</sup>. Her ligger forholdene til rette for tverrfaglig undervisning, men det er grunn til å tro at departementet det ikke finns en slik sammenheng idet reklame blir betraktet som ren form bestående av ”*verkemiddel*”<sup>362</sup> som har den ”*funksjon*”<sup>363</sup> å ha ”*påverknad*”<sup>364</sup>. Som vi ser av departementets forslag skal studiet av reklame i grunnskolen være et rent formstudium, mens reklame i retorisk lys vurderes i forhold til ønsket handling, hvilket neppe kan sies enklere enn elektrokjeden Expert hevder i sine fjernsysreklamer; ”*Løp og kjøp*”. Ved tverrfaglig fokus er det rikelig anledning til å koble reklame og forbruk sammen, men forfatternes ontologiske metafysiske skille mellom form og innhold opprettholdes, og fokus rettes på utelukkende ”*reklamens virkemidler*”<sup>365</sup> også i *Heimkunnskap*.

Som nevnt tidligere er fagplanen i norsk delt i tre, og vi har vært gjennom elementer denne forfatter har lagt vekt på i forbindelse med tale, lytte, skrive og lese. Den tredje seksjonen kalles *Kunnskap om språk og kultur*, noe departementet har heller lite av. Stikkord for hva som inngår i denne kategori er sjangerkunnskap. Oppførsel i ulike diskurser er et annet tema, kjennskap til bibliotek et tredje. Forøvrig finner vi elementer fra fag som litteraturhistorie, fremføringskunnskap, kunnskap om dialekter, om språkets meta-språklige funksjoner. Imidlertid unngår elevene heller ikke her kunnskap om syntaks, ordklasser, skilletegn og tegnsetting blant andre grammatiske kategorier. Alt i alt er avsnittet *Kunnskap om språk og kultur* et sammensurium av de to foregående kategorier delvis med tanke på å lære ”*korleis*

---

<sup>359</sup> Ibid s. 113.

<sup>360</sup> Ibid s. 68.

<sup>361</sup> *Om prinsipper ...* s. 41.

<sup>362</sup> *L97* s. 120, 124 og 127.

<sup>363</sup> Ibid s. 127.

<sup>364</sup> Ibid s. 120.

<sup>365</sup> Ibid s. 258.

*munntleg og skriftleg språkbruk skil seg frå kvarandre*<sup>366</sup> med vekt på hvordan dette reflekteres ved hjelp av språkssystemanalyse, og delvis med det formål at elevene skal få kunnskap om *”sjangrar dei har bruk for*<sup>367</sup>.

Norskfaget er for departementet ikke et filosofisk fag, men delvis et redskapsfag og delvis en arena for ”estetisk fostring”, det vil si å overføre de rette moralske verdier til ungdommen, særskilt den estetiske siden av verdifeltet.

#### 4.2.2.3.2 Tegnspråk

Bemerkelsesverdig nok blir faget *Tegnspråk* plassert i *L97* og ikke i *L97 for tegnspråk*. Når faget ble plassert rett etter *KRL* og *Norsk* i ordinær læreplan er det en rimelig fortolkning at det er betraktet som de døves muntlige språk, og at det som står her skal erstatte avsnittene om *Lytte og tale*, mens faget *Norsk for døve* fra *L97 for tegnspråk* skal komme til erstatning for avsnittene *Lese og skrive* og *Kunnskap om språk og kultur*. Det heter jo at *”faget skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for elevens funksjonelle tospråklighet”* (s. 133). Denne antakelsen bekreftes i *L97 for tegnspråk* side 11: *”Funksjonell tospråklighet for døve innebærer at tegnspråk fyller de funksjoner et muntlig språk skal ha for et menneske”*. Derfor vil undersøkelsen av faget *Tegnspråk* kun bli halvveis og haltende uten at *Norsk for døve* blir tatt i betraktning, funksjonell tospråklighet er tross alt et mål ved fagene.

Departementet forsøker å gjøre rede for hva de mener med funksjonell tospråklighet ved å eksplisere, men en nøyere lesing av læreplanverket viser at kartet ikke stemmer overens med terrenget. En rimelig antakelse kan være idéen at tegnspråkbrukere skal beherske tegnspråk som sitt ”muntlige” førstespråk, og norsk skriftlig som sitt skriftlige førstespråk. Det virker ekvivalent med at norsk muntlig er norskbrukeres muntlige førstespråk, og norsk skriftlig identisk med tegnspråkbrukernes skriftlige førstespråk. Med dette som utgangspunkt burde faget *Tegnspråk* stort sett bestå av de samme elementer som inngår i kategorien *Lytte og tale* under *Norsk*. Men det er ikke det departementet mener i tilfellet tegnspråk. Det skjer en fordobling av undervisningskravet i morsmål for tegnspråkbrukernes vedkommende ved at den ”muntlige” delen blir tildelt en fiksert dimensjon som blir kalt litteratur, og at den skriftlige delen blir utvidet med en flyktig del ved at opplæringen skal bidra til at elevene skal lære å *”munnavlese og utvikle tale ... [blant annet ved hjelp av] hørselsteknisk utstyr*<sup>368</sup>. For å bevare den magiske tredelingen og den vakre symmetri de fleste fag er blitt til del er både *Tegnspråk* og *Norsk for døve* utstyrt med seksjonen kunnskap om språk og kultur.

---

<sup>366</sup> Ibid s. 121.

<sup>367</sup> Ibid s. 128.

<sup>368</sup> *L97 for tegnspråk* s. 14.

Fordoblingen er fullt gjennomført og progresjonen er tøffere enn den som er lagt til grunn for norskspråkliges andrespråk engelsk. Det skal koste blod og svette å ha et annet morsmål enn norsk.

Både *Tegnspråk* og *Norsk for døve* har samme oppbygning som norskfaget. En liten forskjell er imidlertid at nå skjer formidlingen på bokmål, ikke nynorsk. Noen praktisk betydning for tegnspråk har denne observasjonen neppe, men i relasjon til norskfaget er nok bruken av nynorsk et ledd i statusheving av dette målføret. Fagdelen er altså inndelt i tre, men for tegnspråkets del har overskriftene fått nye navn; *Muntlig samhandling* (sic), *Språk- og kulturkunnskap* og *Litteratur og tekstskapning*. Det ligger selvsagt i sakens natur at ”muntlig” betyr situasjonsbestemt flyktig kommunikasjon basert på det norske tegnspråk.

*Norsk for døve* er på flere felt helt lik disponert som læreplanen for *Norsk*. Faget er gruppert etter de samme kategoriene. Faget representerer for mange elever møte med et nytt medium i tillegg til et nytt språk. Vi merker oss kategorien *Lese og skrive* er fra 2. klasse og videre opp kan karakteriseres som avskrift fra *Norsk*. Således svarer hovedmålsettinga for småskoletrinnet til det i *Norsk* at elevene skal oppleve at ”både barn og voksne lytter til og svarer på”<sup>369</sup> noe de uttrykker. Kanskje impliserer uttalelsen ”lytte” at det i læringssituasjonen forutsettes en hørende lærer, og at det brukes tegnspråktolk, som kan lytte? Departementet ser for seg et særskilt publikum som skal lese teksten, og det er åpenbart landets tegnspråklærerstand. Det er to aspekt jeg vil fremheve som kjennetegner personene som tilsammen danner den gruppen; det har vært tradisjon for å stenge døve personer ute fra læreryrket, men den tradisjonen er på hell, så derfor er det mulig noen blant det faktiske publikum som leser teksten er døv. Men det er grunn til å anta at mange tegnspråklærere er hørende, og i henhold til reglene om sosial treghet<sup>370</sup> er det lov å antyde at det er den siste gruppen departementets konsepsjon av publikum består av.

Kategorien *Språk og kulturkunnskap* og *Kunnskap om skriftlig språk og kultur*, som det heter i *Norsk for døve*, er oppsvulmet og, faktisk mer enn fordoblet sammenlignet med den under norskfaget. Når vi snakker om *Norsk for døve*, består kategorien ofte av en avskrift fra den ekvivalente kategori i *Norsk*, med enkelte nødvendige justeringer etter krav blant annet fra biologiske eller lingvistiske forskjeller, slik at *L97 for tegnspråk* ikke beordrer at elevene skal ”vurdere innhold og form i eit radioprogram” (*L97*, s. 123).

Under samme etikett inngår både tegnspråk- og norskgrammatikk med basis i lingvistisk

---

<sup>369</sup> *L97* s. 136.

<sup>370</sup> ”Inertia makes it possible to rely on the normal, the habitual, the real, and the actual and attach value to them.” Perelman (1969) s. 106.

teori, parallelt med fremdriften i *Norsk* for norske. Det står ikke på ambisjonsnivå i forhold til hva små døve barn skal lære; allerede i 2. klasse skal de i *Tegnspråk* være innom

*”tohåndsalfabet og enhåndsalfabet, ... bokstavenes håndform og skriftbilde ... tegnklasser ... den funksjonen adjektiv, substantiv og verb har i språket ... ja/nei-spørsmål og hv-spørsmål, kommandoer og nektelse – møte aspektbøying, ... lære hvordan modifikasjon skjer ... enkel lokalisasjon*<sup>371</sup> „

og i *Norsk for døve* skal de innføres

*”i ordklasser ... verb i ulike tider, substantiv i entall og flertall, hvilken rolle adjektiv har i språket, og hvordan ubestemt/bestemt form brukes for å referere til ukjent/kjent – lære leddsetning i enkle fortellende setninger og spørsmål f eks subjektets og verbalets funksjon og plass*<sup>372</sup>

Som ekstra bonus, fra kategorien *Kommunikasjon ved hjelp av tale*, skal elevene

*”leke med ord, lyder, rim og rytme – leke og utforske sanger, sangleker, ... gjøre artikulasjonsforberedende øvelser og trene opp muskulaturen i taleorganene ... utforske språklyder tilknyttet skriftbilde og håndform ... bruke høreapparat, --- høre sin egen stemme og se hvordan lyder, ord og fraser kan synes på munnen – trene seg i å munnavlese og selv si f eks ulike tallangivelser som dag, ...*<sup>373</sup> „

en ordre smidd i tråd med departementets tendensiøse fokus på språkssystemet og grammatikk, og myntet på døve barn i alderen syv åtte år. Ungene skal få grundig innføring i språkssystemet før det tas i bruk. Og når departementet sier *”samtidig skal de [døve] lære norsk*<sup>374</sup> „, så mener de det.

Interessant er det når departementet hevder at elevene i 9. klasse i kategorien *Litteratur og tekstsaking* i faget *Tegnspråk* skal lese *”taler og drøfte ulike virkemidler*<sup>375</sup> „. Talesituasjonen har tradisjon for å være retorikkens nøkkeldisiplin, men den er for departementet som vi tidligere har vært inne på den eneste retoriske disiplin, og virkemidler er det eneste som er igjen av det tradisjonelle faget retorikk. På dette punktet sammenfaller læreplanen for *Tegnspråk* med *Norsk for døve* og *Norsk*, hvor det heter at elevene skal lese noen taler, for eksempel av Håkon 7.<sup>376</sup> Første spørsmål til beordringen er hvilke taler tegnspråkbrukende elever skal møte. Problemstillingen kan først rettes mot faget *Tegnspråk*. Ideelt ville det være om de møtte visuell opptak fra taler på tegnspråk av døve talere. Hvis elevene skal lære om virkemidler i talen, så er det mest nærliggende å tro at det er tegnspråklige virkemidler de skal

---

<sup>371</sup> L97 s. 138.

<sup>372</sup> L97 for tegnspråk s 16.

<sup>373</sup> Ibid.

<sup>374</sup> Ibid s. 10.

<sup>375</sup> L97 s. 148.

<sup>376</sup> Med flere, jamfør note 324 og L97 for tegnspråk s. 26.

lære. Jeg tror departementet tar utgangspunkt i den oratoriske talen, nedskrevet som fiksert tekst, i tråd med analysen av talesituasjonen fra norskfaget. Det er fra dette medium de mener elevene skal møte eksempler på taler, ekvivalent med 9. trinn på norskfaget<sup>377</sup>.

Men det er selvfølgelig en mulighet at talene kan oversettes og fremføres på tegnspråk, noe som vil måtte karakteriseres som en risikosport hvis de retoriske virkemidler som taleren benytter i talen skal ivaretas. Problemstillingen tolken står overfor er hvilket språk skal fortolkningen være tro mot. Valget står mellom fokus på teksten som system og virkemidler eller på innholdet, også kalt kildepråk- og målpråkorientering fra en oversetterteknisk synsvinkel<sup>378</sup>, noe vil enten gå tapt eller transformeres uansett om tolken velger det ene utgangspunkt, eller det andre. Dersom troverdighet i forhold til at det omtalte faget er *Tegnspråk*, elevenes førstespråk, skal opprettholdes vil en naturlig innfallsvinkel være en målpråkorientering, men da vil kanskje noen av talens opprinnelige, kildepråkbaserte virkemidler gå tapt, mens en kildepråkorientering vil fokusere på skriftmediumets virkemidler og dermed ta bort fokus fra å lære om virkemidler fra morsmålet til å lære om norsk skriftspråk med fokus på virkemidler der.

Hvis vi retter problemstillingen mot faget *Norsk for døve*, får vi til svar at departementet har tenkt at tekstene skal presenteres i skriftlig form. Opplæringens mål er at elevene lærer seg å lese og skrive. Med det i mente går departementet løs på å lære elevene retoriske hjelpemidler i fra klassiske, muntlige og offisielle taler. Oversettelsesproblemene er fortsatt til stede, og med taler fra utlendinger, medfører dette i praksis en tredje oversetting, ettersom tegnspråk er døve undervisningsspråk, særskilt hvis noe må forklares, basert på departementets eget prinsipp at det ukjente forstås fra det kjente, og underforstått, morsmålet er mer kjent enn andrespråket.

Vi har registrert at det fins ulikheter mellom norsk talt språk og tegnspråk. Men når departementet sier ”*norsk tegnspråk er forskjellig fra norsk skriftspråk og talespråk i sin oppbygning*”<sup>379</sup> viser de til systemet, ikke til essensen. De vet at tegnspråk er et visulett-gestuet språk og fungerer uten av lyd, men de uttrykker ikke at de vet at tegnspråk er forskjellig fra skriftspråk i at det er flyktig, mens skriftspråk er fiksert. Tegnspråk er imidlertid likt norsk talespråk i den forstand at også talespråket er flyktig. Det er riktig at tegnspråk skiller seg fra talespråk når vi ser på språkssystemet og determinerer forskjellene derfra. For eksempel må tid realiseres syntaktisk som egne tegn eller tidslinjer, mens tid i

---

<sup>377</sup> L97 s. 128: ”til dømes Håkon 7, Fridtjof Nansen, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King”. Se *Norsk*.

<sup>378</sup> Qvale (1998)Per. *Fra Hieronymus til hypertekst*. Gjøvik.

<sup>379</sup> L97 s. 133.

talespråket oftest angis morfologisk<sup>380</sup>. Selv om departementet ikke er i stand til å overskue likhetene på grunn av de forskjellene som eksisterer så er de i stand til å observere at norsk tegnspråk kan være førstespråk, altså morsmål, for enkelte elevgrupper.

Faget norsk kan deles mellom en muntlig og en skriftlig del, men det er ikke like lett ved tegnspråk som mangler en skriftlig form. Det er ikke til hinder for at departementet mener at tegnspråk både har en flyktig og en fiksert dimensjon. Det er ikke riktig selv om visuelle medier letter avlesing og studier av språket, tegnspråk vil fortsatt ha en iboende mulighet for simultanitet der hvor det auditive språk er sekvensielt<sup>381</sup>. Derfor er det praktiserte tegnspråk på video ikke sammenlignbart med for eksempel norsk skriftlig. Det vi ser ved en nærmere undersøkelse av kategoriene er at muntlighet i stor grad dreier seg om regler for diskursens gang basert på regelverket for auditiv diskurs. Viktig i kategorien er, prisverdig nok også å lære elevene å løse konflikter uten vold<sup>382</sup>, som også er et mål i *Norsk*. Ellers inngår i noe mediekunnskap, samt noe som kalles ”begreper og begrepsforståelse i andre fag”<sup>383</sup>.

Sannelig skal de også ”erfare at de har bruk for tegnspråket i samhandling”<sup>384</sup>. Jeg vet ikke om departementet faktisk mener at barna ikke har hatt bruk for tegnspråket i samhandling med sine familiemedlemmer (Den innerste sosialiseringssirkelen). Det kan komme av at kommunikasjon for departementet betyr entydig overføring av informasjon og er så komplisert håndverk at det må læres på skolen, og at språkbruk i daglig omgang ikke faller inn i kategorien. Vi legger også merke til at departementet mener at gjennom samtaler vil de lære å ”bearbeide sine holdninger og normer og lære seg å forholde seg til sine medmennesker”<sup>385</sup>, og bringer ansvarsfordeling mellom foreldre og skole i fokus, og devaluerer samtidig foreldrenes innsats.

Kategorien *Litteratur og tekstsaking* i *Tegnspråk* dreier seg overraskende nok ikke om skriving, men noe som etikettnavnet antyder; det handler om diktning og formidling samt avlesing av tegnspråklige tekster. Avleserposisjonen som kleber til kategorien *Litteratur og tekstsaking* er ikke entydig, men den er tilstede og er tydeligst på småskoletrinnet hvor ”høre”, ”lytte”, ”møte” og ”avlese” er hyppig forekommende termer som peker i retning av en mer passiv mottakerrolle. Kunnskap om ulike litterære, i snever forstand, verker, og litteraturkanon er et nøkkelord for kategorien. Likevel forrykker det ikke inntrykket at kategoriens forbilde er situasjonen med ”den stille leser” i møte med den skrevne tekst, og,

---

<sup>380</sup> Mosand & Malmquist (1996) s. 154f.

<sup>381</sup> Vonen (1997) s. 5.

<sup>382</sup> Perelman (1969) s. 54f.

<sup>383</sup> L97 s. 143. Ordren er presisert på alle trinn bortsett fra 7. klasse.

<sup>384</sup> Ibid s. 136.

<sup>385</sup> L97 for tegnspråk, s. 11.

ekvivalent med begrepet ”tekstskaping”; den ensomme kunstner som i avsondret isolasjon fra verden i et anfall av guddommelig inspirasjon skaper sitt unike verk.

Et annet aspekt som til en viss grad preger bolken *Litteratur og tekstskaping* er forskjellen mellom om et tema er fakta eller fiksjon. Departementets litteraturbegrep stammer fra tanken når inventio er fiksjon faller teksten inn i gruppen ”litteratur”, men

*"forskjellen mellom en historiker og en dikter er ikke at den ene skriver vers, den andre prosa. ...*

*Forskjellen er den at den ene fremstiller det som er hendt, den andre det som kunne hende."*

(Aristoteles. *Om diktekunsten*. Oslo 1997, s. 42).

Men disse observasjoner endrer ikke at temaer som kjennskap til diskursens orden, kunnskap om reglene for samtaleregulering og kunne vente på tur, som peker i retning av et felles rom for handling dominerer kategorien *Muntlig samhandling*, mens kjennskap til fiksjonslitteraturforfattere og sjangerkunnskap er vesentlige elementer som hører til *Litteratur og tekstskaping*. Det er kun dette aspekt som på en sammenhengende måte kan sies å danne kløft mellom kategoriene *Muntlig samhandling* og *Litteratur og tekstskaping* at i det første tilfelle er det lagt vekt på samtalsituasjonen mens i den andre kategorien er det tatt utgangspunkt i den stille leser og møtet med den skrevne tekst. En analogi og oppdeling som halter når det kommer til tegnspråk, som i grunn alltid er stille avlesing. For øvrig er det et problem det lille litteraturlager vi har på tegnspråk. Dels sier dette noe om tidligere undertrykking og forakt for tegnspråket, dels sier det noe om hvor vanskelig det er å bevare tegnspråklitteratur på andre måter enn ved muntlig overlevering, og at det er først i den postmoderne tidsalder at visuelle medium har fått en så stor utbredelse og blitt så tilgjengelig at det er et reelt alternativ å fiksure tegnspråklitteratur på. Det er ikke til å komme fra at innslaget av oversatt litteratur må bli stort da tilfanget av genuin tegnspråklitteratur er lite.

Med begrepet tospråklighet i minne må jeg peke på at oversetting mellom språkene er et viktig tema. Vi finner oversettingskunnskap i kategoriene kultur og språkkunnskap for begge fag, samt ordren at elevene skal sammenligne systemene tegnspråk og norsk opp mot hverandre. Videre er det ordrene i denne kategorien som skal lede elevene inn i, og videreutvikle sin språklige og kulturelle identitet som tospråklig minoritet i storsamfunnet. Derfor inngår noe språkhistorie, både generell og spesiell for tegnspråk, samt kunnskap om døveorganisasjoner og døves situasjon i andre land i denne container.

På mange måter er den mest interessante kategori i forbindelse med tegnspråk *Norsk for døves* underkategori *Kommunikasjon ved hjelp av tale*. Det ligger et paradoks mellom påstanden at tegnspråk fyller de funksjoner et muntlig språk skal ha og det faktum at kategorien eksisterer.



For departementet er det ”*ønskelig at døve elever får utviklet en best mulig taleferdighet*”<sup>386</sup>, på tross av at dette ikke er et overordnet mål for faget. For at elevene skal kunne munnavlese og utvikle tale kan de få ”*hjelp av hørselsteknisk utstyr*”<sup>387</sup>. Eldre hørselsteknisk utstyr kan være høreapparat, men det store fremskritt som kan gjøre døve uavhengig av tegnspråk er noe som kalles Cochlea-implantat (CI). Det er i praksis et innoperert høreverktøy basert på en annen teknologi enn det tradisjonelle høreapparat. I praktisk bruk skiller det seg noe fra høreapparatet, men heller ikke CI gjør døve til normalt hørende<sup>388</sup>.

Rikshospitalet er den institusjon som opererer CI i Norge. Den tekniske løsningen CI blir brukt for å frata døvfødte barn rett til tospråklig undervisning basert på *L97 for tegnspråk*. I føringen fra Rikshospitalets Ci-team ved Øre-, nese- og halsavdelingen er det formulert krav om at CI-opererte barn bør sikres ”*opplæring i et taleintensivt miljø*”<sup>389</sup>. Begrunnelsen for å foretrekke et taleintensivt miljø er ikke gitt, men kan enten være av økonomisk art, med konsekvens å spare penger på spesialundervisning, eller den kan være metafysisk basert sannsynligvis på en utskillelse av tegnspråk og talespråk, og oppstilling i et hierarki hvor det auditive språk fremstår som det superiøre, og som konsekvens av tospråklighet mellom norsk og tegnspråk kan bli forurenset av det inferiøre tegnspråk. Det er en mer tolerant forståelse enn om vi legger til grunn at de mener all tospråklig opplæring er ille, og kan gå ut over det pedagogiske utbytte, men en slik holdning kunne muligens fått konsekvenser langt utover døvemiljøet. Men det er ikke bare forholdet døvhet og tekniske hjelpemidler som griper inn og devaluerer tegnspråket. I en enkeltuttalelse som går på at tegnspråkelevne skal lære om ulikhet i uttrykksmåte mellom tegnspråk og talt norsk, for eksempel ”*gjennom setningsmelodi*”<sup>390</sup> har departementet sett bort fra at melodi er knyttet til hørsel. Iveren departementet viser i arbeidet med å ”hjelp” døve mennesker til en ”normal” tilværelse som hørende kommer av og til til overflata. Jeg mener dette er et av flere spor på at tegnspråket ikke blir betraktet som et fullverdig språk. En lignende devaluering finner vi et annet sted i fagplanen for Tegnspråk. I 10. klasse heter det at elevene skal arbeide med ”*ferdigheter knyttet til arbeidet med egne tekster*”<sup>391</sup>. Det er åpenbart mulig å fortolke termen ”egne tekster” som tegnspråklige, men når departementet senere i samme side og avsnitt, nærmere bestemt 11 linjer senere presiserer at elevene skal arbeide med ”*ferdigheter i tegnspråk knyttet til arbeidet med egne tekster*”, min utheving, , skjønner vi at den første ordren må være

---

<sup>386</sup> Ibid s. 12.

<sup>387</sup> Ibid s. 14.

<sup>388</sup> Simonsen (2003).

<sup>389</sup> *Cochlea-implantat til døve barn* (2004).

<sup>390</sup> *L97* s. 142. Dersom dette punktet skal gjennomføres må lydnivået være så høyt at lyden kan oppfattes av andre lydfølsomme celler enn de ”døde” de har i øret.

<sup>391</sup> Ibid s. 149.

ment å skulle gjelde skriftlige tekster.

Som konsekvens av disse eksempler devalueres tegnspråket og opptrer som den laverestående term 1 i paret tegnspråk/norsk, hvor norsk ender opp som den oppvurderte term 2 og fremstår som referansepunkt hvor tegnspråket evalueres fra.

#### 4.2.2.3.3 Samisk

Det finns i læreplanverket tre varianter av læreplan for samisk språk; som førstespråk, som andrespråk og for elever med lite eller ingen kjennskap til samisk på forhånd. De elever som får *Samisk som førstespråk* skal som tegnspråkbrukere bli funksjonelt tospråklige. Det betyr en fordobling av språkopplæringen i forhold til norskspråklige. Det er ikke bare faginnholdet, men også i antall timer brukes det et større antall på de to hovedspråk tilsammen enn på *Norsk*. Samiske elever må således ha til sammen 2.631 timer første- og andrespråk<sup>392</sup>, og hvis vi tar med engelsk blir tallet 3.297. Tilsvarende tall for norske elever er 2.033 og 2.736 timer. Det betyr at timetallet til andre fag er flere hundre timer færre for en tegnspråklig eller samisktalende elev. Det er vel det det koster å ha et departementalt godkjent ikke-norsk til morsmål, men det rokker ved postulatet om en likeverdig utdanning.

Kapitlet om *Samisk som førstespråk* ser forbløffende likt *Norsk* ut, mer likt enn *Norsk for døve* gjør. Sistnevnte og *Tegnspråk som førstespråk* mangler avsnitt som både kapitlet om samisk og norsk har; omtale av morsmålsfaget som identitets-, opplevelses-, dannelsings-, kultur-, ferdighets- og kommunikasjonsfag. Men, en nærmere lesing viser at, til tross for at innledningen kan karakteriseres som en ren oversettelse fra nynorsk som beskrivelsen av norskfaget er ikledt, til bokmål, som beskrivelsen av *Samisk som førstespråk* er smidd i, der er noen små differenser. Den største er at det ikke er eksplisert at *Samisk som førstespråk* er et kommunikasjonsfag, som norskfaget. Hvorfor den kvalifiseringen mangler kan vi bare spekulere i all den tid hele resten av avsnittet er likt det som står i *L97* for *Norsk*. Det er mulig departementet mener at det bare er *Norsk* som fortjener status som kommunikasjonsfag, men det er også mulig at slurv i avskrivingsarbeidet er årsak til forskjellen<sup>393</sup>.

Før vi går videre må mangelen i innledningene av *Tegnspråk* og *Norsk for døve* kommenteres. Jeg fortolker fraværet som et resultat av at tegnspråk ikke er vurdert som språk i departementets verdisystem hovedsakelig på grunn av at det mangler en skriftlig fiksert dimensjon. Departementet er påpasselig med å unngå å eksplisere nedvurderingen, men

<sup>392</sup> Tall for tegnspråkbrukere er 4.066! *L97* s. 84, med engelsk 4.769 timer av totalt 9.538 for hele grunnskolen, s. 81.

<sup>393</sup> *L97 for samisk* foreligger på to språk, men kandidatens språkkunnskaper er så begrenset at han er hindret i å kontrollere om samisk blir kvalifisert som kommunikasjonsfag i den samiske oversettelsen.

diskursen tåler ikke en nærmere undersøkelse av forfatterens valg av loci, valg av premiss for diskursen eller valg av argumenter og argumentenes basis. Vi har sett flere eksempler på tendenser til devaluering av tegnspråket, og der vil komme flere. Jeg fortolker som sagt denne mangel i innledningen som en følge av at departementet forutsetter at tegnspråk ikke er et ordentlig språk, en status de vegrer seg for å gi det, basert på en mangel.

Vi skal også se litt på departementets kapittelnavn, fordi det eneste morsmålsfaget som ikke er tilført et moderende ledd er *Norsk* som førstespråk. Det forstås utfra at det normale er norsk, og de andre språkene er varianter som av en eller annen grunn er godkjent til foreskrevet bruk i det norske skoleverket. Bruk av tegnspråk i grunnskolen er organisatorisk klassifisert som et spesialpedagogisk tilfelle<sup>394</sup>, og tegnspråket blir omtalt i termer som om det er et hjelpemiddel for funksjonshemmede, i stedet for som et spesielt språk knyttet til ei særskilt subkulturell gruppe mennesker med spesielle biologiske forutsetninger.

På grunn av at det bare er norskfaget som denoteres uten moderende ledd oppstår en risiko for at samisk språk og språkbrukere, samt brukere av alle andre morsmål knyttes til eller betraktes som ulike varianter av spesialundervisning. Jeg tror at norskfaget ikke blir sett på som morsmålsfag, men først og fremst som et teknisk verktøyfag relatert til den territoriale, autonome nasjonalstaten, dens behov for en kommunikasjonskode for administrative og byråkratiske formål, og for fremtidig ro og orden i samfunnet. I lys av et slik fortolkning gir benevningspraksisen mening, og den frikjenner departementet fra anklagen om eksplisitt å devaluere andre språk til å være spesialpedagogiske særtilfeller. Men den fritar departementet ikke for påstanden om at statens behov er viktigere enn individenes behov. Morsmål er knyttet til individer og generasjoner mens administrasjonsspråk er knyttet til nasjonalstat og statsborgerskap.

Det samme forhold finner vi igjen i departementets premiss for bruk av begrepene ”identitet”, ”opplevelse” og ”danning”, samt de i denne sammenheng nøye relaterte begrepet ”kultur” og ”kommunikasjon”. Identifisering er en personlig stillingtagen individene velger når de aksepterer og gir sin tilslutning til verdier og praksiser hos grupper av personer, som sammen kan akkumuleres opp til en kultur. Men det er ikke personenes frivillige tilslutning til grupper som er læreplanverkets agenda. Et element av makt og kontroll inngår deres identitets- og kulturbegrep ved at det forutsetter en styrt utvikling hos elevene for å øke deres troskap til den gjeldende smak og moral, oppsummert i læreplanverket. Læreren er den som skal vurdere hvilken litteratur ”som kan vere viktige for identitetsutviklinga”<sup>395</sup> hos elevene. Fokus er

---

<sup>394</sup> Tegnspråk sorterer under kapittel 0243 - *Kompetansesenter for spesialundervisning, Forslag til vedtak (UFD) (2003).*

<sup>395</sup> L97 s. 125.

nasjonalstatens behov, og ”felles referanserammer” blir skolens motvekt mot de unges egen kultur og den internasjonale massemediekultur. Den individuelle identiteten skal altså fylles med riktig smak gjennom aspektene opplevelse og kultur, og med riktig moral og respekt for nasjonalstatens lover og regler fra aspektet danning. Hvis vi legger til det lingvistiske og kommunikative redskapsaspekt er vi ved kjernen av departementets morsmålsfag. Overføring av verdier kan foregå i andre språk enn norsk, bortsett fra tegnspråk fordi språk bare kan være de språk som har en fiksert, arbitrær dimensjon, og det eneste som er kvalifisert innenfor de norske grenser er altså samisk, fordi det internasjonale samfunn krever det hvis nasjonens anseelse skal opprettholdes.

I *Samisk som førstespråk* finner vi lite nytt i forhold til *Norsk* annet enn at barna som følger *L97 for samisk* begynne med joik fra 1. klasse. Riktignok skal, men bortsett fra det er det samme programmet de skal gjennom som de norskspråklige elevene. Forfattere fra Sápmi er et annet eksotisk innslag i *Samisk som førstespråk* som vi savner i *Norsk*. Men vi kan være trygg på at disse tekstene har vært gjennom departementets nåløy, og er i overensstemmelse med de estetiske og moralske krav som stilles til oppbyggelig litteratur. Både joik og landet Sápmi er omdiskuterte størrelser. Det er grunn til å tro at joiken har sin opprinnelse i forbindelse med den gammel utøvelse av samisk religiøs praksis<sup>396</sup>. Joik er ennå i dag i samiske områder et omdiskutert fenomen og forbud mot joik har nylig vært underlagt juridisk vurdering. Så sent som i 1953 var det vedtatt forbud mot joik i skolen i Kautokeino<sup>397</sup>. Det er dermed to egenskaper med joik som kan være kontroversiell; det ene er det hedenske aspekt og at joik er knyttet mot naturreligion, og det andre aspekt er tilknytning til bruk av rusmidler. Når det kommer til begrepet Sápmi har det seg sånn at det refererer til de landområder der det tradisjonelt har vært samisk bosetting. Det betyr at området i tillegg til Norge inkluderer Sverige, Finland og Russland. Jeg vet ikke om departementet forbereder territorieavståelse eller krav om områder fra fremmede nasjonalstater når de snakker om ”forfattere innenfor Sápmi”<sup>398</sup> til forskjell fra ”samiske elever fra eget og andre land”<sup>399</sup>, som jo refererer til førstnevnte område. Sápmi er mer enn en metafor slik det ser ut til å bli brukt i læreplanverket; det er en språklig og kulturell realitet for et opprinnelig nomadefolk som er splittet mellom fire forskjellige statsregimer.

Målet for elever med samisk morsmål er, som for tegnspråkbrukere, at funksjonell tospråklighet. Oppbyggingen for dette faget er som for *Norsk*, med den forskjell at på

---

<sup>396</sup> Somby (1995).

<sup>397</sup> *Forbud mot etnisk diskriminering*, note 23 (2002).

<sup>398</sup> *L97 for samisk* s 132.

<sup>399</sup> *Ibid* s. 136.

småskoletrinnet er hovedområdene samlet under en overskrift; *Møte med språket*. Men den magiske tredeling er tilbake fra mellomtrinnet og opp, og faget likner mer og mer på norskfaget. Men enkelte uunngåelige unntak finner vi, særskilt de som er relatert til torspråklighet, dermed skal elevene ”oversette og tolke fra samisk til norsk”<sup>400</sup>. Dessuten kan elever som velger ”fritas fra opplæring i norsk sidemål på ungdomstrinnet”<sup>401</sup>.

Men hovedinntrykket er fortsatt at begge fag, både samisk og norsk for samiske elever fyller mye av de samme funksjoner som et morsmålsfag gjør, og som leder til den konklusjon at samisktalende elever har to morsmål. Grunn til dette inntrykk er ikke opplæring i norsk grammatikk, men generelle ordrer som gis i begge fag: For eksempel heter det at i opplæringen skal elevene ”granske skrift i tidligere tider også i andre kulturer [sic], blant annet runer, latinsk skrift og gotiske skrift”<sup>402</sup>. Det samme skal de også gjøre i sin variant av norskfaget<sup>403</sup>. Samisktalende barn opplever en fordobling av kunnskapsstoffet innenfor samme område. Utsagnet baserer seg på antakelsen at muntlig fremføring er en formidlingsmetode som i seg selv er mer preget av likheter enn ulikheter språkene i mellom, og at tekniske forskjeller ikke bestemmer at det er behov for å ta opp dette temaet også under kategorien fremmedspråk<sup>404</sup>.

#### 4.2.2.3.4 Finsk – og andre språklige minoriteter

Faget blir i premissene henvist en usikker tilværelse som tilvalgsfag og mangler helt status som selvstendig morsmål i norsk skolevesen. I følge premissene er det heller ikke adgang til å velge finsk som andrespråk ”istedenfor norsk sidemål”<sup>405</sup>, hvilket i seg selv ville være en viss innrømmelse og statusheving for de finskspråklige i riket. Uten å ha i tankene at Norge deler 727 km grense med Finland<sup>406</sup> forsikrer departementet i premissene at elevene bare så langt det er mulig ”kan få velge finsk som tilvalgsspråk”<sup>407</sup>. Sammenlignet med samisk har finsk hatt en dalende stjerne i norsk grunnskole.

En annen implikasjon finner vi ved det lokale aspekt. Selv om området ikke er like tett befolket som indre østlandsområde har det seg faktisk slik at Norge har felles grense med Finland tilsvarende lengre enn distansen Oslo til Trondheim med bil. Der er altså store områder til disposisjon for grensepasseringer i forskjellige ærend. I slike områder burde

<sup>400</sup> Ibid s. 182.

<sup>401</sup> Ibid s. 85.

<sup>402</sup> Ibid s. 137, i faget *Samisk som førstespråk*.

<sup>403</sup> Ibid s. 183. Et annet eksempel er at de skal drøfte krav ”til muntlig fremføring” (s. 136 og 182) både på samisk og norsk..

<sup>404</sup> Jeg antyder at lingvistiske forskjeller ikke er særskilt spesielt for mediet muntlig fremføring, og at disse forskjellene ikke kan være belegg godt nok for å ta temaet opp i begge fag.

<sup>405</sup> *Om prinsipper ...* (1995) s. 40.

<sup>406</sup> *Statistisk årbok 1999* s. 15.

<sup>407</sup> *Om prinsipper ...* s. 40.

kanskje finskopplæring oppmuntres, både fra nyttebetraktninger med hensyn på handel og kulturelt samkvem, og med hensyn på elevene og den faktiske språksituasjon i de forskjellige familier. Men departementet reduserer som vi har sett finskspråklige personer til innvandrere eller etterkommere av disse, og ser bort fra det faktum at landet de har vandret fra deler grense med Norge, enten det er generasjoner siden de kom, eller er nyinnvandrede.

”Departementet finner det ikke riktig å erstatte sidemålet i norsk med finsk”<sup>408</sup> selv om ”finsk som talemål har hatt lange tradisjoner i områder av Nord-Norge, særlig i Finnmark”<sup>409</sup>.

Men når læreplanverket foreligger i trykken har departementet kommet på bedre tanker. Da er finsk innført, riktignok som et radbruket andrespråk<sup>410</sup>. Dermed plasseres finsk språk bak engelsk i statushierarkiet, men før tilvalgsfagene tysk, fransk og finsk, hvilket innebærer at språket betraktes som mer enn bare et redskapsfag. Reglene for språklige minoriteter i norsk skole er de samme som gjelder for finskspråklige personer<sup>411</sup> utover de som får mulighet til å velge faget som andrespråk. Prinsippielt heter det at den første leseopplæring skal gis på det språk elevene behersker best. Det finns imidlertid ingen fagområder i læreplanverket som heter morsmålsopplæring. Departementet har jo proklamert at morsmål bare er hjelpemiddel i en overgangsordning. Spørsmål om innvandrere og språklige minoriteter er problematiske, slik at departementet konkluderer at ”det er ikke nok bare å drøfte språkopplæringen” (s. 25) på spørsmål om anvendelse av prinsippet om funksjonell tospråklighet på språklige minoriteter. Et annet poeng er at når skolemyndighetene representert ved departementet ikke har et avklart morsmålsbegrep og tenderer mot å blande administrasjonsspråket i en nasjonalstat med innbyggernes morsmål, er der klart en fare tilstede at de barn som får undervisning på sitt ”morsmål” etter reglene om morsmål som hjelpemiddel, egentlig blir undervist på sitt andrespråk, som er det offisielle språk i den nasjonalstaten de har flyttet fra.

## 5 - Opplæringsloven av 1998 - konklusjoner

### 5.1 Institusjonalisering av skolebyråkratiet

Arbeidet med den nye opplæringsloven kan fortolkes som tilpasning av et regelverk til en ytre ramme. På mange måter kan den norske grunnskole med alle sine fasetter kan fortolkes som et monster som er vanskelig å endre, og umulig å stoppe. Den har så lang historie at den er en godt innarbeidet institusjon i den grad at den i vår tid nesten omtales som en naturlov.

Læreplanverket har blitt hevd opp til status som forskrift, og i tillegg har det i løpet av 111 år

---

<sup>408</sup> Ibid s. 41.

<sup>409</sup> Ibid s. 40.

<sup>410</sup> L97 s. 315. Sammenlignet med norsk som andrespråk.

<sup>411</sup> Om prinsipper ... s. 40

utviklet seg et lovverk og et system av institusjoner og organisasjoner som griper inn i grunnskolens virksomhet. Dette danner rammebetingelser for hvordan de nye opplæringslovene blir seende ut, og min teori er at disse forhold har vært sterkt førende for den nye loven. Derfor har jeg først lyst til å se litt på de nevnte ytre betingelser som er med på å gjøre skolesystemet til et fast og urokkelig byråkratisk system. I den forbindelse vil jeg nevne noen organisasjoner og lover som øver indirekte påvirkning grunnopplæringen i Norge.

Det første temaet er utviklingen i arbeidslivet generelt og for lærere spesielt.

Landsorganisasjonen i Norge har både endret fokus på sin virksomhet, og oppnådd sterkt økende anerkjennelse og innflytelse siden den ble stiftet i 1889. Den første tariffavtale ble opprettet i 1907. Den hadde begrenset rekkevidde, men markerer starten på en epoke hvor LOs innflytelse bare øker, og i 1935 blir *Hovedavtalen* mellom arbeidsgiverne og arbeidstakerne, institusjonalisert som en maktfaktor i norsk samfunnsliv. Når det kommer til lærernes arbeidsrettslige stilling har regelverket etter 1889 hatt en voldsom utvikling. Da var det noen få paragrafer i lovgivningen som regulerte dette forholdet<sup>412</sup>.

Tradisjonelt følger bestemmelsene angående lærernes rettslige stilling den gjeldende skolelov, men etterhvert kom generelle bestemmelser inn som en del av apparatet som regulerer deres arbeids- og ansettelsevilkår. Fra Statens Personalhåndbok (1997) kan vi regne opp:

Arbeidsmiljøloven, Lov om offentlige tjenestetvister, Ferieloven, Lov om yrkesskadeforsikring, Forvaltningsloven, Lov om offentlighet i forvaltningen, Lov om Statens Pensjonkasse, Lov om likestilling mellom kjønnene, Lov om målbruk i offentlig tjeneste, Lov om folketrygd, Sysselsettingsloven og Personopplysningsloven.

Kravene til utdanning hos det pedagogiske personale er også blitt skjerpet. I 1889 var det vanlig at kirkesangere og klokkere hadde bistilling som lærere. Denne praksis falt bort, og utover 1900 tallet stilles det krav til lærere at de skal oppfylle bestemte krav som staten stiller. Disse har sammenheng med gjennomførte kurs på godkjente institusjoner, slik at staten på denne måten også garanterer for kvaliteten på undervisningspersonalet. Utviklingen kjennetegnes med et høyere detaljnivå og flere sentralt fastsatte regler. Sammenlignet med 1889 er det nå instrumentelle kriterier som regulerer ansettelsen av lærere. I gamle dager var man mer opptatt av lokal frihet til å velge den person de mente var best egnet til posten som bygdas lærer, mens ansettelsesmyndigheten i dag må følge en bestemt prosedyre hvor en rekke forutprogrammerte kriterier må være tilfredsstillt, og som resulterer i en ferdig sortert prioriteringsliste man i sekvensiell rekkefølge har å følge i ansettelsesprosedyren.

---

<sup>412</sup> *LOs historie – milepæler* (2004).

Skolelovene har også regulert krav til konfesjonell eller nasjonal tilhørighet, men i tråd med internasjonale konvensjoner og avtaler er også det norske regelverket justert på en måte som gjør at ingen kan diskrimineres på nevnte måter unntatt i tilfeller hvor stillingens beskaffenhet er knyttet til en organisasjon som jobber for å oppnå spesielle formål.

Systemet med ulike forvaltningsnivå er også med på å skape hodebry. Kommune, fylkeskommune og stat har det utøvende ansvar henholdsvis for grunnskole, videregående- og høyere utdanning. Spørsmål om økonomi og finansiering av skoledriften, samt tilpasning relatert til forutgående eller etterfølgende institusjon og ulik organisering innenfor de forskjellige aldersinndelte skoleslag vil kunne sortere under dette spørsmålet. Internasjonale forhold er også en kraft som virker på det norske lovverk. Menneskerettighetene, FN og etterhvert EF og EU samt andre institusjoner har vært og kommer i fremtiden med stor sannsynlighet fortsatt til å være en sterk påvirkningskraft til det norske arbeidsmarked generelt, og dermed også på undervisningspersonalet i grunnskolen.

På denne måten legger overnasjonale avtaler og konvensjoner, samt nasjonale byråkratiske institusjoner med sitt regelverk og arbeidslivets avtaleverk sterke føringer på hvordan skolens drift kan legges opp. All denne statlig sanksjonerte reguleringen fremmer selvsagt stabilitet over tid da det er et stort apparat, mange institusjoner og personer er involvert og som er delaktig i at dyptgripende endringer blir bortimot umulig å gjennomføre. Endring i familieorganisering og mikroøkonomi er ytterligere påvirkningskrefter som sementerer institusjonene og praksisene.

## **5.2 Forarbeidene**

Regjeringen Jagland fremmet våren 1997 proposisjon<sup>413</sup> for Stortinget inneholdende forslag til ny opplæringslov. Den rakk imidlertid ikke å bli behandlet før desimaldemokraten Jagland gikk av som følge av nederlag i valget høsten 1997. Deretter trakk den nye regjering tilbake lovforslaget for revidering, før det med mindre justeringer våren 1998 på nytt ble lagt frem for behandling i Odelstinget. Basert på *Ny lovgivning om opplæring* (1995) og *Om lov om grunnskolen* (1998) avgir Kirke- utdannings og forskningskomitéen til Odelstinget om forslag til vedtak av ny opplæringslov. Innstillingen viser at diskusjonene er gjort på kammerset til komitéen. Forhandlingene som er presentert er en bearbeidet forestilling og kan karakteriseres som et destillat av de muntlige forhandlinger i det lukkede rom. Når partimatematikken er oppgjort og telling av stemmer er ferdig, kan komitéen presentere den nye loven uten at den kommer opp til debatt i Odelstinget i det hele tatt. Men i innstillingen finner vi som sagt et

---

<sup>413</sup> Ot.prp. nr. 36 (1996-97).



sammendrag av de ulike komitémedlemmenes posisjoner i forhold til det vedtatte lovforslag, ofte vedlagt avvikende forslag. Innstillingen avrundes med lovteksten slik den kommer til å bli vedtatt.

Merknadene viser at der er mye partienes representanter er enige i, men også at der er mange saker der de er uenige. Områder det er disputt om strekker seg fra spørsmål om private grunnskoler og hjemmeundervisning, L97s status som forskrift, minstestandarder for lærerressurser og undervisningstid til spørsmål om rett til undervisning på tegnspråk eller individuell rett til valg mellom norsk eller samisk læreplan. Det er mange prinsipielle synspunkt som blir markert, men når det kommer til lovforslag er det ikke alle posisjoner som blir brakt i fokus. Diskursen ender med den nye loven.<sup>414</sup>

### **5.3 Loven**

Det er i de nye lover store strukturelle forskjeller jamført med loven fra 1969. Men vi får også ha i minne at dette er den første felles opplæringslov hvor *Grunnskoleloven* (1969) bare er en av flere som med denne akt ble opphevet. Nå finner vi paragrafene som regulerer grunnskolen i lovens kapittel to; § 2. Det er nå 13 ledd i bestemmelsene som regulerer grunnskolen i 1998 mot 42 paragrafer i 1969 og 84 i *Landsskoleloven* (1889). Som nevnt kommer der i tillegg mange utenforstående bestemmelser som griper inn i grunnskolens virksomhet. Vi skal også minne om at i lovteksten er det ikke departementet som taler, men de folkevalgte selv. Kort oppsummert starter loven med bestemmelsene om rett og plikt til opplæring. I § 2 3. og 4. ledd bestemmes minstestandarder med hensyn på tid, og spatial plassering av skole, ferie og nasjonale prøver i budsjettåret. Der er også i § 2-3 regler om faginnhold og vurdering samt lovfesting av elevenes plikt til å aktivt være med i opplæringen. Kommunens frihet til å bestemme undervisning utover minstekravet ekspliseres.

§ 2-4 er en egen lov som regulerer KRL-faget, mens § 2.5 gir bestemmelser angående målføre, tilsvarende § 73 fra Oth. Prop. No. 7 & 8 (1889).

Loven sier intet om økonomi, slik den har pleid.

### **5.4 L97 og Opplæringsloven**

To idéer står frem som lite endret fra Norge fikk sin første felles skolelov for by og land. Den første er idéen om konfirmasjon. Perioden fra 1736 til 1889 var det behovet for kristen konfirmasjon som dominerte grunnen, men etter at de sekulære fag i større utstrekning har begynt å ta over hegemoniet i skolen er det overhøring i de respektive fags innhold som har

---

<sup>414</sup> Innstilling fra kirke- utdannings- og forskningskomitéen (1998).

vært tema for den avsluttende eksamen.

Den andre idéen jeg vil fremheve er tanken om konkurranse mellom nasjonene. Hvorvidt denne idéen er tilgrunnliggende for plakaten av 1739 skal jeg ikke kommentere, men at det var et bærende premiss i debattene i Odelstinget i 1889 er hevet over tvil.

Hvis vi skal peke på andre idéer så der det tanken om dannelse som buffer mot ulydighet mot statsmakten som i de moderne massemedietider ser ut til å ha fått sin renessanse.

Sentralsensur av lærebøker under navnet ordning med godkjenning av lærebøker.

For å rekapitulere oppgavens tema; den språkfilosofiske situasjonen i grunnskolen i Norge er det vanskelig å bestemme hvordan situasjonen blant våre folkevalgte var på 1990 tallet all den tid debattene ikke er offentlige men trekt inn i partienes lønnkammer. Lovverket slik det ble vedtatt i 1889 reflekterer faktisk ikke den reelle situasjonen slik den i 1892 ble endret til.

Tilsynelatende viser lovene fra 1889 samstemmighet om det norske språks høyere verdsettelse, men de skjuler den uenighet som det var på Stortinget da. Forenklet sagt antyder loven fra 1889 en forkjærlighet for det skriftlige som det egentlige språk, på bakgrunn av at det talte landsmål ikke fikk den plass i skolen som mange ønsket. Denne uenighet kom til uttrykk i 1892 da det de facto talebaserte landsmål ble gjeninnsatt på det hierarkisk samme nivå som det da skriftbaserte dansknorske i lovverket.

Men sett i forhold til grensetilfellene tegnspråk, lappisk og kvænsk er det tydelig at statens offisielle språk har en betydelig høyere verdi, og at tegnspråk ikke ble sett på som et mulig språk i det hele tatt. Konturene av dette mønster ser vi også i dag, men ytre påvirkning har gjort nasjonen avhengig av å godkjenne samisk som offisielt morsmål innenfor landets grenser, og dermed også innenfor skoleverket. Tilsvarende har finsk språk mistet sin status. Tegnspråk har nok i enkelte miljø nytt godt av statusheving, men i læreplanverket fra 1997 er myndighetene svært forsiktig med å gi det et godkjentstempel slik det er blitt tilgodesett av moderne lingvister (eks. Stokoe og Vonen). Fortsatt er det landets administrasjonsspråk som er det viktigste og høyst verdsatte slik det går frem av læreplanverket.

Det som virker entydig i forbindelse med reform 97 er et språkkonsept som er basert på det skriftlige, med en tilsvarende devaluering av det talte. Situasjonen var ikke like entydig i 1889 da mange holdt det talte folkespråk landsmål som det høyst rangerte. Den romantiske innflytelse ledet til oppvurdering av det talte som det ekte, og devaluerte tilsvarende det skriftlige som det kunstige. I 1997 er det snarere en positivistisk innflytelse vi kan skimte mellom linjene i læreplanverket, uten at dette er særskilt tydelig i loven fra 1998. Det regelsett som er nærmest utførelsen, antagelig læreplanverket, har størst sjanse for å danne standard.

Det er de tekniske aspekt ved språk som får den høyeste verdi i disse tekstene.

Kan en skole med en språkfilosofi og et morsmålsbegrep basert på språkets system noen gang være i stand til å møte de postmoderne og globaliserte forutsetninger vi møter på terskelen til et nytt århundre?

Spørsmålet er nærliggende om undervisningsspråket ikke bør byttes ut med et mer nyttig språk som vi likevel møter daglig både via det som departementet kalle IT og de globale massemedier. Kanskje vi bør børste støv av idéen om et lingua franca i skolesystemet og innføre engelsk som undervisningsspråk, det ville vært mer riktig hvis idéen om lik rett til utdanning skal være nærmere en realitet enn det er i dag, betraktet fra regelsystemet, ikke fra reell praksis.

Stiller vår skole til enhver opp et tid gyldig ideal for et universelt utdanningssystem, som man ikke må forandre? Noe av dens historiografi har en slik innfallsvinkel, smidd i den komiske trope med konservative implikasjoner, for å bruke Hayden Whites term fra *Metahistory* (Maryland 1975, s. 8f). Skolehistorien blir med dette en eneste lang jubelhistorie hvor tidslinjen representerer en fremskrittshistorie fram mot i dag hvor alt med få unntak er på plass. Slik blir den fremstilt for eksempel hos de to kjente skolehistorieskriverne Myhre og Dokka, som resultat at den kamp og de konflikter vi ha hatt i vår fortid står i dag vårt skolesystem frem som ”*puerer, saner and heltier*” (ibid, s. 9) enn hva var tilfelle under de barbariske tilstander vår sivilisasjon befant seg på da skolen ble initiert. Men er det virkelig tilfelle? Er det bare mindre endringer som skal til for å gjøre utdanningssystemet perfekt?

Foreldrenes rett og ansvar når det gjaldt barnas undervisning og oppdragelse, var den bærende idé i det folkeskoleprogram som ble utviklet (Christie, s. 92). Jf. barneloven, neppe relevant.

### *Tekstkritikk av L97*

”*Fullstendigheds- og økonomi-kravet indebærer, at man i sin beskrivelse mobiliserer nøyagtig så mange termer, som man har brug for – hverken færre eller flere*” (Fafner (1977) S. 77), men det kravet vil ikke Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet tilfredsstill. Så kan vi jo spørre hvorfor ikke, og hva finner vi som ikke møter normen? Økonomikravet har vi sett flere ganger bli overtrådt, både mellom fagene, men aller verst er det når det også forekommer innenfor samme avsnitt i samme fag på samme klassetrinn. Det kan tenkes at fullstendighetskravet har veid så mye at det i enkelte tilfeller har gått ut over diskursens økonomi. Men vi ser også, særskilt i lys av retorisk teori at også fullstendighetskravet bli brutt. Dessuten er det aspekt ved tekstens natur som jobber mot at et slikt krav kan stilles til læreplanverket, og da tenker jeg særskilt på kravet om individuell tilpasning, som

vanskeliggjør utarbeidelse av en generell, men uttømmende læreplan med fokus på måloppnåelse. Derfor kan det tenkes at forfatterne ikke hadde i tankene slike krav i det hele tatt da arbeidet begynte.

Det kan også tenkes at de ikke visste at slike krav fantes. Med tanke på at læreplanverket har status som forskrift til lov burde de kanskje visst det. Med vekt på økonomikravet kunne læreplanverket fått plass kanskje på under 50 sider istedenfor å breie seg ut over 800 sider (over 1200 med den samiske oversettelsen) som det nå foreligger.

*”De glitrende penner og deres dyrkere later til å tro at skrivevirksomhet kan ses isolert fra skriverens private og offentlige situasjon, så sant skrivningen skjer i sakprosa.” (Johannesen, Georg, *Den norske skrivemåten*, Oslo 1981, s. 59).*

Spørsmålet jeg vil reise, parallelt med Toulmin (*Cosmopolis*, s. 175f), er om menneskene er tjent med enhetlige og rigide institusjoner, eller om vi er bedre tjent med å bøye oss for usikkerheten, akseptere diversitet og ulikhet i verdier og praksiser, og dermed gjøre de statlige institusjoner, herunder utdanningssystemet mer fleksibelt og tilpasningsdyktig i forhold til den mobilitet både spatialt og temporert den mellommenneskelige omgangsform har fått i vårt postmoderne informasjonssamfunn.