

FORORD

Dette nummeret av NORSKRIFT tar opp forskjellige sider ved norskstudiet. Artikkelen av Bernt Fossestøl er opprinnelig holdt som en orienteringsforelesning for nye norskstudenter. De øvrige artiklene bygger på innlegg som de enkelte forfatterne har hatt i instituttets "Lørdagsforum". Felles for alle artiklene er at de stiller spørsmål ved hvorfor vi leser norsk og hvilken verdi de enkelte disiplinene har.

N O R S K R I F T

Redaksjon:

Bernt Fossetøl,	rom C236, Wergelands hus
Gudleiv Bø,	" C316, " " "
Asfrid Svensen	" C318, " " "
Kjell Ivar Vannebo,	" C230, " " "

Manuskripter kan leveres direkte til disse eller sendes til:

NORSKRIFT

Institutt for nordisk språk og litteratur

Postboks 1013, Blindern

OSLO 3

Manuskriptene bør være skrevet på maskin i A4-format, med linjeavstand $1\frac{1}{2}$, marg ca. 4 cm. og med reine typer på et godt fargeband.

NORSKRIFT er et arbeidsskrift og er følgelig beregnet på artikler av foreløpig karakter. Ved eventuelle henvisninger til disse bør det derfor på en eller annen måte markeres at det dreier seg om utkast. Artiklene kan heller ikke mangfoldiggjøres uten tillatelse fra forfatterne.

Bernt Fossetøl:

Noen tanker omkring målsettingen for norskstudiet.

Et universitetsinstitutt er som enhver annen arbeidsplass i den forstand at der er mennesker av alle slag. Studenter vil finne igjen de samme menneskelige svakheter som hos seg sjøl, forfengeligheit, misunnelse, prestisje, redsel for å miste ansikt, kompetansestrid. Men de vil også møte begeistring for faget, dyp faglig interesse, menneskelig innsikt og omsorg, store kunnskaper. På de fleste vis er det liten forskjell på lærere og studenter, men på de områdene studentene er kommet for å studere, vil lærerne gjennomgående kunne mer. Og i et universitetsmiljø vil innsikt i et fag gi stor autoritet, og det er av og til fristende å bruke denne faglige autoriteten til å få igjennom saker som ikke direkte kan motiveres faglig. Det foregår nemlig her som andre steder i samfunnet et maktspill. Universitetet er en så viktig del av samfunnet at politiske, særlig universitetspolitiske, synspunkter blir helt sentrale. Det er med andre ord ikke bare et spørsmål om å lese pensum og ta eksamen etter gjeldende regler. Det dreier seg i like høy grad om hva som skal være pensum, hva vi vil med universitetsutdanning, hva universitetet vil føre studentene fram mot, hvordan en vil at studentene skal inngå i samarbeidet, hvem som skal ha det avgjørende ordet i omstridde saker, hvilke krefter i samfunnet vi er interessert i å tjene. Et nøytralt universitet er en umulighet.

Det bør derfor være et overordnet mål for all universitetsutdanning at den skal bidra til å gi en bevisst og forpliktende holdning til faget, og syn for hvordan faget og dets representanter fungerer innenfor en større sammenheng.

Institutt for nordisk språk og litteratur arbeider etter en studieplan, slik den går fram av Studiehandboka. Studieplanen er vedtatt etter en lang og omstendelig prosess. Det er mange ulike synspunkter som kan spille seg i en slik plan, og fagpolitiske hensyn vil spille inn i stor grad. Det vil f.eks. alltid være uenighet om hvor stor plass de enkelte fagdisipliner skal ha i studiet. Hvor mye norrønt skal det

leses, hvor mange dialektprøver skal legges opp, hvor mange skjønnlitterære verk skal med og hvilke av dem skal være obligatoriske, hvor mye litteraturteori er det rimelig å ta med på grunnfag? osv. Særlig problematisk er det når det er et utbredt ønske om å ta inn visse nye disipliner eller emner, for hva skal så tas ut av pensum? Jeg kan derfor trygt si at studieplanen er et resultat av en rekke kompromisser. Og det er sannsynlig at det blant studenter vil være nokså ulikt syn på denne planen etter hvert som studiet skrider fram. Men det å ta stilling til fagets innhold og oppbygning er også en del at et studium.

Planen er bygd opp med et mål, og med mer detaljerte planer for de enkelte delene av studiet, og deloverskrifter som skal gjøre det lettere å finne fram. Men disse overskriftene sier gjerne også noe om hvordan instituttet ønsker at de forskjellige disiplinene skal ses i forhold til hverandre, f.eks. I Studium av språkssystem II Studium av språkvariasjon III Studium av språklig kommunikasjon.

Et hovedprinsipp er at det skal være et studium med like mye språk og litteratur. Det er i alle fall den ideelle målsetting, men det er klart at mange vil bruke mer tid på visse disipliner, avhengig av interesser og forkunnskaper.

Prinsipielt er norskstudiet et fritt studium. Fritt i den mening at ingenting av undervisningen er obligatorisk, og at det er ganske stor valgfrihet når det gjelder pensum. Denne valgfriheten øker med hvert nivå i studiet.

En slik frihet innebærer ideelt sett også hver enkelts anledning til å forme sitt eget syn, til å ha sin egen mening. Sjølsagt er det en hel del stoff som ikke er diskutabelt i og for seg, grammatiske former, årstall o.a., men det kan være forskjellige synspunkter på verdien av stoffet. Når det gjelder f.eks. litteratur eller tekstforståelse, er det ingen tolkning som kan sies å være den eneste rette. Likevel kan studentene stundom få den oppfatningen, men det er ikke uten videre en feil ved studieordningen eller pensum, men snarere ved læreren, som ikke klart nok får fram at det er i sjølstendig arbeid med stoffet at det skjer utvikling.

La oss så se litt nærmere på målsettingen for norskfaget med utgangspunkt i planen ved Universitetet i Oslo. Den er formulert som et par-tre siders innledning, og er ment som

en presentasjon av faget og den bakgrunn pensum og opplegg skal ses mot. Det er uten videre klart at en slik innledning om mål lett kan bli litt svulstig, eller at en gaper over for mye slik at studenter etter endt studium må si at målet ikke ble oppfylt. Til dette er det to ting å si:

1 Målkapitlet er ment som noe vi alle kan strekke oss mot. Det er på en måte ideale krav som innebærer en stadig påminning om at ting kan gjøres bedre.

2 Det er både riktig og forsvarlig at vi tenker stort om vårt eget fag. Vi har valgt det frivillig, og vi liker det og bruker vårt liv til å utvikle det. Noe av denne storheten vil en prøve å overføre til nye kull av studenter, men det lykkes ikke alltid eller slett ikke. Hva er det så målsetningskapitlet i studieplanen legger vekt på? Jeg skal prøve å stille det opp punktvis etter de prinsippene som ligger bak, prinsipper som det vil være nødvendig å ta stilling til for alle som skal bygge opp en studieplan for norsk eller nordisk.

1 Det historiske aspektet. Det er to sider som er viktige. Først den indre sammenheng i utviklingen av språk og litteratur, altså faget sett isolert, dernest sammenhengen med annen historie. Det er jo nokså innlysende at språk og litteratur ikke utvikler seg i et vakuum, de avspiller samtida og tar opp i seg de strømmingene som er rådende. Vi får da både en vertikal og en horisontal synsvinkel. Ikke minst i dag er interessen for tverrfaglige studier stor, og en trekker inn andre sider av samfunnslivet som forklaringsmåter. F.eks. er det sosiale synspunktet sentralt i litteraturforskningen, liksom sosiologiske og politiske forhold kommer inn i språkforskningen f.eks. i studiet av manns- og kvinnespråk, i synet på språk som et maktmiddel. Og vekten på det historiske momentet henger sammen med at en tror at historisk forståelse er en betingelse for sjølførståelse. Vi er ledd i en sammenheng og samtidig enestående.

Det er sannsynlig at mange studenter etter hvert vil komme til at det historiske synet er altfor dominerende, særlig kanskje i språkstudiet gjennom norrønt og språkhistorie. I det hele ligger det en hovedkonflikt her, og den avspiller seg også blant lærerne på instituttet: Skal en konsentrere

seg om moderne språk og litteratur fordi det angår oss mest i dag, eller skal en legge vekt på den historiske utvikling ettersom historien rommer forklaringen på at vi står der vi står i dag? Konflikten gir seg utslag i forskningsemnene, i problemstillingene, i måten å tolke språklige og litterære fenomener på. Problemet er at hvis en legger ensidig vekt på moderne språk og litteratur, blir vi historieløse. Blir vi for historisk orientert, mister vi sentrale sider av moderne kultur.

2 Det nordiske aspektet. Faget omtales vanligvis bare som norsk, men i studieplan og på vitnemål og ellers i universitetssammenheng heter det offisielt nordisk. Det er særlig dansk og svensk som kommer inn vsa. norsk, men også islandsk til mellomfag. Men studieplanen går videre enda, idet den trekker inn europeisk kulturliv. Det innebærer sjølsagt ikke at vi også skal lese litteratur fra ikke-nordiske språk. Men de retninger som er framherskende i europeisk kulturliv og i forskningen, de vil prege forskningen og undervisningen også her hos oss. Det aller meste av det nye som er skjedd innenfor språk- og litteraturteori i vår tid, kommer utenfra; marxistisk litteraturfortolkning, språksosiologi og språkpsykologi fins sjølsagt i Norge, men impulsene til den typen forskning er ikke hjemlige. Forskningen er sjelden nasjonal, idéene og teoriene går fritt over landegrensener. Det kan være sunt av og til å tenke på at det en studerer og måten en studerer på, måten å fortolke på, måten å undervise på, inngår i en større kultursammenheng. Det er derfor farlig å tro at noe er fastlåst, enda om det av og til kan se slik ut. Og det er all grunn til å spørre seg om hvilken kultur og hvilket kultursyn jeg sjøl som formidler vil bringe videre når jeg går ut i arbeid. Er jeg en viljeløs stakk som flyter i elva uten at jeg har kontroll over bevegelsen, eller vil jeg stå på land og være med og skyve stokker i en bestemt retning? Der ligger ansvaret ved å være student eller lærer.

3 Enhetsaspektet. Studiet er delt i en språklig og en litterær del. Det advares i planen mot at de skal bli isolert fra hverandre, og en må ha enheten for øye hele tida. Dette er vel og bra, og det er mange av oss som ønsker denne enhets-tanken og prøve å bygge bru mellom de to disiplinene. Sjøøl har jeg mitt hovedforskningsområde innenfor en grein som kalles for tekstlingvistikk, som nettopp prøver å være en slags brubygger. Men ellers må jeg nok si at akkurat dette aspektet er litt skuebrød. Det er ikke lett å få til enheten. Det er faktisk slik at en alvorlig må spørre seg om det virkelig fins en enhet utover det at begge steder bruker en norsk språk.

Hva er det som vanskeliggjør enheten? For det første har vi de to disiplinene språk og litteratur. De bruker rettnok språket begge to, men det er i regelen vidt forskjellige metoder som blir brukt. Mange finner at språkstudiet appellerer mer til intellektet, og litteraturstudiet mer til kjensler og opplevelser. På en måte kan litteraturstudiet bli mer eksistensielt for mange, det angår dypere lag i dem, de kan ta stilling til det på helt andre premisser. Det behøver ikke være slik, men i praksis er det ofte slik. Når det av og til holdes seminarer med både språkfolk og litteraturfolk, er det helt tydelig at enda om de studerer samme tekst, så stiller de ulike spørsmål til teksten. Språkfolk er gjerne redde for å trekke slutninger som ikke er språklig relevante, og vil nødig trekke inn motiver og psykologiske mekanismer. Fordi det er slik, blir enheten i studiet vanskelig.

En annen sak er at det vi i dag kaller norskfaget eller nordisk, er resultat av en lang utvikling. Med i fagplanene er de disiplinene som historisk har hørt til faget. F.eks. har norsk språkvitenskap i stor utstrekning vært konsentrert om norrønt, språkhistorie og målføre, og følgelig har disse disiplinene fremdeles stor plass i studiet. Faget har jo også sin historie. Men det er i og for seg ikke så vanskelig å bygge opp et norskfag som ser helt annerledes ut enn det nåværende, og som har mye større enhet. Og det er klart at når vi også i skolen har et fag norsk med både språk og litteratur, så styrkes troen på at faget har en enhet. Det er imidlertid interessant å merke seg at det fins både et fag som heter allmenn litteraturkunnskap og et som heter språk-

vitenskap. Det er like mye kulturelle og historiske forhold som skaper denne enhetstanken, som det er indre likheter i angrepsmåtene eller innholdet. Fra en side sett kunne en like gjerne kombinert litteraturstudium med historie eller psykologi, og språkstudiet med sosiologi eller matematikk. Jeg tror likevel jeg kan si at det er instituttets ønske å skape en enhet, og bygge opp et fag som henger sammen ut fra bestemte kriterier.

4 Oversikt-fordypingsaspektet. Det synes innlysende at en både må ha en viss oversikt over fagområdet, og at en må gå dypere inn i visse problemer. Men nettopp her ligger det store konflikter gjemt. Stoffmengden må bli stor, heter det. Ja, men hvor stor? Svært mange studenter synes at pensumet i norsk er nokså overveldende, mange lærere synes at studentene nå for tida ikke leser særlig mye, og i alle fall at de ikke leser noe utover pensum. Men de aller fleste studentene vil nok komme til å føle at det er smått bevent med fordyping, særlig på grunnfag.

Dette problemet er ikke enkelt å løse. Forholdet er neppe et enten-eller. En fordyping innebærer ikke at en vet mye om et lite område og ingenting utover det. Tvertimot vil fordyping virke tilbake på ens eget syn på verdien av oversikt og på hva det er viktig å legge vekt på. Det studenter ofte reagerer på, er den ferdiglagde oversiktsplanen som de ikke har noen forutsetninger for å forstå bakgrunnen for. Derfor er en veksling mellom oversikt og fordyping den metoden som etter min mening både gir best forståelse av fagets egenart og mest personlig tilfredsstillelse.

Når det gjelder fordelingen på disse to feltene, spør det om ikke spenningen mellom dem bør være permanent i studiet. Det fins nok av konfliktstoff som bør vurderes på nytt og på nytt. Hovedinteressen må samle seg om sentrale fagområder, heter det. Hva er nå et sentralt fagområde? Og sentralt for hvem? Er et sentralt fagområde det som historisk sett har hatt størst interesse, er det det som samtida er mest opptatt av, er det det som gir meg sjøl størst utbytte? Hvordan kan studieplanen definere hva som er sentralt når det for meg personlig er helt perifert? Er Ibsen sentral? Er Stein Mehren sentral? Ut fra hvilke kriterier? Hvem har lagd kriteriene for kvalitet? Hvorfor går en ikke mer etter

opplagstall? I så fall vil ukepressen og Morgan Kane o.l. stå sentralt i studiet. Det jeg vil ha fram er, at her som på mange andre områder er det et spørsmål om verdier. Som universitet har vi et kulturelt ansvar, og dette ansvaret innebærer faktisk både hensyn til vår historiske arv og hensyn til den enkelte students tarv. Jeg sier ikke at universitetet eller instituttet greier dette, jeg sier bare at det skal bedømmes også mot en slik bakgrunn.

5 Det kritiske aspektet. Dette punktet er etter min mening nesten det viktigste. Det må være universitetets fornemste plikt å gi studenter og lærere en åpen holdning til faget. Ikke åpen i den forstand at en ikke mener noe som helst, men synes at alt er like bra, men åpen på den måten at en godtar andres rett til å se annerledes på tingene. Det innebærer respekt både for andre personer og for andre syn. Det ligger en farlig fristelse for lærere i dette at det er så lett å påtvinge studenter bestemte synspunkter, bestemte angrepsmåter, bestemte teorier. Men det fins lite av evige sannheter i vitenskapens verden. Ikke bare det, men noe av studiet består nettopp i det å prøve om teoriene holder. Arbeidet med stoffet er ofte vel så viktig som stoffet en arbeider med. En er ikke garantert noen utvikling og noen dypere forståelse av faget og seg sjøl om en leser bare aktuell samtidslitteratur og studerer bare moderne språk og språkbruk. Stoffet i seg sjøl er dødt, det er vi som skal gi det liv og gjøre det til en del av oss. Derfor er det nødvendig å understreke det kritiske aspektet ved et universitetsstudium. Og det er viktig å understreke både for lærere og studenter. Faren for å godta kritikkløst, faren for å tro at det en sjøl har funnet fram til, er allmenngyldig, faren for å stivne i vanetenkning og dogmer, faren for å påvirke med uredelige midler er like stor for alle. Det kritiske aspektet medfører derfor en plikt til en kontinuerlig diskusjon. Den humanistiske forskning er i stor utstrekning en brytning mellom ideer og teorier.

6 Det pedagogiske aspektet eller bruksaspektet. Hensynet til skolen vil sjølsagt få betydning for oppbygningen av faget her ved universitetet. Men det har alltid vært stor skepsis til det å gjøre universitetet til en rein lærerskole,

der stoffet i hovedsak er avpasset etter skolens læreplaner. Ved siden av å kvalifisere for skolen skal studiet også være forberedelse til forskning, f.eks. i form av en hovedoppgave eller annet språklig, litterært eller administrativt arbeid. Disse to hensynene er det uhyre vanskelig å samene i praksis. Jeg skal ikke her gå inn på de forskjellige sidene av problemet, en vil møte det både i studiet og ikke minst når en siden går ut i skolen eller annet arbeidsliv. Noen vil føle at det de lærte på universitetet, var bortkastet, andre vil føle at studiet gav et nytt syn på hva arbeid med stoffet egentlig kan være.

Under dette punktet legges det vekt på at studentene skal lære både å skrive og tale et naturlig og ledig norsk. "Jeg har ikke tid til å skrive oppgaver;" sier enkelte. Men de er på villspor. Det er nemlig ikke bare at en skal lære å skrive forståelig og ortografisk korrekt. Det er ikke bare spørsmål om å lære å behandle et redskap. Det er mye mer tale om å utvide egen sjølførståelse, ettersom det en skriver, blir en sjølrealisering.

7 Det metodiske aspektet. Et av målene med studiet er at en skal bli kjent med bestemte arbeidsmetoder. Vi kunne kalle det vitenskapelige arbeidsmetoder. Det innebærer bl.a. at en studerer med kritisk sans, at en arbeider systematisk, at en tar hensyn til andres synspunkter, at en ikke foretar slutninger på for spinkelt materiale, at en ikke stivner i dogmer. Ingen kan love at alle lærer slike arbeidsmetoder i løpet av studiet. Jeg kan bare si at det er en av universitetets hovedoppgaver. Det er metodene som har overføringsverdi, ikke kunnskapene.

*

Hvordan forholder det seg nå med gjennomføringen av denne målsettingen? Ja, her vil nok uenigheten være ganske stor, og lærere og studenter vil ofte strides om hvor svikten og styrken er. Studenter vil bl.a. anklage opplegget for at det krever mye pensumlesing og mange konkrete kunnskaper. En vanlig frustrasjon er at studentene blir presentert for så mange oppfatninger av samme emne at de blir forvirret.

De vil heller ha klart for seg hva som skal kunnes. Men lærerne vil ikke gi dogmatiske uttalelser, fordi de mener at nettopp kampen med synspunktene er en del av studiet. Nå er det høyst ulike syn også blant lærerne på hva studiet skal være. Noen mener f.eks. at konkrete faglige kunnskaper er helt sentrale, og at en må ha mange konkrete kunnskaper før en kan begynne å arbeide med teori. Andre mener at fordypping, oppøving av vurderingsevne og kritisk holdning er det viktigste. Det går derfor et fundamentalt skille i synet på kunnskaper. En kan nok stundom få inntrykk av at kunnskaps-tilegnelse blir et mål i seg sjøl, men ideelt sett skal det jo være materiale til vekst og utvikling, altså et middel. Men ulikheten i synet på verdien av kunnskaper slår ut på alle felter, i synet på pensumets omfang (strid mellom fagdisiplinene), i synet på eksamensformer og i synet på karakterer.

De som går til et studium, må være klar over at det er mange kryssende hensyn som skal forenes, og at studieplanen er et kompromiss. Men alle som var med på studieplanen, ville at den skulle bli best mulig. Den må likevel være under kontinuerlig debatt, vårt fags egenart er jo nettopp at ingenting går fri av vurdering, og nye mennesker kan tilføre instituttet og faget nye synspunkter.

En kunne til slutt stille spørsmålet om hva humanistisk forskning og humanistiske fag egentlig er og skal tjene til. Det er mye lettere å legitimere f.eks. medisin eller naturvitenskap enn litteratur og språk. Og hvis vi nå ser nærmere på vårt fag, er det nokså vanlig oppfatning blant folk og også blant mange studenter at den som studerer norsk, kommer til å få vite hva som er god og hva som er dårlig litteratur, og hva som er godt og dårlig språk. Men vi er ikke satt til å foreta noen moralsk inndeling. Vi kan ha våre meninger, men vitenskapen kan ikke dekretere hva som er godt og dårlig. Den kan bare brukes i god eller dårlig tjeneste. Det dreier seg nemlig om verdidommer når en taler om godt og dårlig. Og verdidommer avhenger helt av den personen som ser, av det politiske syn en har, og av den gruppa en ønsker å solidarisere seg med. Hva er f.eks. god litteratur? Betyr det at den skal være lettlest, at den skal støtte en bestemt politisk teori, at den skal være moralsk riktig, at den skal

fremme kvinnesak? Og om en så ble enige om at den f.eks. skulle fremme kvinnesak; er det da opplagt hvilke kriterier som skulle være til stede nettopp for å fremme den?

Ved å stille slike spørsmål går vi inn i forsøk på å beskrive den virkelighet som omgir oss, og vurdere den tradisjon vi har arvet. Studiet av språk og litteratur får verdi i en større sosial, politisk og kulturell sammenheng, der humanistisk vitenskap blir helt sentral, fordi:

Den arbeider med vår egen historie, og er derfor viktig for vår sjølforståelse.

Den bidrar til forståelsen av den menneskelige kreativitet og erkjennelse. Slik kan den bli et middel til å frigjøre mennesker.

Den studerer menneskelig produksjon i alle dens aspekter, og kan gi dypere innsikt i samfunnsmekanismer og menneskelige relasjoner.

HVORFOR UNDERVISE I GRAMMATIKK?

av

Kjell Ivar Vannebo.

Det skulle være en naturlig sak for oss som til daglig steller med grammatikk, at vi stiller oss spørsmålet hvorfor vi egentlig driver med det vi gjør. Hvorfor leser vi overhodet grammatikk? Har grammatikken noen bruksverdi? Eller med et populært ord i vår tid: Kan vi legitimere at det ved et studium av norsk og de andre nordiske språk brukes så pass mye tid bare på grammatikk?

I ei forsamling med norskstudenter er det kanskje ikke så vanskelig å argumentere for grammatikkstudiet. Vi har - det får jeg i alle fall håpe - en viss felles interesse i nettopp dette å sysle med språk, i å se hvordan språket er oppbygd, hvordan det fungerer osv. Men hvordan er situasjonen når vi skal legitimere vår virksomhet utad - overfor andre grupper i samfunnet? Svaret på dette spørsmålet vil sjølsagt kunne variere noe - avhengig av hvilke grupper av samfunnet som vil stille oss til regnskap. Statistikken forteller oss at av alle som studerer norsk ved universiteter og høyskoler, vil bare en liten del fortsette inn i det vi kan kalle forskningsvirksomhet. Av disse er det en enda mindre del som velger språk og grammatikk som sitt spesielle forskningsfelt - og for den som måtte velge denne veien, eksisterer det knapt noe legitimeringsproblem i det hele tatt. For de få dette måtte gjelde, vil språkstudiet sannsynligvis være en kilde til glede i seg sjøl; det er livets mål og mening så å si. Man kan - for å sette det hele på spissen - gå inn i forskningens hellige haller og lukke dørene så fast igjen at legitimeringskravet ikke har noen mulighet for å slippe inn og bli hørt. Annerledes er det med den delen som går ut i praktisk undervisningsvirksomhet - og det gjør de fleste ifølge statistikken. Hvordan skal en gå ut i samfunnet - som det karakteristisk nok heter - å begynne å snakke om verdien av å vite forskjellen på objekt og adverbial, på midtfelt og slutfelt, på subjekts- og predikatsløfting osv.osv.? Når det går så bra som det gjør for denne delen, er det vel fordi det 'samfunnet' de fleste møter - nemlig elevene i ungdomsskolen og den videregående skolen - ikke stiller oss alvorlig til regnskap for det vi gjør. Kanskje er dette skolesamfunnet også så

påvirka av universitetets idealer og tradisjon at det ikke stilles noe særlig sterkt legitimeringskrav. Men nå er det også en tredje del i denne sammenhengen - statistikken og prognosene sier at det er en "økende" del - som verken går inn i forskning eller undervisning. Disse skal ut i det 'virkelige samfunnet' og konkurrere om plasser der det tidligere vanligvis ikke var etterspørsel etter filologer. Hvilken nytte har disse av å vite forskjellen på toverdige og treverdige verb, på handlingspassiv og tilstandspassiv osv.?

Jeg kan ikke her i løpet av en time diskutere grammatikkens eventuelle verdi sett i relasjon til alle disse gruppene. La meg derfor begrense det hele til bare å gjelde dem som på en eller annen måte kommer til å undervise i grammatikk. Trass i alle dystre spådommer er det mange av oss som enten er eller kommer i den situasjonen. Og om så kanskje ikke elevene, enten det er i ungdomsskolen, den videregående skolen eller på høgskoler og universitet, ikke stiller oss til regnskap for alle de grammatiske spissfindighetene vi forsøker å få inn i hodet på dem, kan det tenkes at vi sjøl føler oss usikre når det gjelder verdien av det vi gjør. Hos enkelte kan usikkerheten også slå over i direkte skepsis overfor grammatikkundervisningen. Av og til kan vi oppleve det samme som Bertil Malmberg - professor i allmenn språkvitenskap i Lund - da han i sin tid til universitetsbruk laget et kompendium i elementær grammatikk - som iflg. han sjøl omfatta "ungefær vad som i över 100 år har lästs i språklära i varenda svensk folkskola".

"Jag hade (sier han) när jag delade ut materialet, ungefär samma skamkänslor som min bortgångne farbror torde ha förnummit, när han en gång i världen skulle lära ut subjekt och predikat åt navigationskoleelever med studentexamen."

Nå legger Malmberg riktig nok til at "mina skamkänslor skulle visa sig helt obefogade" - men dette var på grunn av resultatet

av kurset han hadde. På dette kurset - det var et kurs i allm. språkvitenskap som var obligatorisk etter 1969 for alle språkstudentene ved universitetet, - viste det seg nemlig:

- (1) at 52% av deltakerne ikke kunne nevne to infinitte verbalformer,
- (2) at 45% ikke kunne nevne to innrømmelseskonjunksjoner,
- (3) at 41% ikke kunne finne fram til setningsledda i setningen "Läraren lärde eleverna innehållet i böckerna",
- (4) at 40% ikke kunne angi kasusformene i svensk,
- (5) at 36% ikke kunne skille mellom om som betingelseskonjunksjon og om som konjunksjon i avhengige spørresetninger,
- (6) at 24% ikke kunne identifisere noen vanlige svenske preposisjoner osv., osv.

Dette gjaldt studenter som allerede hadde lest engelsk i ett semester ved universitetet, og som skulle få lærerkompetanse i engelsk i det semestret prøven fant sted. Og det var et dystert bilde prof. Malmberg tegnet opp i kommentaren:

"Lärare med sådana luckor i sitt vetande skall alltså gå ut i våra skolor och handha våra barns språkliga utbildning.

Man behöver inte vara fackman för att begripa, att personer med så diffusa föreställningar om grammatikens begrepp och termer är helt oförmögna att läsa grammatiska handböcker och artiklar i språkpedagogik. De kommer att stå utanför debatten om hur deras yrke skall bedrivas. Det är lätt att föreställa sig, vilken utarmning detta kommer att leda till." (Malmberg 1970)

Om vi nå et øyeblikk ser bort fra spørsmålet om verdien av å kunne det det ble spurt etter i denne prøven, så er det klart at resultatet som sådan var nedslående. Og enda mer nedslående var det at tendensen viste seg å være den samme i tilsvarende

prøver som ble holdt ved andre læreanstalter. Det var i 1969-70 en intensiv debatt i Sverige om "Språkämnens kris", og ei rekke forskjellige årsaker til krisen ble nevnt. En innsender i Göteborgs Handels- og Sjöfartstidning - Ingrid Wilhelmsson - påpekte at denne krisen var betinget av bortfallet av latinundervisningen i gymnaset:

"Var hade gymnasisterna förr allra mest fått sin språk-analytiska förmåga tränad? Var hade de dagligen letts till språklig medvetenhet genom ständiga kontrastiva övningar? Var hade de blivit "motiverade" för grammatikstudier av det enkla faktum att texterna inte kunde förstås utan ett ganska stort mått av grammatiska kunskaper? Naturligtvis på latinlektionerna."

(Wilhelmsson 1970)

Men de færreste hadde vel - og har vel - en så optimistisk tro på at latinstudiet virke motiverende for grammatikkstudiet. Malmberg pekte derimot på at den forma for språkundervisning som hadde vært dominerende ved de svenske universiteta i lange tider, og som også hadde forplanta seg til skolen, var et hinder for det praktiske skolearbeidet:

"Jag vill inte fördölja, att ett drygt ansvar för denna orimliga situation faller på de äldre språkprofessorer, som långt sedan omsvängningen ägt rum ute i världen, benhårt höll fast vid 1800-talets historiska tradition och vägrade att släppa fram en systematisk beskrivning av det moderna språket och en språk teori som kunde tjäna som grund för det praktiska skolearbetet. Så länge universitetets lärare bara bedrev språkhistoria och en orimlig del av kurserna i språk behandlade språkets utveckling, kunde ett fruktbärande samarbete mellan forskning och undervisning inte komma till stånd.

Grammatiken kom att stå som inseglet på en obotlig konservatism." (Malmberg 1970)

Malmberg etterlyser en språk teori som vil være til hjelp for det praktiske arbeidet i skolen. Problemet er: Har vi fått en slik teori? Og videre: I hvor stor utstrekning er det et nødvendig samsvar mellom en slik teori og resultatet av det praktiske arbeidet med språkopplering i skolen?

La oss her konsentrere oss om det siste spørsmålet først. Det er i dag gjort en god del undersøkelser som har hatt som mål å kartlegge samsvaret mellom opplæringa i grammatikk og det praktiske resultatet av ei slik opplæring. Ved ei vurdering av disse undersøkelsene står vi som regel overfor to problemer:

- 1) Hva legges i begrepet grammatikk og
- 2) hvilke resultater tar en sikte på at opplæringa i grammatikk skal gi? Når det gjelder morsmålsopplæringa, vil en også måtte skille mellom
 - a) resultater som kan måles med grunnlag i morsmålet sjøl og
 - b) resultater som kan måles i forhold til den verknad grammatikkopplæringa har når det gjelder å tilegne seg ett eller flere fremmedspråk.

I den norske Mønsterplanen for grunnskolen regner en med at språkopplæringa vil ha verknader på begge områdene. Undervisningen i språklære skal tjene til "å øve opp elevenes evne til logisk tenkning, slik at de kan forme sine tanker klart og enkelt." Og så heter det videre: "Undervisningen i språklære må også delvis ta sikte på å støtte fremmedspråkopplæringen. Men det som først og fremst må være avgjørende både for undervisningens omfang og emnevalg, er hensynet til at den skal fremme elevenes ferdighet i å bruke sitt morsmål." (KUD 1974:109) Fremmer så den teoretiske grammatikkopplæringa denne ferdigheten? Flere undersøkelser som er foretatt i utlandet, synes å vise at dette ikke er tilfellet. Hollingworth meiner å kunne påvise at man i England alt før århundreskiftet var klar over at det ikke var noen direkte sammenheng mellom grammatikkundervisningen og elevenes uttrykksevne - skriftlig og/ eller muntlig. (Hollingworth 1972:237-241) En annen engelsk mann - R.H.Thoules - støtter også opp om dette synet. Thoules påpeker at den grammatikkundervisningen man har drevet de siste hundre åra i England, gjennomgående har vært prega

av et preskriptivt eller normativt syn. Skolen har først og fremst vært opptatt av å beskrive korrekt språkbruk istedenfor å beskrive språket slik det i virkeligheten ble anvendt. For elevene har grammatikken derfor stort sett kommet til å fortone seg som et system av forbud som satte grenser for deres individuelle frihet til å uttrykke seg. (Thoules 1969)

Grammatikkunnskapenes betydning for den språklige ferdigheten ble også tatt opp i ei undersøkning av Robinson (1960). Ei gruppe elever fra "grammar schools" i Manchester ble prøvd i grammatikk, bl.a. i setningsanalyse. Elevene skrev deretter stiler som ble bedømt for 1) rettskrivning og 2) grammatisk riktig språkbruk, og dessuten ble det gitt ei generell vurdering av stilene. Det viste seg å være låge korrelasjoner mellom grammatikk-kunnskapene og alle tre bedømmelseskriteriene. Lågest var korrelasjonen mellom grammatikk-kunnskap og grammatikalsk riktig språkbruk.

På grunnlag av disse - og flere andre - undersøkelser konkluderer Thoules med at det er dårlig anvendt tid i det hele tatt å drive med ei tradisjonell grammatikk-opplæring. Thoules mener at det er to mulige forklaringer til at den tradisjonelle grammatikk-undervisningen har mislyktes:

- a) den analytiske holdningen til morsmålet som grammatikkopplæringa skulle fremme, har ganske enkelt ikke noen positiv verdi for den enkelte elevens ferdigheter,
- b) i og for seg kan ei analytisk holdning være verdifull for elevenes beherskelse av morsmålet, men ei grammatikkundervisning etter tradisjonelt mønster, har ikke vært egnet til å fremme ei slik holdning.

Ut fra det siste alternativet er det sjølve undervisningsmetoden eller grammatikkmodellen det har vært noe i veien med, og det antydes indirekte at resultatet muligens ville ha vært annerledes hvis undervisningen hadde vært basert

på andre, helst nyere, grammatiske modeller. Nyere modeller vil i praksis si grammatikker som er basert på et strukturalistisk eller transformasjonelt-generativt grunnlag.

I England kom det i 1956. ut ei bok av Paul Roberts som hette "Patterns of English", og som var beregnet på "high school"-nivået. Den bygde på strukturalistisk lingvistik, og mange - ikke minst lærere i skolen - gikk løs på grammatikkundervisningen med fornyet interesse. Vi kan vel også si at med Paul Diderichsens "Elementar Dansk Grammatik" hadde vi fått en strukturalistisk inspirert beskrivelsesmodell her i Norden som ble hilst med glede av flere lærere etter hvert som "den nye analysemetoden" ble kjent i skolen. En slik positiv reaksjon var kanskje særlig merkbar etter at Erik Hansen i 1963 hadde gitt ut boka "Sprogagttagelse", som på mange måter kan betraktes som ei praktisk-pedagogisk utforming av Diderichsens grammatikk. Bl.a. skreiv daværende gymnasielektor Einar Bruaas en oppgådd artikkelserie i Den høgre skolen i 1965 som han kalte "Anvendt strukturalisme i dansk morsmålsundervisning". Han hevda her bl.a. at Hansens bok representerte et markert skille innenfor språkopplæringa i Danmark. Den tradisjonelle grammatikkopplæringa var blitt avløst av en strukturalistisk inspirert tradisjon som åpnet nye muligheter for morsmålsopplæringa også i vårt land.

Det er imidlertid ikke så helt enkelt å sammenligne forskjellige grammatiske modeller med hensyn til det resultat de gir i morsmålsopplæringa. Enkelte forsøk på dette har imidlertid vart gjort. Bl.a. forsøkte L.R. Suggs å sammenligne den "nye", strukturalistisk inspirerte grammatikken med den "tradisjonelle" m.h.t. innvirkning på elevenes skriftlige språkfærdighet. (Suggs 1961) Hennes eksperiment besto i at hun lot to grupper som var likeverdige m.h.t. IQ og forkunnskaper i engelsk, gjennomgå et 13 ukers kurs i grammatikk. Alle elevene gikk i 11. klasse. I den ene gruppa arbeidde de med Roberts grammatikk, mens elevene i den andre gruppa, som fungerte som kontrollgruppe, fikk

undervisning i tradisjonell grammatikk. Elevenes skriftlige ferdigheter ble prøvd ved begynnelsen og slutten av kurset ved hjelp av en standardisert test. Resultatet viste en langt klarere framgang for eksperimentgruppa som hadde benytta Roberts grammatikk, enn for kontrollgruppa. Uten å gå nærmere inn på denne og tilsvarende undersøkelser kan jeg bare peke på enkelte vanskeligheter ved ei slik sammenligning. Deltakerne i eksperimentgruppa var i dette tilfellet klar over at de var med på et eksperiment, og en risikerer derfor lett en ekstra stimulering for disse nettopp på grunn av dette. Sammenligningen er sjølsagt også vanskelig av den grunn at forskjellige lingvistiske modeller gjerne er orientert mot forskjellige områder av språket. De fokuserer problemer av forskjellig art, og testresultata vil derfor ofte ikke være direkte sammenlignbare. Denne siste innvendinga gjelder også for ei undersøkelse fra Florida der det ble foretatt ei tilsvarende sammenligning mellom ei gruppe som hadde brukt ei lærebok bygd på strukturalistiske prinsipper, og ei gruppe som hadde fått opplæring i tradisjonell grammatikk. (Crews 1971) Her forsøkte en å finne ut hvilken innvirkning undervisningen hadde på (1) bruken av en variert setningsstruktur og (2) leseforståelsen. Det viste seg at det ikke var noen forskjell mellom de to gruppene når det gjaldt det sist. punktet, mens det derimot var en markert tendens til bruk av en mer variert setningsstruktur hos "eksperiment"-gruppa enn hos dem som hadde fått "tradisjonell" undervisning. Men i dette tilfellet må vi ta med i vår vurdering at undervisningen i eksperiment-gruppa i høyere grad fokuserte strukturell variasjon m.h.t. setningsbygning, og at det derfor er nok så naturlig at dette også gir seg utslag i testresultatet.

Ifølge Thoules blir den tradisjonelle opplæringa i morsmålet i dag utsatt for kritikk fra to forskjellige grupper. Den ene gruppa kaller han "the humanist critics". Disse legger vekt på at språk og litteratur utgjør en enhet, og at det å studere eller lese litteratur er grunnlaget for oppøving i språklige ferdigheter. Den andre gruppa blir

omtalt som "the scientific group of critics". Disse legger særlig vekt på at elevene ikke får tilstrekkelig øving i å bruke morsmålet som kommunikasjonsmiddel. Til denne gruppa hører gjerne - ifølge Thoules - realister, psykologer og lingvister. Hit hører også de som mener at morsmålsopplæringa bør være basert på nyere lingvistisk teori. (Thoules 1969:196 ff)

Om vi holder oss til denne todelinga, er det naturlig å regne med at det innenfor den siste gruppa også vil være et visst krav om forskning når det gjelder forholdet mellom undervisningsmetoder og allmenn språkteori. For å holde oss til det nordiske området ble det fremmet et slikt krav av professor Sven Öhman i den svenske avisdebatten jeg viste til tidligere. De subjektive erfaringene som man tidligere hadde bygd på i språkundervisningen, burde erstattes av objektive, kontrollerbare eksperimenter. Denne språkpedagogiske forskninga skulle i sin tur både styres av og virke tilbake på den allmenne språkvitenskapen når undervisningsmetodene ble utprøvd. (Öhman 1969) Det har også vært hevda at sjøl om en kommer fram til negative resultater når det gjelder verknaden av språkundervisningen, så er ikke dette et avgjørende argument mot at det i den praktiske språkundervisningen likevel i en viss utstrekning bør tas hensyn til dominerende språkvitenskapelige teorier. Dette er til dels et reint praktisk krav som bl.a. blir hevda av professor Ellegård i foredraget "Varför transformationsgrammatik i den akademiska grundkursen". (Ellegård 1971) Denne argumentasjonen er først og fremst relevant for undervisningen på et noe høyere trinn. Når Ellegård argumenterer for transformasjonell generativ grammatikk i grunnutdanninga ved universitetet, er dette - ved siden av mer beskrivelses-tekniske årsaker - ut fra det syn at kunnskaper i tg er en nødvendig forutsetning for overhodet å kunne følge med i den utviklinga som har skjedd på det grammatiske området i seinere tid:

"Jag hävdar; att studenterna också i de grundläggande

akademiska språkkurserna har rätt att förvänta sig, att deras utbildning sätter dem i stånd att förstå diskussioner inom det ämne som de har gjort till sitt".
(Ellegård 1971:53)

Men Ellegårds argumentasjon for den transformasjonelle generative grammatikken bygger likevel primært på de generelle fortrinn han mener denne språkteorien har. Vi har her fått en teoretisk modell som omfatter alle sider ved språket, som gir mulighet for å si noe om forholdet mellom en underliggende og en realisert struktur, og som - ifølge Ellegård - gir studenten mulighet til å svare på spørsmål av følgende art: "Varför föredras ett uttryck framför ett annat? Varför kan man säga det ena men inte det andra, fastän båda två ser ut att vara fullt regelmässiga?" ... etc. Han mener at det nettopp er slike spørsmål allmenheten vil stille til lærerne når de kommer ut i yrkeslivet fordi de da vil bli betrakta som spesialister innenfor det faget de har studert.

Delvis på samme linje som Ellegård går også Jan Terje Faarlund (1974). Faarlund tar utgangspunkt i en del av de forsøka jeg har referert til tidligere, og mener at når man fra pedagogisk og administrativt hold til dels har argumentert for å få grammatikk ut av morsmålsundervisningen i skolen, så er dette nettopp fordi man har støtta seg til forsøk som gjelder "tradisjonell skolegrammatikk". Man har sett bort fra at grammatikk kan være forskjellige ting, og at vi i tg-grammatikken har fått en modell for språkbeskrivelse som skulle være i stand til både å gi større innsikt i og forståelse av språk, noe som nettopp er formulert som et krav til språkopplæringa både i grunnskolen og den videregående skolen.

I norsk skole har det så vidt jeg vet ikke vært undervist med grunnlag i en transformasjonell generativ språkmodell. Det nyeste som har skjedd hittil, er at Diderichsens syntaktiske modell har fått noe innpass gjennom prosjektet Norsk i sammenholdte klasser i og med at denne modellen ligger til grunn for det heftet som heter "Nye veier i grammatikken".

Problemet er imidlertid om denne analysemodellen er en tilstrekkelig omfattende modell for å nå det mål en har satt seg for språkundervisningen. Ifølge Faarlund er den nærmest å oppfatte som et "blindspor" (Faarlund 1974:956) - ikke for det at ikke modellen i og for seg er konsistent nok, men fordi den på det syntaktiske plan primært er konsentrert om å beskrive leddstilling og variasjonsmønstre i forskjellige setnings- og helhetstyper, og bl.a. ikke beskriver forholdet mellom en realisert og en underliggende syntaktisk eller semantisk struktur slik tg gjør. Men noen mer omfattende vurdering av de resultatene en har oppnådd med denne modellen, foreligger ikke. I og med at ei slik vurdering heller ikke er gjort for et undervisningsopplegg basert på en transformasjonell generativ tilnæringsmåte, er vi i den situasjonen at det fortsatt synes å være et temmelig åpent spørsmål hvilken teoretisk modell som bør ligge til grunn for morsmålsopplæringa i skolen.

Og vi står altså fremdeles igjen med spørsmålet: Hvorfor undervise i grammatikk? Kan det likevel forsvares trass i at ei rekke undersøkelser synes å peke i motsatt retning og trass i at også eksperter i grammatikk har stilt seg skeptiske til verdien av ei slik undervisning? (Se f. eks. Hansen 1976.) Jeg mener det er visse grunner som taler for ei slik undervisning.

Jeg tror ikke at grammatikk i og for seg tjener til å opparbeide en evne til stringent og logisk tenkning som eventuelt kan ha overføringsverdi til andre disipliner, men jeg tror at grammatikkundervisninga - om den blir drevet på en fornuftig måte - kan være med på å skape et bevissthetsforhold til språket. Man kan både få økt forståelse for hva språk er - formelt sett - og hvordan språk virker - funksjonelt sett. Det første kan være verdifulle bl.a. ved tilegning av fremmedspråk. Ved alle kontrastive analyser vil dette å ha et sammenligningsgrunnlag i sitt eget språk være en viktig forutsetning. Og det er ikke nok at vi kan vårt eget språk på den måten at vi forstår, taler og skriver det. Vi må -

i skiftende grad på de enkelte nivåer - ha en viss formell kunnskap om hvordan det er bygd opp, om hvilke regler som gjelder for det vi kan si og det vi ikke kan si osv., osv. En slik formell kunnskap som nødvendigvis vil måtte bygge på moderne språkvitenskap, behøver ikke være så abstrakt at den blir utilgjengelig av den grunn. Delvis er dette også et spørsmål om pedagogisk tilrettelegging, men jeg kan ikke se at vi her står overfor et vesentlig annerledes eller mer komplisert problem enn f.eks. ved den pedagogiske utforminga av moderne matematisk teori.

Men egentlig gjelder dette mer enn bare hensynet til fremmed-språk. Innenfor det norske språksamfunnet eksisterer det en masse språkvarianter - dialekter og sosiolekter. Det normale bildet er at hvert barn har en lokal dialekt og at barnet i massemedia og til dels i skolen og andre steder møter en såkalt overdialektal norm - et standardspråk. Det er også ei kjent sak at storsamfunnet øver et press på lokalsamfunnet - blant annet også språklig. I dette perspektivet synes jeg det er viktig at hver enkelt har ei klar forestilling om at grammatikk ikke er noe som bare standardspråket 'har', det 'har' også den lokale dialekten. Dette kan vi vise - og det burde være en nærliggende oppgave innenfor morsmåls-undervisningen - ved å sammenligne de to variantene trekk for trekk. Det ville øke kunnskapen og bevisstheten om hva som er forskjellig, og hva som er felles. Og ikke minst viktig: det ville vise at det ikke på noen måte er tale om ett grammatisk system som på noen måte er overlegent et annet grammatisk system. Og dette ville igjen få betydning for barnas holdning til sitt eget språk og til andre menneskers språk. Kanskje ville det også kunne bidra til å klargjøre at alle utsagn som går på at en språklig variant er bedre og finere enn en annen variant, ikke kan forsvares ut fra internt språklige og grammatiske kriterier. Slike utsagn gjelder egentlig vurderinger av språkbrukere - ikke av språket i seg sjøl. Men så lenge slike utsagn og slike holdninger forekommer i det norske språksamfunnet, så lenge vil det også være nødvendig å undervise i grammatikk!

Og en annen ting: Hver dag trykkes det i Norge flere millioner ord. Ord som har et innhold, ord som forsøker å informere, opplyse, overtale, påvirke osv., osv. Ord er makt og språk er makt! Skal vi ha noen sjanse til å orientere oss i denne ordflommen, så må vi være i stand til både å analysere hva som blir sagt - og kanskje ikke minst - å forholde oss kritisk til innholdet i det som blir sagt. Men en viktig forutsetning for dette er at vi er i stand til å gjennomskue en god del tomt snakk, en god del propaganda, en god del falsk reklame etc. Jeg vil ikke påstå at en grammatiker kan gjennomskue dette bedre enn andre, men den som har syslet en del med betydningslære, med semantikk, vil i alle fall ha fått tilgang til et begrepsapparat som kan gjøre det lettere både å kjenne igjen og analysere de språklige 'kneper' som avsenderen benytter seg av. Og både semantikken og dette hvordan språket fungerer i bruk er etter min mening viktige aspekter ved språklære eller grammatikken. Det siste aspektet har som kjent fått innpass i undervisningsopplegget i den videregående skolen i seinere tid. Dette er etter mitt syn positivt, men det må da samtidig understrekes at det er mange vanskeligheter forbundet med en funksjonell språkanalyse, noe som bl.a. henger sammen med at disiplinen er ny, og at vi foreløpig mangler et gjennomprøvd analytisk begrepsapparat som gjør det mulig å trenge mer systematisk og djupere inn i den enkelte tekstens budskapsstruktur. Den funksjonelle språkbeskrivelsen bør imidlertid ikke løsrives fra den formelle. Det vil her snarere være et spørsmål om et både - og enn et enten - eller.

Spørsmålet om grammatikkens plass i språkopplæringa vil i stor utstrekning være avhengig av om man klarer å integrere den i undervisningen som helhet. Grammatikk er ikke noe som bør studeres atskilt fra de konkrete tekstene. Da kan vi i verste fall komme så skævt ut at elevene opplever den som en egen disiplin som er atskilt fra og uten betydning for språket. I det øyeblikk vil både gleden ved å gå på oppdagingsferd i teksten, og muligheten for en djupere innsikt i språkets regelsystem være blokkert. Til sjuende og sist er spørsmålet derfor kanskje heller ikke hvorfor undervise i grammatikk, men hvordan undervise i grammatikk?

Litteraturliste.

- Crews (1971): Crews, R.: "A Linguistic Versus a Traditional Grammar Program. The Effects on Written Sentence Structure and Comprehension."
Educ. Leadership, 5, 1, 1971:145-149.
- Edwardsson (1970): Edwardsson, R.: "Språkdebatten 1969-1970."
Stockholm 1970.
- Ellegård (1971): Ellegård, A.: "Varför transformationsgrammatik i den akademiska grundkursen". Foredrag i Oslo 1971, trykt i Ellegård: "Språk, språkvetenskap, språkinläring."
Stockholm 1971:46-63.
- Faarlund (1974): Faarlund, J.T.: "Grammatikk og morsmålsopplæring."
Den Høgre Skolen nr. 25, 1974:952-957.
- Hansen (1976): "SAMTALE OM DAGEN I KØBENHAVN eller MAGISTER STYGOTIUS I KRYDSILD en samtale med Erik Hansen."
PAPIR nr. 5, 1976:35 ff.
- Hollingworth (1972): Hollingworth, B.: "Traditional Grammar and the Use of English."
The Use of English 23,3, 1972:237-241.
- KUD (1974): "Mønsterplan for grunnskolen. Bckmål."
Aschehoug 1974.
- Malmberg (1970): Malmberg, B.: "Språk och grammatik."
Sydsvenska Dagbladet 12.6.1970.
"Språkteori och lärarutbildning."
Sydsvenska Dagbladet 24.8.1970.
Artiklerna er delvis referert i Edwardsson (1970:103 ff).
- Robinson (1960): Robinson, N.: "The Relation Between Knowledge of English Grammar and Ability in English Composition."
Brit. Journ. of Educational Psychol. XXX, 2, 1960:184-186.
- Suggs (1961): Suggs, L.R.: "Structural Grammar Versus Traditional Grammar in influencing Writing."
Engl. Journal, I, 1961:174-178.
- Thoules (1969): Thoules, R.H.: "Map of Educational Research."
The National Foundation of Educational Research 1969.
- Wilhelmsson (1970): Wilhelmsson, I.: "Språkämnenas kris."
Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning", 13.5.1970.
Artikkelen er delvis referert i Edwardsson (1970:73 f).
- Öhman (1969): Öhman, S.: "Kan språkforskning nyttiggöras?"
Dagens Nyheter 8.1.1969.
Artikkelen er referert i Edwardsson (1970:22 f).

Eyvind Fjeld Halvorsen:

HØRER NORRØNT HJEMME I NORSKSTUDIET?

- 1.0 Før jeg drøfter det spørsmålet som er stilt i overskriften, kan det være nyttig å se litt på hvordan disiplinen norrøn filologi har stått i norskstudiet (morsmålstudiet) før, og hvorfor faget i forrige hundreår fikk en så sterk plass i morsmålstudiet.
- 1.1 Norrønstudiet i vårt land ble grunnlagt av akademikere med solid forankring i klassisk filologi. Inntil slutten av forrige hundreår var det en selvfølge at alle som studerte ved det historisk-filosofiske fakultet hadde lest gresk og latin og virkelig behersket disse språkene. Det var derfor naturlig nok at de som begynte å arbeide vitenskapelig med norrønt språk, norrøn litteratur og gammelnorsk historie overførte til disse studiene de metoder de hadde lært under sitt arbeid med klassisk filologi, metoder som for en stor del var utformet av banebrytende klassiskfilologer gjennom flere hundre år. De ledende forskere i første del av 1800-tallet var for en stor del tyskere, og den generasjonen av norske akademikere som ble ansatt ved universitetet i 1830- og 1840-årene hadde gode kontakter med sine tyske kolleger og dermed med det beste i forskningen innenfor sine fag.
- 1.2 De første profesjonelle norrønfilologer begynte sitt arbeid i 1830-årene, og i løpet av 1840-årene begynte utgaver av viktige kildekrifter å komme, tre bind av Norges gamle Love fra 1846 til 1849, Diplomatarium Norvegicum med første bind i 1846, og så en lang rekke av utgaver av kongesagahåndskrifter, helgensagaer, Stjórn, Konungs Skuggsjá, Alexanders saga, Karlamagnús saga, Þiðreks saga osv. Den første generasjonen av

utgivere var P.A. Munch, Rudolf Keyser, og framfor alt C.R. Unger, den flittigste, allsidigste og vel kyndigste håndskriftutgiver vi har hatt. Det er nesten utrolig at de, og særlig da Unger, fikk tid til å gi ut så mye som de gjorde - og at disse utgavene fremdeles holder mål.

- 1.3 Utgiverarbeidet la et solid grunnlag for Munchs historiske arbeider, og i den neste generasjonen for Oluf Ryghs arbeid som runolog og stedsnavnforsker, for Fritznors og Ebbe Hertzbergs ordboksarbeid, Gustav Storms tekstkritiske arbeid, Nygaards syntaksforskning, Hjalmar Falks arbeid med materiell kultur, for bare å nevne noen av de fremste, og uten å ta med alle de feltene hvor disse vitenskapsmennene også arbeidet.
- 1.4 Den største av alle som forsker var uten sammenlikning Sophus Bugge. Han var norrønilolog i videste mening (hans Eddautgave fra 1867 var et nybrottsarbeid, og er stadig en av de beste utgavene vi har), Edda-forsker, språkforsker, runolog, folkeminneresamler og -forsker, germanist, sammenliknende språkforsker, og på alle disse områdene var han en av de ledende, til dels den ledende forsker i sin tid. Han ble vår første professor i norrøn filologi, selv om faget bare var tatt med som en attpåsleng i hans tittel: "Professor i sammenliknende indoeuropæisk Sprogvidenskab med Forpligtelse til at foredrage Oldnorsk".
- 1.5 Den siste av de allsidig orienterte filologer var den grunnlærde Moltke Moe, som var så eventyrlig hjelpsom overfor andre at han nesten ikke fikk utgitt noe av sitt eget. Falk og Torp var nok også europeisk orientert, og deres etymologiske ordbøker var pionerarbeider. Men de representerer også den sterkere spesialisering innenfor faget som har preget utviklingen etter 1900.

- 1.6 Alle disse navnene er nevnt, først og fremst for å markere bredden og originaliteten i det forskningsarbeid som ble gjort i den norrøne filologi ved vårt universitet i forrige hundreår. Men det bør også sies at det var særlig i fagene norrønt og (norsk) historie at vi hadde et bredt forskningsmiljø, med gode kontakter til samtidig europeisk forskning.
- 1.7 Samtidig som forskningsgrenen norrøn filologi stod sterkt ved Det historisk-filosofiske fakultet, var universitetsfaget norrønt (oldnorsk, som det gjerne ble kalt) det sentrale fag i morsmålstudiet. For både forskere og studenter på 1800-tallet ser dette ut til å ha vært en selvfølge. Språkstudiet var historisk, og når vi da var så heldige å ha et gammelt språk som var lett tilgjengelig, og det attpåtil var skapt en litteratur på dette språket som måtte være alle romantikeres drøm, da er det vel ikke så merkelig at studiet av norrønt ble selve grunnvollen for studiet av alle nordiske disipliner. Kritikken mot det tradisjonsrike studium av klassiske språk ble etter hvert sterk i mange kretser, og den førte til at latinstudiet i skolen ble skåret ned sterkere og raskere hos oss enn i de fleste andre land, kanskje nettopp fordi vi mente å ha en erstatning for latinen i norrønt. Vel fikk "oldnorsk" aldri tilnærmedesvis en så sterk stilling i skolen som latinen hadde hatt, men ved å oversette islendingesagaer og annektere dem som norske, skaffet vi oss en brukbar erstatning for de homeriske helter, og Gunnar på Lidarende og Egil ble tatt med blant "våre" forfedre sammen med Einar Tambaraskjelve og Olav Tryggvesson.
- 2.0 I årene fra 1900 til 1950 fortsatte norrønstudiet, i alle fall på papiret, å dominere språkstudiet. Folkeminnevitenskap og målførestudium ble skilt ut som egne disipliner da Moltke Moe ble professor i 1886, men både Moltke Moe og hans etterfølgere

Høgstad og Liestøl var norrønfilologer, og Seip, den første professor i nordisk språkvitenskap, hadde eldre norsk språkhistorie som sin viktigste arbeidsmark, og til og med Francis Bull, professor i nordisk litteratur fra 1920, var sterkt filologisk orientert.

- 2.1 Og slik var da situasjonen i norskfaget ennå i 1940-årene. De dominerende personligheter var Francis Bull, Didrik Arup Seip og Magnus Olsen. Utad, for folk flest, var Bull og Seip de store og vel kjente autoriteter, hver på sitt område, men i seksjonen var Magnus Olsen primus inter pares, ikke fordi han på noen måte forsøkte å dominere sine kolleger, men fordi de alle bøyde seg for hans enorme autoritet i faglige spørsmål. Opposisjonen mot Francis Bulls litteraturhistoriske syn var noe studentene kjente til, og selv om Seip var den ubestridte autoritet når det gjaldt norsk språkhistorie, så kunne man i alle fall more seg over Seip, over hans hauger av lap- per og hans detaljer som aldri ble systematisert. Ingen fant på noe så gudsbespottelig som å more seg over Magnus Olsen, for med all sin lærdom var han også en eminent foreleser, og hovedfagskandi- datene skjønte i alle fall at når "Magnus" fore- leste over Eddadikt, hadde de direkte kontakt med forskningen.
- 2.2 I studieplanen for både hovedfag og bifag domi- nerte norrøn filologi og gammelnorsk språkhistorie, og magistergraden i "nordisk språkvitenskap" var i virkeligheten en magistergrad i norrøn filologi. Eksamensoppgavene i norrønt bestod i teksttolk- ning: "Gi en språklig, litterær og real tolkning og en oversettelse av - -" var standardformelen. Grunnlaget for språklig tolkning var Kocks, Noreens og Seips bøker, den litterære "tolkning" bygde på Finnur Jónsson, Paasche og Liestøls "Upphavet til den islendske ættesaga", den reale på samleverket "Nordisk kultur" og på Falks i og for seg utmerk-

ede Kleiderkunde, Waffenkunde og Seewesen. Det var grundig og tradisjonell filologi, men både på det språklige og på det litterære område hadde det skjedd ting som de fleste norske (og nordiske) norrønfilologer ikke kjente til, og som i alle fall ikke hadde gjort noe inntrykk på dem.

- 3.1 Verst var det at vi ikke hadde fulgt med i språkvitenskap. Vi hørte vel om de Saussure i det propædeutiske kurset i språkvitenskap, men hadde ikke noen følelse av at dette angikk oss. I Iversens grammatikk fikk vi vite at somme ikke var helt fornøyd med Kocks forklaring av omlydsforholdene, men vi fikk ikke vite hva som var tvilsomt. Hovedgrunnen var vel at Seip ikke var lingvist i egentlig forstand, og han var heller ikke systematiker. Han var opptatt av å finne tidlige eksempler på sarnorske og sørøstlandske former, og seinere med å finne "norvagismer" i islandske håndskrifter, men han drøftet aldri disse formene i sammenheng med andre uklassiske former i håndskriftene.
- 3.2 Heller ikke på det mer filologiske området hadde vi fulgt med tiden, og på noen felter hadde arbeidet stanset opp eller det gikk tregt. Utgaveflommen fra før 1900 tørket inn, den brede europeiske orientering hos Bugge og Møltke Moe ble borte. Det er vel mulig at sporene fra Bugges storslåtte meg metodisk helt forfeilede studier over gude- og heltesagnetenes opprinnelse har skremt, og i alle tilfeller var faget blitt så stort at det ikke lenger var mulig å spre seg som Bugge hadde gjort. Magnus Olsen arbeidet mest med religionshistorie, tekstfortolkning, runologi og stedsnavn, dvs. hans forskning kom til å dreie seg mer om det hjemlige, nordiske enn Bugges. Den

delen av den norrøne litteraturen som forskerne i første halvdel av 1900-tallet vesentlig arbeidet med, var islendingesagaer, Edda- og skaldekvad. Det spesifikt norske, lovene, de oversatte sagaene og den lærde litteratur, først og fremst Konungs Skuggsjá, ble vesentlig bare brukt som råmateriale for Seips språkhistoriske forskning.

- 3.3 Det forunderlige er at samtidig som norsksfilologene fortsatte i de tradisjonelle spor, var deres kolleger i slike fag som allmenn språkvitenskap, keltisk, slavisk og indo-iransk i høy grad oppmerksomme på og interessert i de nye strømninger i tiden. Sommerfelt hadde til og med skrevet en artikkel om i-omlyden i 1927 som burde ha gjort inntrykk, men som ikke ser ut til å ha gjort det, enda den kom i festskriftet til Hjalmar Falk. Det er ikke lett å skjønne hvordan det kunne være så liten kommunikasjon over faggrensene i vårt vitenskapelige miljø, hvor de fleste møttes i Videnskapsakademiet og Norsk forening for språkvitenskap. Men slik var det, og denne form for uskyldighetstilstand varte til ut i 50-årene. De andre språklærerne i nordiskseksjonen endret ikke bildet: Sigurd Kolsrud var nok vel orientert om de nye strømningene, men han stilte seg skeptisk til dem, Trygve Knudsen var mer lingvist enn Seip og Anne Holtsmark var mer europeisk orientert enn Magnus Olsen, men begge levde i skyggen av sine store forgjengere, og de var ytterst lojale. Derfor begynte endringene i faget først omkring 1960, og endringene i pensum var heller ikke da voldsomme, pensumreduksjonene kom først etter hvert. Men i den nye studieplanen fra 1959 ble det i alle fall lagt sterkere vekt på nyere språk, og det

ble satt opp pensumkrav for nyere språk som både understreker den gode vilje og mangelen på brukbare lærebøker.

- 4.0 Det som ikke kommer tydelig fram, var at denne studieplanen betyr en faglig nyorientering. På grunn av manglende forskning og derfor også manglende lærebøker tok det tid før omleggingen fikk konsekvenser for studiet, men den reduksjonen i norrøntpensumet som vi har hatt seinere er bare en oppfølging av intensjonene bak studieplanen av 1959. Reduksjonen i pensumkrav i de siste årene har gjort det nødvendig for norrønlærerne å tenke nye over situasjonen og vurdere norrønt i forhold til andre deldisipliner i faget nordisk språk og litteratur.
- 4.1 Den dominans for norrønt som alle studieplaner til og med planen fra 1959 synes å tyde på, den svarer ikke og har ikke på lenge svart til en realitet for bifag/mellomfag og grunnfag. Pensumkravene var store for mellomfag/bifag, men eksamenskravene var små. Eksamen bestod av en ca. 20 minutters muntlig eksaminasjon i en pensumtekst, en del av en muntlig eksaminasjon som skulle vare i ca. 1 time. For de gode kandidatene, og særlig for de kandidatene som var interessert i norrønt, var det en virkelig eksamen, men for de dårlige kandidatene var den lite verdifull. De stotret seg gjennom tekster som de ofte neppe hadde lest, men fordi norrøn prosa er forholdsvis enkel å forstå, greide de seg som regel. Dermed var nesteparten av tiden gått, og så ble det bare tid til noen få grammatiske spørsmål, som viste at kandidatene hadde temmelig tåket forestillinger om norrøn grammatikk. Det betydde igjen at kandidater som hadde en eksamensprestasjon som svarte til 2.6 eller dårligere i norrønt (egen karakter

for norrønt ble ikke gitt, men som regel svarte norrønprestasjonen til gjennomsnittskarakteren), ikke kunne nok norrønt til å gi noen særlig brukbar undervisning i disiplinen i gymnaset, og som følge derav måtte vi regne med at de fleste studentene var temmelig blanke i norrønt når de kom til oss. Selv om norrøntpensumet var ganske stort, må vi derfor kunne konstatere at på grunn av eksamensformen svarte kunnskapene hos en stor del av kandidatene ikke til de kravene vi satte opp i studieplanen.

De kandidatene som gjorde det bra til eksamen, hadde derimot et godt grunnlag å bygge på for videre arbeid med norrønt i et hovedfagastudium.

- 4.2 For å rette på det manglende samsvar mellom eksamenskrav og studieplankrav foreslo Anne Holtsmark og jeg i 1956 at det skulle opprettes en skriftlig eksamen i norrønt. Det gikk ikke, men ved den nye studieplanen av 1959 ble norrønt tatt med som undervisningsemne på grunnfagskurset, med to timer obligatoriske forelesninger i uken og et pensum på 45 sider prosa. Ordningen bygde på den forutsetning at norrønt var et nødvendig grunnlag for studiet av norsk språk.

Så lenge forelesningene var obligatoriske, fungerte ordningen ganske tilfredsstillende, og det var en naturlig progresjon fra grunnfag til mellomfag. Dertil kom at lærerne på grunnkurset i den første tiden var enige i at det var et reelt behov for norrønt i språketstudiet.

- 4.3 De yngre lærerne som etter hvert kom til var mer preget av de nye retninger i språkvitenskapen, og de var for det første mer orientert i retning av nyere språk, og for det andre la de mer vekt på språket som system. Det ble derfor hevdet at det ikke var nødvendig med et filologisk studium av

lengre tekster, fordi det som var det nødvendige grunnlag for språkstudiet var kjennskap til det morfologiske og fonologiske system i norrønt. Dette, sammen med misnøye fra litteraturlærerne over at norrønt tok så mye tid på grunn- og mellomfaget, førte til pensumreduksjon i den nye studieplanen 1976-77, slik at grunnfagspensum nå er 30 sider prosa, mellomfagspensum 45 sider normalisert prosa, 5 sider gammelnorsk prosa (unormalisert) og 60 Eddastrofer. Som en slags kompensasjon for pensumreduksjonen fikk vi en skriftlig deleksamen i norrønt.

Resultatet er at alle er misfornøyde. Litteraturlærerne hevder at studentene bruker alt for mye tid for å forberede seg til deleksamen; språklærerne på grunnfaget hevder fremdeles at det bare trenges et minimum av tekst for å studere systemet, og norrønlærerne hevder at studentene lærer alt for lite.

- 4.4 For å ta det siste først: Deleksamen i de siste tre semestrene har vist at studentene lærer for lite, de skjønner ikke systemet i praksis. De kan nok finne ut at manni þeim er dativ, og at kolluðu er tredje person flertall, men svært mange av dem greier ikke å finne fram til at dativformen ikke kan være subjekt selv om den står først i setningen, eller at flertallsformen ikke kan ha et entallsord som subjekt. De greier heller ikke å ta et helt enkelt, regelrett ord, f.eks. et som er hankjønn og a-stamme, ut av teksten og bøye det i analogi med det de har lært av grammatikk. Hvis en så ber dem bøye mønsterordet fra grammatikken, kommer det som en regle. Og så klager de: "Jeg kunne da dette så godt i dag morges". "Jeg kan alle bøyingsmønstrene i grammatikken" osv.
- 4.5 Det er klart nok at med et slikt grunnlag har de ikke forutsetninger for å begynne på et hovedfag

med en av de norrøne emnekretsene. Det grunnlaget for rekruttering av norrønfaget som forskningsgren som vi hadde blant de flinke studentene før, det er nå borte, og konsekvensen av det er at vi må innføre et norrønt delfag for å bevare norrøn filologi som vitenskap. Det er vel rimelig å gå ut fra at selv de ivrigste dyrkere av barnelitteratur, triviallitteratur, språksosiologi osv. begriper dette, i alle fall må det være nok å peke på at det ville være nokså merkelig om man i Norge kunne studere keltisk, sanskrit eller indonesisk, men ikke vårt eget gamle språk.

5.0 Men dette gjelder faget som forskningsgren. Teoretisk kan norrønt som fag bestå uten noen som helst tilknytning til studiet av moderne norsk, akkurat som latin eller sanskrit eller for den saks skyld gammelgermansk kan være selvstendige fag uten tilknytning til moderne språk som studiefag. Men tradisjonelt har norrønt vært en del av norskstudiet, og studiet av norrønt på grunn- og mellomfaget har vært en kombinasjon av en elementær innføring i norrøn filologi som skulle danne grunnlag for hovedfagsstudiet og et kurs i norrønt språk og norrøn litteratur som skulle være grunnlaget for skoleundervisning i norrønt språk og litteratur oversatt fra norrønt.

5.1 Det tradisjonelle studieopplegget har vært filologisk, dvs. det ideelle kravet har vært å sette studentene i stand til å gi en "språklig, real og litterær tolkning" av tekstene. I praksis er det ikke tid til å gjennomføre et tekststudium etter denne oppskriften innenfor det nåværende grunn- og mellomfaget. Hittil har vi gjerne latt som om vi har gitt også grunn- og mellomfagstudentene en viss innsikt i filologiske disipliner utover det

rent språklige studium. Med det diminutive pensum vi nå har er det like godt å erkjenne at vi bør sette oss realistiske mål, og bli enige om hvilke mål vi vil nå med undervisningen i norrent på mellomfaget og eventuelt grunnfagsplanet.

- 5.2 Et filologisk tekststudium tar sikte på å sette leseren i stand til å tolke tekster fra andre tider og andre kulturer. Det forutsettes at moderne tekster på morsmålet er umiddelbart tilgjengelige og forståelige for leseren, slik at en filologisk tilnæringsmåte er nødvendig. At denne forutsetning ikke nødvendigvis holder i alle tilfeller, er en sak det ikke er nødvendig å gå inn på her.
- Det første krav ved et filologisk tekststudium er grammatisk og leksikalsk innsikt i det språket (den språkformen) det dreier seg om. Når slik innsikt foreligger, kan studentene ta fatt på tolkningen, den dypere forståelse som en først vinner gjennom å studere de sosiale, materielle, religiøse, åndshistoriske og litterære forutsetninger som det verket en studerer bygger på. Den filologiske tolkning tar med andre ord sikte på å skaffe fram eksakt kunnskap omkring teksten, i den menn filologisk forskning har funnet fram til slik kunnskap. Bare den som har skaffet seg denne filologiske innsikt, kan eventuelt ta fatt på en litterær analyse - en må bare være klar over at mens filologien opererer med mest mulig sikker objektiv kunnskap, er litterær analyse av eldre tekster subjektiv.
- Det fins såkalte sagaforskere som hopper bukk over filologien og legger i vei med litterær analyse av sagatekster. Resultatene av denne form for forskning blir gjerne lagt fram som foredrag på kongresser. Det er etter å ha sett manuskripter til slike foredrag, eller hørt foredragene, at en gripes av en viss glede over at trykningsutgiftene stiger.

5.3 Men vi har altså ikke tid til å gi vanlige studenter på grunnfag, mellomfag og hovedfag uten norrøne emnekretser slik filologisk innsikt i norrøne tekster, så vi får nøye oss med den kvasi-filologiske utvei det er å gi dem anvisning på bøker hvor de kan finne den bakgrunnskunnskap de trenger for å kunne svare på elevenes spørsmål når de leser brymskvida eller utdrag av sagaer i oversettelse til moderne norsk. Noe selvstendig forhold til teksten får de vordende lærere ikke på denne måten, men det gjelder vel dessverre for nokså mye av det de leser av nyere litteratur også. Vi må med beklagelse erkjenne at studenter som har lest det nåværende norrøpensum for mellomfag, ikke har noen reell innsikt i norrøn filologi; derimot har vel i alle fall de beste en viss grammatisk og leksikalsk innsikt i norrønt.

5.4 Når vi da er nødt til å renonsere på et virkelig studium av de filologiske hjelpedisipliner, bør vi da også oppgi det sentrale, nemlig studiet av norrønt språk på mellomfagsstadiet? Hittil har jeg drøftet norrønt som en filologisk disiplin, som i teorien er det felles utgangspunkt for både språk- og litteraturstudiet. Men det lar seg gjøre å tenke seg norrønt som et rent språkstudium, bygd opp som et studium av normaliserte prosatekster og enkle tekster på vers, med eventuelle tvilsomme eller vanskelige ord, uttrykk og avsnitt utelatt, med en av flere mulige tolkninger nevnt i noter under teksten, osv. Det blir ikke noe filologisk tekststudium av dette, like lite som en kan drive filologisk sagatolkning på grunnlag av oversettelser. Men en kan utvilsomt lære norrønt språk og få innsikt i språkssystemet på denne måten.

Dersom vi mer eller mindre nødtvungent innrømmer at filologisk innsikt i norrøne tekster er et uoppnåelig ideal for en lærer uten hovedfag, er det naturlig å føre linjen videre og spørre om innsikt i norrønt språk er nødvendig for den lærer som skal gjennomgå norrøne tekster i oversettelse med sine elever. Og svaret må vel nødvendigvis bli: Ønskelig men ikke nødvendig. Neste spørsmål er da om innsikt i norrønt er en nødvendig del av språkstudiet.

- 5.5 Den tradisjonelle begrunnelse for å ha norrønt med på alle trinn i studiet, også i grunnfagsstudiet, har vært at det er det nødvendige grunnlag for studiet av språkhistorie, dialekter og stedsnavn, og noen kritikk av denne begrunnelsen har jeg aldri sett.

Så vidt jeg vet har det heller aldri vært foreslått å gjøre universitetsstudiet av norsk (nordisk) til et rent synkront studium. Det er derfor vanskelig å imøtegå eventuelle argumenter for et slikt studieopplegg. Men tenkelig er det, selv om det må føre til at enkelte foreteelser da bare må beskrives, ikke forklares, f.eks. jamvekt, forholdet mellom de forskjellige målføreformene av ord som hard, visse syntaktiske arkaismer osv. Som tradisjonell filolog har jeg naturligvis vanskelig for å se det fornuftige i å avskjære seg fra muligheten for å trekke inn det historiske aspekt ved språkbeskrivelsen, med de utvilsomme pedagogiske fordeler en historisk innfallsvinkel fører med seg. Jeg har heller ikke så helt lett for å forstå viten ved å avskjære seg fra den historiske innsikt som eksisterer ved et universitetsinstitutt med våre tradisjoner. Som vanlig menneske i Norge i 1980 har jeg også noe vondt for å begripe hvorfor akkurat vi skulle skjære vekk språkhistorien, mens andre mennesker har det svært så travelt med å gå på jakt etter sine "røtter".

Likevel, et rent synkront norskstudium lar seg tenke, og hvis en distrikthøyskole eller lærerskole foreslår noe slikt, er det jo alltid en mulighet for at progressive kulturapostler tar tanken opp hos oss. Men inntil dette skjer, må en kunne gå ut fra at ingen lærer ved vårt institutt med innsikt i forskning vil gå inn for et rent synkront universitetsstudium av norsk språk.

- 5.6. Men skal først det historiske aspekt være med ved språksjudiet, da må historien nødvendigvis gå tilbake til norrønt. Teoretisk kunne en tenke seg å begynne f.eks. i 1814 eller i 1537. I 1814 måtte vi da ta utgangspunkt i et fast, tradisjonelt dansk skriftspråk, og vise hvordan det etter hvert ble endret ved påvirkning fra et norsk talespråk - som forelå som et historisk faktum vi dessverre ikke hadde tid til å forklare. Nynorsken måtte selvsagt forklares som en fellesnevner for dialektene uten noen referanse til historiske forhold. Med 1537, eller 1500 for å få et rundere tall, vil le utgangspunktet være enda mer problematisk, et rotet og dialektpreget dansk, og så en hel del språkformer i norske kilder som bare kunne forklares som tradisjonelle skriftspråkformer vi beklageligvis ikke hadde tid til å beskjeftige oss med.
- 5.7 Det eneste alternativ er naturligvis norrønt, mellomnorsk er en overskrift, ikke en språkform. Norrønt har den enorme fordel framfor f.eks. gammelengelsk eller gammeltysk og mellomhøytysk at det eksisterer i: nøyaktig form, og at de dialektvarianter som fins, er helt ubetydelige. Normalisert klassisk norrønt bygger nok på islandsk, men bortsett fra vokalforlengelsen i ord som fólk og hálfr (som bare fins i perifere dialekter i Norge) og h foran l, n, r (som norsk hadde hatt i før-litterær tid) gir normalisert norrønt et godt bilde av fonologiske og morfologiske (og naturligvis også syntaktiske) forhold i norsk språk på 1200-tallet. Ut fra denne

språkformen kan det alt vesentlige av nyere former forklares, både i fonologi og morfologi, og ikke bare målføreformene, men også for en stor del de ord og former vi har lånt fra dansk. Dertil kommer at takket være islendingene gir de norrøne tekstene oss et uhyre rikt leksikalsk materiale, som er til god støtte for målførestudiet. Norrønt står i en særstilling blant de eldre germanske skriftspråk. Når etymologiske ordbøker for engelsk eller tysk anfører former fra gammelengelsk, gammelhøytysk, gammelsaksisk, må fagmannen ofte spørre "Hva slags geng., ght, gsaks?" ganske enkelt fordi disse språkene var sterkt oppdelt i dialekter allerede da de første skriftstykkene ble til. Takket være den første grammatiske avhandling på den ene siden, og islendingenes tradisjonalisme på den andre, lar det felles norrøne fonemsystem seg rekonstruere med praktisk talt hundre prosent sikkerhet. Det norrøne språket som vi finner i normaliserte utgaver svarer til en realitet i talespråket, en realitet som er utgangspunktet for systemet i moderne norsk og framfor alt alle de varianter av norsk talespråk vi finner i målføremene. Dette å ha et slikt fast utgangspunkt for historisk språkbeskrivelse er både en pedagogisk og en rent språkvitenskapelig fordel, det betyr blant annet at rekonstruksjoner, tilbakeslutninger av språkhistorisk art, er langt mer realistiske for norrønt enn for de fleste andre germanske språk. Norrønt har samme funksjon i norsk språkhistorie som latin for de romanske språk. For å forklare enkelte fenomener, og spesielt sammenhenger med andre indoeuropeiske språk, må forskerne enkelte ganger gå enda lenger tilbake, til urnordisk eller til arkaisk latin, men utgangspunkt for moderne språkformer er praktisk talt alltid klassisk latin eller klassisk norrønt.

5.8 Det meste av det som her er sagt, er vel nokså allment akseptert. Derimot er det nok en viss uenighet blant lærerne om hvordan norrønt skal studeres. Minimumskravet for å kunne bruke norrønt som grunnlag for studiet av nyere norsk er innsikt i det grammatiske systemet, og noen mener at slik innsikt kan oppnås ved i det vesentlige å konsentrere studiet om nettopp systemet, grammatikken. Andre hevder at for å oppnå en viss fortrolighet med språket, en viss passiv "kompetanse", må en studere et nokså omfattende tekstpensum. Med utgangspunkt i egen erfaring slutter jeg meg helt og fullt til dem som mener det er nødvendig med et forholdsvis stort tekstpensum. Det fins muligens mennesker som lærer språk utelukkende gjennom grammatikkstudium, men jeg har aldri truffet noe eksemplar av den menneskearten. Derimot har jeg møtt haugevis av mennesker som har lært mađi manns manni mann på skolen, og det er da også det eneste som henger igjen av "oldnorsken". Like ens har jeg møtt mange mennesker som husker tyske grammatikkranser fra skolen - an, auf, hinter osv. der Bär, der Bursch osv. Et fellestrekk for slike mennesker er gjerne at de ikke kan tysk. Jeg tviler ikke på at det kan ha sin nytte å kunne slike ranser også, men meningsfylt språk eksisterer i sammenheng, for å fortelle noe. For urnordisk og fellesgermansk har vi ingen skikkelige tekster å studere, bare noen få rester, og på grunnlag av dette kan vi så rekonstruere en urnordisk, respektive fellesgermansk grammatikk. Men det fins ikke noe menneske som kan urnordisk, der må en greie seg med grammatiske regler og ranser. Men norrønt har tekster i massevis, og til og med tekster som både er lett tilgjengelige (sammenliknet med mye annen litteratur) og litterært høyverdige. Etter min mening er det bare ved å lese forholdsvis lange tekster, ved å bli

førtrolig med det å se en norrøn tekst foran seg, med å se ord og ordformer igjen og igjen, se bøyningsformene brukt i praksis, at studenten virkelig lærer å forstå norrønt som språk, ikke bare som en slags etymologisk kuriositet, en abstraksjon eller en formel på linje med Diderichsens setnings skjema.

- 5.9 I siste instans må det naturligvis bli språklærernes oppgave å ta stilling til spørsmålet om norrønstudiets plass i norskstudiet. Selv er jeg ikke i tvil om at det er pedagogisk heldig å ha norrønt med i språkstudiet som et fast utgangspunkt, fons et origo for all nyere norsk. Jeg mener også at det er en kulturell plikt å sørge for at lærerne før de går ut i skolen, har en viss innsikt i vårt gamle språk - men når jeg snakker om kulturelle forpliktelser, er jeg selvsagt klar over at jeg beveger meg utenfor grensene til et rent nyttemotivert studium. Norrønt som fag vil fortsette å bestå, selv om det blir redusert som integrert del av norskstudiet.

Olaf Øyslebø:

HVA ER SPRÅKLIG KOMMUNIKASJON

- OG HVORFOR FORSKE I DET?

Jeg har ikke tenkt å legge hovedvekten her på å argumentere eksplisitt for å forske, studere og undervise i språklig kommunikasjon. Jeg vil presentere et riss av hvordan en kommunikasjonsanalyse kan foretas, og hva vi kan slutte av en slik analyse, ikke minst hva vi kan slutte om vår egen kultur. Jeg skal prøve å gjøre det slik at presentasjonen i seg selv blir en implisitt argumentasjon for disiplinen. Et av poengene ved kommunikasjonsanalyse er jo nettopp å kunne abstrahere den implisitte argumentasjonen som alltid vil ligge i en framstilling av et sakforhold, selv i den mest nøytrale framstilling. For å si det rett ut: Jeg vil prøve meg på en demagogisk anskuelighetsundervisning, prøve å overbevise min leser uten å argumentere.

Men først av alt må den nye språklige disiplinen plasseres i relasjon til de mange meddisipliner.

En todeling av de språklige forskningsdisiplinene er grunnleggende. På den ene siden har vi de disipliner som studerer språkssystemet, og på den annen de som studerer språkb Bruken. Språkssystemet vil si det sett av regler som gjelder for et visst språk - regler for fordeling av betydningsbærende enheter, for mulige kombinasjoner av disse enhetene til ord, og videre for mulige forbindelser av ord til syntagmer og fullstendige setninger, og endelig regler for kobling av setninger til en sammenhengende tekst. Språkbruk vil si den måten dette systemet er anvendt på i en konkret tekst, i en talt eller muntlig framstilling. Under skiftende betegnelser og på skiftende definisjonsgrunnlag går dette skillet igjen i språkteorier siden Wilhelm von Humboldt i første halvdel av forrige hundreår via Ferdinand de Saussure kort etter hundreårsskiftet fram til Noam Chomsky idag. Saussures betegnelser er kanskje de vanligste, henholdsvis la langue og la parole (med le langage som betegnelse for

overbegrepet. Chomsky bruker termene competence og performance. Selve grunnlaget for todelingen er den samme hos Chomsky som hos Saussure, bare at Chomsky ser kompetansen som en søker- og kontrollinstans, en evne til å avgjøre om et uttrykk er riktig eller galt i språket.

Språkssystemet har tradisjonelt stått i sentrum for norsk språkforskning og norsk språkundervisning. Det kan gjelde språkets fonologi, morfologi eller syntaks. Det kan gjelde språkssystemet slik det er i dag, eller slik det var på et bestemt stadium. Eller det kan gjelde språket innenfor et bestemt geografisk område. Forskerne har spurt: Hvordan er språket nå, hvordan var det dengang og hvordan er det der? De har ikke spurt: Hvordan brukes språket i den og den funksjon? Og enda mindre har de spurt: Hvorfor brukes språket slik og slik? I middelalderdiplomer konstateres svecismer og danismer, årsaken postuleres å være innflytelse på rikspolitisk plan, ikke f.eks. tillemping til adressaten eller bukk for en sosial norm ved akkurat denne leilighet.

Språkbruken har vært henvist til å bli studert i disiplinen stilistikk. Under stilistikkens brede - for ikke å si diffuse - vinger har språkbruksstudiene måttet søke ly. I dag har flere spesialdisipliner brutt ut fra denne moderdisiplinen. Skarpest profil har psykolingvistikk og sosiolingvistikk skapt seg. Årsaken er først og fremst den nære tilknytning til de samfunnsvitenskapelige disiplinene språkpsykologi og språksosiologi. En noe mer utflytende profil har pragmatikken vist, kanskje fordi den først og fremst har blitt dyrket og utviklet av politisk sterkt radikale forskere og dermed har fått slagside i retning av negativ samfunnskritikk. Pragmatikken er interessert i de sosiale drivkrefter som er med på å forme språkanvendelsen. Og selvsagt er den interessert i de sosiale virkninger som språkbruken kan få. Begge disse sidene - årsaken til og virkningen av en bestemt måte å bruke språket på - har alltid stått sentralt i stilforskning og stilundervisning. Men i de siste hundre år eller mer har stilistikken inter-

essert seg vesentligst for skjønnlitteratur, og dermed for estetiske og psykologiske forhold omkring leseren og ganske særlig omkring dikteren. De sosiale betingelser har blitt oversett, og de teoretiske uttrykksmulighetene språket byr på, har ikke vakt interesse i særlig grad. Dette siste var jo retorikkens sentrale interessefelt, hvilke uttrykksmuligheter språksystemet stiller til brukerens rådighet. Den klassiske retorikk - som stilistikken er en utløper av - skisserte ikke bare et system for språklige uttrykksmåter, men postulerte også en fast forbindelse mellom en gitt uttrykksmåte og en bestemt effekt. En viss fornyelse har nok retorikken fått i de senere år, men da sterkt påvirket av både pragmatikk og språkfilosofi.

Så langt om noen retninger innenfor språkbruksforskning. Hvor plasserer så kommunikasjonsanalysen seg?

Kommunikasjonsanalyse skiller seg fra de øvrige former for språkbruksanalyse ved at den eksplisitt analyserer teksten i den funksjonssammenheng den er beregnet på. - La gjerne være at meddisiplinene iblant gjør det samme. Når pragmatikken søker den bakomliggende intensjon med teksten, må den nødvendigvis betrakte teksten i en sosial sammenheng. Når sosiolingvistikken forklarer kodeskifte etter situasjon og hvem man taler til, må også den se teksten i en sammenheng. Ingen tekst kan bli stilistisk tolket uten at man tar hensyn til den funksjon teksten skal ha i en kommunikasjon. Kravet til eksplisitet fører likevel med seg at en må trekke inn i tolkningsprosessen en mengde andre betydningsnyanserende størrelser enn bare ord og syntaks. Iblant vil disse størrelsene helt forandre betydningen av et utsagn. Sagt med en *contradictio in adiecto*: I en språklig kommunikasjonsanalyse må vi trekke inn også "utenomspråklige språkfaktorer", nemlig alle de faktorer som er medbestemmende for hvordan vi forstår et språklig utsagn i en bestemt situasjon. Eller om vi ser det fra skriverens/talerens synspunkt: de faktorer som bestemmer hva for ord og uttrykksmåte han skal velge i en bestemt situasjon.

Her er et par konkrete eksempler:

Sett at vi skal skrive en politirapport etter en bilulykke. Skal vi da - for den tilstand å ha inntatt en viss mengde alkohol - bruke ordet bedugget, eller ordet pussa, eller ordet områket, eller kanskje ordet alkoholpåvirket? Sett at det vitnet som rapporten har som kilde, faktisk brukte et av de tre første ordene. - Et annet eksempel: Vi går ut fra spørsmålet "Sitter du vondt?" Vi tenker oss replikken uttalt:

- (a) av læreren til en urolig elev i skoletimen,
- (b) av møbelhandleren til en kunde som prøvesitter en ny salong,
- (c) av den nyforelskede i det ene sofahjørnet til følelsenes gjenstand i det motsatte hjørnet.

Som spørsmål kunne utsagnet besvares tilfredsstillende med et ja eller nei. Men neppe så i disse situasjonene. Omstendigheter omkring utsagnet gjør det. Et viktig poeng i denne forbindelse er: Ettersom spørsmålet forstås korrekt i samsvar med den situasjon det anvendes i, må det finnes et regelsett for korrelasjon mellom bestemte situasjoner og hvordan et utsagn skal forstås. En kommunikasjonsanalyse vil så langt det er mulig avdekke denne - skal vi si - utenomspråklige grammatikk. I dag er det blitt vanlig å samle alle slike "språklig relevante utenomspråklige" forhold under betegnelsen kontekst (mens tekstuell kontekst eller ko-tekst brukes om den omgivende tekst).

Vi kan da si at kommunikasjonsanalysens første mål er å kunne stille opp en "kontekstgrammatikk", og dernest - som den språksbruksdisiplin den er - å kunne beskrive og tolke tekster ved hjelp av denne kontekstgrammatikken. Det er faktisk en grammatikk jeg nå skal prøve å skissere. Men for ikke å vekke for mange skjeve assosiasjoner, vil jeg heller tale om å skissere en modell, en analysemodell for hvordan utsagn skifter betydning etter den situasjon de anvendes i. - Det skulle være overflødig å presisere

den implisitte argumentasjon: En språklig analyse av en tekst må behandle et utsagn som det det er, en formidling av informasjon fra et menneske til et annet ("informasjon" da tatt i videste forstand). Jeg vil ikke nøye meg med hva utsagnet ifølge leksikon og grammatikk b u r d e betyr, men hva det betyr, hva det innebærer i akkurat denne konteksten. Enhver kommunikasjonssituasjon er unik, et engangsfenomen. Det er et grunnaksjom. Ingen tidligere situasjon har vært eksakt lik denne ene, og ingen senere kommer til å bli det heller. Altså skulle det være umulig å stille opp en standardmodell for analyse. Men slik er faktisk forholdet innenfor de fleste språkkategorier når språket er i funksjon. Samme ord i to eller flere forekomster betyr aldri eksakt det samme, da ville det jo bli banalt å bruke et uttrykk som "Et ord er et ord" (jfr. "To er to"). Lytter vi etter, finner vi at også en språklyd - f.eks. a - sjelden eller aldri er lik fra ord til ord. En grunnsetning i generativ grammatikk er som kjent at hvert utsagn er en nyskapt engangsforeteelse. I all språkbeskrivelse må vi operere med en abstrahert prototyp og variasjoner av den - fonem/allofoner, sentralbetydning/medbetydninger osv. Slik også når vi skal operere med kommunikasjonssituasjonen som en betydningsforandrende faktor.

To momenter bør være bestemmende for den analysemodell vi skal bygge opp:

- (a) Den må dekke flest mulig relevante størrelser i flest mulig tilfeller,
- (b) den må være så enkel som mulig for å kunne anvendes i praktisk analyse.

Med andre ord, vi må ta midt på treet. - Men hvor er det?

Tre betydningsforandrende kommunikasjonsstørrelser er ikke til å komme forbi. Den ene er teksten selv, f.eks. den nevnte: "Sitter - du - vondt ?" Den andre er sender, la oss si det er lærer Hansen. Og den tredje er mottaker,

det kan være eleven Ole. Sender innkoder i språk det vi kan kalle en mental tilstand. Mottaker avkoder sekvensen av språklige lyder eller skrifttegn, fører det tilbake til en mental tilstand, til en følelse, en tanke, en stemning eller hva det måtte være ("informasjon" må som sagt være et vidt begrep). Iblant passer det å bruke en noe prosaisk sammenligning med gass: Gassen overføres til vaske, vi mottar den som vaske, men den må tilbakeføres til gass igjen når vi skal bruke den.

Grunnskjemaet er da: H v e m taler om h v a og t i l h v e m, - altså sender/tekst/mottaker.

Selvsagt er det flere størrelser som bestemmer avkodingen. Det er ikke først og fremst en hr. eller fru/frk. Hansen som er sender og en Ole som er mottaker, men en lærer som taler til en elev. M.a.o. det sosiale miljø er avgjørende, her relasjonen mellom lærer og elev. Kanskje ville et liknende utsagn blitt avkodet annerledes i det gamle Hellas, hvor en slave var lærer. Og kanskje blir utsagnet avkodet noe forskjellig i vårt samfunn etter om det er en "lærer" eller en "frøken" som taler til Ole, etter om han/hun er ung og Ole går i 1., resp. i 9.klasse, etter om læreren "har respekt" eller ikke, osv. Vi finner mange forhold som virker inn. Men det blir en enklere modell hvis vi foretrekker å knytte disse forhold til sender og mottaker, for som mennesker er de jo plassert i en sosial og kulturell sammenheng, nettopp i roller. For enkelhetens skyld lar vi derfor forhold som sosial anseelse, kjønn, alder m.m. bli kategorier som vi etter behov benytter til å beskrive sender og mottaker i. Vi gjør dem altså ikke til egne størrelser i kommunikasjonsmodellen, i "kontekstgrammatikken" vår. I ett tilfelle kan det være sosial rang som bestemmer forståelsen, i et annet er det ekspertiseforhold, kjendisforhold, religiøse forhold osv., eller det er individuelle eller private, rent følelsesmessige forhold som blir avgjørende.

Dette innebærer at senders syn på seg selv og på sitt for-

hold til mottaker ligger skult i den måten han bruker språket på. Oles lekekamerat kunne neppe håpe på å bringe Ole til ro med et spørsmål som "Sitter du vondt, Ole?" Lærer Hansen kan. En følge av dette er at det ofte er nødvendig å ha kjennskap til de rådende sosiale forhold for å forstå en tekst korrekt. Eldre tekster trenger derfor kommentarer, ikke bare til ord som måtte være arkaiske eller utdødde i dag, men til det samfunn teksten er ment å skulle fungere i- f.eks. det islandske samfunn og sagaene, eller Hanna Winsnes' samtid og hennes berømte kokebok.

En tilsvarende differensiering kan vi foreta ved begrepet "tekst", men vi bevarer også denne størrelsen som én enhet. Men ett moment må skilles ut som egen størrelse, tingen selv.

Tingen selv, det man taler om, forveksles ofte med ordet for den. Tingen selv kalles i internasjonal litteratur referent, det man refererer til. Vi kan her ikke komme inn på de mange teoretiske og praktiske problemer denne størrelsen reiser. For en språklig kommunikasjon er det i og for seg likegyldig om tingen fins eller ikke fins utenfor vår egen bevissthet. Vi kommuniserer på samme måten om f.eks. uhyret i Loch Ness hva enten uhyret fins eller ikke. Grunnen er at referenten verken er del av språkssystemet eller del i språkbruken. Vi kunne like lett formidle informasjon om referenten ved andre kommunikasjonssystemer, f.eks. ved fotografi eller en tegning, ved imitasjon, toner o.l. I enhver kommunikasjon - språklig eller ikke-språklig - vil referenten forbli én og den samme, hva enten det tales om den eller ikke, og hvis man taler om den, hva man da måtte si om den og hva for ord man måtte bruke til å betegne den med: Hansen eller læreren eller f.eks. Kjeftsmella, Hansemann el.l.

Altså, tingen selv må være med i bildet, men utenfor kommunikasjonshandlingen. Til enhver tid må vi så å si kunne stige ut av kommunikasjonen og betrakte referenten for å spørre om det er en "riktig" representasjon den har fått i det språklige uttrykket: V a r det f.eks."musikk" eller

var ~~det~~ heller "støy", det som journalisten refererer til i festivalomtalen? Lydframbringelsen på festivalen, slik den kan formidles på et bandopptak, er og blir den samme om noen kaller fenomenet musikk og andre kaller det støy. Man kan fristes til å spørre om det er samme eller to forskjellige handlinger politikerne refererer til med ordene demokratisere, resp. sosialisere bankene? (Hvorfor ikke monopolisere?) Vi har f.eks. foran oss en turistbrosjyre om Zambia. Så slår vi opp i et konversasjonsleksikon på Zambia for å se om brosjyreforfatteren sier sannheten og hele sannheten om Zambia. Men "sannheten" og "hele sannheten", det er tingen selv, det er landet Zambia slik det ligger der ufortolket av en tekstforfatter. Det utgjør mottakers kontrollmulighet, det stiller seg til rådighet for hans egen fortolkning, så sender ikke skal kunne lyve ham huden full.

Så tilbake til den tredje av de variable kommunikasjonsstyrrelsene, teksten selv - referenten nå trukket fra. Vi kan med fordel følge den tradisjonelle todeling: innhold og uttrykk.

Tekstinnholdet kan vi av praktiske grunner betrakte fra tre sider: det sender vi l med teksten, det han taler om og det han s i e r om det han taler om. Vi kan kalle disse sidene ved teksten henholdsvis budskapet, temaet og meddelelsen i teksten. Lærer Hansen vil få Ole til å sitte stille. Det er tekstens budskap. Han kunne valgt å si det rett ut, sagt det i såkalt klartekst: "Sitt stille, Ole!" Det gjør han ikke. Han velger heller å tale om hvordan Ole muligens sitter. Det er temaet i teksten. Han kunne ha valgt å tale om andre temaer f.eks. om oppdragelse: "Har du ikke lært hvordan du skal sitte på en stol?" - eller om oppmerksomhet, eller om noe annet. Budskapet - det å få Ole til å sitte stille - er fortsatt det samme. Men altså, han velger til tema det å sitte. Om dette temaet sier han "Sitter du vondt?" Det er meddelelsen. Han kunne ha variert

fra spørrende til framsettende utsagn: "Du sitter nok vondt, Ole", - eller han kunne sagt: "Det er vanskelig å sitte stille", og mangt annet.

Budskapet er invariabelt, det er gitt. Men temaet og meddelelsen kan bevisst varieres etter den enkelte situasjon, og enhver forandring fører med seg nye nyanser i tekstforståelsen.

Hvor står så morsmålsundervisningen i dette komplekset - eller retttere: Hvor har den inntil nylig stått?

I morsmålsundervisningen i skolen er det meddelelsen selv som stilles i sentrum - ortografi, morfologi, ordforråd (norskhet i nynorsken), og litt syntaks. Valg av tema drøftes nok også for så vidt som spørsmålet gjelder hvilke innholdsmomenter som skal være med i en stil. Hvert moment skal utgjøre et deltema, og sammen skal deltemaene fremme det budskap som kommer til uttrykk i konklusjonen. Men det jeg har savnet - slik jeg selv opplevde norskundervisningen i gymnasiet og slik min sønn i 3. klasse (gammel ordning) gjør det i dag - er en samlet modell, hvor mosaikkbitene formes til et mønster. Et viktig trekk ved mønsteret er: Hvem skal sender - altså eleven - gi seg ut for å være i en skolestil, og hva slags mottaker skal han forestille seg? Altså utgangspunkt og sluttmaal i mønsteret er uklart. Hva må videre forutsetningene være for at et bestemt tema skal kunne tjene det budskapet sender vil ha fram overfor en bestemt mottaker? Slike generelle spørsmål - som enhver journalist må ha tenkt igjennom før han skriver artikkelen - ble ikke drøftet i min skoletid i hvert fall. - Sett nå at vi skifter mottaker, la oss si fra å skrive for læreren til å skrive for gamle bestemor i en avstengt fjellbygd - hva må da forandres i temaet og hva i meddelelsen? Eller i ord som eleven forstår: Sett at det du egentlig vil, er å få nytt skiutstyr av bestemor til jul - hva bør du da snakke om, og hva bør du si om dette du snakker om? - La oss her ikke undervurdere valg av -a eller -en, av -ing eller -else, heller ikke plassering av komma og stumme d'er m.m.

i brevet til bestemor. Men dét giver nok verken brød eller skiutstyr - hvis da ikke bestemor er morsmåslærer.

Et grunnaksjom er at sender strukturerer innholdet slik han mener det tjener budskapet best overfor en tenkt mottaker. Dette bestemmer valget av tema og av deltemaer. Følgelig kan vi stille spørsmålet til en tekst: Hvilket tema, og hva ved det temaet er det som virker anbefalende og behagelig på mottaker? La oss ta den gamle reklametraveren: "Ni av ti filmstjerner bruker Lux". Hvorfor snakke om filmstjerner når sender mener: "Kjøp Lux såpe!?" For dét er jo budskapet. Hvis han trengte en yrkesgruppe med stort behov for det kjemiske middelet såpe - tingen selv, referenten - hvorfor da ikke velge f.eks. gruvearbeidere: "Ni av ti gruvearbeidere bruker Lux". Eller hvis poenget var å gi en myk og tiltrekkende hud, så hvorfor ikke velge en yrkesgruppe som har profesjonell interesse av det, f.eks. gatepiker: "Ni av ti gatepiker bruker Lux". Altså, hvorfor nettopp filmstjerner?

Nå ja, banale spørsmål kan iblant sette tingene i et riktigere lys. De kan bevisstgjøre oss. I akkurat dette tilfellet var det vel overflødig. Filmstjernerens prestisje er vi fullt klar over fra før, gruvearbeidernes kan ikke konkurrere med den, hvor store inntekter de enn måtte få, - og selvsagt kan ikke utstøtte gatepikers prestisje det heller. Fullt så lett er det derimot ikke å se hva meddelelsen "ni av ti" innebærer. Hvorfor ikke f.eks. "én av ti"? Ubevisst setter vi her likhetstegn mellom det "alle andre" gjør, og det vi selv bør gjøre, nemlig fordi det "alle" gjør, får prestisje. Dét er den reelle slutningsrekke som ligger bakom det anbefalende i valg av tema og av meddelelse om det temaet i denne reklameteksten. Slike verdinormer er nødvendige forutsetninger for at reklamen i det hele tatt skal fungere, og altså må de være representative for vår kultur.

Enklest er det selvsagt å analysere utpregede påvirkningstekster, først og fremst kommersiell reklame og ideologisk propaganda. Der griper vi lett budskapet, eller vi vet det fra før: Kjøp, bruk, la deg overbevise, tro dette, lev som vi!

En kan så spørre: Hvilke temaer har tiltrekkende og hvilke har frastøtende virkning? Vi vil snart finne hyppige gjengangere: økonomi, skjønnhet, lykke, effektivitet, trygghet, fellesskap, og flere til. Altså må dette være områder som framfor andre opptar folk i vårt samfunn. De avspeiler sider ved vår kultur like pålitelig som noen skjønnlitteratur gjør det. En underliggende utrygghet og angst må være forutsetning for mange av de temaer sender velger i reklame-tekster.

I neste omgang: Hva skal man si om disse områdene for at utsagnet skal fungere budskapsfremmende, for at det skal utgjøre et implisitt argument? Ensomhet kan være et gode i religiøse tekster, men et onde i sosialpolitiske tekster, for ikke å si i reklamer for deodoranter eller tannkrem mot dårlig ånde. Altså må ensomheten fremstilles tilsvarende i de respektive tekster. Disse valgene avspeiler grunntrekk i det samfunnsbildet som ligger bakom.

Å studere temaområdene og de valører de har i teksten er som å studere metaforer i et diktverk: Vi kartlegger hvor forfatterens fantasi beveger seg, og da nok oftest ukontrollert av den bevisst beregnende tanke hos ham.

Så langt innholdet - det sender vil, det han taler om, og det han sier om det han taler om, - eller med fagtermene: budskap, tema, meddelelse.

Men vi har da bare bestemt hva som skal formidles. Nå følger uttrykket, det som skal være emballasje for innholdet under forsendelsen til en mottaker. På uttrykkstadiet kan sender velge andre kommunikasjonssystemer, f.eks. foretrekke mimikk, tegning, demonstrasjon, m.m. Lærer Hansen kunne ha løftet pekefingeren, reklamebyrået kunne ha fotografert ni blide og én sur filmstjerne, osv. Hvis sender foretrekker en språklig formidling, må han velge medium, og han må velge midler fra språkssystemets store forråd av ord og syntaks-mønstre. Det vi kan kalle språkmidler.

Tekstuttrykket får selvsagt valgfriheten begrenset av ordforrådet i språket og av grammatikken (et substantiv kan f.eks.

ikke bøyes i tid, et verb verken i kjønn eller tall, osv). Når det gjelder ordforrådet har vi nevnt valg av ordet alkoholpåvirket, til stor forskjell fra synonymene bedugget, pussa, omtåket - og vi kunne fortsette synonymrekken: full, fuktig, påseilet, drukken, anløpen, beskjenket osv. I syntaksen skulle vi i politirapporten kunne velge mellom "påvirket av alkohol" og "alkoholpåvirket", altså mellom preposisjonsuttrykk og kompositum. Og videre kunne vi velge mellom en "alkoholpåvirket sjåfør" og en "sjåfør som er alkoholpåvirket" eller "som er påvirket av alkohol". I setningskoblingen står valget fritt mellom underordning og sideordning, men dernest mellom grader av implisitt forbindelse: "Ole satt så urolig at han ikke hørte spørsmålet", overfor "Ole satt så urolig. Så han hørte ikke spørsmålet", eller "Følgelig hørte han ikke spørsmålet", eller bare "Han hørte ikke spørsmålet". Vi bør også føye til at utsagnet kunne omformes til en årsaksrekke i stedet for en følge- rekke: "Ole hørte ikke spørsmålet fordi han satt så urolig", "Ole hørte ikke spørsmålet. For han satt så urolig", "Ole satt så urolig. Derfor hørte han ikke spørsmålet". Noe vanskeligere blir det kanskje å oppfatte årsaksforholdet ved bare kontakt mellom setningene som eneste forbindelsessignal: "Ole hørte ikke spørsmålet. Han satt så urolig."

Dette er bare ment som illustrasjon av hva sender står overfor når han skal velge blant språkssystemets utallige uttrykksmuligheter. Den kognitive betydning forutsettes å forbli uforandret. Det er nemlig betingelsen for enhver transformasjon. Men nyansene - valørene - kan variere. Så langt har vi operert innenfor tradisjonell stilistikk.

La oss nå kombinere dette med variablene sender og mottaker. Vi tar utsagnet "Ole satt så urolig. Så han hørte ikke spørsmålet". Når læreren sier dette til Oles foresatte, kan det innebære en bebreidelse. Når en medelev sier det til læreren, kan det innebære en forklarende unnskyldning for Ole, og sagt til en medelev kan det innebære en forklarende informasjon. Bare i det siste tilfellet har vi å gjøre med en klartekst.

I beqge de andre tilfellene benytter sender seg av et tema til å fremme budskapet med. Det han egentlig vil, er å bebreide, resp. å unnskyldre.

Her et lite sidesprang til forsvar for disiplinen språklig kommunikasjon: Hvor verdifullt det enn er å øve seg i å bruke begrepsmessig riktige ord og grammatisk riktig form, skulle det ikke forringe verdien av å kunne skrive om samme sakforhold på varierende måter: skrive s o m en lillesøster eller storesøster, som en politimann eller en kamerat i gjengen osv., f o r en lærebok, en reiselivsbrosjyre, en lokalavis osv., t i l bestefar, skolens rektor, lillebror osv. Av slike rollespill følger nødvendigvis at eleven må løse opp eller sette sammen setningskomplekser, redusere setninger til attributter, preposisjonsuttrykk infinitiver og nominaliserte adjektiv og verb - eller vice versa. Og synonymer vil gi seg selv ut frå situasjonen. La oss tenke oss en reklametekst for personbil skrevet i Holberg-stil, eller en deodorantreklame utformet i Wergeland-stil. Forskjellen mellom lekeroller og sosiale roller er ofte ikke stor.

Men tilbake til de utenom-språklige valgmulighetene sender står overfor.

Valg av medium virker styrende på valget av språkmidler. Det er praktisk å definere medium som et vidt begrep. Det kommer da til å omfatte både de rent fysiske hjelpemidler - som radio, fjernsyn, bok, avis- og arten av tekst: foredrag, artikkel, annonse, drama, lyrikk, osv. Ved behov kan vi spesifisere i henholdsvis kanal og genre, som altså blir underbegreper til "medium". Sagt i en analogi: Maleren har som yttrykksmidler på den ene side oljemaleri, litografi, kulltegning osv., og på den annen side linjer, buer, dimensjoner, farger osv. Begge disse grupper er medier som manifesterer det maleren vil framstille. Så også med kanal og genre for språkbrukeren.

Jeg skal antyde kort noen eksempler på medienes muligheter og begrensninger. Visuelle medier - som fjernsyn og film - kan

operere med en mengde stilltiende foutssetninger som den ikke-illustrerte framstilling må gjøre eksplisitte. Lydlig framføring av språket har en rekke midler som skriftlig framføring mangler. Til gjengjeld kan skriftlig framstilling klare seg uten de mange gjentakelser som muntlig bruker, nemlig fordi skriftbildet blir stående, mens lydbildet forsvinner. Mange har nok opplevd at et dikt kan gli uengasjerende forbi når vi hører det lest for første gang (f.eks. Olaf Bulls "Metope"). Men når vi så leser diktet med skriftbildet foran oss, kan det bli til en arbeidende meningsshelhet i oss. Det er de fordeler som skriftlig formidling byr på, som gjør det.

Noen språkbruksgenrer har tradisjonell hevd på å få benytte uttrykksformer som er mindre lett tilgjengelige for uinnviede. Det gjelder f.eks. vitenskapelige framstillinger - for å nevne oss selv først - og det gjelder ofte lover og regler, forskjellige slags administrative og religiøse framstillinger, og innenfor skjønnlitteratur gjelder det i særdeleshet lyrikken. Vi venter ikke å finne kravene til enkelhet oppfylt i alle genrer. Store tankesprang og liten eksplisitet er vanlig i skjønnlitteratur. Meget omstendelig eksplisitet er vanlig i lover. Et relativt nøytralt ordforråd er vanlig i avisenes nyhetsmeldinger, men subjektiv farge er tillatt i den politiske leder. En politirapport ville sikkert foretrekke alkoholpåvirket, en høymessepreken kanskje drukken, en muntlig framstilling full, et kåseri kunne gjerne bruke animert - og alle kunne trolig akseptere betegnelsen beruset.

Flere av disse i snevrere forstand genrevedtekter beror på ren tradisjonell hevd. Andre er derimot mer eller mindre funksjonelle nødvendigheter, følger av mediets natur. Det er ikke sikkert at bare korte hovedsetninger er den mest hensiktsmessige uttrykksform i lærebøker for skolen. Det er ikke sikkert at den juridiske betenkning trenger så lange setninger med innføyde leddsetninger. (Sideordning kan jo som sagt også uttrykke forholdet mellom utsagn: "Så/derfor hørte ikke Ole spørsmålet".) Og for å ta oss selv til slutt:

Det er ikke sikkert vi alltid trenger fagordene i en faglig framstilling, men det er heller ikke sikkert vi skal forkaste fagord bare fordi de er fagord - f.eks. subjekt og presens, realisme, troké m.m. Politiske og religiøse grupper - og også yrkesgrupper - benytter et gruppespråk innad som lite egner seg i informerende og misjonerende språkbruk utad. Slike språkbruksproblemer kan bare drøftes meningsfullt innenfor en kommunikasjonsramme. Gallupundersøkelser har vist at en rekke politiske uttrykksmåter ikke blir forstått av menigmann i det hele tatt. Valg av ord for referenten og valget av syntaks - ganske særlig valg av subjekt til en setning - vil være symptomatisk for hvordan sender tolker den virkelighet han taler om. Vi kan gå tilbake til eksempelet sosialisere eller demokratisere bankene, og setningskonstruksjoner som "Vi vil demokratisere ..." / "Man bør ..." el. passiv. Ovenfor så vi forholdet fra mottakers side. Han måtte spørre om det var samme fenomen politikerne talte om. Han kan også spørre om det er en naturprosess eller følge av en bevisst menneskelig handling. La oss nå se forholdet fra senders side, det er nemlig ett og samme fenomen som formuleringen skal referere til.

Vi tar som utgangspunkt at verden omkring oss er et kaos. Det er vi mennesker som gir den sammenheng og meningsfullhet, legger intensjon og fornuft i ting og prosesser. Vi strukturerer verden - for å fortsette med fagord. Først når vi finner ut hva den mørke prikken langt der bort er for noe, kan vi gi språklig uttrykk til den: Vi ser et "skip", eller et "skjær", eller en "tåkedott", eller hva det måtte være. Inntil da kan det bare hete "det der", eller noe liknende påpekende. La oss si det står noe på bordet, vi bestemmer det som "flaske". Det er noe flytende i den, og vi bestemmer det som "vin". Skillet mellom vin og luft i flaska går midt på - er flaska da halvfull eller er den halvtom? Det er samme fenomen sender sikter til. Ordene har altså samme referanse. Men det blir forskjell i hva for perspektiv sender ser det i, og det perspektivet han velger,

bestemmer hvilket aspekt ved tingen han vil fokusere i og med at han gir fenomenet navn. Fokuserer han vinen og betrakter den i forhold til luftmengden i flaska, blir flaska å beskrive som halvfull. I motsatt tilfelle blir den halvtom.

La oss overføre dette til spørsmålet om hvordan vi rettelig bør betegne den påtenkte omforming av bankene: sosialisering, demokratisering, monopolisering, ensretting, eller hva? Det bestemmes helt av hvilket aspekt vi ønsker å fokusere, for så å representere bankreformen som helhet.

- Eller et par av mine egne erfaringer: Jeg leste brosjyren "Hva ble skattepengene dine brukt til i 19..?" og fant at de jo ble brukt til lutter ideelle og høyst nødvendige tiltak. Det var rent ut skam ikke å betale mer i skatt. Syntes jeg. En gang fikk jeg en verksted-regning på bilen, og hvem får ikke det? Sant å si lå den mer enn et par-tre lusne hundrelapper over det jeg var forberedt på. Jeg var i min rett når jeg forlangte spesifikasjoner. Og spesifikasjoner fikk jeg. Det var betegnelser og presiseringer av deler, millimeter og atrikkelnummer med an og pr. etc. m.m., så rikelig at jeg måtte forundre meg over at regningen ikke var større enn den faktisk var. Med et smil betalte jeg. Eller kanskje det var med et flir.

Det er å merke at verken brosjyreforfatteren eller den spesifiserende verkstedsformannen argumenterte eksplisitt for å lede meg mot den konklusjonen jeg kom til. Ethvert valg i en språklig budskapsformidling er reelt sett ledd i en implisitt argumentasjon. Vi bruker nemlig ikke språket med mindre det er noe vi vil - om ikke annet så det å oppnå kontakt med et annet menneske, det kan være "informasjon" nok, det.

Sender stilles overfor en rekke valgmuligheter. Hun må velge - og ikke minst: hun må vrake muligheter. Det valget gir materiale som kan røpe hvordan hun strukturerer sitt virkelighetsbilde. Et tilsvarende virkelighetsbilde forutsettes også mottaker å ha. Reklameteksten for Lux såpe forutsetter så-

ledes at en filmstjerne er et positivt ideal hos dagens kjøpsterke publikum. For bare et par hundre år siden var skuespillerne langt fra noe ideal for borgerskapet, aller minst var kvinnelige skuespillere det. Bevisst eller ubevisst kommer sender til å tegne et bilde av sin mottaker. Vi har lett for å oppdage mulige avvik fra den norm vi bærer i oss. Leseren reagerte trolig da jeg nå nylig brukte hun istf. han om "sender"- selv om jo sender i praksis like ofte er en kvinne. Vi er nemlig vant til bruke han om et menneske som er uspesifisert med hensyn til kjønn. Vi reagerer også når noen henvender seg til oss i ordelag som om vi var småbarn eller tjenere til deres disposisjon. Vanskeligere er det å oppdage hva normen selv innebærer - f.eks. det at vi bruker han og finner det helt naturlig. Forfatteren av skattepengebrosjyren gir indirekte et bilde av meg når han overbeviser meg ved å spille på visse idealer, som jeg sikkert deler med mange skattemedborgere fra de fleste politiske partier. Den spesifiserende mekanikeren beskriver indirekte min respekt for ekspertise når han snakker over hode på meg, ved såkalt "maktspråk". Begge språkanvendelsene fungerte nemlig etter sin hensikt.

La gjerne være at i en personlig kommunikasjon vet sender godt at mottaker er annerledes, men sender omskaper mottaker, gjør han til en bedre egnet mottaker for akkurat det budskapet han vil nå fram med. Kanskje liker du faktisk å gjøre reint og pynte opp i ditt eget hjem. Men reklamen sier at du skal la vaskemiddelet eller støvsugeren eller en nykonstruert støvklut gjøre arbeidet for deg. Underforstått: Et moderne menneske liker ikke husarbeid. Snart liker heller ikke du husarbeid. For du er da moderne. - Eller en annen reklame: Selvsagt er du uimottakelig for smiger. Men det kan da være hyggelig å bli tiltalt som et intelligent og samtidsorientert menneske, med ord og metaforer fra måneferder, lyrikk og miljøvern m.m. Denne sender må ha sett dypt inn i deg, så ham lytter du gjerne til. Enten vi protesterer eller ikke, er vi alle underkastet forvandlingens lov, med tiden

blir vi slik sender forutsetter at vi er. Som Goethe sier: "Warte nur, balde / Ruhest du auch."

Selvsagt kan vi protestere etter lesningen - om vi altså har overskudd til det - men under den språklige tilegnelse er vi nødt til å gå inn på senders premisser for i det hele tatt å forstå hva det er han vil. Insisterer vi på at filmstjerner er noe avskyelig eller at det flertallet vil, er forkastelig, kan vi heller ikke avkode budskapet i reklameteksten for såpe. Språket former oss. Det vi har ord for, har vi begreper for, i de begrepene innfanger og fortolker vi verden. Derfor vil språkbruken - såvel den vi mottar som den vi selv sender - forme, omforme og binde oss. Åpen argumentasjon kan vi imøtegå, den implisitte i selve språkbruken er det vanskelig å forsvare seg mot. Og den implisitte vi legger inn i vår egen språkbruk, er ureflektert (jfr. utskjelling istf. argumentering). Hvis vi kunne lage en modell - en "kontekstgrammatikk" - som var tilstrekkelig nyansert og samtidig praktisk anvendlig, ville vi ha et noe bedre forsvarsvåpen - også mot oss selv. Men naturligvis: Vi ville da også vite bedre hvilke valg vi selv skulle gjøre når vi vil fremme vår sak, når vi overlagt ønsker å bruke skjult, implisitt argumentasjon mot våre medborgere. For som kjent kan all kunnskap like lett stilles i det ondes tjeneste som i det godes. Håpet er bare at den som har lært å gjennomskue, ikke lar seg så lett påvirke ubevisst. - La så dette bli mitt siste argument i denne apologi for språklig kommunikasjon som disiplin i morsmålsopplæringen.

