

## N O R S K R I F T

### Redaksjon:

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

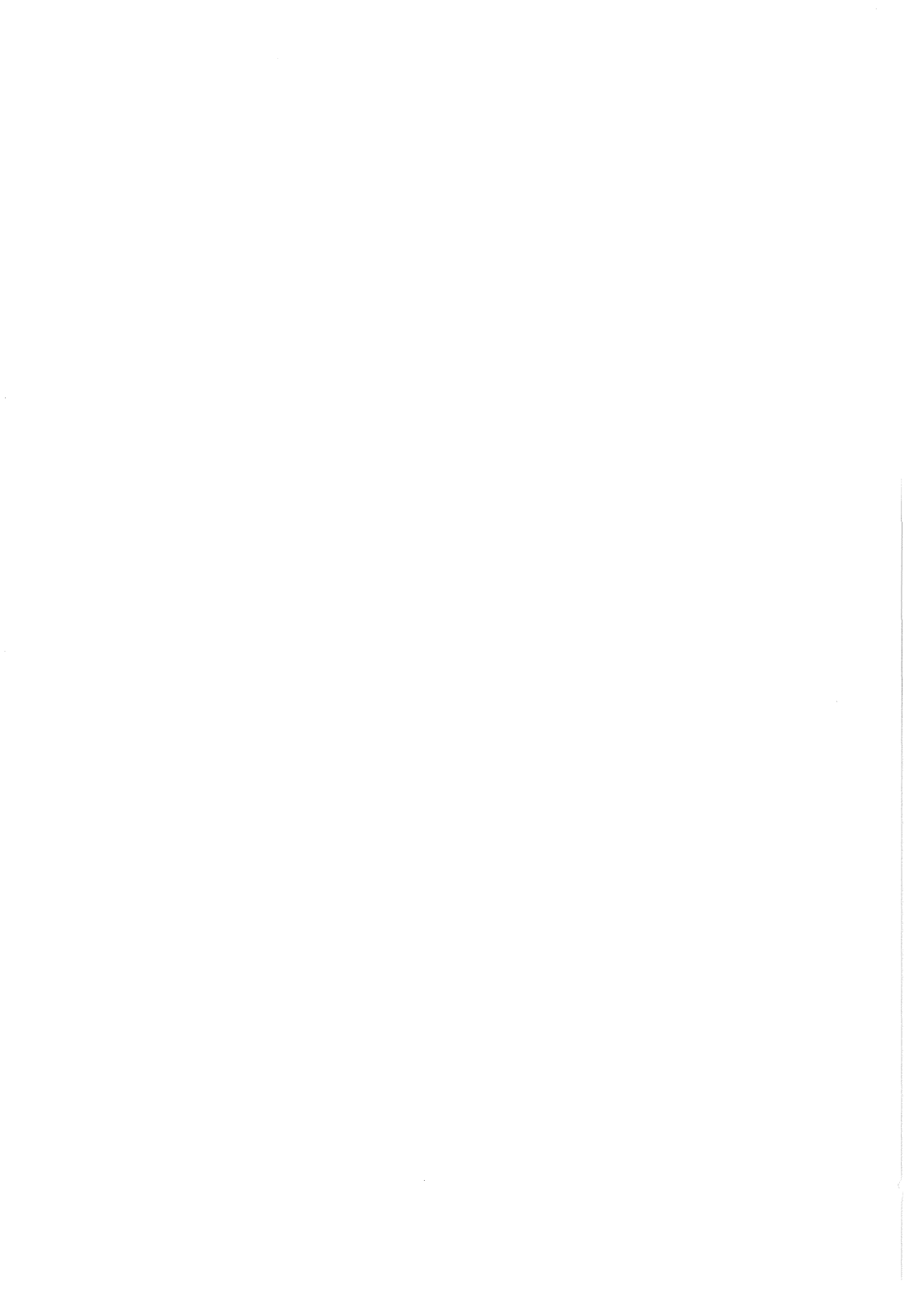
Manuskripter kan leveres direkte til disse eller sendes til:

### 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. Artikkene kan heller ikke mangfoldiggjøres uten tillatelse fra forfatterne.



Foredrag Oslo 15.- 16. november 1984

Finn Hauberg Mortensen:  
Modersmålsfaget på universiteterne, alternativer  
til nedbygning?

### 1. Krise

Jeg takker for lejligheden til at skitsere modersmålsfagets situation i de krisens hvirvelstørme, som fejrer hen over det danske samfund, universiteterne indbefattet. Faget dansk er i Danmark så dybt vævet ind i den samfundsmæssige udvikling netop qva modersmålsfag, at det ikke først og fremmest forandres som følge af teoretiske landvindinger og analytiske resultater. De faghistoriske spring der set fra faget selv ser ud som kriser, er konsekvenser af et mere eller mindre veldefineret pres udefra. Således også nu. Den aktuelle krise kan ikke isoleres fra humanioras krise, som - sagt generelt - har sin baggrund i krisen i den kapitalistiske økonomi. Mit udgangspunkt for at skildre, hvad der konkret går for sig i faget, vil være en analyse af det krisemanagement, hvori det er indskrevet specielt inden for forsknings- og uddannelsessektoren, men også med perspektiver fra udviklingen af produktion og arbejdsmarked. For her ligger det materielle grundlag for en vurdering af, om de enkelte initiativer er selvlegitimeringens flugtveje eller fagets reelle fornyelsespotentialer.

Med angsten for det nye kan man dæmonisere begrebet krise, og der er i Danmark for de 300.000 arbejdsløse og de mange, som iøvrigt er blevet sat udenfor arbejdsmarkedet al mulig grund til at gøre det. Men når borgerlige og socialdemokratiske politikere mener, at krise er et andet ord for tilpasningsproblemer og struktur-rationalisering, må man til dels give dem ret. Tildels, for herefter vender de oftest blikket mod himlen og håber på, at den frie markedsøkonomi i sidste instans vil løse problemet og afsmitningerne fra Reagans boom vil slukke den værste tørst. Men denne laden stå til

er i sig selv et politisk standpunkt, som hverken er det eneste mulige eller det bedste set fra lønarbejdernes og de arbejdsløses synspunkt.

Ordet krise kommer imidlertid af det græske ord for at skille, udsondre og afgøre og er i familie med ordet kritik. Hvad der fremtræder som skæbne og dæmoni kan betragtes som mulighed, hvis det sker ud fra en kritik, som går til ondets rod. Det højteknologiske samfund, som er på vej, betyder ikke nødvendigvis arbejdsløshed, dequalifikation og elendighed. Hvis konsekvenserne styres, kan også dette gennembrud føre til både et nyt arbejdsbegreb og til ny frihed. Og i dette mulighedsrum kan en nyudvikling af humaniora blive af en betydning, som langt overgår den rolle, som den borgerlige enhedskultur spillede i det tidlige kapitalistiske samfund. Også i vores samfund er klassekampen i høj grad en kulturkamp.

## 2. Samfundsmæssiggørelsen.

I humanioras nyere historie var studenterbevægelsen først til at erkende, at forskning og undervisning ikke først og fremmest kunne vurderes ud fra sig selv, og til at kræve, at universiteterne skulle arbejde for folket og ikke for profitten. I Danmark fik slagordene fra det store udland følge af teoretiske inspirationer fra bl.a. kritikken af den politiske økonomi, frankfurterskolen og freudomarxisterne. Ved dette paradigmeskift blev humaniora i sin hidtidige skikkelse meget håndfast fejet af bordet som ukritisk traditionsformidling: Humaniora - pensioneret af kapitalen hed et bekendt debatskrift, udgivet af Danske studerendes fællesråd i 1972. Den samfundsmæssige forpligtelse blev et bastant krav: de danskstuderende udgav Danskstudiet og samfundet, 1973, og de teoretisk mere ambitiøse litteraturstuderende omdøbte deres tidsskrift fra Poetik til Kultur og klasse i 1977.

Siden da førte politiseringen til en kritisk omfortolkning af vores kulturforudsætninger. Man beskæftigede sig med kunsten at arve og erkendte, at ideologikritikken ikke var tilstrækkelig til at formulere en ny kulturel platform. Det seneste større resultat af denne historiseringsproces er den nye Dansk litteraturhistorie, som er skrevet i en bestræbelse på at samarbejde og udvikle de sidste 15 års kritiske tendenser. Studenterbevægelsens paroler og teorier har tilsyneladende sejret i og med at de danner grundlag for den nye traditionsformidling. Mange har gjort sig lystige over, at den strategi, som blev kaldt 'den lange march gennem institutionerne' under udvidelsen af uddannelsessystemet blev en succes for mange af bevægelsens medlemmer.

Men dette er kun en meget begrænset del af sandheden, for produktionsforholdene og de samfundsmæssige konjunkturer har ændret sig i mellemtiden. Det er i forhold til denne nye situation, at de kritiske alternativer til humanioras nedbygning nu må defineres. Jeg skal vende tilbage hertil efter at have skitseret den aktuelle uddannelsespolitiske situation og dens forudsætninger.

### 3. Uddannelsesplanlægningen

Under det økonomiske opsving i 60'erne ekspanderede uddannelsessektoren i Danmark i takt med den offentlige sektor ildøvrigt. Den demografiske baggrund var de store årgange, født i årene omkring afslutningen af anden verdenskrig, og den politiske var den socialdemokratiske velfærdsstat med dens krav om øget lighed til uddannelse. Væksten havde karakter af en udvidelse af kapaciteten inden for det kendte gymnasie- og universitetssystem. Øgede ressourcer til ungdommen, som dengang blev betragtet som landets vigtigste ressource, blev vurderet, som et gode i sig selv.

Men den ustyrede vækst blev en ramme inden for hvilken tre problemer foldede sig ud: For det første kom uddannelseskapaciteten overvejende de øvre socialgruppers børn tilgode. For det andet blev den overvejende anvendelig for udbygningen af den offentlige

sektor, som universiteternes embedseksaminer var indrettet på at betjene. Og for det tredje valgte de unge sig bort fra de videregående tekniske uddannelser, som skulle have støttet 'den anden teknologiske revolution', som produktionen gennemløb i disse år. Til trods for at flere og flere valgte den matematisk-naturvidenskabelige studentereksamen, så var det i Danmark som i resten af den vestlige verden frem for alt de humanistiske og samfundsvidenskabelige studier på universitetet, der fik søgningen. Den nybyggede teknikerby i Lundtofte nord for København forblev folketom, og landet kom som bekendt til at fattes ingeniører i langt højere grad end dansklærere. De nævnte problemer førte til, at øget planlægning af den meget kostbare uddannelsessektor blev nødvendig.

En samlet planlægning af det danske samfunds udvikling blev iværksat med Perspektivplanlægning 1970-85, 1971 og to år efter fulgt op med Perspektivplan-redegørelse 1972-87. Man forudså her vækst inden for alle dele af de videregående uddannelser med undtagelse af teologi og regnede med at kunne vende strømmen fra humaniora/samfundsfag mod naturvidenskab uden at gribe ind hverken i de studerendes frie studievalg eller i institutionernes autonomi. En økonomisk og kvantitativ betragtning, der ikke tog fagene og deres indholdsmæssige problemer op, blev fastholdt i Helhedsplanlægning af de videregående uddannelser 1974-87 fra 1974 og i U-90, samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne fra 1978. En af drivkræfterne bag U-90 og bag Socialforskningsinstituttets analyser af ungdomsuddannelserne, forskningsleder Erik Jørgen Hansen, skrev i 1984 en artikel med titlen "Det ustyrkelige uddannelsessystem". Det påpeges her, at den manglende styring kommer af velfærdsstatens krise, af den manglende koordinering mellem de enkelte dele af uddannelsessystemet, af politikernes manglende vilje og ikke mindst af skismaet mellem offentlig styring og erhvervslivets krav om frihed, også hvad angår valg af arbejdskraft.

Et koordineret uddannelsessystem, som udvikler sig ud fra en samlet målsætning og i forhold til produktionsforandringerne, eksisterer altså endnu ikke i Danmark. Selv om modersmålsfaget på universiteterne formelt styres af Undervisningsministeriets direktorat for de videregående uddannelser så bliver det reelt indholdsmæssigt i nok så høj grad påvirket af den udvikling, som finder sted i faget i folkeskolen, på gymnasiet og i erhvervsuddannelserne. Og disse uddannelser er placeret under tre andre direktorater. Hertil kommer den indflydelse på faget, som finder sted fra produktionsudviklingen og det ustyrlige erhvervsliv, og som fornylig har gjort informationsteknologi til et af dets elementer.

De sidste 10 år har direktoratet for de videregående uddannelser benyttet til at slagte universiteternes hellige køer: institutionsautonomien, den faglige autonomi og det frie studievalg. Det er efterhånden lykkedes. Jeg skal nu berøre den aktuelle situation på de tre områder, for det er i forhold til disse barske realiteter modersmålsfaget kan søges udviklet.

#### 4. Institutionernes autonomi

Nedbrydningen af universiteternes autonomi er sket gradvis, men tempoet er intensiveret. Styrelsesloven for universiteterne har man trods mange forsøg fra borgerlig side endnu ikke haft held til at ændre. Den kaldes verdens mest demokratiske, men mange af de beslutninger, den skulle være ramme om, er blevet overført til direktoratet og dets centrale råd og udvalg. Redskabet til denne udhuling har været pengene og delog-hersk-tænkningen. Før den såkaldte budgetreform fik de enkelte universiteter et bloktilskud, som det selv skulle administrere. Men herefter blev forskning og undervisning budgetteret hver for sig og universiteterne spaltet op i fakulteter, som man så kunne

sætte til at konkurrere med hinanden om uddannelser, studenter og ressourcer. Blandt direktoratets initiativer kan nævnes: En ny bekendtgørelse, der giver censorerne mere magt. En ny stillingsstruktur, der skal sigte på at sætte flere yngre forskere i arbejde, men som samtidig hierarkiserer stillingerne og skærper de yngres usikkerhed i ansættelsen. En ny bekendtgørelse for de humanistiske eksaminer, som nedsætter den normerede studietid for en cand. mag. til 5 år, som afskaffer pædagogiksystemet, der er den eneste formelle udslusningskanal, og som lægger op til øget brug af kombinationsuddannelser med yderligere dekvifikation som konsekvens. En humanistisk mellemuddannelse er på tegnebrættet.

Officielt er signalerne bag disse ændringer bestræbelsen på at bringe humanisterne ud i erhvervslevet. Om det virker, kan kun tiden vise. Hvad vi ved er, er næsten samtlige betingelser for de humanistiske uddannelser tegner til at blive ringere end de har været.

##### 5. Den faglige autonomi

Vi har på danske universiteter solide traditioner for, at forskning og undervisning skal høre sammen, også personelt. Alligevel foretages nu på det centrale niveau vurderingen og den økonomiske prioritering af disse to funktioner næsten helt adskilt. Forskningsrådene og bag dem Planlægningsrådet for forskningen har som opgave ikke blot at tage stilling til det stærkt stigende antal ansøgninger om stipendier, publikationsstøtte m.v., men også at oprette særlige forskningsinitiativer og i praksis at udmønte regeringens ønsker om at støtte og effektivisere forskningen. De faglige landsudvalg har som opgave at give direktoratet vurderinger af nye uddannelsesinitiativer og at komme med forslag til oprettelse hhv. nedlæggelse af institutter, uddannelser m.v. Initiativet forudsættes stadig at komme nedefra, dvs. fra institutterne, men hvis de ikke kommer med forslag, der synes rimelige for direktoratet, kommer de nye uddannelser som diktat ovenfra.



Den enkelte universitetslærer er stadig ifølge den nye stillingsstruktur suveræn i forhold til anvendelsen af sin egen forskningstid, men alle nyudviklinger herudover er afhængige af accept ikke blot på instituttet og i fakultetsrådet, men også i de centrale udvalg og i direktoratet. Heri ligger, at selv store fag som dansk forskningsmæssigt presses i retning af større, ofte kollektive og tværfagligt orienterede projekter, hvilket igen kan føre til, at den anvendelsesorienterede forskning prioriteres til fordel for grundforskning og fri forskning. En differentieret forskningstid til lærerne vil formodentlig blive indført i de kommende år. Allerede nu ser man tendensen i oprettelsen af forskningscentre, forskningsrådsinitiativer og åremålsbegrænsede forskningsprofessorater. Set fra administratorernes skriveborde er der her tale om en effektivisering, men omkostningerne i form af dalende engagement hos det store flertal af universitetslærerne og et voksende pligtskriveri kan blive voldsomme.

#### 6. Det frie studievalg og ændringen af studenterprofilen

Det frie studievalg er blevet afløst af adgangsbe- grænsningen. Men da det er billigere at uddanne huma- nister end alle andre kandidater (med undtagelse af teo- loger), er antallet af studiepladser fortsat stort. Kun i København og Århus spiller denne form for adgangsbe- grænsning nogen rolle. Af større betydning er den studiesociale situation kombineret med arbejdsløsheden. Alene i Køben- havn varetager de studerende jobs, der svarer til 10.000 heltidsstillinger, og dertil kommer, at en studiegæld på 150.000 nu er almindelig. Rekordene indehaves vist nok af en enlig mor til to børn med en gæld på kr. 442.000. Forudsat at man kan få et akademikerarbejde betyder den reelt faldende akademikerløn kombineret med studie- gælden, at de første 10 år på arbejdsmarkedet for mange bliver på en levestandard, som ikke hæver sig meget over bistandshjælpen.

Til disse forhold, som er generelle for de studerende, kommer for humanisterne dels den lange studietid (i København ligger gennemsnittet omkring 11 år, i provinsen lidt lavere), dels de ringe udsigter til job overhovedet. Det stærkt faldende børnetal, den dalende søgning til gymnasiet, og de mange unge lærere betyder, at det store traditionelle arbejdsmarked, gymnasieskolen, er lukket. Allerede til næste år vil man skulle fyre 160 gymnasielærere i Københavnsområdet, til trods for at man her vil sænke klassekvotienten. Lægger man disse forhold sammen, bliver det ikke en kilde til undren, at antallet af studerende under de humanistiske fakulteter falder, men at der overhovedet er nogle tilbage. Det er der faktisk, og der kommer flere nye nu end for et par år siden. Men deres studium bliver naturligvis i høj grad præget af situationen. For det første har de grundet adgangsbegrænsningen været gennem et gymnasium, som i stigende grad præges af karakterjagt. For det andet ville de måske hellere have en mellemuddannelse eller en anden kandidatuddannelse, men må tage til takke med humaniora, som ikke kræver høje karakterer som adgangsbillet. For det tredje påvirker de dårlige erhvervschancer deres interesse i fagene - enten således at studiemotivationen daler - eller modsat således, at de understreger, at de netop er der for interessens skyld. Nogle af de yngre satser på at blive velkvalificerede arbejdsløse, andre på at komme på omskoling, og antallet af ældre studerende med et erhverv, som de ikke har planer om at forlade, er i stigning. Disse studerende vælger overvejende interessebetonet, hvilket har medført, at traditionelt små magisterfag har fået stor søgning. Det gælder ikke blot de udprægede eksotiske, men også for at nævne nogle, som ligger danskfaget nær litteraturvidenskab og dramaturgi. Også blandt de danskstuderende mærker man interessebetoningen i en tendens til specialisering og som en øget tilgang til litterære emner af traditionel beskaffenhed.

Hvad vi endnu har set m.h.t. en ændring af studenterprofilen, er dog kun begyndelsen. På de humanistiske fag vil kandidatuddannelserne fremover komme til at spille en stadig mindre rolle, og til gengæld vil service for offentlige og private rekvisiter, efter- og videreuddannelseskurser, kurser for arbejdsløse og kurser, der er åbne for befolkningen som helhed komme til at dominere aktiviteten. Omstillingsprocessen er i fuld gang, og den er en livsbetingelse for dansk og de øvrige humanistiske fag.

### 7. Moderniseringen og danskfaget

Ord har det som bekendt med at skifte betydning, men i det ny-borgerlige Danmark er det kommet så vidt, at nogle får helt modsat betydning. Der sker en stadig forringelse af universitetslærernes arbejdsbetingelser og en devaluering af de centrale humanistiske fag til fordel for alle dem, der begynder med erhvervs- (erhvervsprog, erhvervsøkonomi, erhvervsjura). Men regeringen kalder det en reform. Socialdemokraterne indskrænkede sig til at ryste opgivende på hovedet af den offentlige sektors vækst. Da den borgerlige regering havde fundet ud af, at ingen private ville købe den, så satsede man, med inspiration fra Jan Carlzons 'trylleri' med SAS i en stort anlagt moderniseringskampagne på at få den til at arbejde som et privat firma. Korpsånd, kreativitet og effektivitet skulle gå hånd i hånd med reallønsfald, arbejdsintensivering og fyringer.

Man skal selv trække sig op ved hårene. Således også på universiteterne. Og i de humanistiske fagområder, hvor ministeren har lovet, at der totalt ikke vil ske afskedigelser og kun vil forekomme begrænsede nedskæringer, hvis man "...tilstrækkelig hurtigt og effektivt kan foretage den omstilling ved fakulteterne og den omprioritering af ressourceanvendelsen, der for det første er nødvneidg for at kandidaterne kan finde beskæftigelse og for det andet skal sikre, at

forskningens kvalitet kan opretholdes på et internationalt niveau og dække nye, vigtige forskningsområder." Det er bestemte krav, der i den nuværende situation er lettere at stille end at leve op til. Citatet er hentet fra den pressemeddelelse fra juni 1984, hvormed undervisningsministeren præsenterede direktoratets planer for den fortsatte 'modernisering' af humaniora.

Det fremgår heraf, at direktoratets præmisser for processen er 1) at bevillingerne til humaniora skæres ned i det kommende 10-år for så vidt det er muligt uden fyringer af lærere, 2) at fornyelser skal tilvejebringes gennem den nye stillingsstruktur, som delvis betales gennem nedskæringer af hovedområdet, hvad der for den centrale del af danskfaget betyder, at der her ingen fornyelse bliver og 3) at fakulteterne inden for deres reducerede bevillinger skal foretage den ønskede omprioritering af forskning og undervisning. For Københavns Universitets vedkommende er de bemandingsmæssige konsekvenser gennemregnet i tørre tal: Institut for nordisk filologi har p.t. 40, hvoraf 39 er dansk og nordiske sprog/litteraturer. I perioden 1985-94 vil 5 gå af grundet alder og ikke blive erstattet, mens ialt 10 vil blive beskæftiget med et af flg. nye områder: Arbejderkulturstudier, audiologopædi, datamatik, didaktik/formidling, kommunikationsstudier, kvindestudier, leksikografi, erhvervsvejledning og "anden tværfaglig aktivitet". Man ser i listen et omrids af en nedbygning, som er nok så kraftig og af en række alternativer, som endnu kun er i støbeskeen, men som alle er knyttet til begreberne formidling og tværfaglighed, der begge er vigtige elementer i den nye bekendtgørelse for de humanistiske eksaminer. Studierne skal både være bredere og kortere end de nuværende.

Specielt modersmålsundervisningen har længe været i centrum for undervisningsministrenes opmærksomhed,

p.g.a. sin funktion som ideologisk og færdighedsmæssigt en krumtap i skolesystemet. I forlængelse af en mindretalsudtalelse i U-90, samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne - hvor det blev krævet at også fagenes indhold skulle inddrages i planlægningen - stillede daværende undervisningsminister Ritt Bjerregaard i 1978 Det centrale uddannelsesråd den opgave at give svar på flg. spørgsmål: "Hvilke mål skal vi stræbe efter i modersmålsundervisningen inden for det danske uddannelsessystem i de næste 15 år, og hvad skal vi gøre for at nå dem?"

Arbejdet førte til den til dato bredeste og mest dybtgående samlede dokumentation af brugernes, lærernes og forskernes problemer og visioner. Resultaterne blev samlet i 10 bind, hvoraf de sidste forelå i februar 1982. Da hed undervisningsministeren Bertel Haarder, og én af hans første embedshandlinger blev at sende det hele i papirkurven og nedlægge Det centrale uddannelsesråd.

Han havde sine egne idéer om et danskfag baseret på mytologi og informatik og fik året efter nedsat et udvalg, der med professor Torben Brostrøm som formand skulle udarbejde en ny undervisningsvejledning for folkeskolens undervisning. Resultatet Dansk 84 blev ikke så slemt, som mange havde frygtet. Men faget blev drejet: Kommunikationssynspunktet, det brede tekstbegreb og den kritiske holdning blev tonet kraftigt ned til fordel for dannelsessynspunktet, de litterære tekster og begrebet oplevelse.

Drejningen er i øjeblikket ved at smitte af på bestemmelserne for undervisningen på seminarierne - og på gymnasieskolen, som også står foran en grundlæggende 'modernisering', der vil styrke de centrale humanistiske fag og indsigten i den nye teknologi på bekostning af 70'ernes prioritering af samfundsfagene og de samfundsorienterede perspektiver i humaniora. Herefter vil 'moderniseringen', der rummer store muligheder for en traditionalisering, før eller siden nå til universiteternes danskfag.

Eller mere korrekt - tendensen er allerede kommet. Den bæres både på universiteterne og i den litterære offentlighed af en interesse for det specifikt æstetiske, som kombineres med en krisetypisk træthed af problemer og historisk-samfundsmæssige perspektiveringer. Historiseringsbølgen er afløst af en interesse for terapi, følelsmassage og anden egocentrering. En nykritisk orienteret læsning kan i denne situation blive udgangspunkt for en nedprioritering af en kritisk sammenhængssøgen til fordel for den punktuelle indlevelse og oplevelse. Tendensen svarer til centrale behov hos de mange studerende, der nu vælger og fremover vil vælge at studere dansk, fordi de ikke sigter mod en erhvervsfunktion, men mod det mål at varetage en mere umiddelbar interesse.

Dette betyder, at et vigtigt alternativ til nedbygning af danskfaget på universitetet er at gøre det mere oplevelsesorienteret og mere litterært. Samtidig vil mange af fagets nyere områder formodentlig blive spaltet ud og kombineret med elementer fra andre fag. Endnu er de to tendenser ikke polariseret, så de fremtræder i ren form. Men man kan aflæse dem i to forskellige strategier til løsning af universitetsfagets problemer.

Den første går ud på at bringe brede dele af danskfaget i dets mere traditionelle forstand ud til andre samfundsgrupper end de studerende. Denne strategi er først og fremmest rettet mod mål uden for arbejdsmarkedet og er knyttet til den øgede fritid og dermed til en nyvurdering af arbejdsbegrebet.

Den anden går ud på sammen med andre fag at udvikle nye studiemoduler og uddannelser, som skal specialisere kandidaterne til nye erhvervsfunktioner. Denne strategi er først og fremmest knyttet til de nicher, man kan ane i de kommende årtiers offentlige og private arbejdsmarked. Jeg skal i det følgende belyse en række af de konkrete initiativer, der er på vej inden for rammerne af de to strategier.

## 8. Dansk for nye målgrupper

Mange universitetslærere har - ved siden af deres stilling, men i kraft heraf - fungeret som foredragsholdere og kursusledere i forbindelse med Dansklærerforeningens efteruddannelseskurser, der i forbindelse med omlægningen af faget fra og med begyndelsen af 70'erne havde ret omfattende dimensioner. Det har derfor ligget lige for at satse på at inddrage efteruddannelse af egne kandidater i arbejdsforpligtelsen. Men dels er man her stødt på praktiske problemer, knyttet til selve overførelsen af pengene til universitetet, dels på skepsis fra foreningen, som naturligvis helst selv vil have styringsretten over disse midler. Og endelig - hvad der er det vigtigste - mener ministeriet, at dansklærerne i gymnasiet efter de mange års studier må være i stand til at efteruddanne sig selv. Alligevel har Odense Universitet i samarbejde med foreningen og lokale dansklærere gennem et par år drevet et forsøg i Sønderjylland og på Fyn, hvor grupper af lærere kom på kurser af ét til to semestres varighed. Forsøget er nu stoppet, men det var en stor succes og svarede til et reelt behov, specielt blandt de lærere, som underviser i dansk på baggrund af det to-årige bifagsstudium.

Mange universitetslærere har - ligeledes i fritiden - fået erfaringer med undervisning på Folkeuniversitetet og i de frivillige oplysningsforbund. Der har været talrige forslag til inddragelse også af denne virksomhed som en mulig arbejdsforpligtelse, men endnu har de praktiske resultater begrænset sig til ét bifag i dansk, drevet af Arbejdernes Oplysningsforbund og ét i historie, drevet af Folkeuniversitetet. Et specielt problem i denne sammenhæng har været, at oplysningsforbundene og Folkeuniversitetet ikke har villet drive kompetencegivende undervisning. Men denne holdning er nu under revision. På Folkeuniversitetet i København har man allerede i mange år haft liniestudier i humanistiske og samfundsvidenskabelige fag, som i omfang og niveau kom bifagsstudierne på universitetet nær.

Åbent jysk universitet blev i 1980 etableret som et samarbejde mellem universitetet i Århus og universitetscentrene i Aalborg og Sydjylland. Siden da har ialt 700 gennemgået kortere eller længere kurser, hvoraf de fleste har humanistisk fundament: EDB, informatik, sproglig-pædagogisk basisuddannelse, massekommunikation, kvindestudier har stået på dagsordenen, men også historie, etnografi, filosofi, kunsthistorie og litteraturhistorie. I marts 1984 blev de første færdige med bifagseksamen i litteraturhistorie og havde dermed nået det højeste niveau i systemet efter 3,5 års studier, omfattende 13 seminarer og et krævende fjernstudieprogram under telefonisk og skriftlig vejledning af universitetslærere. Forsøget er inspireret af Open University i England, men bygger på en langt tættere kontakt mellem lærer og studerende. Målt ud fra det lave frafald, gennemsnitskaraktererne og de entusiastiske deltagerkommentarer har forsøget været en stor succes. Dette år er der optaget 135 studerende, og det er vedtaget frem til 1988 at gennemføre en række forsøg, som skal føre frem til et landsdækkende åbent-universitetssystem.

Om fire år regner man med, at ikke mindst de store gymnasiefag på universiteterne, herunder dansk, vil have så stor overkapacitet på lærerside, at åbent-universitetet vil blive hilst velkommen som en del af arbejdsopgaverne. Der har indtil nu blandt kursisterne været betydelig interesse for dansk og litteraturvidenskab, og åbent-universitetssystemet vil formentlig fremover blive en vigtig årsag til at sikre forskerstillinger og dermed specialer ved modersmålsinstitutterne, hvad der er af yderste vigtighed også for uddannelsen af de øvrige studerende.

Et af de iværksatte forsøg er et samarbejde mellem dansk og historie om en basisuddannelse under Roskilde Universitetscenter, drevet som fjernstudium. Et andet forsøg er de åbne bifag, som er sat i værk ved Odense Universitet. Der er her tale om kompetencegivende ud-



dannelser, beregnet for erhvervsaktive over 25. Undervisningen foregår derfor uden for normal arbejdstid som deltidsstudium, og der gives ikke økonomisk studie-støtte. Dette år blev grunden lagt med hold i dansk, oldtidskundskab, engelsk og tysk, og til næste år kommer der formentlig åbne bifag, der ikke på forhånd er etableret. Det drejer sig bl.a. om Kvinder og teknologi, Fremmedsprogpædagogik og Kulturarbejde blandt voksne - områder jeg skal vende tilbage til under omtalen af de nye tværfaglige uddannelseselementer.

De åbne bifag må ses som en god model både til at bringe faget i dets mere traditionelle skikkelse ud til en ny gruppe, og til at etablere en kontakt til erhvervsgrupper, der vil kunne medvirke til at udvikle nye specialiseringsmoduler og -uddannelser. Undervisning af indvandrere-lærere i fremmedsprogpædagogik vil således være grundlag også for at styrke forskning og uddannelsesudvikling på området.

Det åbne universitet og de åbne bifag frekventeres fortrinsvis af studerende mellem 35 og 50, der er tale om en større eller mindre overvægt af kvinder, og adgangsniveaet er studentereksamen, højere forberedelseseksamen eller den gamle realeksamen.

Men der er også andre grupper af unge og voksne, som har fået eller vil få øget undervisning i dansk: I de senere år er antallet steget stærkt af kvinder, som tager enkeltfagskursus til højere forberedelseseksamen i fag som dansk, psykologi og samfundsfag samtidig med, at deres skolesøgende børn vokser op. Og de erhvervsfaglige grunduddannelser, som næsten har fortrængt mesterlæren inden for håndværkeruddannelser og specialarbejderuddannelser, har alle et - omend meget beskedent - element af modersmålsundervisning.

Dette peger videre på et arbejdsfelt, som er endnu større, og som i fremtiden - såfremt den politiske vilje er til stede - vil kunne beskæftige en del af de formentlig mange tusinde arbejdsløse folkeskolelærere og magistre: Betalt frihed til uddannelse. Der er

gennemført forsøg med uddannelse af bryggeriarbejdere i arbejdstiden, og når retten til almen voksenundervisning kommer ind i overenskomsterne for faglærte og ufaglærte arbejdere, vil det udløse ikke blot et stort antal stillinger, men også specifikke faglige og pædagogiske krav, som må løses af lærerseminarierne og universiteterne. Endnu er tankerne om livslang uddannelse ikke realiseret, men det betyder ikke, at de er vildt urealistiske: En stor del af den nuværende mellemgeneration har væsentlig ringere almenuddannelse end deres børn, presset stiger for at få sat arbejdstiden ned - og regeringen er i øjeblikket ved at gennemføre, at de langtidsarbejdsløse - hvoraf mange er uddannelsesmæssigt underprivilegerede - skal have uddannelsesstilbud samtidig med at de kan hæve understøttelse.

Det er givet, at modersmålsfaget vil ændre sig indholds- og formidlingsmæssigt gennem konfrontationen med de nye målgruppers erfaringer og interesser. Men ingen kan benægte, at disse grupper i vid udstrækning har brug også for, hvad faget allerede kan og ved.

### 9. Modersmålsfaget og de nye uddannelser

Den nye bekendtgørelse for de humanistiske kandidatstudier, som skal gælde fra og med 1985, stiller krav om at de skal give indsigt i fagets formidling og rummer mulighed for studieforløb, der integrerer elementer fra flere eksisterende fag. Dertil kommer muligheden for at skabe nye kombinationsstudier, der integrerer elementer fra de kendte fag med nye områder. De nye studieområder kan også udformes som moduler, som i forbindelse med praktikforløb kan blive af en varighed på i alt 1,5 år. Modersmålsinstitutterne har indtil videre været den vigtigste yngleplads for mange af de initiativer, som nu er på vej ind i en selvstændiggørelse og søger at passe sig ind i den nye struktur. Det gælder massekommunikation, kvindelitteratur, kulturarbejde, informationsformidling - samt i nogen grad humaniorarelateret datalogi og fremmedsprogpædagogik.

Forskere med tilknytning til modersmålsinstitutterne har stået centralt i udviklingen af den fagrelaterede pædagogik, der fremover i øget omfang vil blive integreret i uddannelsen af humanistiske kandidater. Et åbent bifag i fremmedsprogspædagogik skal tjene til efter- og videreuddannelse af forskellige lærerkategorier, herunder indvandrerlærere en gruppe, der i disse år er i en professionaliseringsproces. En anden specialiseringsmulighed er det bifag i anvendt sprogvidenskab, der er etableret på Københavns Universitet.

Massekommunikationsstudierne på universiteterne er blevet begrænset i deres udvikling af Journalisthøjskolen insisterer på, at den praktiske uddannelse i at kommunikere gennem medierne skal foregå her. Journalisterne har også arbejdsløshed. Den medieanalytiske side er derimod blevet overladt universiteterne og foregår bl.a. på medieuddannelsen på Roskilde Universitetscenter og på Litteraturvidenskabeligt Institut i København. På et mindre specialiseret niveau er den en integreret del af modersmålsinstitutternes undervisning.

På Århus universitet blev der fra 1982 etableret et forsøg med udvikling af en humanistisk-datalogisk kombinationsuddannelse, hvor studenterne på baggrund af et afsluttet hovedfag, ofte dansk, skal bibringes en helhedsforståelse af datamaskinernes funktion, teknisk, politisk, kulturelt og arbejdsmæssigt. Den to-årige uddannelse omfatter matematik og datalogi, men også oversættelse fra menneske- til maskinsprog, teknologihistorie og videnskabsteori og historie. Endvidere søges humaniora og datalogi integreret i et selvvalgt projekt.

På samtlige humanistiske fakulteter tilbydes der herudover korte, mere redskabsprægede kurser i datalogi for humanister, et område som direktoratet, fagforeningen og private EDB-firmaer i forening desuden har udbudt til arbejdsløse magistre med det resultat, at en stor del af kursisterne har fundet ansættelse i formidling af dataviden, ved programudvikling o.s.v.

På universiteterne er flere nye uddannelser inden for området på trapperne. På Odense Universitet er således etableret et forskningsprojekt med titlen Telematikken og individets situation, hvor en ekspertise knyttet til vurderingen af den nye teknologi og dens konsekvenser er under opbygning. Her sættes focus på sammenknytningen af telekommunikation og datamater til informations- og kommunikationssystemer, f. eks. på områder som kontorautomatisering, teledata og bredbåndsnet. Hensigten er at analysere de sociale

og menneskelige virkninger heraf, og forsker-gruppen har nu i samarbejde med Universitetets Center for kvindestudier stillet forslag til et åbent bifag i humanistiske kvindestudier og informationsteknologi. Baggrunden er, at bl.a. kontorautomatiseringen først og fremmest berører kvinder med kontoruddannelse eller mellemuddannelse, samtidig med at kvinder står mere fremmed over for den nye teknologi end mænd. Målet med uddannelsen af disse grupper vil i det åbne bifag være at søge at bearbejde den fremmedgørelse, der opstår i sammenstøde mellem kvindelighed/kvindekultur og teknologi/teknikkultur.

Samtidig arbejder Center for kvindestudier ligesom i det tværfaglige kvindeforum ved Københavns Universitet og en tilsvarende gruppe i Aalborg med udvikling af nye kvindestudier som trods deres forskellige omfang og indhold har det tilfælles, at de specialiserer og perspektiverer kendte indholdselementer i humaniora, f. eks. litteratur, sprog og kulturhistorie. Fra at være dele af de enkelte fag har kvindestudierne bl.a. i kraft af tværfagligheden udviklet et nyt arbejdsfelt. Og det interessante i forbindelse med de åbne bifag bliver så at dette kan gøres direkte anvendeligt i forhold til produktionsudviklingen - en egenskab som de traditionelle humanistiske fag ikke normalt besidder.

Siden 1982 har Århus Universitet haft en to-årig uddannelse med navnet Æstetisk kulturarbejde, udviklet gennem et samarbejde mellem institutterne for litteraturhistorie, dramaturgi og musik. For så vidt et arbejde, der vender modersmålsfaget ryggen og henviser det til skolestuen. Kulturarbejderne skal kunne fungere på den øgede fritidssektors græsrodsniveau, på forlag, teatre, i musikgrupper m.v. som administratorer med nogen færdighed også i at udøve i hvert fald én af de pågældende kunstarter. Et lignende initiativ er udviklet på Nordisk Institut i Odense, men her er samarbejdspartneren idræt og hensigten at skabe en kulturel igangsætteruddannelse, som i særlig grad vil være anvendelig til uddannelse og efteruddannelse af de mange ledere inden for den frivillige idræt.

Alt peger på, at der vil ske en professionalisering af dette arbejdsområde og på, at disse ledere i fremtiden vil have brug for at kunne administrere og for indsigt både i ungdomspsykologi og de kulturpolitiske overvejelser, som i de senere år har føjet kropskultur og breddeidræt ind i folkekulturen i bred forstand. Perspektivet i disse kulturarbejderuddannelser er, at de retter sig mod den øgede fritid, der følger af teknologiudviklingen, hvadenten den så har form af arbejdsløshed (nogle kalder det arbejdsfrihed) eller af nedsat arbejdstid. Det sker ikke som et forsøg på at effektivisere finkulturens formidling så meget som det tager sigte på at støtte, udvikle og perspektivere kulturaktiviteterne i mere bred forstand.

#### 10. Konklusion

For det første må man konstatere, at der trods mange vanskelige forhold og en direktoratstyring, der ofte sker hen over hovedet på fagene for tiden, findes mange nye initiativer på humaniora ved de danske universiteter. Jeg har her trukket nogle frem, som kan belyse modersmålsfagets udvikling og kan komme med flere detaljer herom under diskussionen efterpå. For det andet må man konstatere, at de nye initiativer hver på deres vis søger at knytte sig til den demografiske, materielle og kulturelle situation, vi står i. Det er tilsyneladende et paradoks, at den nuværende borgerlige regering føler mere omsorg for kulturliv, uddannelse og forskning - og måske specielt for de centrale uddannelsesfag - end den socialdemokratiske. Dette kan fagets traditionaliserende interesser støtte sig til. Men hvad der sker nedenunder er, at uddannelse nu gøres til et aktivt element også i arbejdsmarkedspolitikken. Man kan risikere, at uddannelsesinstitutionerne bliver parkeringspladser for de overflødige på arbejdsmarkedet. Men det er også muligt, at det kan blive forskning og undervisning for folket. Det afhænger meget også af humanisterne.

Den stigende anvendelsesorientering, tværfaglighed og formidling til nye grupper rejser to vigtige problemer for modersmålsfaget: For det første at grundforskningen tydeligvis bliver nedprioriteret i disse år. For det andet at en del af de unge og mest initiativrige forskere forlader fagets centrale områder. Begge dele forstærker den påpegede tendens til traditionalisering af det, som engang var vækstpunkterne for det nye. Faget er blevet meget omfattende som følge af de nye skud, men selvom det ikke længere er muligt at dække det for den enkelte, så er det så meget vigtigere at fastholde forbindelsen til den internationale teori- og metodeudvikling. Et spin-kelt lys i mørket når det angår grundforskningen i humaniora er det, at der gennem Forskningsrådet i foråret 1985 med tilknytning til universiteterne bliver oprettet tre forskningscentre under overskriften Almen og sammenlignende kulturforskning. I Arhus bliver stikordene centrum-periferi, i København struktur og kontinuitetsbrud og i Odense social og kulturel identitet under forandring. Centrene er i første omgang oprettet for en periode på 5 år og skal omfatte 2-3 seniorforskere og 6-7 juniorforskere hver. Det er vigtigt, at danskfaget præger det tværfaglige samarbejde, som der her lægges op til.

Modersmålsfaget er meget følsomt over for de barske realiteter i fædrelandet, men det har det specielle ved sig, at det kun er dets sønner og døtre, der kan udvikle det. Heri ligger et særligt kulturpolitisk ansvar, som det er vigtigt at insistere på.

Litteratur:

Tidsskrifter:

Uddannelse. Udgivet af Undervisningsministeriet.  
Magisterbladet. Udgivet af Dansk Magisterforening.  
Humanist. Udgivet af Det humanistiske fakultet, Københavns Univ.  
Information og debat. Udgivet af Århus Universitet.  
Meddelelser fra Odense Universitet. Udgivet af Odense Universitet.  
Gymnasieskolen. Udgivet af Gymnasieskolernes lærerforening.  
Dansk-noter. Udgivet af Dansk lærerforening.

Aviser:

Politiken, Information, Week-end avisen.

Bøger/rapporter:

Beskæftigelsessituationen 1984. For kandidater fra videregående uddannelsesinstitutioner på Fyn. Udarbejdet af Samarbejdsorganisationen for Videregående Uddannelser på Fyn.

Det Centrale Uddannelsesråd: Modermålsopgaven. Arbejdsrapport 1-7. Forskningsrapport 1-2. Statusrapport. Afsluttende redegørelse. Kbh. 1981-82.

Dansk 1984. Undervisningsvejledning for folkeskolen, dansk. Undervisningsministeriet 1984.

Danskstudiet og samfundet. Udgivet af de danskstuderende. Kbh. 1973.

Det er dansk! Læseplan og hverdag. Red. af Marianne Jøved og Anne-Marie Søderberg. Dansk lærerforening. Kbh. 1984.

Hansen, Erik Jørgen: De 14-20-åriges uddannelsessituation 1965. 1-2. Kbh. 1968-71.

Helhedsplanlægning af de videregående uddannelser 1974-87. Kbh. 1974.

Humaniora mellem fortid og fremtid. Rapport fra en konference på Københavns Universitet, Amager, 8.-10. marts 1984. Forum for humanistisk fagdidaktik.

Humaniora - pensioneret af kapitalen. Udg. af DSP. Kbh. 1972.

Perspektivplanlægning 1970-85. Kbh. 1971.

Perspektivplanredegørelse 1972-87 (PPII). Kbh. 1973.

Rapport om besøgsrunder til de humanistiske og naturvidenskabelige fakulteter 1983. Direktoratet for de videregående uddannelser, maj 1984.

U-90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. Kbh. 1976.



Tidsskriftsartikler:

Alsted, Henrik og Steen Salomonsen: Samlet planlægning af ungdomsuddannelserne. Uddannelse 6, 1984, 406-09.

Andersen, Françoise: EDB i sprogundervisningen - virkelighed og drøm. Magisterbladet 21, 1984, 16-17.

Borg, Karin og Per Kongshøj Madsen: Uddannelse og arbejdsløshed. Uddannelse 6, 1984, 410-15.

Brostrøm, Torben: Dansk i folkeskolen. Uddannelse 10, 1983, 629-35.

Buch, Hanne: Lidt om tilgangen til de videregående uddannelser. Uddannelse 10, 1983, 664-68.

Efter besøgsrunderne skal der planlægges, struktureres og evalueres. Magisterbladet 15, 1984, 8-10.

Fischer-Hansen, Ib: De nye bekendtgørelser om undervisningen i gymnasiet og på HF. Uddannelse 5, 1984, 311-13.

Fischer-Hansen, Ib: Om almindelig uddannelse. Uddannelse 5, 1984, 326-35. Forskermobilitet. Magisterbladet 20, 1984, 18-20.

Den forskningspolitiske redegørelse. Uddannelse 6, 1984, 351-53.

Forskningsstipendier på allerhøjeste plan. Superprofessorer. Magisterbladet 18, 1983, 8-9.

Gruppearbejde om dataformidlet undervisning. Magisterbladet 15, 1984, 15.

De humanistiske fag i gymnasiet. Uddannelse 5, 1984, 317-18.

Høring om styrelseslovforslaget: Den gamle lov er bedre. Magisterbladet 2, 1984, 7-8.

Jensen, Jørgen Skafte: Mens vi venter på en uddannelsespolitik. Diskussionen om humanioras fremtid. Magisterbladet 20, 1983, 7-8.

Jysk Åbent Universitet og glæden ved at lære. Magisterbladet 21, 1984, 18-19.

Lærere til den betalte frihed til uddannelse. Magisterbladet 2, 1984, 12-14.

Magistre møder det private erhvervsliv. Magisterbladet 20, 1983, 13-14.

Matthiessen, Poul Christian: De lave fødselstal og uddannelses-sektoren. Uddannelse 5, 1984, 301-10.

Radikal omstilling sikrer jobbene på humaniora. Magisterbladet 18, 1983, 5-7.

Revision af styrelsesloven. Uddannelse 6, 1984, 365-66.

TM-møde om forskerrekuttering. Magisterbladet 1, 1984, 7-8.

Uddannelsens kvalitet er universitetets ansvar. Magisterbladet 1, 1984, 14-17.

Æstetisk Kulturarbejde. Magisterbladet 20, 1983, 10-12.

## TEKST OG TALEHANDLINGSTEORI

av Kjell Lars Berge

### I Innledning

Formålet med denne artikkelen vil være å vise hvordan talehandlingsteorien kan være til hjelp ved beskrivelsen av fenomenet "tekst". Det grunnleggende synspunktet i artikkelen vil være at en fruktbar beskrivelse av det som kan defineres som "tekst"(Fossestøl), må ta utgangspunkt i det betydningsbærende aspektet ved ytringer. Således vil forutsetningen for en adekvat tekstteori være en velutviklet semantisk-pragmatisk teori.

Det ser etterhvert ut til å bli en anerkjent praksis blant semantikere å regne den kommunikative handlingen som den elementære enhet i språklig atferd(Wunderlich 1979a), og den kommunikative hendelsen<sup>1</sup> som betydningsfortolkningens begynnelse og slutt. I følge en slik måte å forestille seg språket på, er et individs kapasitet til å utføre ulike kommunikative handlinger betinget av i hvilken grad individet har evnet å tilegne seg det intersubjektive regelverket som konstituerer de kommunikative handlingsforekomstene som godtas som gyldige i et git kommunikativt fellesskap. Dette intersubjektive og kulturelt bestemte regelverket kalles den kommunikative kompetansen. Jeg vil i artikkelen forutsette at det er mulig å rekonstruere den kommunikative kompetansen ved hjelp av intuisjon(Wunderlich 1979a:59ff).

Imidlertid er det ikke hensiktsmessig å foreta en mer inngående drøfting av de ulike grunnlagshypotesene innenfor handlingsteorien. Jeg vil derfor forutsette at leserne kjenner til og kanskje også aksepterer visse veletablerte hypoteser som gjør det mulig å foreta analyser ved hjelp av handlingsteorien.

Med utgangspunkt i analytisk språkfilosofi har det i lingvistikken blitt utviklet ganske omfattende systemteorier. Særlig har Austin og Searles(1969) språkfilosofiske drøftinger fått stor innflytelse. Men i den utstrekning jeg har hatt anledning til å tilegne meg den internasjonale produksjonen av teori og empiri, finnes det etter måten lite undersøkelser av teoriene på faktisk materiale. I den grad teoriene er utprøvd mot empiriforekomster, har materialet enten vært enkeltytringer, tekster bestående av ytringsgrupper (korte skriftlige framstillinger) eller ulike former for muntlig samtale. Derfor vil formålet med denne artikkelen for det første være å antyde på hvilken måte handlingsteorien kan være grunnlaget for en allmenn tekstteori(II). For det andre vil formålet være å vise hvordan en slik tekstteori må være konstruert dersom det skal la seg gjøre å beskrive faktiske tekster ved hjelp av den(III). For det tredje er hensikten å vise med et eksempel hvordan en tekstforekomst kan beskrives ved hjelp av den omtalte tekstteorien(IV).

## II Illokutivhandlingen som grunnlag for en tekstteori

Det eksisterer tilsynelatende ingen konsens om hva som er den betydningsbærende minsteenheden i språket. Om en betrakter en setnings betydning som en funksjon av ordenes, eller ordenes betydning som funksjon av setningens osv., er avhengig av betrakterens innstilling til språket. Jeg forutsetter i artikkelen at den betydningsbærende minsteenheden i språket betraktet som sett av kommunikative handlinger er setningen(Ricoeur:116ff). En undersøger av teksters semantikk må derfor gripe til setningen som det første holdepunktet. Ytringer som består bare av ett ord regnes likevel som en setning, f.eks. ytringen "Kom!". Betydningen til en setning lar seg utskille i to aspekter som i talen er

komplementære, et saksforhold(proposisjonen) og en kraft<sup>2</sup>. I det første tilfellet utsier setningen noe om noe ved å vise til ulike verdener. Dette "noe" som setningen utsier, vil jeg identifisere med setningens proposisjonsinnhold. Setningens andre aspekt utsier noe om på hvilken måte saksforholdet er vinklet. Dette aspektet er setningen som illokutivhandling. Formålet slik jeg har antydnet det ovenfor, kan nå preiseres. I den tekstteorien som jeg vil skissere omrisset av, vil jeg forutsette at illokutivhandlingen er språkets betydningsbærende minsteenheter. Jeg har følgende argumenter for et slikt synspunkt(plassen tillater ikke at jeg begrunner dem utover en oppramsing av forklaringer):

For det første kan en setning framføres utelukkende som en illokutivhandling, f.eks. som en ordre. Det tilsvarende for en proposisjon er ikke mulig. I alle fall er illokutivhandlingen primær i forhold til proposisjonen. Vi kan ha samme saksforhold i ulike illokutivhandlinger, men ikke ulik proposisjon i en og samme illokutivhandling. For det andre er det illokutivhandlingen som etablerer et gjensidig kommunikativt forhold mellom kommunikasjonsdeltakerne. Senderen uttrykker sin intensjon i samsvar med den illokutivhandlingen som gjelder for intensjonen. Dersom illokutivhandlingen er vellykket, gjenkjenner mottakeren senderintensjonen i handlingen. Dermed er det dannet en betydningsformidlende kontakt mellom sender og mottaker.

For det tredje avslører illokutivhandlingen på hvilken måte kommunikasjonsdeltakerne skal oppfatte verden. Proposisjonsinnholdet sier utelukkende noe om verden. Ilokutivhandlingen viser i hvilken tilpasningsretning til verden setningen peker. Den avslører hvorvidt teksten uttrykker virkeligheten, eller hvorvidt en ved hjelp av teksten skal påvirke eller endre virkeligheten, f.eks. ved hjelp av argumentasjon.

For det fjerde er illokutive betydninger noe et individ

må tilegne seg ved deltakelse i kommunikative handlinger. Det må m.a.o. eksistere et finitt antall illokutiv-handlingstyper blant ytringsforekomstene<sup>3</sup>. Proposisjonene gjengir et infinitt antall iakttagelser og forestillinger som utelukkende innskrenkes av de grensene som persepsjonen, forestillingsevnen og leksikonet setter.

For det femte betinger senderens bruk av en illokutivhandling på hvilken måte de følgende ytringene kan uttrykkes (Wunderlich 1979b:163). Hvilke viktige konsekvenser erkjennelsen av denne innsikten får for en tekstteori, vil jeg komme tilbake til.

Oppsummerende vil jeg hevde at dersom man forstår språket som et regelverk som utføres av deltakerne som kommunikative handlinger, er illokutivhandlingen primær i forhold til proposisjonen. Dersom det lar seg gjøre å beskrive et finitt antall illokutivhandlingstyper blant ytringsforekomstene, vil jeg anta at nøkkelen til regelverket for den kommunikative kompetansen er funnet. Ilokutivhandlingstypene avslører den rasjonalitet som er forutsatt i den kommunikative kompetansen som et individ må tilegne seg dersom det skal være funksjonsdyktig i et gitt samfunn. Jeg vil forstå typene som kulturelt betingete. Det er først og fremst fordi forekomstene kan innordnes illokutivhandlingstyper at det blir mulig for kommunikasjonsdeltakerne å utføre meningsfulle handlinger. Hvorvidt senderen har oppfattet den illokutive kraften som senderen har intendert i fakter, grimaser, lyder eller skrift, avgjør om handlingen er vellykket eller ikke, m.a.o. om ytringen er sosialt meningsfull.

Imidlertid må svakhetene med en tekstteori som tar utgangspunkt i det illokutive aspektet ved setninger anføres. Det lar seg f.eks. ikke gjøre å forklare koherens eller vanlige former for koherens (Enkvist) uten å ta omsyn til den vanlige oppdelingen av proposisjonen i indentifikasjon og predikasjon. Koherens-teorien

må i alle fall presiseres og deles i et proposisjonelt og illokutivt aspekt. Tekstteorier som har proposisjonen som basis utgjør derfor et helt nødvendig supplement til den teorien som jeg vil skissere rammene for.

Fenomenet "tekst" kan nå beskrives som en semantisk struktur bygd opp av et finitt antall kommunikative handlinger med et proposisjonelt og illokutivt aspekt. I hverdagskommunikasjon er det illokutive aspektet primært. Imidlertid er det ikke et tilstrekkelig utgangspunkt for en tekstteori å beskrive en tekst som en struktur bygd opp av et finitt antall illokutivhandlinger. En operasjonell teori må, som jeg har nevnt, være såpass utviklet at den anvendes til å systematisere de infinitte illokutivhandlingsforekomstene under et finitt antall illokutivhandlingstyper. Dette er et springende og kontroversielt punkt i all talehandlingsteori<sup>4</sup>. Man er ikke enige om klassifiseringskriteriene. Dersom en er ute etter en begrunnelse av talehandlingsteorien i de regler som konstituerer menneskelig atferd, blir dette aspektet ved teorien kanskje det mest sentrale.

Det er antydnet flere løsninger på problemet. Austin selv, og flere etter ham, fant kjennemerket på illokutivforekomsten i det han kalte det performative verbet. Han klassifiserte handlingene i et antall performativtyper. Austins løsning er kritisert av bl.a. Searle(1979) og Wunderlich(1979a:205). Andre løsninger av mer tradisjonell lingvistisk karakter har tatt utgangspunkt i grammatikalske modi, og en har delt opp handlingene i indikative, interrogative, imperative og optative typer. Likevel er heller ikke denne løsningen tilfredsstillende. Den tar ikke omsyn til at den kommunikative handlingens betydning også er en funksjon av kontekst og situasjon. Den løsningen som jeg vil ty til, har jeg allerede antydnet i det tredje og andre argumentet for talehandlingsteorien som jeg har gitt ovenfor.

Klassifiseringsmodellen tar utgangspunkt i et skjema som tidligst er formulert av Searle(1979). I Norge er modellen brukt av Sundby i hans avhandling "Om normer". Searle baserer seg på tre kriterier når han lager en taksonomi(direction to fit, illocutionary point og psychological state). Som jeg vil utdype nedenfor, er de viktige men ikke tilstrekkelige for en beskrivelse av forekomster i faktiske tekster. Illokutivforekomstene vil jeg derfor klassifisere i klasser. For ordningen og systematikkens skyld vil jeg skille mellom klasser, typer og forekomster. En klasse er overordnet en finitt antall og kulturelt bestemte typer, som igjen er overordnet at antall forekomster. Forekomsten<sub>u</sub>nderordningsplassering er avhengig av forekomstens funksjon i kommunikasjonssituasjonen. Forekomsten  $x_1$  kan således fortolkes som typen /x/(alle typer vil bli skrevet med skråstrek foran og bak) som igjen kan underordnes enten klassen PÅSTAND, KOMISSIV, DIREKTIV, EKSPRESSIV eller KVALIFISERING(klassen vil alltid bli markert med versaler). F.eks. kan en forekomst beskrives som typen /ostensiv definisjon/ som tilhører klassen KVALIFISERING. Følgende 7 kriterier vil være hjelpemidler ved fortolkning og plasseringen av forekomstene i klasser:

1. Verden-språk kriteriet; En må vurdere den kommunikative handlingens tilpasningsretning i forhold til verden. Dvs. i hvilket forhold til verden saksforholdet står. En må vurdere om saksforholdet gjenspeiler verden (PÅSTANDER), eller om hensikten er å få verden til å rette seg etter saksforholdet(DIREKTIVER og KOMISSIVER), eller om en ved hjelp av den kommunikative handlingen vil konstituere nye verdener(KVALIFISERINGER).
2. Formålskriteriet; En må vurdere hvorvidt det er hensikten å uttrykke sanne eller falske utsagn om verden, å få mottakeren til å utføre visse handlinger, hvorvidt senderen forplikter seg til å utføre visse handlinger eller uttrykker sin psykiske tilstand, eller

hvorvidt formålet er å skape ny virkelighet.

3. Oppriktighetskriteriet; Kriteriet viser hvilken psykologisk tilstand senderen er bundet til dersom handlingen skal være vellykket. Ved PÅSTANDER må senderen tro på det han påstår. Ved DIREKTIVER må senderen ønske at direktivet blir utført. Ved KOMISSIVER må senderen ha til hensikt å oppfylle forpliktelsen. Ved visse KVALIFISERINGER, f.eks. domslutninger, må senderen være tillagt institusjonell myndighet.

Det er på grunnlag av disse tre kriteriene at Searle mener det er tilstrekkelig med de nevnte 5 klassene. Jeg er foreløpig tilfreds med Searles taksonomi. I allfall har de tekstene som jeg har hatt anledning til å analysere, latt seg innpasse i modellen. Imidlertid må de tre kriteriene som Searle nevner, suppleres med fire andre, der en tar omsyn til den betydningsforskyvelsen den kommunikative hendelsen kan skape, og de grensene den grammatiske formen setter:

4. Formkriteriet; Kommunikativhandlingstypen kan bli avslørt av ytringens form. Typen utvendiggjøres i de performative verbene, verbets modus, setningstype og talespråkskonvensjoner knyttet til lyder m.fl. (jf. Engh).

5. Situasjonskriteriet; Typen kan avsløres ved hjelp av visse konvensjonaliserte forventninger til og begrensninger på hvilke handlinger som kan utføres. En må også ta omsyn til personlige vurderinger av hva som er hensiktsmessig i situasjonen (kriteriene 4 og 5 drøfter Wunderlich grundig i 1979a:279ff).

6. Kontekstkriteriet; En foregående eller overordnet handling vil avgjøre og begrense bruken av etterfølgende eller underordnede handlinger. Når jeg beskriver tekstmodellen seinere i artikkelen, vil de underordnede handlingene (subhandlingene) i en tekst ikke bli bestemt i samsvar med klassene som er nevnt ovenfor eller type, men etter hvilken funksjon de har i forhold til handlingen de er underordnet (jf. Wunderlich 1979b:163).



7. Det paralingvistiske kriteriet; I talespråk må en når en analyserer tekster, ta omsyn til paralingvistiske faktorer, som konvensjonaliserte faktorer og ansiktsuttrykk (jf. fenomenet "dobbelbinding", Linell:20).

Oppsummerende kan en si at kommunikasjonsdeltakernes kompetanse i å utføre meningsfull atferd i et gitt socio-kulturelt fellesskap, er avhengig av at de har tilegnet seg de reglene som gjelder for atferden under punktene 1-7 ovenfor. Jeg vil anta at det socio-kulturelle fellesskapets rasjonalitetspotensiale hviler på de reglene for den kommunikative atferden som kommunikasjonsdeltakerne følger. Hvorvidt reglene er historiske og relative, konvensjonelle eller universelle, er et omdiskutert spørsmål som jeg ikke skal drøfte her, men kritikk har vært rettet mot Searle og hans pretensjoner om at klassene er universelle.

Definisjonen av fenomenet "tekst" kan nå presiseres ytterligere: En tekst er et semantisk byggverk, der byggesteinene er et finitt antall illokutivforekomster som alle sammen kan klassifiseres som typer og typene som klassene PÅSTANDER, DIREKTIVER, KOMISSIVER, EKSPRESSIVER og KVALIFISERINGER ved hjelp av kriteriene 1-7 ovenfor. Ilokutivhandlingene utgjør likevel bare det ene, men primære, aspektet i en teksts semantiske struktur (makrostrukturen). Det andre aspektet utgjøres av tekstens proposisjoner. I neste avsnitt vil jeg vise hvordan det primære aspektet i tekstens makrostruktur er ordnet.

Som en vil se av kriteriene 1-7 ovenfor, er det ved bare ett av dem, formkriteriet, der en kan ty til såkalte objektive indikatorer som direkte avslører illokutivhandlingstypen og klassen. Ved de andre seks kriteriene vil en måtte forutsette en underforstått resepsjonskompetanse hos mottakeren. Mottakeren må ha erfaring fra deltakelse i ulike former for språkatferd

som gjør at han evner intuitivt å fortolke den kommunikative handlingen riktig. Det er samtidig viktig å understreke at det svært sjelden i hverdagskommunikasjon i en talehandlingsforekomst finnes indikatorer som denoterer handlingstypen. Searle(1979) kritiserer ganske skarpt grammatikere som i sin iver etter å finne slike objektive indikatorer i syntaktiske elementer som f.eks. performativer, blander kortene. Det grammatikere gjør som setter det performative verbet lik handlingen, er å identifisere verbets betydning med en undersøkelse av betydningen til talehandlingen. Det som derimot er vanlig i hverdagskommunikasjon, er at senderen kan identifisere flere talehandlinger samtidig ved hjelp av en ytring. Mottakeren kan velge hvilken bruk han finner det mest sannsynlig at senderen intenderte. Reglene som gjelder for utføringen og fortolkningen av kommunikasjonshandlinger lar seg m.a.o. ikke dedusere fra visse enkle språklige ytterfenomener, men er underbevisste regler som er preskriptive for et gitt kommunikasjonsfellesskap. En forutsetter derfor at både sender og mottaker er internalisert i løpet av sosialiseringen til de reglene som er gyldige. Det blir derfor mulig innenfor et gitt kommunikativt fellesskap å noenlunde entydig bestemme handlingen ved hjelp av kriteriene 1-7, dersom både sender og mottaker har identisk kompetanse. Men resepsjonskompetansen forandrer seg også over tid. Konsekvensene for tolkning av skrevne tekster blir følgelig svært store. Fortolkningen av en tekst der leserens kompetanse ikke er identisk med kompetansen til de leserne teksten opprinnelig var bestemt for, vil skape en ny kommunikativ hendelse. Den nye fortolkningen blir derfor ofte ikke lik de første lesernes. Særlig tydelig er problemet dersom både tidsavstanden mellom sender og mottaker er stor, og dersom mottakeren investerer stor prestisje i å fortolke en tekst riktig, f.eks. religiøse skrifter.

Fordi det ikke finnes andre korrektiv til fortolkningen enn skriften, tradisjonen og eventuell sensur fra miljøet, har mottakerne følgelig stor fortolkningsfrihet og vil lese inn samtidas eller private religiøse, ideologiske o.a. forutsetninger.

Trass i slike tilfeller av inkongruens mellom senderintensjon og fortolkning, og med de svakheter Searles taksonomi evt. har, vil jeg hevde likevel at de illokutivhandlingene som en tekst består av, kan ordnes i fem klasser etter kriteriene 1-7 ovenfor. Når en har bestemt klassetilhørigheten til en ytring, vil neste skritt være å avgjøre illokutivhandlingstypen. Når jeg ennå ikke har navngitt noen typer, er det fordi jeg regner typene som genrebestemte. Når jeg nedenfor vil beskrive noen typer, er det med holdepunkt i tekstdata som lar seg beskrive som en genre. Begrepet "genre" er flertydig og upresist i dagligtalen. Jeg vil ikke drøfte fenomenet her, men kort definere begrepet som formaliseringer og institusjonaliseringer av de intersubjektive reglene for kommunikativ atferd som konstituerer en meningsfull tekst (for en mer inngående drøfting, se Berge:44-62). I tillegg vil en måtte forvente enkelte formelle fellestrekk. På samme måte som ved fortolkningen av ytringer forutsetter genreplasseringen at sender og mottaker har et minstemål av felles kompetanse. At en tekst blir plassert i en særskilt genre, forutsetter både at mottakeren kan identifisere illokutivhandlingene slik senderen intenderte dem, og at mottakeren før avkodingen forventer at ytringene tilhører genrekarakteristiske illokutivklasser og -typer. Dersom en tekst assosieres med en særskilt genre, forenkles avkodingen, og mottakeren har følgelig mindre fortolkningsfrihet.

Som avslutning på avsnittet vil jeg fastholde følgende tre hovedsynspunkter: 1. Den primære betydningsenheten i tekster er illokutivhandlingen. 2. Ilokutivhandlingene

i tekster kan ved hjelp av 7 ulike kriterier, deles i fem ulike klasser, der klassetilhørigheten avslører fem inkompatible innstillinger til verden. 3. Illokutivklassene kan deles i ulike typer, der det er genreplasseringen som avgjør hvilken type forekomsten tilhører.

### III Illokutivhandlingenes orden i tekster

Som et utgangspunkt for en operasjonell modell, vil jeg skille mellom to strukturtyper som ordner ulike aspekter ved en tekst. For det første vil jeg skille ut den strukturen som ordner de semantiske enhetene, og som med et innarbeidd uttrykk kalles makrostrukturen (van Dijk). Jeg vil omtale makrostrukturen i avsnitt III,1. Men slik handlingsforekomstene foreligger i tekster er de kjedet sammen lineært. Det mønsteret som de lineære relasjonene mellom enhetene i teksters makrostruktur danner, vil jeg med en oversettelse av begrepet "superstructure" kalle funksjonsstrukturen (van Dijk: 108ff), og jeg drøfter den i avsnitt III,2.

#### 1. Makrostrukturen

Makrostrukturen, eller ordningen av betydning i tekst, må beskrives både fra et dynamisk og statisk aspekt. Ved å beskrive betydningen fra et dynamisk aspekt fanger en opp de betydningsforskyvelsene kommunikasjons-situasjonen forårsaker.

Det statiske aspektet kan beskrives med en hierarkisk modell. Makrostrukturen består av et endelig antall minstesegmenter, illokutivhandlinger, som er bærer av proposisjoner med ulik informasjonsverdi. Dersom alle segmentene var like nødvendige for mottakeren når han avkodet teksten, ville den være svært tung å tilegne seg. Mye av informasjonen er derfor redundant. Den resterende informasjonen er det sentrale og essensielle innholdet som mottakeren må tilegne seg, dersom handlingen skal være vellykket. Minneforskning, eller så-

kalt "cognitive processing"(van Dijk & Kintsch), viser at det er brokker av sentral informasjon som legges i minnet til mottakeren, og brokkene kan nyttes til å rekonstruere den opprinnelige teksten. Jeg vil anta at denne informasjonen er utført i makrohandlinger i den fortolkete teksten. Det illokutive aspektet i teksters makrostruktur vil alltid bestå av én eller flere makrohandlinger som er overordnet handlinger av lavere orden, som jeg kaller for subhandlinger. Makrohandlingene er følgelig det høyeste nivået for teksters mening, og i dem er de sentrale proposisjonene i en tekst utført. Dersom en fjerner de øvrige handlingene i en tekst, vil proposisjonsinnholdet i makrohandlingene utgjøre tekstens koherens.

De øvrige handlingene i en tekst kalles subhandlinger, fordi de er underordnet makrohandlingene. Subhandlingene utfører ulike funksjoner til makrohandlingen de er underordnet. Proposisjonsinnholdet i subhandlingene tilfører ekstra informasjon til makrohandlingene. Informasjonen er mer eller mindre nødvendig, dersom den kommunikative handlingen skal være vellykket. Det er viktig å understreke at subhandlingsfunksjon ikke er det samme som subhandlingstype. To forekomster av ulik klasse og type kan ha lik subhandlingsfunksjon. F.eks. har DIREKTIVET "kom til meg" og PÅSTANDEN "du er pen" den samme funksjonen "begrunnelse"(alle subhandlingsfunksjoner vil bli skrevet i anførselstegn og med understreking), til den overordnede handlingen, "la meg kysse deg". Funksjon i konteksten er ikke en semantisk kategori, men vil bli omtalt under avsnittet om funksjonsstrukturen.

Som jeg antydte ovenfor, vil en normalt finne mer enn én makrohandling i en tekst. Tekst med to eller flere makrohandlinger kaller jeg for dialogisk tekst, mens tekst med bare én makrohandling kaller jeg monologisk

tekst(jf. Roulet). Disse må skilles fra monolog og dialog som er tekst som er ytret av én eller flere personer. En dialogisk tekst består derfor av to eller flere monologiske tekster, og den har ingen overordnet makrohandling. Felles for dialogiske tekster er at identifikasjonsleddet i makroproposisjonen er den samme i alle makrohandlingene. Makrostrukturen kan illustreres som i fig.1:

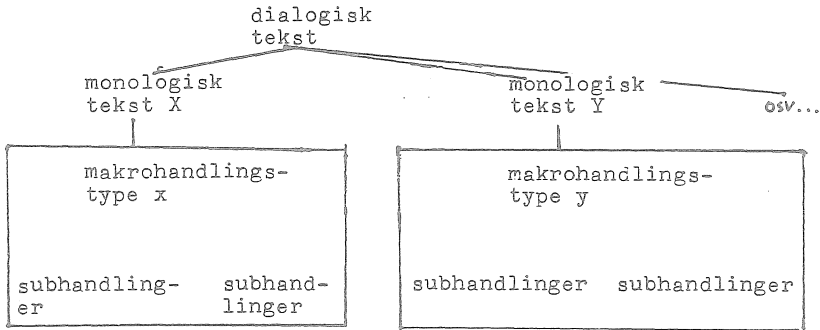


Fig.1: Makrostrukturen

Når en skal analysere tekster ved hjelp av modellen, oppstår det praktiske vansker. De praktiske vanskene er årsaket av prinsipielle teoretiske problemer. Og de teoretiske problemene bunner i egenskapene til selve fortolkningshandlingen. Betydning kan ikke sanses, men må forstås. En vellykket betydningsanalyse er uttrykk for konsensus, ikke objektivitet. Ved fortolkning av det illokutive aspektet viser de praktiske vanskene seg ved at det er problematisk å identifisere makro- og subhandlingene i en tekst. Vanskene kan presiseres i to teoretiske spørsmål, som jeg vil bruke litt plass på å drøfte:

- A: Hvordan skal en kunne skille fra hverandre makro- og subhandlinger i en tekst?
- B: Trenger makro- og subhandlingene i en tekst å være identisk med ytringer i teksten? Er ikke handlinger

og ytringer henholdsvis semantiske og syntaktiske enheter som må skilles fra hverandre?

Svar på A: Jeg forutsetter at en vellykket kommunikativ handling er avhengig av at mottakeren evner å skille makro- og subhandlingene fra hverandre i samsvar med senderintensjonen. Dersom det ikke finnes former i teksten som denoterer makro- og subhandlingene slik senderen intenderte dem, vil ikke teksten gi annet enn det mottakeren fortolker ut av den. Dersom en skal forklare hvordan det er mulig å etablere en kongruens mellom intensjon og fortolkning, er en tvunget til å fokusere på to andre faktorer i kommunikasjonsaksen, deltakernes kommunikative kompetanse i et system og deres erfaringer fra ulike kommunikasjonssituasjoner. Dersom handlingen skal være vellykket, forutsettes det at deltakerne har et minstemål av felles kommunikativ kompetanse. Denne kompetansen gjør det mulig for senderen å nytte enkelte konvensjoner som indikerer hva som er makro- og subhandlinger i en tekst. Disse konvensjonene utløses av hvilken klasse og type senderen velger at makrohandlingen skal tilhøre. Valget av makrohandlingsklassen trekker altså med seg konvensjonaliserte subhandlingsfunksjoner. Disse funksjonene kan igjen indikeres med formelle faktorer som f.eks. forbinderer. I teksten, "Det er stjerneklart, derfor lyser månen", vil bruken av forbinderen "derfor" skille sub- fra makrohandling. Annerledes blir det dersom forbinderen fjernes; "Det er stjerneklart. Månen lyser". I det siste tilfellet kan ikke deltakernes kompetanse hjelpe til ved fortolkningen. En vellykket fortolkning forutsetter også kjennskap til situasjonen. Intensjonen er i dette eksemplet skjult. Dersom handlingen skal være vellykket, må sender og mottaker kjenne til hverandre, og/eller inngå i institusjoner der de har definerte sosiale roller. I militæret tilhører oppfordringer fra over- til underordnede alltid klassen DIREKTIVER

og typen /ordre/. Det illokutive aspektet kan altså presupponeres. Jeg vil anta at det vanlige i tekster er en kombinasjon av formelle faktorer og presupposisjoner. Derfor vil det alltid være noen åpninger for mottakerenes private fortolkning avhengig av de konvensjonene som sosialiserte deltakere alltid må forholde seg til, dersom de skal kunne utføre vellykkete kommunikative handlinger. Som jeg har nevnt, er disse konvensjonene sosio-kulturelt bestemte. Derfor vil fortolkningsfriheten øke jo lengre deltakerne befinner seg fra hverandre i tid og rom.

Svar på B: Det er klart at makrohandlinger er betydnings-segmenter som kan overføres ved hjelp av én eller flere ytringer som kan tilhøre ulike klasser og typer avhengig av hvordan situasjonen er. Makrohandlingene må i noen tilfeller fortolkes utifra ytringsknipper der ingen enkeltytring er overordnet noen av de andre. Igjen ser en at vellykkete kommunikative handlinger forutsetter en viss kompetanselighet hos sender og mottaker, og beggees kjennskap til situasjonen. I denne kompetansen bør det inngå viten om ulike genrer og kommunikasjonsformer, og kunnskap om når disse er i bruk. En ville være naiv, dvs. ha svakt utviklet kommunikativ kompetanse, dersom en leste en tekst der det f.eks. ble reklamert for én gjenstand(makrohandlingen er et DIREKTIV), og likevel fortolket den som en beskrivelse av gjenstanden(makrohandlingen er en PÅSTAND). I slike tekster kan en ofte ikke finne makrohandlingen utført som ytringer, men makrohandlingen framgår av en genres samspill med situasjonen. I tekster der makrohandlingen er presupponert, vil en derfor ty til de samme 7 kriteriene som jeg omtalte i avsnitt II, dersom en skal kunne avgjøre hvilken overordnet handling teksten fungerer som.

Men en må også regne med en rekke tekster og genrer der form og funksjon går sammen, og hvor makro- og



subhandlingene lar seg direkte identifisere i teksten. Særlig hvis en, som jeg nevnte tidligere, skifter medium og går fra tale til skrift. I skriftlig kommunikasjon der sender og mottaker er skilt i tid og rom, vil en i høyere grad kunne forvente at illokutivhandlingene er direkte. Jo mer handlingene er presupponerte og indirekte, jo større er farene for misforståelser. Særlig vil en forvente et samsvar mellom form og funksjon i såkalte saklige skriftlige framstillinger. Et typisk eksempel på en genre der det er samsvar, er genren "åpen argumentasjon", som er en konvensjon i institusjoner som f.eks. vitenskapelig litteratur og tradisjonell politisk debatt. Brudd på konvensjonen i slike situasjoner ville føre til en mislykket kommunikativ handling. Jeg ser helt vekk fra de positive konnotasjonene som disse genrene vekker hos dannede lesere, og ser dem som former for samhandling blant mange andre. Dommer om kvaliteten på ulik kommunikativ atferd er et moralsk, estetisk og i visse tilfeller teknisk anliggende, og er knyttet til den institusjonen samhandlingen foregår i. Når jeg lenger framme vil analysere en tekst, er det en tekst fra en institusjon (examen artium) der direkte bruk av handlingene utifra en særskilt ideologi blir oppfattet som en forutsetning for kvalitet. Likevel vil en og i slike genrer måtte regne med en viss fortolkningsfrihet, dersom ikke teksten helt klart og tydelig krever en lesemåte. F.eks. ved at makrohandlingen er signalisert ved indikatorer av typen; "Konklusjonen blir" & makrohandlingen. Selvsagt finnes det også genrer som karakteriseres ved at handlingene skal være indirekte og presupponert, f.eks. enkelte essaytyper og fiksjonslitteratur.

Det jeg gjentatte ganger har kalt mottakerens fortolkningsfrihet viser til makrostrukturens dynamiske aspekt. Det er nå på tide å fokusere på det. Når jeg regner med et dynamisk aspekt i makrostrukturen, er

det for å unngå den etterhvert vanlige kritikken mot strukturell betydningsanalyse som f.o.f. kommer fra hermeneutisk innstilte forskere. Kritikken retter seg særlig mot at slik analyse er statisk, og derfor reduserer tekstens betydningspotensiale ved at det ikke tas omsyn til de betydningsforskyvelsene som den kommunikative hendelsen fører til (Ricoeur:111ff). Største delen av betydningsendringene må tilskrives det proposisjonelle aspektet ved makrostrukturen, men tolkningen av hva slags type tekst en tilegner seg, avhenger av det illokutive aspektet. Betydning skapes ved at de enkelte segmentene i hierarkiet integreres til større helheter i samsvar med en intensjon. Det aspektet ved makrostrukturen som igangsetter segmentintegrasjonen er deltakernes bruk, altså både sender og mottakers bruk, av makrohandlingsklasse og -type. Motoren i makrostrukturen er m.a.o. senderens intensjon og/eller mottakerens fortolkning av makrohandlingen og dennes klasse og typetilhørighet. For det første vil bestemmelsen avgjøre tekstens tilknytning til en genre, dvs. på en institusjonalisert måte avgjøre senderen/mottakerens oppfatning av verden, markere proposisjonelle holdninger og illokutiv hensikt. For det andre vil bestemmelsen avgjøre hvilke funksjoner subhandlingene skal ha. Subhandlingsfunksjonene som står til makrohandlinger som enten kan være PÅSTANDER, KVALIFISERINGER, DIREKTIVER, EKSPRESSIVER eller KOMISSIVER, vil skille seg fra hverandre. Følgelig vil en tekst der makrohandlingen er en PÅSTAND, kreve andre subhandlingsfunksjoner enn tekster der makrohandlingen er et DIREKTIV. Denne hypotesen er forholdsvis lite etterprøvd, og dersom en skal kunne forsterke hypotesen må en beskrive et mer omfattende tekstmateriale enn det som hittil er gjort.

Konklusjonen på denne drøftingen må bli at senderen velger både hvilken ytring som skal være makrohandling

og hvilken klasse som samsvarer med intensjonen. Vil-kåret for at mottakerens fortolkning av teksten skal kunne samsvare med senderintensjonen, er at senderen nytter syntaktiske former som setter mottakeren på sporet av makrohandlingen og hvilken klasse den tilhører. Det ville derfor være en viktig oppgave å studere relasjonen mellom makrostrukturens illokutive aspekt og formen. Dersom verken form eller situasjon hjelper mottakeren til å fortolke teksten etter senderintensjonen, vil en mottaker stå svært fritt til både å velge makrohandling og avgjøre hvilken klasse makrohandlingen skal tilhøre. Denne friheten er ikke normal, men potensiell, og viser direkte til makrostrukturens dynamiske aspekt.

Med unntak av de reservasjonene jeg har antydnet ovenfor, mener jeg å ha skissert en operasjonell teori for beskrivelse av det illokutive aspektet i teksters makrostruktur. Den første oppgaven ville være å finne makrohandlingene. En vil samtidig avgjøre om teksten er monologisk eller dialogisk. Dernest ville en måtte avgjøre makrohandlingsklasse eller -type. Den siste oppgaven ville være å finne subhandlingsnivåene.

## 2. Funksjonsstrukturen

En operasjonell teori må også vise hvordan enhetene i makrostrukturen er ordnet lineært. Ved hjelp av en teori om hvordan de ulike betydningssegmentene står i lineær relasjon til hverandre, blir det mulig å gi en omtrentlig beskrivelse av dette sentrale tekstkonstituerende aspektet. Det jeg kaller funksjonsstrukturen er derfor lik med de formelle organiseringsprinsippene som ofte kalles tekststrategi, tekstgrammatikk o.l. Det er ikke vilkårlig hvor makro- og subhandlingene er plassert i teksten. En må tenke seg tilsvarende regler for funksjonsstrukturen som de reglene for syntaksen som kan beskrives med feltanalysen.

I tillegg til at funksjonsstrukturen lineariserer tekstens makrostruktur, gjør den innkodingsprosessen lettere. Senderen kan i mange tilfelle nytte allerede institusjonaliserte tekststrategiske regler. De gir den kompetente deltakeren signaler om hvilke fortolkningsprosedyrer som bør følges. De formelle organiseringsprinsippene senker terskelen mellom senderintensjon, tekstens mening og fortolkningen. Funksjonsstrukturen virker dermed som indikator på senderintensjonen.

Funksjonsstrukturen kan som makrostrukturen deles i minsteenheter. De funksjonelle enhetene markerer hvilken tekststrategisk funksjon de semantiske enhetene har. Jeg vil skille mellom to slike segmenttyper; For det første makrofunksjonelle klasser som viser hvilken tekststrategisk funksjon makrohandlingene har. De makrofunksjonelle klassen vil bli markert slik; "INNLEDNING". For det andre vil jeg operere med mikrofunksjonelle klasser som angir hvilken funksjon subhandlingene har. De vil bli markert slik; "forberedelse". Makrofunksjonene har en bare bruk for dersom teksten er dialogisk. Trass i at det er gjort mange forsøk på å definere makrofunksjoner, har en ofte endt opp i det trivielle. En viktig årsak til de dårlige resultatene er at en i for stor grad har forsøkt å gjøre makrofunksjonene for generelle og i noen tilfeller har en omtalt dem som universelle. En har altså forutsatt at det eksisterer en dypstrukturell funksjonsstruktur for alle tekster. En mer sannsynlig hypotese ville være å anta at det gjelder ulike tekststrategiske regler for ulike genrer. Derfor ville funksjonsstrukturen i ulike genrer som f.eks. en fortelling og en beskrivelse være forskjellig. En framtidig oppgave ville det derfor være å beskrive makrofunksjonene i ulike genrer. Jeg har imidlertid begrenset meg til å bruke en enkel tredeling som var operasjonell for mitt materiale. Klassene "INNLEDNING", "MIDTDEL" og "AVSLUTNING", er

reint formelle kategorier som kan fylles med monologiske tekster etter en førtekstuell strategi. Denne strategien er det ofte enkelt å identifisere for mottakeren.

Mikrofunksjonene har jeg brukt mer tid på å undersøke. Selv om det er både upraktisk og unødvendig å bestemme subhandlingstypene i en tekst, er en taksonomi over subhandlingsfunksjonene en forutsetning dersom teorien skal være operasjonell. Noen utførlig typologi over mikrofunksjoner finnes så vidt jeg veit, ikke. Roulet, van Dijk og Togeby har vært inne på emnet, og særlig Roulet etterlyser systematiske klassifiseringer. Inntil en taksonomi over mikrofunksjoner foreligger, vil en måtte slutte seg til mer eller mindre intuitive og tekstindividuelle funksjonsklasser. Jeg skal omtale 7 slike funksjoner og gjengi definisjonene av dem her:

"forberedelse" er en relativt selvstendig kategori. I dem kan senderen markere at en overordnet illokutivhandling følger, eller hva som vil være proposisjonsinnholdet i handlingen som følger.  
Eks.: "Av dette kan vi slutte" & overordnet handling

"begrunnelse" er en kategori som har likhetstrekk med "argument", men jeg forstår "begrunnelse" som en kategori med mer generelt bruksområde. Subhandlinger som har denne funksjonen, gir i proposisjonsinnholdet informasjon om årsak, motiv o.l. som gjør at handlingen den underordnet blir lettere akseptert av mottakeren.  
Eks.: "Tom er sjuk, derfor er han ikke på skolen." Funksjonen er understreket sammen med forbinderen som markerer den.

"argument" Dersom "begrunnelsene" er to eller flere og/eller inngår i en semantisk struktur som fører fram til en slutning o.l. kaller jeg subhandlingen for "argument". Bruksområdet for "argument" er mer spesifisert enn for "begrunnelsene". De er mer strukturerte og normerte funksjoner, og mer typiske for skriftlige enn muntlige tekster.

Eks.: "Alle grekere er dødelige  
alle grekere er mennesker  
(derfor er) alle grekere  
dødelige"  
Subhandlingene er understreket

"utdyping"

betegner én eller flere subhandlinger som har til funksjon å kommentere og eksplisere proposisjonsinnholdet i den overordnede handlingen. Mottakerens vitan om referenten bli større.

Eks.: "Fridtjof Nansen, som blant annet var formann i Fædrelandslaget, var den første som gikk på ski over Grønland."

"restriksjon"

er funksjoner som innskrenker proposisjonsinnholdet i den overordnede handlingen. De kan være spesifiseringer, presiseringer eller korrigeringer av den overordnede proposisjonen.

Eks.: "Spanjolene er hyggelige, dersom en ser bort fra gateselgerne."  
Forbinderen "dersom signaliserer funksjonen.

"konklusjon"

er subhandlinger som er overordnet handlinger som har "begrunnelse" eller "argument"-funksjon. De kan markere premisser og eksplisere presupposisjoner. Derfor har "konklusjonene" ofte funksjon som "argument" til en makrohandling. I slike tilfeller er de "foreløpige konklusjoner".

Eks.: "På bakgrunn av historiske data, vil jeg ta for gitt at skuddene i Sarajevo utløste 1.verdenskrig."  
Setningen "vil jeg ta for gitt" markerer at en "foreløpig konklusjon" følger, og funksjonen gir presupposisjonene for en seinere framstilling.

"eksempel"

vil jeg kalle subhandlinger som trekker inn et proposisjonsinnhold med en annen referent enn handlingen den er underordnet, men som brukes som illustrasjon på proposisjonen i den overordnede handlingen. Den siste er ofte en PÅSTAND eller en KVALIFISERING, slik som mine definisjoner ovenfor.

Jeg vil avslutte dette kapitlet med en skjematisk framstilling av hvordan en etter den skisserte teorien bør gå fram i analysen av en tekst:

1. Finne makrohandlingene.
2. Finne de ulike monologiske tekstene, dvs. finne ut hvilke subhandlinger som er underordnet de ulike makrohandlingene.
3. Plassere de ulike monologiske tekstene i makrofunksjoner.
4. Bestemme makrohandlingsklasse og -type.
5. Finne subhandlingsnivåene i de ulike monologiske tekstene.
6. Bestemme mikrofunksjonene.

#### IV Analyse av en tekstforekomst

Teksten som jeg med den skisserte modellen som verktøy skal analysere, kan også stå som representant for en genre. Teksten er en artiumsstil av den tradisjonelle typen der er hensikten er, som det står i oppgaveteksten, å "greie ut" og "drøfte" en abstrakt spørsmål av etisk art. Genreintensjonen er således konvensjonalisert i oppgaveformuleringene. Kravet om f.eks. utgreiing og drøfting kombinert med saksforholdet, forutsetter at kandidaten utfører visse genretypiske handlinger.

Stiltypen, moralfilosofisk stil, oppfyller på to måter de kravene en må stille til en tekst dersom den skal kunne underordnes en genre. For det første er stiltypen institusjonalisert ved at den har vært gitt som skriftlig oppgave til examen artium helt siden 1805. Typen har røtter helt tilbake til det antikke skolævesenets retorikkundervisning, den såkalte progymnasmata. For det andre har det blitt bestemt implisitte og delvis eksplisitte normer og regler for hva som er kvalitet i en besvarelse. Siden tekstene er eksamensbesvarelser og derfor skal evalueres, og ettersom evalueringen skal være noenlunde likeverdig, er det forutsatt at preskriptive normer finnes.

Jeg har valgt en tekst som oppfyller genreforventningene. Besvarelsen fikk høyeste karakter til examen artium i 1973, og besvarelsen har blitt bestemt som mønster-

### OPPGÅVE NR. 3

#### Bokmålstekst

Peik på tendenser til uniformering og ensretting i samfunnet vårt, og gjer greie for årsakene til dem. Drøft hvor sterkt disse tendensene gjer seg gjeldende og hvilke konsekvenser de kan ha.

#### Nynorsk tekst

Peik på tendensar til uniformering og einsretting i samfunnet vårt, og gjer greie for årsakene til dei. Drøft kor sterkt desse tendensane gjer seg gjeldande og kva konsekvensar dei kan ha.

#### Svar nr. 1.

Uniformering og ensretting er begreper som vanskelig kan fylles med et entydig meningsinnhold. Jeg vil i det følgende knytte dem til tanker omkring indoktrinering, altså den prosess hvor normer regelmessig blir påført et individ uten individets bevisste medvirkning i innlæringen.

5 Indoktrinering og ensretting er to sider av samme sak, der det siste er en konsekvens av det første. Begrepene, slik jeg vil bruke dem, opererer innen to forskjellige sfærer av et hele.

Det er naturlig å ta utgangspunkt i de samfunnsledd hvor formidlingen av den sosiale arv spiller hovedrollen: hjem og skole. Selv om ekteskapet er en meget institusjonalisert del av samfunnslivet er det p.g.a.

10 sin ballekarakter en temmelig uoversiktlig avtale. Man vil forgivevis spørre om hva som egentlig foregår i et hjem, selv om vi kan gå ut fra at ektefellene ikke vil bringe avgjørende normvariasjoner til barna, sett i forhold til det de selv mottokk fra sine foreldre.

15 Dessuten er det påvist at kamerater og skole ganske tidlig overtar rollen som viktigste sosialiseringfaktor. Men ett kan vi slå fast, at det fra en generasjon til neste alltid vil foregå en formidlingsstrøm av de gjeldende normer og vurderinger, og at denne formidlingen er nødvendig for kontinuiteten i samfunnsutviklingen. Samtidig må det være klart

20 at en del av denne formidlingen vil få en indoktrinerende karakter, simpelthen fordi barna ikke har noe å stille opp mot en slik kanonade av kulturimpulser.

Men hva er det som formidles, hva er denne "sosiale arv"? Det er skolens store dilemma at den ikke kan formidle alle strømninger i

25 alle lag og miljøer innenfor et pluralistisk samfunn som vårt. Den har to muligheter i den kinkige situasjon, eller rettere sagt, vårt lovgivende organ Stortinget, har to muligheter på skolens vegne: enten forsøke å kreve et slags minste felles multiplum av alle rådende kulturstrømninger, eller velge mellom dem og risikere at skolen blir

30 et middel i en kamp de forskjellige kulturer imellom.

Leser man formålsparagrafene for grunnskolen og for de videregående almendannende skolene, oppdager man fort at skolen ikke skal være en nøytral faktor i samfunnet. Skolen skal gjøre noe med elevene, den skal fremme forståelsen for åndsfrihet og toleranse, gi elevene for-



- 35 ståelse for demokrati, og gjøre dem til "gagnlege samfunnsborgare". Det er kort uttrykt de liberale og fornuftsmessige ideer om mennesket som blir uttrykt i skolens formålsparagraf. Poenget i denne sammenheng er at skolen formidler normer og holdninger det kan være strid om.
- 40 Formålsparagrafen blir gitt eleven; eleven eller barnet velger ikke sitt eget samfunn. Man blir satt inn i en situasjon man ikke har alternativer til. En indoktrinerende påvirkning er derfor ikke til å unngå, sosialiseringen vil uvilkaarlig også anta en slik form.
- 45 Konklusjonen blir at tendenser til uniformering og ensretting finnes i ethvert samfunn, og denne ensrettingen er samfunnet selv. Hvor pluralistisk samfunnet er i sin form, spiller ingen rolle, så lenge vi snakker om denne nødvendige, strukturelle ensrettingen. Likevel er det viktig at samfunnsmedlemmene er oppmerksom på den, og analyserer den i så stor grad som mulig. Problemet er at man aldri vil klare å
- 50 sprengne den dersom man ønsker å fungere innenfor et samfunn.

Den andre arten av ensretting, er den som virker innenfor systemet, og den er derfor betinget av den tidligere nevnte strukturelle ensretting. Denne andre, underordnede typen vil jeg i mangel av noe bedre ord kalle psykologisk, og utgjør det vi vanligvis tenker på når vi snakker om ensretting og uniformering. Den virker først og fremst utenfor institusjonene, jeg synes den ensrettende funksjon reklamen har, er et godt eksempel. Samtidig vil jeg her illustrere sammenhengen mellom strukturell/psykologisk ensretting. Reklamen uttrykker en meget karakteristisk del av vårt samfunn, nemlig forbrukerideologien.

60 Velstandsideologien har et jerngrep på vårt samfunn, så dominerende at det avgjort har en ensrettende funksjon på samfunnsmedlemmene. Men her kommer vårt samfunns pluralistiske form inn i bildet. Samfunnet er så vidt, så uensartet at bare ved å betrakte en spesiell del av det (som f. eks. reklame) kan få innblikk i de normer og rollehensyn som ligger bak. Det kan være på sin plass med en eksistensialistisk

65 formulering. Eksistensen er så fylt av sitt eget innhold at den ikke lar seg erkjenne. Den blir tilsløret, og det skal vi ta ad notam, vi med vår tingsfylte livsform.

Poenget var altså at den psykologiske ensretting uttrykker den strukturelle,

70 på samme måte som reklamen uttrykte forbruker/vekstideologien.

Ungdommen er på mange måter i en særstilling. Usikkerhet i tenårene gir seg utslag i sterkt behov for konformitet. Å være annerledes er for en ungdom en tung byrd å bære, og gjør ham spesiell sårbar for reklamepåvirkninger. Når påvirkningen fra hjem, kamerater, skole

75 og reklame stemmer overens, mister en evnen til å mobilisere motforestillinger og resultatet vil ubehørlig bli ensretting. Den direkte uniformeringen blant ungdom (hår/klæsmoter) er for såvidt uskyldig nok, men i prinsippet er det uttrykk for akkurat det samme: Manglende evner og manglende muligheter til å stå i mot kollektiv påvirkning.

80 Krvsspress-situasjoner kan også oppstå; mor og far annen mening om hår enn kamerater, og det faktum at de fleste har langt hår, kan tjene som illustrasjon til hva jeg tidligere nevnte; at kamerater er en viktigere sosialiseringsfaktor enn foreldre. Vi skal forøvrig ikke lukke øynene for at den spesielle ungdomskultur forårsaker andre reaksjonsmønstre enn

85 det som lett kan katalogiseres.

Videre er det nødvendig å påpeke at det fins politisk ensretting innenfor

- spesielle miljøer. Det er altså så ensartete miljøer at de kan stå imot press utenfra. Den politiske ensretting leder oss til en drøfting av ensretting utelukkende som et negativt begrep. Jeg tror vi kan
- 90 si at i den utstrekning ordet "ensretting", eller "uniformering" brukes, så gis det negativt verditrykk. Det henger sammen med våre vestlige, humanistiske tradisjoner tilbake til opplysningstiden og Renessansen. Men når sosialister uttrykker stolthet over klassefølelse og klasse-
- 95 bakgrunn, og når borgerlige lar seg sjokkerte over familiære utbrudd fra den aksepterte politiske retning, så innebærer begge deler at man indirekte anerkjenner en viss grad av ensretting. Men igjen spiller vårt pluralistiske samfunn en rolle. Svært få ønsker Mc Carthy til-
- stander tilbake, svært få ønsker forfølgelse av minoriteter på linje med dem i Sovjet.
- 00 Vi kan operere med konsekvenser av ensretting på to plan. Det er konsekvenser av ensrettingen i seg selv, (i siste instans den totalitære stat) og det er konsekvenser av ensrettingens form (hos oss, rendyrkingen av forbrukersamfunnet og den tilhørende ressursproblematikk). Begge plan er vesentlig å være oppmerksom på, selv om de kan være
- 105 vanskelig å holde fra hverandre. I mindre alvorlige utviklingsretninger skal vi være klar over at ensretting fører til manglende selvstendighet, avhengighet av faktorer man ikke vil være avhengige av. Uansett, hvor alvorlige og urovekkende konsekvensene kan være skal man vite at ensretting innebærer brudd med det beste i europeisk tradisjon.

gyldig ved at RVO har trykt den opp i en typesvar-samling som representativ for karakternivået. Selvsagt er normene tilpasset kandidatenes modenhet, erfaringsnivå og den knappe eksamenstida. Derfor vil en finne brudd på de ideelle normene selv i en besvarelsen som teksten jeg skal analysere.

Det er ikke plass til å gi en utførlig begrunnelse for analysen av tekstforekomsten i denne artikkelen. I analysen vil jeg følge skjemaet som jeg satte opp i slutten av siste avsnitt, og jeg vil bare komme med korte kommentarer til analysen. Oppgavetekst og besvar-else følger med som vedlegg til artikkelen.

#### 1. Makrohandlingene i teksten

Som en kan se av oppgaveteksten, skal kandidaten i besvarelsen utføre 4 deloppgaver. Forholdet mellom deloppgavene er uttrykt skjematisk i fig.2.

Utgreiing(U)	"tendenser til uniformering og ensretting i samfunnet vårt"(U1) "årsakene til tendenser til uniformering og ensretting"(U2)
Drøfting(D)	"hvor sterkt disse tendensene gjør seg gjeldende"(D1) "hvilke konsekvenser tendensene til ensretting og uniformering fører til"(D2)

Fig.2: Skjematisk framstilling av oppgaveteksten

Som forutsetning for analysen antar jeg for det første at det er et kvalitetskrav at svarene skal være utført som direkte handlinger i teksten. For det andre antar jeg at det er et kvalitetskrav at makrohandlingene i teksten skal tilhøre genrebestemte illokutivklasser og typer. Den andre av de to hypotesene skal jeg vente til avsnitt IV,2 med å undersøke. Formålet i dette avsnittet vil være å finne makrohandlingene i teksten. Ser en på besvarelsen, vil en oppdage at den første antakelsen kan bekreftes. Jeg finner en rekke makro-handlinger direkte utført i teksten. Men i tillegg er

det utført makrohandlinger som inneholder proposisjoner som det ikke er direkte spurt om i oppgaveteksten. Jeg finner følgende 12 makrohandlinger i teksten:

1. (...)indoktrinering(...)den prosess hvor normer regelmessig blir påført et individ uten individets bevisste medvirkning i innlæringen.
2. Indoktrinering og ensretting er to sider av samme sak, der den siste er en konsekvens av den første.
3. (...)tendenser til uniformering og ensretting finnes i ethvert samfunn, og denne ensrettingen er samfunnet selv.
4. Eksistensen er så fylt av sitt eget innhold at den ikke lar seg erkjenne. Den blir tilsløret
5. (...)den psykologiske ensretting uttrykker den strukturelle
6. Når påvirkningen fra hjem, kamerater, skole og reklame stemmer overens, mister en evnen til å mobilisere motforestillinger og resultatet vil ubønnhørlig bli ensretting.
7. Vi skal forøvrig ikke lukke øynene for at den spesielle ungdomskultur forårsaker andre reaksjonsmønstre enn det som lett kan katalogiseres.
8. (...)det(er)nødvendig å påpeke at det fins politisk ensretting i spesielle miljøer.
9. (...)konsekvenser av ensrettingen i seg selv ( i siste instans den totalitære stat)
10. (...)konsekvenser av ensrettingens form (hos oss, rendyrkingen av forbrukersamfunnet og den tilhørende resurssproblematikk
11. (...)ensretting fører til manglende selvstendighet, avhengighet av faktorer man ikke vil være avhengig av.
12. (...)ensretting innebærer et brudd med det beste i europeisk tradisjon.

Utvalget av makrohandlinger er et resultat av en fortolkningshandling der jeg har tatt omsyn til de umiddelbare omstendighetene (situasjon og oppgavetekst) og funksjonsstrukturen. Fortolkningen innebærer en reduksjon av tekstens betydningspotensiale og en fiksering av betydningen. Graden av semantisk åpenhet (jf. Eco:124) varierer selvsagt fra genre til genre, men å undervurdere betydningspotensialet i ytringer som denne, ville være det samme som å undervurdere språkets semantiske åpenhet.

## 2. De monologiske tekstene

Ideelt betraktet skulle en finne samsvar mellom antallet makrohandlinger og antallet monologiske tekster. Stort sett oppfyller besvarelsen denne forventningen, med ett unntak. Makrohandling 1 og 2 hører sammen i en monologisk tekst. Det er tekstens situasjonsbestemte funksjon som besvarelse på spørsmål, som fører til en slik fortolkning. I en annen situasjon ville det være sannsynlig å fortolke makrohandling 2 som en subhandling til makrohandling 1. Teksten består følgelig av 11 monologiske tekster, og den er selvsagt dialogisk. Subhandlingene som står til de ulike makrohandlingene er det, med de samme reservasjonene som ved fortolkningen av makrohandlingene, også forholdsvis lett å avgrense. I teksten er de stort sett plassert omkring makrohandlingene. Det er situasjonssymptomatisk at det er i første delen av besvarelsen at subhandlingene på en utfyllende måte underbygger proposisjonene i makrohandlingene. Den knappe tida kandidaten har til rådighet på eksamen, gjør at makrohandlingene mot slutten av besvarelsen blir stående nesten aleine.

Fordelingen av de ulike monologiske tekstene (M.t.) blir slik:

M.t. I: l. 1-7	m.t. VI: l. 83-85
m.t. II: l. 8-50	m.t. VII: l. 86-99
m.t. III: l. 51-68	m.t. VIII: l. 100-103
m.t. IV: l. 69-70	m.t. IX: l. 103-105
m.t. V: l. 71-83	m.t. X: l. 105-107
m.t. VI: l. 83-85	m.t. XI: l. 107-109

Dersom en ser nøyer på teksten, vil en legge merke til at særlig makrohandling 11 og 12 har muligheter til å bli overordnet de andre makrohandlingene. Dermed ville de øvrige makrohandlingene bli redusert til subhandlinger med funksjon hovedsakelig som "argument". Når det ikke er tilfelle i teksten, er det fordi oppgaveteksten fordrer at kandidatene svarer på 4 delopp-

gaver. Ser en på forholdet mellom de ulike deloppgavene og de monologiske tekstene, kan samsvaret mellom spørsmål og svar illustreres som i fig. 3:

Opgavetekstens spørsmål	Tekstens svar
U1	monologisk tekst II, III, IV, VII
U2	utført som subhandlinger til monologisk tekst II, III og IV
D1	monologisk tekst V, VI
D2	monologisk tekst VII, IX, X

Fig.3: Forholdet mellom oppgavetekst og besvarelse

Som en kan se av ulikhetene mellom de to polene i figur 3, har kandidaten vært splittet mellom oppgavetekstens krav til svar på delspørsmålene og genrekonvensjonens krav til enhetlig form. Han har forsøkt å undertrykke tekstens preg av eksamensbesvarelse ved å kjede de ulike svarene sammen etter et visst enhetlig lineært prinsipp. Dersom kandidatene hadde hatt bedre tid, skreiv om emnet i en annen situasjon og med andre mottakere enn norsksensorer, ville han nok ha gitt en mer hierarkisk orden større vekt. Teksten ville hvis det var tilfelle, inneholde bare noen få makrohandlinger og kanskje bare én.

Det som likevel indikerer at kandidaten har fulgt en formende vilje som bryter med spørsmål-svar konvensjonen, er at han har føyd til to monologiske tekster som inneholder proposisjoner som det ikke eksplisitt er spurt om i oppgaveteksten. I monologisk tekst I er begrepene "ensretting og uniformering" forsøkt definert. I monologisk tekst XI forsøkes det å gi teksten en slags moralsk hale. Men i begge disse monologiske tekstene kan en si at kandidaten oppfyller underforståtte konvensjoner. Kompetanse i genren forutsetter

m.a.o. kjennskap til visse pragmatiske forhold. Å omtale abstrakte begreper forutsetter at kandidaten utfører en begrepspresisering før han kan konkretisere dem. Oppgaveteksten har en viktig oppgave som styrer av elevenes holdninger. Kandidaten må godta visse presupponerte holdninger og i besvarelsen bekrefte dem, dersom besvarelsen skal godtas som "moden" osv. Evnen til å oppfatte presupposisjonene er altså en del av den kommunikative kompetanse som forutsettes dersom en skal utføre vellykkete kommunikative handlinger i eksamenssituasjonen.

I denne oppgaveteksten kan presupposisjonen uttrykkes slik: "Tendenser til uniformering og ensretting eksisterer i Norge. Slike tendenser bør ikke forekomme". En ser at makrohandling 12 inneholder proposisjonen som bekrefter presupposisjonen.

### 3. Makrofunksjoner i tekstforekomsten

Makrofunksjonen til monologisk tekst I er å være "INNLEDNING" i teksten. I monologisk tekst I blir metareferenten "uniformering og ensretting" introdusert. Senderen nøyer seg ikke med å vise til oppgaveteksten, men predikerer egenskaper til det identifiserte leddet. Denne illokutivhandlingen skal jeg, som jeg seinere vil komme nærmere inn på, kalle /leksikalsk definisjon/. Når begrepene "uniformering og ensretting" opptrer seinere i teksten, er det med anafori til makrohandling 1 og 2. Dette er kataforisk markert i "INNLEDNINGEN" ved hjelp av uttrykksformen "i det følgende". Makrofunksjonen til monologisk tekst XI er å være "AVSLUTNING" i teksten. For det første viser og bekrefter proposisjonsinnholdet presupposisjonen i oppgaveteksten. For det andre er "AVSLUTNING" markert formelt med forbinderen "uansett". I figur 4 er forholdet mellom makrohandling, monologiske tekster, makrohandlingsklasser og -typer markert.

monologisk tekst	I	II-VI	VII
makrohandlings-klasse	KVALIFI- SERING	KVALIFI- SERING	PÅ- STAND
type	leksikalsk definisjon (1,2)	bedømm- else (3-7)	etisk beskrivelse (8)
nummer			
makrofunksjon	INNLEDNING		MIDTDEL
	VIII-IX	X-XI	
	KVALIFI- SERING	KVALIFISERING	
	bedømmelse (9-10)	påkallelse (11-12)	
	MIDTDEL forts.	AVSLUTNING	

Fig.4: Forholdet mellom monologiske tekster, makrohandlinger og makrofunksjoner

#### 4. Makrohandlingenes klasse og typetilhørighet

Når jeg i det følgende skal bestemme hvilke illokutivklasser de ulike makrohandlingene tilhører, vil jeg bruke Searles taksonomi. Kriteriene for klassifiseringen vil være de 7 jeg omtalte i avsnitt II. Typebestemmelsene er derimot genrebestemte, og de vil bli definert etterhvert. Når jeg studerte artiumsstilen som genre, fant jeg fram til en rekke genretypiske handlinger. Det er definisjonene av disse som jeg vil vise til i framstillingen.

Med unntak av makrohandling 8 tilhører makrohandlingene i teksten illokutivklassen KVALIFISERING. Det første og mest avgjørende kriteriet for at handlingene kan klassifiseres som KVALIFISERINGER, er at proposisjonene i handlingene ikke gjengir fenomener der det må være et visst samsvar mellom sanseerfaringer og saksforholdet. Handlingene kan ikke vurderes som sanne eller falske slik som handlinger som er PÅSTANDER. For å bruke



Searles uttrykk er tilpasningsretningen "ord til verden" og "verden til ord" samtidig. Ved hjelp av KVALIFISERINGENE skapes nye paradigmer, forestillinger om verden, ved hjelp av språket. Som en veit, var det denne klassen som Austin opprinnelig kalte "performatives".

Det andre aspektet ved handlingene som indikerer illokutivklassen, er formålet. Hensikten er argumentativ, hvilket får konsekvenser for mikrofunksjonene. Det spesielle med KVALIFISERINGENE i teksten er at senderen ikke kan støtte seg til institusjonalisert autoritet for å kunne gi saksforholdet vekt. Senderen er overlatt til språket selv og den kompetanse han har i det, dersom handlingene skal bli vellykket.

Det siste kriteriet som fungerer som indikator på hvilken klasse handlingene tilhører, er situasjonskriteriet. Som nevnt skal det være en del av kandidatens kompetanse å oppfatte presupposisjonen i oppgaveteksten. Han skal gjengi og argumentere for presupposisjonen i besvarelsen.

En ville kanskje kreve samsvar mellom ytringens form og betydning, for å kunne akseptere min klassifisering av makrohandlingene. M.a.o. at det i ytringenes grammatikalske form finnes uttrykk som indikerer denotativt handlingsklassen. Det vil ta for mye plass å argumentere mot en slik forventning. Men jeg vil antyde et svar ved å påpeke at betydningens form (i Hjelmslevs mening) er mindre konstant enn uttrykkets form. Ulike kommunikative fellesskap nytter ulike indikatorer i uttrykket for å signalisere ulik illokutiv betydning. At vi i vår kultur bruker de samme grammatiske formene (f.eks. modus) for både PÅSTANDER og KVALIFISERINGER, er ikke noe argument for at de semantisk betraktet, er ulike.

KVALIFISERINGENE i teksten tilhører, med unntak av makrohandlingene 1, 2, 11 og 12, makrohandlingstypen /bedømmelser/. Typen er karakteristisk for genren

"moralfilosofisk stil". /Bedømmelsene/ kan defineres som KVALIFISERINGER av virkeligheten som må støtte seg til allmennståsteder (toposer) for å regnes som gyldige i en tekst i en gitt kommunikasjonsituasjon. De kan spesifiseres i /sluttbedømmelser/, som normalt har funksjon som "konklusjon" i en drøfting.

Typen som makrohandling 1 og 2 tilhører, er også vanlig i genren "moralfilosofisk stil". Typen kan defineres som KVALIFISERINGER av virkeligheten der et fenomen blir et tegn i leksikonet i og med at handlingen utføres. Jeg har valgt å kalle typen for /påkallelse/, og definert den som KVALIFISERINGER av virkeligheten der senderen slutter seg til etablerte normer i situasjonen. /Påkallelserne/ kan spesifiseres i /normative/, der det vises til eksplisitte normer, og /presupposisjonelle/, der det vises til implisitte normer i situasjonen. Kandidaten må altså utføre disse handlingstypene for å svare tilfredsstillende på oppgaven.

Makrohandling 8 tilhører klassen PÅSTANDER. I ytringen er formålet å hevde noe som kan være sant eller falskt. En kan knytte sannhetsvilkår til saksforholdet. Riktignok støtter PÅSTANDEN seg på betydning som konstitueres gjennom KVALIFISERINGER, f.eks. utsagnet "politisk ensretting". Men formålet er å konstatere at fenomenet eksisterer. Formålet er ikke å bestemme hva fenomenet er. Slik kunnskap er presupponert i og med ytringen. Makrohandlingstypen har jeg kalt /beskrivelse/, og den er genretypisk for artiumsstilen. /Etliske beskrivelser/ finner en derimot bare i genren "moralfilosofisk stil". Typen har jeg definert som en PÅSTAND der normer og retningslinjer for akseptert atferd er gjengitt.

##### 5. Subhandlingsnivåene i monologisk tekst II

Det ville være en unødvendig og svært plasskrevende oppgave å analysere hele teksten på subhandlingsnivå. Oppgaven er unødvendig fordi det er tilstrekkelig å analysere den mest utbygde monologiske teksten dersom

Fig. 5: Den semantiske strukturen

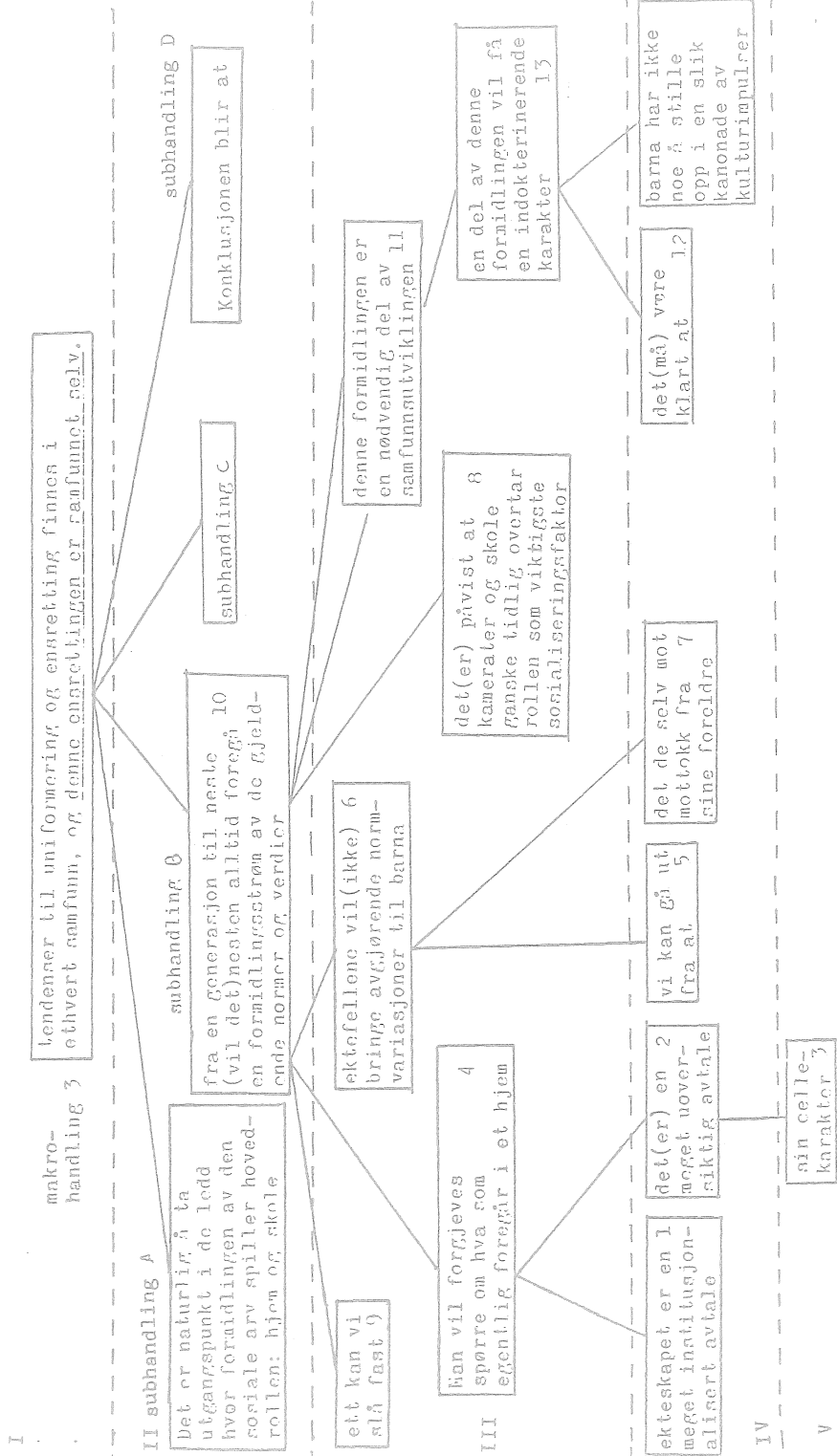
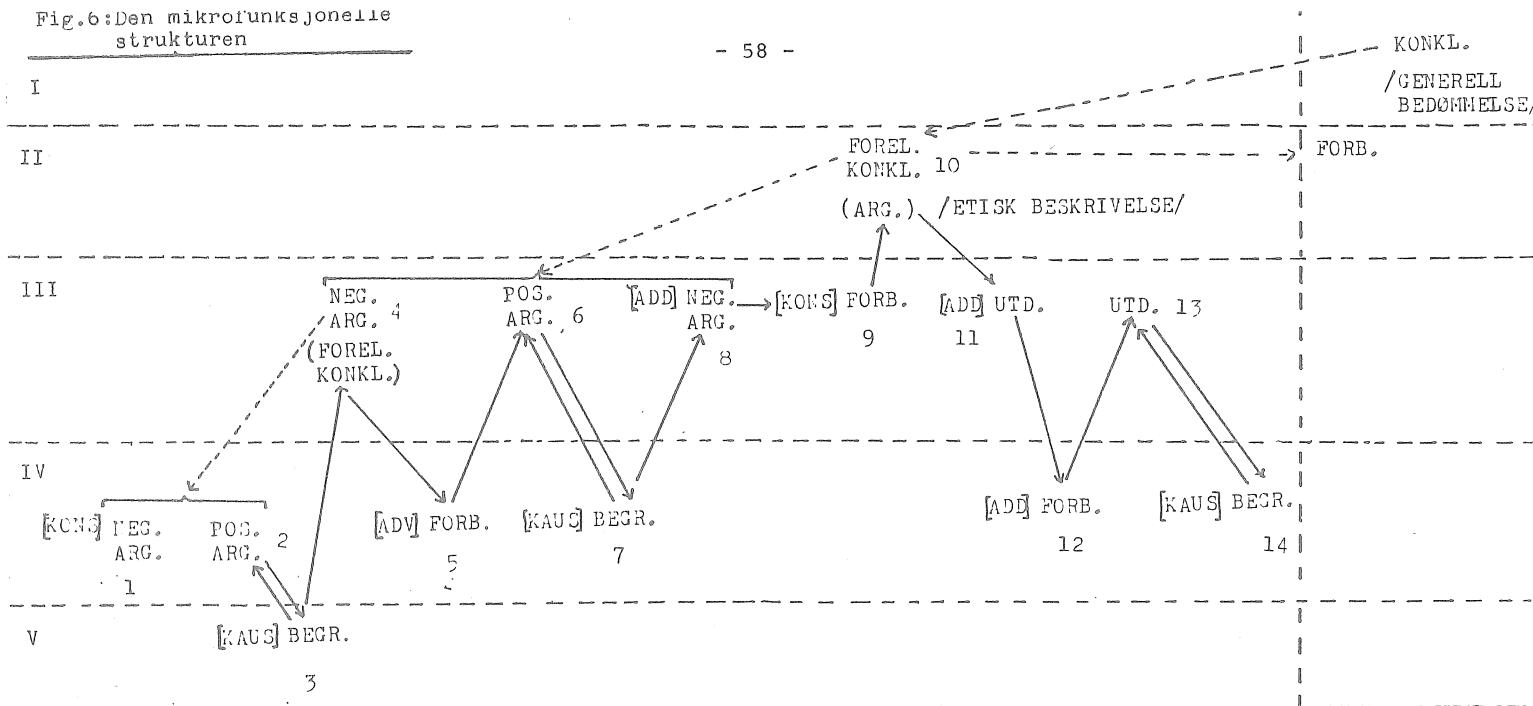


Fig.6:Den mikrofunksjonelle strukturen



FORKORTELSER:

mikrofunksjonelle kategorier:

- NEG.:negativ i forhold til konkl.
- POS.:positiv i forhold til konkl.
- ARG.:argument
- BEGR.:begrunnelse
- FOREL.:foreløpig
- KONKL.:konklusjon
- FORB.:forberedelse
- UTD.:utdyping

forbindertyper:

- KAUS:kausalt
- ADV:adversativ
- ADD:additiv
- KONS:konsessiv
- / /:illokutivtype
- ( ):alternativ funksjon
- [ ]:forbinder

- :hel pil til høyre; framdrift
- >:stiplet pil til høyre; katafori til semantisk helhet som den er sideordnet
- ←:hel pil til venstre; sambandet mellom "begrunnelse" og "argument"
- <:stiplet pil til venstre; implisitt samband mellom "argumenter" og "konklusjon"

1-14 viser til ytringene i fig.5

jeg skal kunne illustrere poenget i artikkelen. Jeg skal derfor bare analysere monologisk tekst II, men bare det høyeste subhandlingsnivået (l. 8-45 i teksten). Jeg vil analysere alle nivåene i den delen av monologisk tekst II som går fra linje 9 (f.o.m. "Selv om...") til linje 22.

I figur 5 har jeg plassert handlingene på ulike nivå etter en hierarkisk modell. Nivå I er nivået for makrohandling 3 i monologisk tekst II. På nivå II finner en ulike subhandlinger som enten har funksjon som "forberedelse", eller er overordnet subhandlinger i mindre tekster (subhandling B og C). Teksten som har subhandling B som høyeste nivå, går fra l. 9-22, og er analysert i sin helhet i figurene 5 og 6.

#### 6. Den mikrofunksjonelle ordningen i monologisk tekst II

I fig. 6 har jeg analysert den mikrofunksjonelle strukturen i teksten fra linje 9 til 22. Subhandling B i fig. 5 er identisk med ytring 10 i fig. 6. Subhandlingene har jeg både i fig. 5 og 6 gitt nummer etter hvilken plass de har i kjeden. Numrene i fig. 5 og 6 samsvarer altså med hverandre. I tillegg har jeg plassert ytringene på ulike nivåer fra I til V for å vise den hierarkisk ordnede makrostrukturen. I fig. 6 har jeg bestemt makrohandling 6 sin funksjon, og subhandling D som fungerer som "forberedelse" til makrohandling 3. Ellers har jeg bestemt subhandlingsfunksjonene til ytringene i overensstemmelse med mikrofunksjonsdefinisjonene i avsnitt III, 2.

Blant de funksjonene som ikke kommer fram av fig. 6, er trekk ved subhandlingene 11 og 13 som peker ut over den monologiske teksten. I tillegg til "utdyping"-funksjonen, fungerer subhandling 11 som svar på presupposisjonen i oppgaveteksten. Subhandling 13 er både svar på deloppgave U1 (jf. fig. 2), og den viser anaforisk til monologisk tekst I.

I fig. 6 har jeg også analysert forbinderne etter hvil-

ken klasse de tilhører (se klammeparentesene).

Noen generelle slutninger er det uklokt å trekke på et så spinkelt grunnlag som denne analysen. Jeg skal imidlertid peke på to forhold som kan gi grunnlag for noen hypoteser: For det første finner en i teksten en type semantisk samband som jeg vil kalle illokutiv koherens. Illokutivhandlingene er kjedet sammen ved hjelp av handlinger på ulike nivåer dvs. de står i over- eller underordnet relasjon til hverandre. Det er funksjonsstrukturen som avgjør den lineære ordningen av handlingene. I teksten er den illokutive koherensen markert og forsterket ved hjelp av forbindere. Det er den illokutive konneksjonen som gjør at en leser kan fortolke inn en koherens inn i teksten som ikke er basert på proposisjonene. Fortolkningen av en tekst forutsetter derfor at leseren kan oppfatte teksten som koherent på to ulike måter. Jeg vil anta at den illokutive koherensen er primær i forhold til den proposisjonelle. Ideen om illokutiv koherens gjør det mulig med en mer presis beskrivelse av konneksjoner i tekst (Enkvist). Hvor viktig det er å skille mellom disse koherenstypene viser seg ved at en tekst som er illokutivt koherent kan inngi leseren en falsk oppfatning av at teksten også er proposisjonelt koherent. Ekstra sterkt kan leseren få et slikt inntrykk dersom teksten også oppfyller kravene til kohesjon, f.eks. ved hjelp av forbindere. Jeg syns analyseteksten illustrerer det.

Det andre forholdet som jeg vil peke på, er at det tilsynelatende er et samsvar mellom hvilken illokutivklasse makrohandlingen tilhører og hvilke mikrofunksjoner subhandlingene har. Dersom handlingen er en KVALIFISERING, er det sannsynlig at funksjonene enten tilhører "argument"- eller "begrunnelse"-klassen. Årsaken er at KVALIFISERINGENE ikke som PÅSTANDENE kan støtte seg til sannhetsvilkår. Dersom senderen

heller ikke kan støtte seg til institusjonalisert autoritet, som f.eks. ved domslutninger, må proposisjonen i makrohandlingen få autoritet ved hjelp av subhandlinger som underbygger proposisjonen i KVALIFISERINGEN. Dermed har jeg beveget meg inn på en diskusjon av de perlokutive eller retoriske aspektene ved tekster, som ikke er emnet i denne artikkelen. Likevel vil jeg til slutt hevde at forholdet mellom makrohandlingsklasse og mikrofunksjoner gjør det mulig å skille mellom ulike genrer. Tekster der makrohandlingen er en KVALIFISERING vil altså kreve subhandlinger med "argument" eller "begrunnelse" som mikrofunksjon. En kan kalle genren for argumentasjonstekst (jf. Werlich).

#### V Konklusjoner

Erfaringene fra bruken av den skisserte teorien på en faktisk tekst, gjør det mulig å trekke følgende konklusjoner:

1. Det er mulig å beskrive det illokutive aspektet i makrostrukturen som en del av tekstsystemet. Det illokutive aspektet i en tekst er ikke et vilkårlig tillegg som varierer fra situasjon til situasjon, men er et grunnleggende tekstkonstituerende aspekt. Å integrere det illokutive aspektet i en generell teori om tekster er nødvendig. Dermed bli modellene mer operasjonelle og mindre reduktive på tekstene.
2. Det illokutive aspektet i teksters betydningsstruktur er nært knyttet til funksjonsstrukturen. De makro- og mikrofunksjonelle enhetene samsvarer stort sett med de illokutive enhetene. En videre undersøkelse av funksjonsstrukturen må ta omsyn til det illokutive aspektet.
3. Det illokutive aspektet er et primært vilkår for teksters perlokutive funksjoner. En tekst som er illokutivt vellykket, men som likevel inneholder proposisjoner med uklar og kanskje fraværende referanse,

kan likevel få mottakeren til å oppfatte proposisjonene som sanne og teksten som koherent. Årsaken er at det finnes illokutiv koherens i tekst. En nærmere undersøkelse av den illokutive strukturen i tekster åpner for nye synspunkter på argumentasjonsteorien.

4. En tekstteori som integrerer det illokutive aspektet og regner det som primært i forhold til proposisjonelle, gjør det mulig å konstruere en systematisk genreteori. Det er en institusjonalisering av det illokutive aspektet som konstituerer genren. Derfor er en utbygd illokutivtype teori vilkåret for en genreteori. Genreteorien blir derfor en teori bygd på en teori om teksthandlinger.

Før det er mulig, må en rekke vilkår oppfylles. Jeg har allerede nevnt behovet for en utbygd illokutivtype-taksonomi. Det kan rettes kritikk mot Searles klasser, og ihvertfall mot hans krav på universalitet på vegne av den.

Dessuten savnes det helt en klassifisering av subhandlingsfunksjoner.

Men først og sist må en ha tilgang til en fullstendig modell av teksten som system, betraktet både fra <sup>et</sup>proposisjonelt, illokutivt, funksjonelt og syntaktisk aspekt. Modellen må også vise relasjonene mellom de ulike tekstkonstituerende aspektene.

NOTER:

1. Begrepet "hendelse" er lånt fra Ricoeur som i opposisjon til den saussurske strukturalismen framhever talens funksjon som betydningsformidler.
2. En vil kanskje forvente "tid" som et tredje semantisk aspekt. Jeg regner "tid" som en betydningsbærende faktor som lar seg beskrive som relasjoner mellom proposisjonene.
3. Skillet mellom forekomst("token") og type er hentet fra Peirce.
4. Motstandere av typebestemmelser, og særlig motstandere av å gi dem universell status(som Searle gjør), viser gjerne til Wittgensteins merknader om språkspill i "Philosophische Untersuchungen", særlig §23.



Referanser:

- Austin, J.L.: "How to do things with words", 1975.
- van Dijk, T.: "Macrostructures", 1980.
- van Dijk, T. & Kintsch, W.: "Cognitive psychology and discourse. Recalling and summarizing stories", i Dressler: "Current trends in textlinguistics", 1975.
- Eco, U.: "Den frånvarande strukturen", 1971
- Engh, J.: "Talehandlingsteori og språkbeskrivelse", i Norskkrift 13.
- Enkvist, N.E.: "Coherence, pseudo-coherence, and non-coherence", i Østman: "Cohesion and semantics", 1978.
- Fossestøl, B.: "Tekst og tekststruktur", 1980.
- Linell, P.: "Människans språk", 1982.
- Ricoeur, P.: "Fortolkningsteori", 1979.
- Roulet, E.: "Speech acts, discourse strategies, and pragmatic connectives", i Journal of pragmatics 8.
- Searle, J.R.: "Speech acts", 1969.
- Searle, J.R.: "Expression and meaning", 1979.
- Sundby, N.K.: "Om normer", 1978.
- Werlich, E.: "A text grammar of English", 1983.
- Wittgenstein, L.: "Philosophische Untersuchungen", 1953.
- Wunderlich, D.: "Foundations of linguistics", 1979a.
- Wunderlich, D.: "Meaning and context-dependence", i Bäuefle, Egli & von Stechow: "Semantics from different points of view", 1979b.
- Berge, K.L.: "Artiumsstilen som genre. Undersøkelse av en form for kommunikativ atferd.", Hovedoppgave, Oslo, 1985.

## FELTSKJEMA OG SYNTAKTISK ANALYSE

Av Eivind Landmark

### Innhold

1	Innleiing	65
1.1	Om feltanalyse som studieemne i norskfaget	"
1.2	Feltanalyse i skolen	66
2	Hvilken status har feltanalysen i forhold til funksjonsanalysen?	67
3	Om noen problemer i setningsskildringa, og om tilpassing av feltskjemaet	73
3.1	Tidligere foreslåtte utvidelser av skjemaet	"
3.2	Adverbialer i midtfeltet	"
3.3	Verbalgrupper	76
3.3.1	Transitive verbalgrupper	"
3.3.2	Uekte sammensatte verb	84
3.4	Utbryting	89
3.5	Om adverbialer og andre ledd på V-plassen	91
4	Kombinasjon av felt- og funksjonsanalyse i praksis	97
	Noter	104
	Litteratur	106

## 1 Innleiing

### 1.1 Om feltanalyse som studieemne i norskfaget

Paul Diderichsens feltskjema (1962) har aldri slått riktig gjennom som hjelpemiddel i praktisk setningsanalyse innenfor norskfaget. Rett nok er feltanalyse både undervisnings- og eksamensstoff på grunnfagsnivå. Men en har for det meste nøydt seg med å bruke skjemaet til to ting:

- å gjøre greie for leddstillinga i setninger
- å la analyseresultatet bli grunnlag for språkbruksanalyse

Det siste momentet innebærer at en ut fra skjemaet kan beskrive fenomen som forvekt/bakvekt, bruken av forfelt m.m. Denne sida av feltanalysen er behandlet av f.eks. Øyslebø (1978) og Texmo (1982), så jeg skal ikke gå inn på det her.

Når det gjelder det første momentet, er dette også godt dekket i språklærene, f.eks. Næs (1965), Bruaas (1971), Vinje (1979) og Lie (1979). Disse peker klart på sammenhengen mellom et ledds funksjon (som subjekt, verbal osv.) og dets distribusjon (plassering i skjemaet). Men det mangler likevel mye på at feltanalysen er integrert i den grammatiske analysen. Symptomatisk er eksamensoppgaver der det først blir bedt om en funksjonsanalyse av ei setning, deretter en feltanalyse - som om den sistnevnte analysen var et frittstående tillegg til den første. I ei lærebok som Vinje (1979) er det et eget avsnitt om feltanalyse i kapitlet "Noen nyere analysemetoder". Men distribusjon brukes i det hele tatt ikke som kriterium i kapitlet "Funksjonsanalyse", der hvert enkelt setningsledd blir gjennomgått.

Lie derimot beskriver setningsledda med utgangspunkt i feltskjemaet. Og når han presenterer ulike analyseoppstillinger, viser han bl.a. en kombinasjon av feltanalyse

og tradisjonell funksjonsanalyse - men først som den femte muligheten ("punkt E", 1979:136).

En slik kombinasjon mener jeg imidlertid bør være sentral i arbeidet med setningsanalyse på norsk. Takket være den nære sammenhengen mellom funksjon og distribusjon kan feltanalysen identifisere alle typer setningsledd (men riktignok ikke skjelle mellom objekt, predikativ og andre leddtyper på N-plass). Derfor behøver en ikke å se på feltanalysen som et løsere vedheng til tradisjonell analyse, knapt nyttig til annet enn å skildre leddfølge. Tvertimot kan den bygges inn i en modell for praktisk setningsanalyse. Det vil jeg prøve å begrunne i kap. 2. Selve analysemodellen kommer jeg tilbake til i kap. 4.

## 1.2 Feltanalyse i skolen

Trass i at en har arbeidet med feltanalyse i over 20 år på universitets- og høghskolenivå, er de praktiske konsekvensene i skoleverket blitt få. Rett nok er emnet introdusert i ungdomsskolen gjennom Nye veier i grammatikken 1-2 (Røstad 1973-74), og i metodikkboka Morsmål for grunnskolen gir Schanche (1975:149f) innføring i feltanalyse. Men feltanalysen er ennå ikke tatt inn i fagplanene for grunnskole og videregående skole.

Det er sikkert flere årsaker til dette. At feltanalysen ofte har hatt en isolert stilling i forhold til annen syntaks i lærebøkene, kan være én grunn. Samtidig har nok en viss konservatisme gjort seg gjeldende: tradisjonell analyse har lange røtter, og kan dermed lett bli sett på som grunnleggende i sammenlikning med "nykomlingen" feltanalyse. Videre har det vært vanskelig å tilpasse skjemaene til norsk uten å innføre varianter med mange ekstra plasser (Bleken 1971, Bruaas 1971, Lie 1979), noe som gjør dem mindre brukbare på lavere skolesteg.

I tillegg kommer det pedagogiske uheldige at feltanalysen i visse tilfeller ikke harmonerer med funksjonsanalysen (f.eks. ved transitive verbalgrupper, se eks. 68).

Skepsis fra grammatikerhold har også gjort seg gjeldende. F.eks. er Faarlund (1974:956) tilbøyelig til

å betrakte feltanalyse i skolen som et "sidespor" i forhold til tg-grammatikk. Vannebo (1980:121) kommenterer Faarlunds artikkel. Han tar ikke stilling til valget av grammatikkmodell, men framholder at en bør legge vekt på hvilke resultater modellen kan gi i undervisninga når en skal vurdere den.

At det i hvert fall er behov for supplement til den tradisjonelle grammatikkopplæringa i skolen, går fram av noen hjertesukk fra ungdomsskolelærere i Norsklæraren. De vil gjerne bruke feltanalysen: "Kan feltanalysen vera eit brukbart alternativ til det me til nå har drive med? <...> Det ville ha vore horribelt dersom Mønsterplanen for dei næraste tiåra slår fast setningsleddanalysen som einerådande" (Hapnes 1977:31f).

2 Hvilken status har feltanalysen i forhold til funksjons-  
analysen?

Kan vi analysere ei setning i feltskjemaet uten å ha foretatt en tradisjonell funksjonsanalyse først? Grammatikere som gjengir Diderichsens feltanalyse (1962), har gitt forskjellige svar her. Diderichsens framstilling er av noen blitt oppfattet som en ringslutning, forstått slik at de størrelsene som skal plasseres i feltskjemaet, er ledd som på forhånd må være identifisert gjennom tradisjonell syntaktisk analyse (f.eks. spørreprosedyre). F.eks. kan Vinje (1979:51) leses slik ("kolonne III rommer subjekter, VI objekter" osv.).

Men Diderichsen forutsetter ikke noen syntaktiske leddtyper som "verbal", "nominal" eller "adverbial" før analysen i feltskjemaet. Den eneste syntaktiske størrelsen han går ut fra, er "Led":

Ved Analysen af en syntaktisk Helhed er det først og fremmest nødvendigt at skelne mellem de Størrelser, der er Led af selve Helheden, og dem, der blot er Led af Led" (1962:150)

"Led af selve Helheden", dvs, setningsledd, er vel å merke definert distribusjonelt, uavhengig av tradisjo-

nelle setningsleddbegreper: det er en gruppe ord som "kan staa som Fundament" (1962:140). Kravet til et ledd er altså at de orda som inngår i det, må ha felles permutering.

Analysen består nå i "at fordele leddene fra den Sætning, der skal analyseres, paa de rigtige Pladser i Helhedsskemaet" (1962:151). Fordelinga av ledd på ulike plasser bygger på en inndeling i "Ordklassetyper":

"... vi stiller de Led under hinanden, der er af samme Ordklassetype (eller kan erstattes med Ord af samme Klassetype)" (1962:161)

Diderichsen regner med at det fins fire ordklassetyper som kan utgjøre ledd, og kaller disse "Verbaler", "Substantialer", "Adverbialer" og "Konjunktionaler" (1962: 161 og 183). Denne klassifiseringa skjer altså etter morfologiske kriterier, i og med at det er tilhørigheten til ordklasse som legges til grunn. Med andre ord kan leddtypene bestemmes formelt, uten at en behøver å trekke inn et semantisk kriterium som tradisjonell spørreprosedyre ("hvem/hva + verbal" gir subjekt osv.). Rett nok får vi bruk for semantikk både ved permutering og substituering, men disse metodene er mindre vilkårlige enn spørremetoden. Poenget mitt blir derfor stående: feltanalysen forsvarer sin plass som et første trinn i en grammatisk setningsskildring, uavhengig av funksjonsanalysen.

Men leddtypene er ikke bare morfologiske størrelser. De dekker samtidig - ifølge Diderichsen - ulike betydningsmessige funksjoner:

- verbalet "angiver, hvordan noget "forholder seg"
- nominaler betegner "Genstande" som hører med til "Verbets Begreb"
- adverbialer betegner "Biforestillinger om de særlige Omstændigheder, hvorunder noget finder Sted"

(1962:163f)

Dermed er kontakten etablert mellom feltanalyse og tradisjonell setningsleddanalyse. Formstørrelsene korresponde-

rer med funksjonsstørrelsene - eller mer presist her: betydningsstørrelsene.

Etter dette har kategoriene verbal, nominal og adverbial hos Diderichsen både en morfologisk og en syntaktisk/semantisk side, og det kan forklare den tilsynelatende ringslutninga. Men analyseprosedyren må etter Diderichsens intensjon gjennomføres slik at vi først - på morfologisk grunnlag - plasserer ledd i skjemaet, så slutter fra form (ordklassetyper) til funksjon (tradisjonelle setningsledd-typer), og dernest spesifiserer de funksjonene hos leddtypene som ikke kommer fram i skjemaet, f.eks. hvilken funksjon leddet på N-plass har (objekt/predikativ/potensielt subjekt).

Feltskjemaet klarlegger altså samsvaret mellom morfologisk materiale og syntaktisk funksjon, og det tillater oss å starte analysen på et enkelt formelt grunnlag: med ordklasse-analyse. Derfor ligger det nær å utnytte skjemaet på det første stadiet i setningsanalysen. Det krever rett nok bruk av tre teknikker/håndgrep (som alle er velkjente nok):

- permutering av ledd til forfeltet - for avgrensing av omfanget et ledd har (jfr. Diderichsen 1962:140, Lie 1979:35f)
- substituering av flerordige ledd med ett enkelt ord (pronomen eller adverb) - for å bestemme ledd som nominale eller adverbiale (jfr. Diderichsen 1962:161)
- utviding av enkelt verbal til sammensatt verbal - for å avgjøre om ledd står i midtfelt eller slutfelt (jfr. Røstad 1973:35, Lie 1979:33)

Eksempler på disse teknikkene fins i fig. 1.

Kommentarer til skjemaet:

1 tar som gitt at riksantikvaren skulle skrive/har skrevet et brev til Porsgrunn kommune. 2 forutsetter bare at riksantikvaren har skrevet et brev, uten at noe er sagt om adressaten. Analysemåten i 1a-2a kan grunnngis med

Fig. 1

	FORFELT	v	MIDTFELT n	a	V	SLUTTFELT N	A
1a	Riksantikvaren	har		nå	sendt	brevet til Pgr. kommune	
b	Brevet til Pgr. kommune	har	riksanti- kvaren	nå	sendt		
c	Riksantikvaren	har		nå	sendt	det	
2a	Riksantikvaren	har		nå	sendt	brevet	til Pgr. kommune
b	Brevet	har	riksanti- kvaren	nå	sendt		til Pgr. kommune
c	Riksantikvaren	har		nå	sendt	det	dit
3a	Jeg	studer- te		visst			det året
b	Jeg	studer- te		visst			da
c	*Jeg	studer- te		visst		det	



	FORFELT	v	MIDTFELT	a	V	SLUTTFELT	A
			n			N	
4a	Bystyrets vedtak om utvidelse av Rådhusplassen	er				grunnen til det siste brevet fra riksantikvaren	
b	*Grunnen	er	bystyrets vedtak om utv. av R.				til det siste brevet fra riksantikv.
c	*Bystyrets vedtak om utv. av R.	må	grunnen til det siste brevet fra riksantikv.		være		
5b	Nils	skal	barnet		hete		
6b	Hva	kan	bjørk		være?		
c	Hva	kan			være	bjørk?	
7a	Riksantikvaren	kan		i hvert fall ikke	godkjenne	en slik reguleringsplan	
b	Godkjenne en slik reguleringsplan	kan	riksantikvaren	i hvert fall ikke			
8a	De	har		også	skrevet		til fylkesmannen
b	Fylkesmannen	har	de	også	skrevet		til

permuteringer og substitueringer som vist i 1b-c og 2b-c.

Analysen i 3a - med substantivhypotagmet på A - blir bekreftet av 3b-c: det året kan substitueres med adverb, men ikke med pronomen.

4b er ugrammatisk fordi orda som hører til samme ledd (N-plass i 4a), ikke har fått samlet permutering. Verbalutvidelsen i 4c begrunner at det samme nominale leddet i 4a er plassert i slutfelt, ikke i midtfelt.

Særlig i setninger med predikativ er det en fordel å slippe spørreprosedyren, og "kongruensprøve" (Bruaas 1971: 63) lar seg heller ikke alltid gjennomføre.

Til

5a Nils heter barnet

og

6a Hva er bjørk?

blir subjektsspørsmålene nokså uklare - omtrent slik: "Hvem/hva heter?" og "Hva er?" Utvidet til sammensatt verbal kan disse setningene settes inn i skjemaet som 5b-6bc. Dermed er det klart hva som er subjekt, og hva som er predikativ. Samtidig avsløres tvetydigheten i 6a: enten er det et spørsmål om hva ordet bjørk står for, dvs. 6b, eller også et spørsmål om å utpeke bjørk i en gitt samling av tresorter, dvs. 6c (jfr. Lie 1979:83f).

Permutering av verbalet fra slutfeltet kan ikke brukes til å bestemme omfanget av et setningsledd, fordi dette leddet ofte trekker med seg andre ledd fra slutfelt til forfelt (7ab, jfr. Lie 1979:43f). Ved permutering kan en i visse tilfeller også få mindre enn et setningsledd i forfeltet, idet styringa i et preposisjonsuttrykk noen ganger kan flyttes fram aleine (8ab, jfr. Lie 1979:44).<sup>1</sup>

### 3 Om noen problemer i setningsskildringa, og om tilpassing av feltskjemaet

#### 3.1 Tidligere foreslåtte utvidelser av skjemaet

De tilpasningene av feltskjemaet som er blitt foreslått for norsk (jfr. kap. 1), har især gått ut på å øke tallet på adverbialplasser, evt. også opprette en ekstra N-plass. Etter disse forslagene måtte det fullstendige skjemaet se ut som 9 om en skulle fange opp setningene 10-15 (fig. 2).

Et slikt skjema virker nokså uhåndterlig i praktisk analyse. At det dessuten er mer komplisert enn syntaksen egentlig krever, skal jeg prøve å vise i det følgende.

#### 3.2 Adverbialer i midtfeltet

Når et adverb står foran finitt verb som i 10, knytter det seg direkte til verbalet (jfr. Lie 1979:38), ikke til neksus, slik midtfeltsadverbialer gjerne gjør. Typiske adverb i denne stillinga er nesten, bare, til og med, formelig. Deres semantiske funksjon er enten å intensivere eller å avsvkke verbbetydninga, og forbindelsen adverb + verb kan ekvivalere med ett verb alene:

16 Hun bare stirret            Hun nistirret.

Slike konstruksjoner kan dermed oppfattes som et verbalt hypotagme. Vi kan da sette adverbet på v-plassen og spare  $a_1$  i 9. 10 blir altså å analysere som 17:

	F	v	N	A
17	Konduktøren	nesten løftet	bestemor	ned

Slike verbale hypotagmer minner om uekte substantivhypotagmer (Lie 1979:21), både når det gjelder underleddets betydning og den muligheten det har til å skilles fra overleddet:

Fig. 2

9	F	a <sub>1</sub>	v	a <sub>2</sub>	n	a <sub>3</sub>	v	N <sub>1</sub>	A <sub>1</sub>	N <sub>2</sub>	A <sub>2</sub>	
10	Konduk- tøren	nesten	løftet					beste- mor	ned			(A.-C. Vestly)
11	Nå		må	ikke	Skien		miste	mer in- dustri				(Varden)
12	Nå		må		du	ikke	gråte		mer			
13	Hun		ville	ikke			sette	sykke- len	inn		likevel	
14	Hun		ville	ikke			sette		inn	sykke- len	likevel	
15	Hun		ville	ikke			sette	den	inn		likevel	

(13-15 etter Bruaas 1971:91)

F v A  
18a Han nesten gråt av sinne

F v a A  
b Han gråt nesten av sinne

Adverbialplassen foran nominalet i midtfeltet - eks. 11 - er det derimot vanskelig å komme utenom. Det dreier seg her om setningsadverbialer som ikke, jo nok, sikkert. Disse kan stå både på a<sub>2</sub> og a<sub>3</sub> etter skjemaet i 9. Men hvis adverbialet skal stå<sup>2</sup> foran nominalet<sup>3</sup>, må nominalet være trykksterkt, mens adverbialet vanligvis har mindre trykk (Lie 1979:37). Jfr. 19a = 11 og 20a med primærtrykk markert:

19a 'Nå 'må ikke 'Skien 'miste 'mer indu'stri  
20a 'Dette vil sikkert 'mor 'hjelpede deg 'med (jfr. 22 a-b).

I 19b-20b står adverbialet etter nominalet, men hvert ord har samme trykk som i a-paret:

19b 'Nå 'må 'Skien ikke 'miste 'mer indu'stri  
20b 'Dette vil 'mor sikkert 'hjelpede deg 'med

Den alternative plasseringa av adverbialet gir knapt noen annen betydningsforskjell enn at det leddet som kommer først, blir mer fokusert; mottakeren får holdpunkt for en viss orientering. Dessuten kan rytmiske grunner (vektprinsippet) spille inn når språkbrukeren skal velge alternativ: jo tyngre nominal, jo heller foranstilt adverbial:

21 Dette vil ikke lærerne i grunnskolen finne seg i lenger

Det er også mulig å gi emfase til adverbialet, slik at det får mer vekt enn nominalet:

22a 'Dette vil ''sikkert 'mor 'hjelpede deg 'med  
b 'Dette vil 'mor ''sikkert 'hjelpede deg 'med

Når nominalet er et trykklett pronomen, kan adverbialet imidlertid ikke stå foran (i østnorsk):

23a 'Derfor 'vil jeg ikke være 'med  
b \*'Derfor 'vil ikke jeg være 'med (trykklett jeg)

Derimot er 24 - med trykksterkt pronomen - i orden:

24 'Derfor 'vil ikke 'jeg være 'med

24 svarer på spørsmålene

25a 'Hvorfor vil 'du ikke være 'med? (emfase på du)

b 'Hvorfor vil ikke 'du være 'med?

mens 23a svarer på spørsmålet

26 'Hvorfor 'vil du ikke være 'med?

Skal adverbialet i 24 plasseres etter nominalet i en semantisk ekvivalent setning, må trykket fordeles slik:

27 'Derfor 'vil 'jeg ikke være 'med

På grunn av vektprinsippet virker 27 mer påfallende enn 24 i norsk. Distribusjonen i 24 er sannsynligvis mest vanlig.

I mange vestlige talemål kan adverbialet ikkje stå foran trykklette pronomen (jfr. Venås 1971, Pettersen 1973). Det samme kan høres i østnorsk i forbindelse med elisjon:

28 'Æ-kke hun 'her?

29 'Nå 'må-kke du 'mase 'mer

Ut fra materialet er det altså mest nærliggende å regne med skjemaet 30 for midtfeltet i norsk:

30 v a n a

Rett nok er det restriksjoner på rekkefølgen a-n ved trykklett pronomen. Men a-n ser ut til å være hyppigst når nominalet er trykk tungt.

Når n-plassen er tom, velger jeg - i tilslutning til tradisjonen - å plassere midt feltsadverbialet på den siste a-plassen, jfr. 96, 97, 99, 100.

### 3.3 Verbalgrupper

De konstruksjonene som har voldt mest bry i felt-skjemaet, er nok "verbalgrupper", dvs. verبالer som inneholder ord av flere ordklasser enn verb (transitive verbalgrupper og uekte sammensatte verb). Jfr. f.eks. sluttfeltet i 13-15.

#### 3.3.1 Transitive verbalgrupper

Betegnelsen "transitiv verbalgruppe" (her forkortet tvq) brukt om visse forbindelser av verb + (især) preposisjon i norsk fins alt hos Western (1921:556), og han behandler fenomenet i avsnittet "Objekt efter

verbalgrupper" (1921:133). Men begrepet er fortsatt om-diskutert, jfr. Bruaas (1977) og Lie (1978). En grunn til at slike verbalgrupper ikke så lett er blitt akseptert, må være at de forstyrrer den enkle korrespondansen mellom ordklasse og funksjon, dvs. mellom verb og verbal. Men liksom vel som nominale og adverbiale setningsledd kan bestå av ord fra ulike ordklasser, må også verbalet kunne det. Og hvis en vegrer seg ved å godta forbindelsen tvg + objekt, tvinges en i stedet til å innføre et spesielt setningsledd (kalt bl.a. "preposisjonsobjekt" eller "objektadverbial", jfr. Bruaas 1977:3 og 11, Bjørvand 1984:155).

Etter min oppfatning blir grammatikkskildringa enklere hvis en regner med verbalgrupper. Disse kan nemlig ses på som en variasjon innenfor ordklassen verb - altså et fenomen på leksikalsk nivå. "Preposisjonsobjekt/objektadverbial" ville derimot bli en syntaktisk størrelse som er problematisk å definere (jfr. Bruaas' "tentative" definisjon i 1977:6), og som i alle fall ikke kan gis noen sementisk karakteristik, slik tilfellet vanligvis er med setningsledd. Rett nok kan det være vanskelig å avgrense transitive verbalgrupper - det har vært et annet argument imot dem. Men avgrensingsproblemet mener jeg veier lite mot fordelene ved å slippe å operere med en ny type setningsledd.

Lie (1978:44 og 1979:91f) nevner en del kjennetegn for å avgrense transitive verbalgrupper. Det viktigste kriteriet er etter min mening substitueringsprøve med adverb (eller om en vil: spørreprosedyre med adverb). Hvis sekvensen preposisjon + nominal ikke kan erstattes med adverb (eller være svar på spørsmål med adverb), har vi med tvg + objekt å gjøre (evt. uekte sammensatt verb, jfr. 3.3.2). Denne metoden er mulig fordi setningsledd som nevnt (kap. 2) ikke bare er formelle, men også semantiske størrelser. Eksempler:

- |     |                     |   |  |
|-----|---------------------|---|--|
| 31a | Jeg bor i Bø        | b | Jeg bor der  |
| 32a | Han holder av henne | b | Han holder slik/der/<br>derfra/av den grunn <sup>3</sup> |
| 33a | Tenk på et tall     | b | Tenk der/slik  |





tonelagsgruppe som kriterium blir begrenset av at det forutsetter verbform med bare én stavelse. Dessuten fins det tilfeller med aksent 1 der substitueringsmetoden taler for tvg: <sup>1</sup>tro på, <sup>1</sup>fri til, <sup>1</sup>snu på (flisa) <sup>4</sup>, <sup>1</sup>spør om (pres.).

Ytterligere må nevnes et reint semantisk trekk som taler for å regne med tvg i analysen. I mange tilfeller har nemlig verbalgruppa (tilnærmet) samme betydning som et transitivt verb: komme over↪finne, være glad i/holde av↪elske, gjøre krav på↪kreve osv.

Hovedkjennemerket på konstruksjoner med transitiv verbalgruppe blir likevel at sekvensen preposisjon + nominal ikke kan skiftes ut med adverb. Men substituering med adverb kan også være vanskelig ved visse andre konstruksjoner der en tradisjonelt regner med adverbial:

- 39a Huset er bygd av en lokal byggmester
- 40a Jeg har nettopp sendt et brev til henne
- 41a Har du slåss med feieren?
- 42a Det gjelder å forene det nyttige med det behagelige

Mer prinsipielt skiller disse konstruksjonene seg både fra transitive verbalgrupper og fra "vanlige" adverbialer ved at setningene kan omformes (rett nok med mulige betydningsforskyvninger):

- 39b En lokal byggmester har bygd huset
- 40b Jeg har nettopp sendt henne et brev
- 41b Har du og feieren slåss?
- c Har feieren slåss med deg?
- 42b Det gjelder å forene det nyttige og det behagelige
- c Det gjelder å forene det behagelige med det nyttige

Preposisjonsuttrykkene i 39a-42a kan samles under betegnelsen "transformerbare adverbialer", fordi nominalet i preposisjonsuttrykket opptrer med en annen syntaktisk funksjon når setninga blir transformert. Etter funksjonen i b-setningene kaller Bruaas (1977:8f) disse adverbialene for "subjektadverbial" (39a), "adjektadverbial" (40a), "konsubjektadverbial" (41a) og "koobjektadverbial" (42a). En enklere sett termer kunne være "agens-adverbial" <sup>5</sup>, "interessentadverbial", "konsubjekt" og "koobjekt".

I alle fall bør de skilles ut som særlige adverbialtyper.

Med resonnementet ovenfor - der substitusjon med adverbial er det overordnede kriteriet - mener jeg å ha avgrenset transitive verbalgrupper i forhold til konstruksjoner med adverbial. Men disse verbalgruppene er ikke en ensartet masse. Lie (1978) deler dem i tre ut fra to kriterier: om preposisjonen kan sløyfes ved gapping (dvs. stryking av verbalet i den andre av to koordinerte setninger), og om preposisjonen kan flyttes til forfeltet sammen med nominalet. Den ene typen har ifølge Lie stryking av preposisjon ved gapping, men ingen framflytting av preposisjon (43-48 er fra Lie (1978:46f), med hans egen markering av akseptabilitet):

43 Hun kom over en kjole og jeg en pen genser

44 \*Over en kjole kom hun

Den andre typen kan ha sløyfing av preposisjon, men ikke permutering til forfeltet:

45a Jeg sørger for vinen og du for ost

b (?) Jeg sørger for vinen og du ost

46 \*For vinen sørger jeg

Lies tredje type har ikke stryking av preposisjon ved gapping, men framflytting av preposisjon:

47 \*Jeg drømte om henne og hun meg

48 Om deg har jeg ofte drømt

Ved setninger med gapping faller imidlertid min vurdering av grammatikaliteten ikke sammen med Lies. 43 og 45b er for meg knapt akseptable, og etter mitt skjønn gir stryking av preposisjon generelt lite velformede setninger:

49 \*Jeg stoler på deg og du meg

50 \*Per lengter etter vinteren og Kari sommeren

51a \*Hun la merke til fasongen og jeg prisen

Ved enkelte verbalgrupper, særlig de treordige, må helst hele gruppa gjentas:

51b ?Hun la merke til fasongen og jeg til prisen

c Hun la merke til fasongen, og jeg la merke til prisen

52a \*Hun kom over en kjole og jeg over en pen genser  
(heller ikke Lie (1978:46) godtar denne)

b Hun kom over en kjole, og jeg kom over en genser

Etter dette blir det vanskelig dele inn transitive verbalgrupper ut fra preposisjonsstryking ved gapping. Derimot holder jeg fast på Lies andre inndelingskriterium - om preposisjonen kan flyttes til forfeltet sammen med nominalet. (Samme resultat ville en få ved å undersøke om preposisjonen følger med hvis nominalet brytes ut.) Dette gir en todeling av verbalgruppene, sml. 44 og 46 med 48, selv om det vil bli noen grensetilfeller.<sup>6</sup>

Framflytting av preposisjonen som i 48 har vært tatt til inntekt for at denne konstruksjonen står særlig nær setninger med adverbial (Lie 1978:48, Bruaas 1977:97), ut fra den forutsetninga at det som står i forfeltet, normalt er ett ledd, verken mer eller mindre (jfr. kap. 2). Hvis dette resonnementet skulle gjennomføres, måtte imidlertid konsekvensen bli å overveie tvg i tilfeller som

53 Dette huset har vi bodd i lenge

54 Møter går alle på i vår tid

Her er nemlig distribusjonen parallell med tvg-konstruksjonen 32c (jfr. 32a):

32c Henne holder han av

Men siden substitueringsprøva med adverb klart taler for adverbial i 53-54, bør vi heller finne vilkårene for når et adverbial kan deles (og siden lempe på beskrivelsen av hva som kan stå i forfeltet). Følgende eksempler tyder på at permutering av styringa først og fremst er mulig hvis adverbialet hører med til verbvalensen, jfr. 53-54 og 55:

55a Til Paris ville jeg aller helst reise

b Paris ville jeg aller helst reise til

Både bo, gå og reise krever et adverbial til utfylling. Det gjør derimot ikke eie, gråte, og det kan være grunnen til at 56b og 57b er ugrammatiske:

56a I Telemark eier de en fjellgård

b \*Telemark eier de en fjellgård i

57a Av glede gråt de i hvert fall ikke

b \*Glede gråt de i hvert fall ikke av

Transformbare adverbialer hører også til valensen og kan permutere styringa, jfr. 58:

58a Med Ola har Per alltid diskutert mye

b Ola har Per alltid diskutert mye med

Adverbialet kan altså deles og den ene delen forfeltper-

muteres under bestemte betingelser.<sup>8</sup> Nominale setningsledd er derimot vanskeligere å tenke seg delt og plassert på hvert sitt sted i setninga. Dette kan henge sammen med at nominale ledd ofte realiseres som hypotagmer, og i et hypotagme kan ledda ikke skilles fra hverandre (unntatt tunge ledd og apposisjoner, som kan stå i ekstraposisjon). Adverbialer realisert som preposisjon + styring er derimot katatagmer, og et katatagme ser ut til å kunne splittes opp lettere enn et hypotagme (jfr. at katatagmet verbal + subjekt alltid kan spaltes av et adverbial).

Dersom det er slik at verbalnære, katataktiske ledd kan deles, vil det heller ikke overraske at selve verbalet kan det, slik at preposisjonen i en transitiv verbalgruppe flytter til forfeltet. Objektet vil da følge med, liksom når hele verbalet flytter fram:

59a Jeg har ventet på deg en time

b På deg har jeg ventet en time

60a De snakker om oss hver dag

b Om oss snakker de hver dag

De fleste av verbalgruppene med framflyttbar preposisjon er "omhandlingsverb" med om: snakke om, fortelle om, prate om, drømme om, forhandle om, rådslå om, skrive om, høre om, lese om, vite om o.fl. (jfr. liste hos Bruaas 1977:14).

Enkelte andre hører også hit:

61 På henne tenkte han ofte (Lie 1978:49)

62 På deg har vi ventet lengst

En grunn til at preposisjonsframflytting nettopp skjer ved tvg med om, kan være at om ikke er så typisk lokativisk som f.eks. på og til, men ofte mer abstrakt (med betydninga "som gjelder" el.l.). Begynner en setning med på/til, venter en gjerne et (steds-)adverbial, med preposisjon i den vanlige, konkrete betydninga. Den avbleikte betydninga som preposisjoner i tvg har, krever tilsynelatende en viss forutgående kontekst (jfr. 44). Men siden om i seg selv er mer abstrakt, kan denne preposisjonen lettere stå i forfeltet som del av tvg.

Ved siden av transitive verbalgrupper med preposisjon fins det også en del forbindelser med være/bli + adjektiv + nominal som tradisjonelt regnes som tvg + objekt

(Western 1921:133, Lie 1979:91):

63 Jeg ble var en fremmed som stod og så på meg  
Andre eksempler: være redd, være lei, bli kvitt, bli fri.  
Alternativet til denne analysen måtte være å se forbindel-  
sen adjektiv + nominal som predikativ, der relasjonen  
mellom ledda snart er katataktisk (64), snart hypotak-  
tisk (65):

64 (Jeg ble) var henne

65 (Jeg ble) redd henne

Men fordi nominalet kan flytte aleine til forfeltet, er  
det rimelig å regne det som eget ledd, dvs. objekt:

66 Henne ble jeg redd

67 må da analyseres slik at en del av verbalet står i for-  
feltet sammen med objektet, parallelt med 59b-60b:

67 Redd henne ble jeg ikke

Et annet moment som taler for analyse med objekt og  
ikke predikativ, er at verb + adjektiv ofte svarer til et  
transitivt verb: være redd frykte, bli var oppdage o.fl.  
I flere tilfeller korresponderer disse forbindelsene også  
med verbalgrupper med preposisjon, f.eks. være redd for,  
bli fri for.

Jeg har nå prøvd å vise hvorfor vi bør regne med tran-  
sitive verbalgrupper i analysen, og hvilke undertyper disse  
kan deles i. Spørsmålet som gjenstår, er hvordan de skal  
plasseres i feltskjemaet.

En analysemåte som

F v a V N A

68 Jeg har ikke lagt merke til henne (Lie 1979:93)  
er ikke tilfredsstillende, for den samsvarer dårlig med  
funksjonsanalysen: verbalgruppa legge merke til er spredt  
på tre plasser, og objektet står på A-plass. Vi bør heller  
- slik Hanssen (1968:147) foreslår - samle verbalgruppa på  
V-plassen. Det etterfølgende nominalet kommer da på N, som  
jo er den vanlige objekt-plassen:

F v a V N

69 Jeg har ikke lagt merke til henne

Ved den siste analysemåten kan en rett nok ikke gå  
mekanisk fram som i 68 og plassere nominal (merke) på N og  
preposisjon + nominal (til henne) på A. Det springende  
punkt i analysen blir i stedet å identifisere den

transitive verbalgruppa. Og den vil en komme på sporet av takket være substitusjonskriteriet: preposisjon + nominal lar seg ikke substituere med adverb her.

Hvis hoved verbet i verbalgruppa har finitt form, står resten av gruppa like fullt på V (Hansen 1968:147):

	F	v	a	V	N
70	Jeg	stoler	ikke	på	dem
71		Bli	bare	kvitt	den!

Det materialet som verbalgruppa består av, kan en eventuelt spesifisere i eget skjema innenfor V-plassen, slik Hanssen (1968:148) gjør (jfr. 101 og 139 nedenfor). Men spesifiseringa av tvg kan med fordel vente til et seinere stadium i analysen - på linje med substantivhypotagmer, som heller ikke analyseres nærmere i setnings-skjemaet.

De orda som inngår i en transitiv verbalgruppe ut over verbet, foreslår jeg å kalle verbalpartikler (termen er alt i bruk ved uekte sammensatte verb, se nedenfor).

### 3.3.2 Uekte sammensatte verb

Betegnelsen "uekte sammensatt verb" (her forkortet usv) brukes tradisjonelt om en viss gruppe faste forbindelser av verb + adverb/preposisjonsuttrykk/preposisjon, f.eks. gi ut, slå i hjel, skitne til. Dessuten kan visse tilfeller av verb + adjektiv oppfattes som usv, f.eks. gjøre ferdig, jfr. 82-83. Ordet/ordgruppa etter verbet kalles partikkel (Western 1921:377) eller verbalpartikkel (Bjorvand 1984:157). Når disse forbindelsene knytter til seg objekt, kan partikkelen stå både foran og etter objektet - men ikke foran objektet hvis dette er trykklett:

- 72a Hun skal gi ut boka til våren
- b Hun skal gi boka ut til våren
- c \*Hun skal gi ut den til våren<sup>9</sup>
- d Hun skal gi den ut til våren

Jfr. også 13-15.

Partikkelen kan i mange av disse forbindelsene opptre i "ekte" sammensetning med verbet: utgi, ihjelslått, tilskitnet, ferdiggjort (men ofte med forskjellig betydning, jfr. Western 1921:379f).

Ikke alle godtar uekte sammensatte verb som verbalgrupper. Lie (1979:91) regner i stedet med verbal + adverbial (riktignok av en "spesiell type", 1979:38). Dette bygger han bl.a. på at adverbet "ofte (har) bevart sin egentlige betydning" - det svarer m.a.o. på spørsmål med adverb. Dette slår til i 73:

73a Jeg har satt sykkelen inn

b Hvor har du satt sykkelen?

Men en får problemer i 74-75, der a-setningene ikke er svar på b-spørsmålene fordi adverbet har avbleikt betydning:

74a Hun har gitt ut flere bøker

b Hvor/hvordan har hun gitt flere bøker?

75a Styret vil sette ned en komite

b Hvor/hvordan vil styret sette en komite?

Substitusjonskriteriet (her: substitusjon med spørre-adverb) gir altså ikke noen entydig beskrivelse av konstruksjoner med det som kalles uekte sammensatt verb.

En kan heller ikke alltid stille spørsmål med adverb til setninger der adverbet bevarer konkret stedsbetydning.

76a er neppe svar på 76b, men snarere på 76c-d:

76a Jeg har satt inn sykkelen (jfr. 73a)

b Hvor har du satt sykkelen? (= 73b)

c Hva har du satt inn?

d Hva har du gjort?

Kriteriet på at vi har konstruksjon med adverbial og ikke osv, måtte altså være klar stedsbetydning og dessuten trykk på adverbet, slik som i 73a og i 78, som svarer på 77:

77 Hvor har du satt den?

78 Jeg har 'satt den 'inn

Jfr. 79 med østnorsk prosodi (tonem 2), som ikke kan være svar på 77:

79 Jeg har <sup>2</sup>satt-den-inn

Men et skille mellom konstruksjoner med adverbial og osv på dette grunnlaget blir vanskelig å trekke opp. Jeg foreslår derfor å velge distribusjonen som det avgjørende kriteriet: hvis nominal og adverb/prep.uttr./prep./adj. kan distribueres som i 72, har vi uekte sammensatte verb.

Etter dette kriteriet har vi osv i 73a og 78 også -

til tross for stedsbetydninga i adverbet.

På samme måten skjelnar vi preposisjonsuttrykk brukt som partikkel fra preposisjonsuttrykk brukt som adverbial:

80a Jeg har lagt skjorta i vann

b Jeg har lagt i vann skjorta

81a Jeg har lagt skjorta i skapet

b \*Jeg har lagt i skapet skjorta

Videre får vi osv i konstruksjoner som 82, men ikke 83:

82a Jeg kjørte motoren varm

b Jeg kjørte varm motoren

83a De malte huset grønt

b \*De malte grønt huset

Adjektivet i 82-83 kongruerer med objektet og regnes transjonelt som objektspredikativ.<sup>10</sup>

Distribusjonen av nominal og partikkel avgrensar også uekte sammensatte verb fra transitive verbalgrupper. Ved tvg fins bare mønsteret i 72a og 72c, dvs. objektet står etter en samlet verbalgruppe (jfr. Bjorvand 1984:156). Men ved sida av at begge typer tar objekt, fins det flere andre fellestrekk mellom tvg og osv.<sup>11</sup> For det første går enkelte av partiklene igjen i begge gruppene:

84	<u>usv</u>	<u>tvg</u>
	skjære av	vite av
	skrive om "skrive en gang til"	skrive om "skildre skriftlig"
	skitne til	legge merke til
	gå inn (om avis)	gå inn for

For det andre kan usv ikke ha partikkel i forfeltet (85-86), og det samme gjelder (som vist i 44 og 46) en av tvg-typene.

85a \*Ut skal hun gi boka til våren

b \*Ut boka skal hun gi til våren

86a \*Inn har jeg satt sykkelen

b \*Inn sykkelen har jeg satt

Videre kan begge slags verbalgrupper danne tonelagsgruppe i østnorsk (evt. sammen med trykklett pronomen), jfr. 79 og 87:

87 De <sup>2</sup>la-på prisen (Lie 1979:92)

Og liksom tvg kan usv ofte erstattes av enkeltverb med (tilnærmet) samme betydning: gi ut ~ utgi, gå inn ~ slutte



(om avis), slå i hjel drepe.

Ved intransitive verb kan en lettere skjelne mellom usv og verbal + adverbial ut fra betydninga til adverbet. Utsagn og spørsmål korresponderer i 88, men ikke i 89:

- 88a Hun gikk ut
- b Hvor gikk hun?
- 89a Avisen gikk inn
- b Hvor gikk avisen?

Forfeltpermutering av adverbet kan også godtas bedre her enn ved transitive verb, jfr. 85-86 med 90:

- 90 Ut gikk hun ikke (jfr. 88)

Men i 89a går det neppe:

- 91 \*Inn gikk avisen ikke

Ved intransitive verb er det altså holdepunkter for å skjelne mellom usv og verbal + adverbial.

Fordi uekte sammensatte verb har samme funksjon i setninga som ettordsverb - nemlig verbal, bør de også stå på verbalplass i skjemaet. Siden partikkelen etter nærmere regler kan stå foran eller bak nominalet (jfr. 72), må det opprettes en egen verbalpartikkelplass mellom N og A i slutfeltet. Når partikkelen kommer før nominalet, står den på V-plass, liksom partikkelen i transitiv verbalgruppe gjør.

I stedet for slutfeltsskjemaet

- 92 V A<sub>1</sub> N A<sub>2</sub> (Lie 1979:38)

der A<sub>2</sub> rommer både partikler og adverbialer, får vi altså 93, der V<sub>ptk</sub> er den alternative plassen for verbalpartikkel<sup>ptk</sup> (evt. forkortet til V<sub>p</sub>):

- 93 V N V<sub>ptk</sub> A

Eksempler i fig. 3.

Når tempus er presens eller preteritum og vi har trykklett objekt i midtfeltet, velger jeg å plassere partikkelen på V og ikke på V<sub>ptk</sub> (94d), siden V er hovedplassen for verbalet i slutfeltet. Den samme konvensjonen følger jeg ved uekte sammensatte verb som er intransitive (100).

Analysen i 96 har jeg grunnlagt ovenfor. I 97b-c følger et stedsadverbial etter adverbet, og da kan begge analysematene forsvares. inn i garasjen i 97c blir da å oppfatte som et hypotagme.

Fig. 3

	F	v	a <sub>1</sub>	n	a <sub>2</sub>	V	N	V <sub>ptk</sub>	A
94a	Hun	skal				gi ut	boka		til våren
b	Hun	skal				gi	boka	ut	til våren
c	Hun	skal				gi	den	ut	til våren
d	Hun	gir		den	visst	ut			til våren
95a	Jeg	har				lagt i vann	skjorta		for deg
b	Jeg	har				lagt	skjorta i vann		for deg
96a	Du	må			i hvert fall	sette inn	bilen		etterpå
b	Du	må			i hvert fall	sette	bilen	inn	etterpå
97a	Du	må			i hvert fall	sette inn	bilen		i garasjen etterpå
b	Du	må			i hvert fall	sette	bilen	inn	i garasjen etterpå
c	Du	må			i hvert fall	sette	bilen		inn i garasjen etterpå
98		Vil		du		sette	bilen	inn	med voks?
99	Hun	er			nettopp	gått			inn
100	Avisa	er			nylig	gått inn			

inn i 98 og 100 har avbleikt betydning og kan bare oppfattes som partikkel. I 99 derimot har inn klar stedsbetydning.

Om en vil, kan en spesifisere V-plassen slik:

101	V	
	verb	verbal-
		partikkel

### 3.4 Utbryting

Konstruksjoner med utbryting er drøftet av mange i den grammatiske litteraturen.<sup>12</sup> Men det er ikke gitt tilstrekkelige anvisninger om hvordan utbryting skal behandles i praktisk analyse. Ja, Lundeby (1967:8) mener det er "temmelig fåfengt å slite med analyse av slike perioder" i barne- og ungdomsskolen; en bør heller "søke tilbake til den ubrutte setning, og dernest konstatere at det ene eller andre leddet er brutt ut".

Lie er trolig den som har gitt mest konkret rettleiing i analysen (1979:78f). Anvendt på 102

102 Det må være Per som har løyet  
er da det subjekt og det utbrutte leddet, Per, predikativ. At det utbrutte leddet står på N-plass, er et klart argument for at det ikke kan være subjekt (Lundeby argumenterer annerledes, men kommer til samme resultat, 1967:7).

Men hvilken funksjon har leddsetninga? Western (1921:66) sier at leddsetninga i 103

103 Det var den gutten der som gjorde det  
" <i virkeligheten> bestemmer ikke gutten men det, som da eg. betyr det vesen, den person (den person som gjorde det var den gutten der)". Både Lundeby og Lie mener at det på en eller annen måte henviser til leddsetninga, jfr. Lundeby (1967:7): "Vi må oppfatte det som svakt demonstrativt, med en slags korrelasjon til relativsetningen" (forf. uth.). Ljunggren (1926:119) tar sterkere i når han sier at leddsetninga er "ett förklarande tillägg, närmast att jämföras med appositionen".

Jeg mener at vi trygt kan oppfatte leddsetninga som et appositivt underledd til det. Et argument til for dette får vi ved å omforme leddsetninga til en avhengig spørresetning og flytte den fram foran det:

- 104a Det er Per som lyver  
b Hvem som lyver, det er Per <sup>13</sup>

det er det generelt brukte pronomenet ved henvisning til setninger, og etter min oppfatning henviser det til leddsetninga både i a og b. <sup>14</sup>

104b kan utvides til 104c, der sammenhengen mellom pronomen og leddsetning ses enda tydeligere (markert med understreking):

- 104c Hvis du spør hvem som lyver, så svarer jeg:  
det er Per

105-110 gir eksempler på samme omforming som 104, med ulike setningsledd utbrutt (105: objekt, 106-107: predikativ, 108-110: adverbial):

- 105a Det var rektor vi traff  
b Hvem vi traff, det var rektor  
106a Det er norsklærer hun er  
b Hva hun er, det er norsklærer  
107a Det var rød bilen skulle vært  
b Hva bilen skulle vært, det var rød  
108a Det er i Bø de bor  
b Hvor de bor, det er i Bø  
109a Det er på fredag hun kommer  
b Når hun kommer, det er på fredag  
110a Det er ved å spise yoghurt at man blir gammel  
b Hvordan man blir gammel, det er ved å spise yoghurt

Merk at predikativet i 107b ikke kongruerer med subjektet i samme setning, men med subjektet i den leddsetninga det viser til (eller om en vil: i den ubrutte setninga). Forma rødt ville være ugrammatisk her.

Leddsetninga i b-versjonene må ut fra 104c oppfattes som nominal, og den innledes med et spørreord. Det er vanskeligere å si hvilken type leddsetning vi har i a-versjonene. Men for et praktisk formål er det tilstrekkelig å regne med at vi - som sagt - har en leddsetning som knytter seg til subjektet det, med ulike slags forbindere

(som, at og ingen, Lundebø 1967:5).

Etter dette gir det seg selv hvordan vi skal analysere utbryting i feltskjemaet: leddsetninga står i ekstraposisjon (jfr. Diderichsen 1962:196), liksom andre appositive ledd ofte gjør:

F	v	V	N	Ep
111	Det	må	være	Per som har løyet

### 3.5 Om adverbialer og andre ledd på V-plassen

Av andre konstruksjoner som har voldt problemer i feltanalysen, vil jeg særlig se på visse typer setninger med adverbial. For å få plassert disse konstruksjonene i feltskjemaet trengs det en ytterligere tillemping av V-plassen.

Ved transitive verbalgrupper kan det stå et adverbial mellom verb og verbalpartikkel (understrekt):

- 112 Han burde ha sett nøyere på denne teksten i går
- 113 Vi har venta lenge på denne bussen nå
- 114 Jeg har lagt tydelig merke til noen forandringer her
- 115 Hun har kommet uforvarende over et sjeldent eksemplar

Det samme er tilfelle ved uekte sammensatte verb, men her kan adverbialet dessuten stå mellom nominal og partikkel:

- 116a Du må legge pent sammen duken først
- b Du må legge duken pent sammen først
- 117a Jeg har ikke satt ordentlig på alle korkene
- b Jeg har ikke satt alle korkene ordentlig på
- 118a Vi har valgt enstemmig inn Kari
- b Vi har valgt Kari enstemmig inn

Disse adverbialene kan også stå på en "vanlig" adverbialplass - a eller A. I de fleste tilfellene er A den alternative plasseringa (119, jfr. 116), i enkelte tilfeller (120, jfr. 114), og i noen tilfeller både a og A (121, jfr. 118):



	F	v	a	V	N	V	A
119	Du	må		legge	duken	<u>pent</u> sammen	<u>pent</u> først
120	Jeg	har	<u>tydelig</u>	lagt	noen		her
				merke	forand-		
				til	ringer		
121a	Vi	har	<u>enstem-</u>	valgt	Kari	inn	
			<u>mig</u>				

b Vi har valgt Kari inn enstemmig

Ved plassering på A har adverbialet gjerne mer tyngde (122, jfr. 112):

	F	v	V	N	A
122a	(?)	Han	burde ha sett på	denne teksten	<u>nøyere</u> i går
b		Han	burde ha sett på	denne teksten	<u>litt mer om-</u> <u>hyggelig</u> i går

Grunnen til at disse adverbialene kan opptre "inne i" verbalet, må være at de modifierer dette setningsleddet ved å uttrykke måten verbalhandlninga skjer på, eller varigheten av den. <sup>15</sup> At de knytter seg nær til verbalet, viser seg også ved at de kan flytte med verbalet til forfelt (123a) - om ikke obligatorisk, slik Hansen (1970:128) antar, jfr. 123b:

123a Legge duken pent sammen må du gjøre først (jfr. 116b)

b Legge duken sammen må du gjøre pent

Videre viser verbaltilknytninga seg ved at slike adverbialer står først på A-plass hvis det er flere adverbialer der:

124 \*Du må legge duken sammen først pent (jfr. 119)

125a Vi har venta på denne bussen lenge nå (jfr. 113)

b ?Vi har venta på denne bussen nå lenge

Det må derfor være forsvarlig å sette slike adverbialer på samme plass som verbalet (eller verbalpartikkelen) i feltanalysen. Ved transitive verbalgrupper kommer da adverbialet på V-plass (126=112), ved uekte sammensatte verb på V-plass eller V<sub>ptk</sub>-plass (127=116). I noen tilfeller kan adverbialet stå flere steder innenfor V-plassen (128, jfr. 117a).

		V		N		V		A
126	Han burde	ha sett <u>nøyere</u> på		denne teksten		i går		
127a	Du må	legge <u>pent</u> sammen		duken		først		
	b Du må	legge		duken		<u>pent</u> sammen		først
128a	Jeg har ikke satí	<u>ordentlig</u> på		alle korkene				
	b Jeg har ikke satt på	<u>ordentlig</u>		alle korkene				

Merknad. I de tilfellene da dette adverbialet kommer etter nominalet og partikkelen (f.eks. 119, 121b), har jeg satt det på A-plass. Men ut fra funksjon og distribusjon (se 124-125) er det grunnlag for å la adverbialet stå på V<sub>ptk</sub>-plass også i slike setninger, jfr. videre 129:

129 Jeg hadde ikke satt på alle korkene ordentlig  
 Av pedagogiske grunner bør nok den førstnevnte analysen foretrekkes likevel.

Også i passiv kan slike adverbialer stå omsluttet av verbalelementer. Hele syntagmet (verbal og adverbial) kan da plasseres på V:

		V		A
130	Duken er	lagt <u>pent</u> sammen		
131	Denne teksten er sett	<u>nøye</u> på		av forskerne

Disse adverbialene kan selvsagt også knyttes til vanlige ettordsverb:

- 132a Jeg skal undersøke saken grundig
- b Jeg skal undersøke grundig denne saken når jeg bare får tid
- c Denne saken er blitt grundig undersøkt (jfr. Lie 1979:38)

At vi har med denne typen adverbial å gjøre, ses ikke tydelig i 132a (grundig står på A, jfr. merknaden ovenfor), men avsløres i bc.

Den gruppa av adverbialer som er omtalt her, skiller seg altså fra andre adverbialer ved en karakteristisk distribusjon: de kan stå både på V og/eller V<sub>ptk</sub> og på A og/eller a. P.g.a. den spesielle tilknytninga til verbalet kan en med Hansen (1970:129) kalle dem verbaladverbialer.<sup>16</sup>



Et par konstruksjonstyper til som berører V-plassen, skal nevnes kort. I 133 står et indirekte objekt (understrekt) mellom infinitte verbformer i en passivkonstruksjon:

133 Det er blitt meg fortalt at de er kommet tilbake  
I 134-135 er et ord innenfor en verbalgruppe modifisert av underledd (den egentlige tvg er understrekt):

		V		N
134	Ungene har alltid	vært så glad i		bestemor
135	Jeg vil	få svært god		denne boka
		bruk for		

Konstruksjoner med omhandlingsverb (jfr. eks. 60 og etterfølgende liste) byr på visse problemer i setningsbeskrivelsen.<sup>17</sup> I slike konstruksjoner inngår det ofte et adverbialt ledd som semantisk spiller rollen (jfr. Lie 1979:29) som "kommunikasjonspartner" (understrekt):

		V	N	A	
136a	Hun har aldri snakket om	dette		med meg før	18
137a	Jeg vil fortelle om	planen		til alle inter-	
				esserte	

Kommunikasjonspartner-leddet kan også stå før verbalpartikkelen:

136b Hun har aldri snakket med meg om dette før  
137b Jeg vil fortelle (til) alle interesserte om  
planen

Videre kan omhandlingsverb knytte til seg et nominalt ledd som uttrykker utstrekning/omfang av verbalhandlinga - et "kvantitativt objekt", om en vil (understrekt).

136c Hun har aldri snakket noe med meg om dette før  
137c Jeg vil fortelle alle interesserte alt om planen

Mellom verbet og verbalpartikkelen kan det altså komme flere ledd. Om vi holder fast på omhandlingsverba som tvg, må disse ledda enten gå inn på V-plass, eller vi må ha et eget skjema for slike setninger, med et slutfelt som 138:

138 V N<sub>1</sub> A<sub>1</sub> V<sub>ptk</sub> N<sub>2</sub> A<sub>2</sub><sup>19</sup>  
 snakket noe med meg om dette før

For å kunne holde på det enkle skjemaet for sluttfeltet som er foreslått i 93, foretrekker jeg imidlertid å bygge ut V-plassen.

Etter den beskrivelsen jeg har valgt, er det altså flere ikke-verbale leddtyper som kan stå på V-plass, men de er forholdsvis lette å avgrense. Det spesifiserte skjemaet for V-plassen i 139 (jfr. 101) gir rom for de problematiske setningskonstruksjonene som er omtalt i dette avsnittet. De leddtypene det gjelder, er: verbaladverbialer (a-d), indirekte objekt i passiv (e), underledd til ord i verbalgruppe (f-g), kvantitativt objekt og kommunikasjonspartner-ledd (h). Disse er understreket i skjemaet.

139 V

---

verb	adverbial/ nominal	verbalpartikkel/ verb	adverbial	
a	lagt	<u>tydelig</u>	merke til	(114)
b	legge	<u>pent</u>	sammen	(127a)
c	satt		på	<u>ordentlig</u> (128b)
d	blitt	<u>grundig</u>	undersøkt	(132c)
e	blitt	<u>meg</u>	fortalt	(133)
f	vært		<u>så glad i</u>	(134)
g	få		<u>svært god</u>	(135)
			bruk for	
h	snakket	<u>noe</u>	om	(136c)
		<u>med meg</u>		

Kombinasjon av felt- og funksjonsanalyse i praksis

I kap. 3 har jeg foreslått en tilpassing av feltskjemaet til en del konstruksjoner som har vært problematiske å analysere. Nå vil jeg prøve å vise hvordan felt- og funksjonsanalyse kan kombineres i praktisk analysearbeid.

Etter det jeg kom fram til i kap. 2, kan en som første trinn i analysen sette helsetninga inn i feltskjemaet. Dermed får vi en grovanalyse av setninga. Neste trinn blir en funksjonsanalyse, der vi spesifiserer ledd som ikke har fått klarlagt sin funksjon gjennom feltanalysen. I praksis innebærer det først og fremst å bestemme funksjonen til ledd som står i forfeltet og på N-plass. Deretter analyseres flerordige ledd på vanlig måte. Hvis et ledd eller en leddel har setningsform, gjentas prosedyren: først "grovsortering" av ledd gjennom feltanalyse, så spesifisering gjennom funksjonsanalyse.

Når en stiller opp setninger til analyse med orda i loddrett rekkefølge, kan dermed feltanalysen av helsetninga komme i kolonnen lengst til venstre, dernest funksjonsanalysen av samme helsetning, og videre mot høyre de neste trinnene inntil analysen er gjennomført. Siden analysen går mot høyre, bruker jeg "stolper" i stedet for klammeparenteser, for at ikke en mindre parentes skal komme utenpå en større. Hvis et ledd består av flere ord, blir det angitt hva slags materiale det er som utgjør leddet. Betegnelsen for materialet (leddformen) er understreket og gir signal om at syntagmet kan analyseres videre. Verbalgrupper samles i en knute merket tvg/usv.

Forkortelsene som brukes er de samme som hos Lie (1979), men det kommer noen i tillegg. Skjemaet for infinitivkonstruksjoner (Lie 1979:48) kaller jeg skjema C.

Forkortelser ut over Lie (1979:133):

FELT/A (B,C)	= feltanalyse, skjema A (B,C)	} står over kolonnen
FUNK	= funksjonsanalyse	
Ep	= ekstraposisjon	
V	= verbalpartikkel (jfr. 3.3)	
ptk	= potensielt subjekt	
PotS	= potensielt subjekt	
OInf	= objektsinfinitiv	



Forfatteren			FELT/A	FUNK			
selv			F	S		UL	
hevder			v	<u>sbhyp</u>		OL	
at		hel-		V <sub>f</sub>	FELT/B		FUNK
enhver		setn	N	O	k <sub>u</sub>		
likhet				<u>setn</u>	n		S
er				(avh.			<u>sbhyp</u>
tilfeldig,				uts.-	v		V <sub>f</sub>
og			FELT/A	setn)	N		P
vi	peri-		k <sub>s</sub>	FUNK			
får	ode		F	S			
tro			v	V <sub>f</sub>			
ham		hel-	V	V <sub>i</sub>			
på		setn	N	O		Prep	
hans				A			
ord			A	<u>pu</u>		St	UL
						<u>sbhyp</u>	OL

(Varden)



	FELT/A	FUNK		FELT/C	FUNK	FELT/B	FUNK
Det	F	S					
skal	v	V <sub>f</sub>					
bli	V	V <sub>i</sub>					
spennende	N	P		inf.merke			
å				V	V <sub>i</sub>	k <sub>u</sub>	A
se						n	S
hvor				N	O	v	V <sub>f</sub>
nødgangen	Ep	PotS			<u>setn</u>	(avh.	VAdv
slår		<u>inf-</u>					V
sterkest		<u>konstr</u>			sp.setn)		V
ut							V ptk

usv

(TA)

slår ut er usv liksom verbalet i 92. sterkest ut står på V parallelt med pent sammen i 139b.

143

	FELT/A	FUNK	OL	FELT/B	FUNK
En	F	S	UL	n	S
jeg					
ikke	v	V <sub>f</sub>	(rel.- setn)	v	V <sub>f</sub>
kjenner,					
har	V	V <sub>i</sub>			
bedt	N	O	FELT/C	FUNK	V <sub>i</sub>
deg					
og		OInf	A	<u>pu</u>	Prep
meg		<u>inf-</u>			
komme		<u>konstr</u>			St
i					
selskap					

144 (=9)

	FELT/A	FUNK
Konduktøren	F	S
nesten	v	A
løftet		V <sub>f</sub>
bestemor	N	O
ned	A	A

nesten modifierer verbalet, jfr. 3.2.

145 (=24a)

	FELT/A	FUNK
Han	F	S
holder	v	V <sub>f</sub> → tvg
av	V	V <sub>ptk</sub> → tvg
henne	N	O



146 (=53)

	FELT/A	FUNK
På	F	V <sub>ptk</sub>
henne		O
tenkte	v	V <sub>f</sub>
han	n	S
ofte	a	O

147 (=61)

	FELT/A	FUNK
Jeg	F	S
har	v	V <sub>f</sub>
ikke	a	A
lagt	V	V <sub>i</sub>
merke		V
til		V <sub>ptk</sub>
henne	N	O

Verbalet kan evt. spesifiseres nærmere, jfr. 139a.

148 (=64a)

	FELT/A	FUNK
Hun	F	S
skal	v	V <sub>f</sub>
gi	V	V <sub>i</sub>
ut		V <sub>ptk</sub>
boka	N	O
til	A	A
våren		

149 (=64d)

	FELT/A	FUNK
Hun	F	S
skal	v	V <sub>f</sub>
gi	V	V <sub>i</sub>
den	N	O
ut	V <sub>ptk</sub>	V <sub>ptk</sub>
til	A	A
våren		

150 (=103)

	FELT/A	FUNK		FELT/B	FUNK
Det	F	S			
må	v	V <sub>f</sub>			
være	V	V <sub>i</sub>			
Per	N	P			
som	Ep	appos. UL til S		k <sub>u</sub>	S
har			<u>setn</u>	v	V <sub>f</sub>
løyet			(i utbryt.konstr.)	V	V <sub>i</sub>

151 (=126)

	FELT/A	FUNK	
Han	F	S	
burde	v	V <sub>f</sub>	
ha	V	V <sub>i</sub>	tv
sett		VAdv	
nøyere	N	V <sub>ptk</sub>	UL
på		O	OL
denne	A	<u>sbhyp</u>	Prep
teksten		<u>pu</u>	St
i			
går			

152 (=127b)

	FELT/A	FUNK	
Du	F	S	
må	v	V <sub>f</sub>	
legge	V	V <sub>i</sub>	usv
duken	N	O	
pent	V <sub>ptk</sub>	VAdv	
sammen		V <sub>ptk</sub>	
først	A	A	

153 (=133)

	FELT/A	FUNK		
Det	F	S		
er	v	V <sub>f</sub>		
blitt		V <sub>i</sub>		
meg	V	IO		
fortalt		V <sub>i</sub>	FELT/B	FUNK
at			k <sub>u</sub>	
de		Pots	n	S
er	Ep	<u>setn</u>	v	V <sub>f</sub>
kommet		(avh.	V	V <sub>i</sub>
tilbake		uts.setn)	A	A

154 (=136c)

	FELT/A	FUNK	
Hun	F	S	
har	v	V <sub>f</sub>	
aldri	a	A	
snakket		V <sub>i</sub>	
noe		KvantO	
med	V		tv
meg		Komm A	
om		<u>pu</u>	
dette	N	V <sub>ptk</sub>	
før	A	O	
		A	

V-plassen er spesifisert i 139h.

NOTER

- 1 Om andre problem ved sekvensen verb + prep., jfr. kap. 3.3.
- 2 En mer omfattende undersøkelse av språkbruken må til for at en skal kunne si noe nærmere om betydning og frekvens for de to mønstrene v-n-a og v-a-n.
- 3 Preposisjonsuttrykket av den grunn må representere årsaksadverbialet i substitusjonen, ettersom adverbet derfor ikke kan stå sist i setninga.
- 4 Derimot har vi adverbial i Bilen kan snu på femøringen.
- 5 Bruaas (1977) kaller disse preposisjonsuttrykkene for "nominaladverbialer". Disse omfatter riktignok også konstruksjoner der jeg regner med transitiv verbalgruppe. Etter Bruaas er da av henne i Han holder av henne "objektadverbial". Imidlertid skiller denne konstruksjonen seg fra 39-42 nettopp ved at den ikke er transformerbar.
- 6 Til støtte for sin tredeling bruker Lie dessuten passiveringskriteriet (1978:48). Men som nevnt før må verbet i en tvg være transitivt før en kan snakke om passivering. Det må bero på en tilfældighet at det fins flest intransitive verb i Lies tredje tvg-type (under de andre nevnes for øvrig komme over, gå inn for, tyde på o.fl.). Bjorvand (1984:156) ser ut til å mene at preposisjonen i tvg generelt kan flyttes fram sammen med nominalet: "preposisjonsobjektet <kan> flyttes til første plass i setningen". Som vi har sett, motsies dette av setninger som 44 og 46.  
Skadberg (1973:82 og 84, note 4, 18, 19) skjelner mellom konstruksjoner med "preposisjonsobjekt" i tenke på, vente på og "verbalgruppe" i sørge for, finne på. Kriteriet som nevnes, er "tonelagsforhold", men det siktes vel til trykkforhold, dvs. om preposisjonen (partikkelen) kan få trykk. Prosodiske forhold mener jeg imidlertid er for uavklart til å kunne brukes som kriterium her.
- 7 Western (1921:556) regner faktisk bo i som tvg.
- 8 De nærmere betingelsene vil det føre for vidt å undersøke her.
- 9 Dialektalt fins denne typen også.
- 10 Distribusjonen av objektspredikativet er drøftet av Áfarli (1985).

- 11 Hanssen (1968) skjelner da heller ikke terminologisk mellom disse to typene, men sammenfatter dem under betegnelsen 'transitive verbalgrupper'.
- 12 Jfr. - foruten dem som er sitert nedenfor - også Næs (1965: 347) og Frøtheim (1970).
- 13 I flere tilfeller kunne en - slik flere har gjort - omforme til et syntagme med den/det (som)...:  
Den som lyver, det er Per  
Men det går ikke hvis det er adverbialet som er utbrutt:  
\*Det de bor, det er i Bø  
\*Det hun kommer, det er på fredag
- 14 Bruken av det her minner om bruken ved setningstypen "Det er hyggelig å få besøk" (Lie 1979:77), der det må sies å vise til infinitivkonstruksjonen - like klart som det viser til leddsetninga ved utbryting.
- 15 Adverbialer som angir tidspunkt, ser derimot ikke ut til å kunne stå her:  
a Han må ha sett en god stund på denne teksten  
b \*Han må ha sett i går på denne teksten
- 16 I følgende eksempel (som er parallelt med 112) foreslår Skadberg (1973:76) å kalle slike adverbialer for "adverb-adverbial" - i motsetning til "preposisjonsadverbial" (begge adverbialer er understreket):  
Jeg har tenkt hardt på denne saken i hele dag
- 17 Jfr. Bruaas (1977:13f).
- 18 Kommunikasjonspartner-leddet kan falle sammen med kon-subjektet, jfr. eks. 41.
- 19 Et alternativ til analysen av snakke om o.fl. som tvg måtte være å regne om + nominal som en egen type adverbial knyttet til omhandlingsverb (kalt "emneadverbial" el.l.). Slike adverbialer ville likne på de transformerbare adverbialene (eks. 39-42) ved at de ikke kan substitueres med adverb. En slik skildring kunne gjøre V-plassen i felt-skjemaet mer oversiktlig, men den tilslører tvg-egenskapene i konstruksjonstypen snakke om.

#### LITTERATUR

- Bjorvand, Harald o.fl. (red.) (1984): Språkvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bleken, Brynjulv (1971): Om setningsskjemaet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruaas, Einar (1971): Eksperimentell-analytisk lingvistikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- (1977): Nominaladverbialer. Norskrift 17, 1-19.

- Diderichsen, Paul (1962): Elementær Dansk Grammatik.  
3. utg. København: Gyldendal.
- Fretheim, Thorstein (1970): "Utbrytning av setningsledd" sett fra transformasjonsgrammatisk synspunkt. Hanssen, Eskil (red.): Studier i norsk språkstruktur. Oslo: Universitetsforlaget, 53-80.
- Faarlund, Jan T. (1974): Grammatikk og morsmålsopplæring. Den Høgre Skolen 73, 952-957.
- Hansen, Erik (1970): Sætningsskema og verbalskemaer. Nydanske Studier 2, 116-142.
- Hanssen, Eskil (1968): Leddstillingsanalyse og verbalgrupper. Den Høgre Skolen 67, 144-150.
- Hapnes, Magnar (1977): Grammatikk - takk! Norsklæraren 1:4, 31-33.
- Lie, Svein (1978): Mer om transitive verbalgrupper. Norskraft 19, 43-53.
- (1979): Innføring i norsk syntaks. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ljunggren, Ragnar (1926): Om den opersonliga konstruktionen. Uppsala.
- Lundebj, Einar (1967): Utbrytning av setningsledd i norsk - og i andre språk. Språk og språkundervisning 3:1, 2-15.
- Nås, Olav (1965): Norsk grammatikk. 2. utg. Oslo: Fabritius.
- Pettersen, Egil (1973): Neksusadverbialet ikke i Bergens by-mål. Maal og Minne, 44-52.
- Røstad, Pål O. (1973-74): Norsk i sammenholdte klasser. Språklære. Nye veier i grammatikken. 1-2. Oslo: Gyldendal.
- Schanche, Angélique (1975): Morsmål. 2. utg. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skadberg, Kåre (1973): Anmeldelse av Bruaas (1971). Maal og Minne, 65-84.
- Texmo, Kirsti (1982): Språkvalget. En innføring i språkbruksanalyse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vannebo, Kjell I. (1980): Hvorfor undervise i grammatikk? Hertzberg, Frøydis og E.H. Jahr (red.): Grammatikk i morsmålsundervisninga? Oslo: Novus, 113-124.
- Venås, Kjell (1971): Om posisjonen for neksusadverbialet ikkje i syntagme med hovudsetningsstruktur. Maal og Minne, 124-173.
- Vinje, Finn-Erik (1979): Kompendium i grammatisk analyse. 7. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Western, August (1921): Norsk riksmåls-grammatikk. Kristiania: Aschehoug.
- Øyslebø, Olaf (1978): Stil- og språkbruksanalyse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Áfarli, Tor (1985): Norwegian Verb Particle Constructions as Causative Constructions. Nordic Journal of Linguistics 8, 75-98.