

Stian Hårstad

Institutt for språk og litteratur, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Læring om normering Erfaringer fra et språkhistorie-didaktisk eksperiment i lærerutdanninga¹

Sammendrag

I denne artikkelen beskrives utprøvinga av et didaktisk opplegg i grunnskolelærerutdanningas norskfag som har språkhistorie som overordnet tema. Målet med metodikken som legges fram, er å gi innsikt i språknormering som sosiokulturell prosess for på denne måten å utvikle en forståelse av hvordan språkhistorie har blitt og fortsatt blir skapt. Artikkelen drøfter hvordan en slik tilnærming kan gi deltakerne økt historisk bevissthet om språklige fenomener. Samtidig presenteres kunnskap om hvilke normeringsprinsipper de involverte lærerstudentene intuitivt ser som de mest “naturlige” og “hensiktsmessige” i en språkplanleggingskontekst. Et hovedfunn er at det store flertallet løfter fram et “demokrati- eller jamlikhetsprinsipp” og et “ortofoniprinsipp” som de mest tungtveiende. Artikkelen kommer dessuten med forslag til hvordan det språkhistorie-didaktiske feltet kan utforskes videre.

Nøkkelord: språkhistorie-didaktikk, språkdidaktikk, språkhistorie, normeringshistorie, historiebevissthet

Abstract

This article presents a didactic experiment in the subject Norwegian as L1 in the primary and lower secondary teacher education programmes [Grunnskolelærerutdanninga]. The objective of the proposed method is to give insight into language normalization as a sociocultural process and thereby develop an understanding of how language history has been and still is being shaped. The paper discusses how this approach may provide the participants with an increased language historical consciousness. Moreover, the article presents findings about which normalization principles the student teachers intuitively regard as the most “natural” and “appropriate” in a language-planning context. A main finding is that the great majority designates a “democracy and equality principle” along with an “orthographic principle” as the two most substantial ones. Additionally, the article suggests how the field of language history didactics might be explored further.

Keywords: language history didactics, language didactics, history of language, normalization history, historical consciousness

Introduksjon

En gjennomgang av morsmålsfagets sentrale styringsdokumenter viser at det helt siden starten har rommet kunnskapsområder som kan sies å være *språkhistoriske* (jf. Hårstad, dette nummeret). Kjennskap til språket som et kulturfenomen med utstrekning i tid har vært en gjenganger i læreplanene, om enn med temmelig varierende formuleringer og detaljeringsgrad. Den didaktiske refleksjonen over disse emnene har imidlertid ikke strakt seg så langt utenfor lærerrommene: *Hva* skal man lære om språkhistorie, *hvorfor* skal språkets historie tematiseres i undervisninga, og *hvordan* skal det gjøres? De nasjonale retningslinjene for norskfaget i lærerutdanninga (gjeldende fra 2010, jf. GLU1 og GLU2 i litteraturlista) omfatter flere læringsmål som helt klart tangerer språkets historiske dimensjoner, men heller ikke i profesjonsfaget har de didaktiske spørsmålene fått særlig stor plass. I denne artikkelen presenteres et undervisningsopplegg som antyder noen mulige svar på *hva*, *hvordan* og *hvorfor* innenfor dette norskdidaktiske området. Metodikken er utprøvd i grunnskolelærerutdanninga med særlig vekt på noen av læringsmålene for GLU2: Det dreier seg om “god innsikt i språklege endringsprosessar i fortid og samtid” og “inngående kunnskap om norsk språkhistorie etter 1800” (GLU2, s. 31f.). I artikkelen diskuterer jeg grunnlaget for valg av undervisningsmetodikk og tematisk tilnærming, jeg gjør greie for selve gjennomføringa, og jeg drøfter hvilket læringspotensial opplegget kan ha. I tillegg presenteres funn fra det som kan sies å være eksperimentets naturlige biprodukt, nemlig innsikt i lærerstudentenes intuisjoner om normering av skriftspråk.

Språkhistorie som kunnskapsområde

Studier av språkets historie ble et hovedanliggende for de filologiske disiplinene på 1800-tallet. Med historismen som den grunnleggende tankemodellen ble det opplagt at språket var et essensielt studieobjekt om man ville få innsikt i *folkeåndens* og *nasjonens* utvikling og egenart (jf. Longum, 1989, s. 17ff.). Målet med å studere språk i et diakront forløp endret seg vesentlig i løpet av 1900-tallet, men som Longum (s.st., s. 64) påpeker, kom det i Norge aldri noe egentlig oppgjør med den nasjonale historieskrivinga med røtter tilbake til den historisk-romantiske epoken på 1800-tallet. Helt fram til våre dager har språkhistorie forblitt et kjerneelement i studiefaget norsk/nordisk, men uten noen prinsipiell fagdebatt om *hva* språkhistorie *er* eller *skal være*. Som Jahr (1993)

sier, har språkhistorie i nyere tid langt på vei blitt synonymt med 1800- og 1900-tallets skriftspråkhistorie, og dermed har “språkeksterne” faktorer fått større plass i språkhistorieskrivinga (jf. Hårstad, dette nummeret). En stor del av dem som i dag kaller seg språkhistorikere, vil trolig kunne sies å utforske *språksosiale* forhold, og forståelsen av språkutvikling som sosiokulturell prosess har dermed kommet i forgrunnen.²

Utforminga av det undervisningsopplegget jeg skal gjøre greie for i det følgende, er motivert ut fra denne bakgrunnen. Det tar utgangspunkt i at språkutvikling kan forstås som en sosiohistorisk prosess drevet av handlende aktører, altså som en del av den allmenne kulturutviklinga. Den delen av språkhistoria som har lengst tradisjon for å bli fortolket på denne måten, er som sagt skriftspråkets (el. -språkenes) historie, og det er også den omfattende språkplanlegginga som særlig særmerker norsk språkhistorie. Opplegget har altså som mål å gi deltakerne innsikt i de sosiopolitiske prosessene som språkplanlegging – og dermed (skrift-)språkutvikling – innebærer. Den norske språksituasjonen har som kjent fascinert mange språkforskere på grunn av sin aktive normeringshistorie. Lundeby (1975, s. 164) har kalt Norge “språknormeringslandet par excellence”, og flere har omtalt det norske språksamfunnet som et lingvistisk laboratorium eller eksperiment (jf. f.eks. Bull, 1993; Jahr, 2014). Einar Haugen, en sentral figur i den tidlige teoretiseringa om språkplanlegging, kaller Norge “[a]n unusually interesting experiment in language planning” (Haugen, 1972, s. 133) og påpeker samtidig at dette eksperimentet skiller seg fra de fleste andre lands språkplanleggingsprosesser ved at det i så stor grad har involvert “folk flest” – og ikke bare lingvister eller utvalgte akademimedlemmer og kulturpolitikere:

Ideas concerning linguistic engineering have here reached out from the quiet studies of linguists to the market place, where they have affected every citizen and his children.
(Ibid.)

Dette har gjort at språkhistoria i Norge siden midten av 1800-tallet har vært et sosialt og demokratisk prosjekt med tett kopling til den nasjonale historia, noe som igjen kan forklare hvorfor språkhistoriske læringsmål har blitt oppfattet som “obligatoriske” i morsmålsfaget. Som Haugen (s.st., s. 134) påpeker, har språkplanlegginga foregått “in the full light of social criticism, and under the constant influence and supervision of a democratic public opinion”, og dermed har det vært et *folkeprosjekt* som har vekket – og tidvis fortsatt vekker – stort lokalt engasjement. Sett i lys av dette er det heller ikke så overraskende at læreplanformuleringer som “norsk språkhistorie” og “vårt språks utvikling” gjennomgående har blitt fortolket som skriftspråksnormeringshistorie.

Selv om temperaturen i normeringsdebatten kan sies å ha gått ned betraktelig de siste tiårene, ikke minst etter at tilnærmingspolitikken ble lagt død,³ kommer det jevnlig debattinnlegg som tematiserer formen på og forholdet mellom de to

norske skriftspråksnormene, og både elever og studenter av i dag må antas å ha en viss erfaring med den “kampen om språket” som er kjernen i mye av språkhistoria. Dette gjorde at jeg også hadde en intensjon om å bruke læringseksperimentet til å kartlegge lærerstudentenes “ryggmargsreflekser” om språknormering. Det vil si at klasseromsstudien hadde to formål: Primært var det en utforskning av en metodikk som skal gi studentene kjennskap til de sosiale prosessene som språkplanlegging innebærer, og som derfor utgjør en viktig del av nyere norsk språkhistorie. Sekundært ville jeg utforske hva norske ungdommer (i lærerutdanninga) ganske intuitivt ser som de mest “naturlige” eller “hensiktsmessige” prinsippene for språknormering – basert på sine erfaringer fra det språksamfunnet de er sosialisert inn i.

Læringseksperimentet i korte trekk⁴

Det opplegget jeg har prøvd ut, er fundert i konstruktivistisk læringsteori. Det innebærer kort sagt at jeg ser læring som resultatet av interaksjon mellom mennesket og dets omgivelser. Fordi det er individets aktive deltakelse og erfaringer som bidrar til å konstruere kunnskap, må aktivitet ha en sentral plass i læringsprosessen. Hovedbestanddelen av læringsprosessen er det samspillet som skjer i studentgruppa, der deltakerne med minimal ekstern styring eller instruksjon skal løse oppgaven de blir gitt.

Selve grunnideen i opplegget er langt fra original. Den finnes i mange varianter, blant annet nevnes en liknende inngang hos Berg og Guldal (1987, s. 33). Kort sagt tar opplegget utgangspunkt i en tenkt versjon av det Fishman (2011) har kalt “The first congress of language X”, dvs. en forhandlingssituasjon der normen for et nytt språk skal bestemmes. Undervisingsøkta har følgende forløp:

- 1) I fellesskap får studentene en kort generell innføring i konseptet *språkplanlegging* slik det blir framstilt hos f.eks. Haugen (1966; 1983), Vikør (1994) og Omdal og Vikør (2002). Min forståelse av “språkplanlegging” er de forskjellige tiltak som blir satt i verk for å utvikle og påvirke bruken av en bestemt språknorm i et samfunn (jf. Omdal og Vikør, 2002, s. 17). Fokuset ligger her på å avklare hva vi forstår med en språknorm og hvordan språkplanlegging er én måte å fastlegge en språknorm for et samfunn på. I denne omgangen blir det ikke gjort noen eksplisitt kopling til den norske konteksten. Studentene blir presentert for de fire generelle hovedfasene som inngår i språkplanleggingsprosessen. Litteraturen opptrer med litt ulik ordlyd og rekkefølge, men jeg presenterer det slik:

Fase 1) Valg av normgrunnlag: Hvilke språklige former skal legges til grunn for normen?

Fase 2) Kodifisering av norm: Hvordan skal de språklige formene skriftfestes?

Fase 3) Utbygging av funksjon: Hva må dette språket klare å uttrykke?

Fase 4) Gjennomføring/implementering: Hvordan skal normen spres til befolkninga?

Alle de fire fasene blir omtalt innledningsvis, men det er særlig trinn 1 og 2 som blir diskutert i fellesskap. Her blir et vesentlig poeng at alle språklige varianter i prinsippet kan bli valgt til å inngå i normen for et samfunn. I denne delen presenteres ingen normeringsprinsipper siden de er tenkt å bli utledet av forhandlingene i grupper (punkt 3 nedenfor).

- 2) Som neste trinn i økta skisserer foreleseren kort de allmennhistoriske realitetene i Norge i 1814. Et viktig premiss for den videre oppgaveløsninga er: Norge er nyss blitt selvstendig og trenger et eget skriftspråk med en landsgyldig norm. Dermed blir det videre arbeidet forankret i en norsk sammenheng, men uten at 1800-tallets faktiske språkhistorie blir rekapitulert.
- 3) Studentene blir så delt inn i grupper på 6–7 og får i oppdrag å fungere som et tenkt “språkråd” i 1814-settingen. De blir presentert for følgende instruks:

- Gruppa skal bli enig om og sette opp en grunnleggende grammatikk med en rettskriving som skal gjelde for det nye Norge (i 1814).
- Talemålet til gruppemedlemmene skal legges til grunn for normeringa, men gruppa bestemmer hvordan de valgte formene skal skriftfestes.
- Det skal lages kortfattet referat fra forhandlingene i gruppa slik at alle får innsyn i prosessen: Hvilke forslag har vært framme? Hva har vært de avgjørende prinsippene for valgene gruppa har tatt? Hvilke utfordringer har gruppa hatt i prosessen?

Grammatikken gruppene skal utvikle, er en relativt begrenset rubrikk med paradigmene til åtte substantiv, åtte verb, åtte adjektiv og de personlige pronomenene. Alt sammen med tilhørende grammatiske kategorier som i moderne skriftlig norsk (dvs. at termer som “preteritum”, “komparativ” og “objektsform” blir brukt). Siden 1814-situasjonen tilsier at svenskene har herredømme, oppgis inventaret i grammatikken, altså grunnlemmaene, på (moderne) svensk. En baktanke med dette er at deltakerne ikke skal bli styrt av å få basisformene oppgitt på bokmål eller nynorsk. Utvalget av grunnlemma er gjort med tanke på å inkludere et stort mangfold av bøyningsskisser og typer som samtidig er kjent for å ha betydelig variasjon i norske talemål.⁵ Omfanget på mitt utvalg viste seg å være i største laget for

den tida vi hadde til rådighet, selv om det også var en del grupper som rakk å komplettere grammatikkskjemaet.

- 4) Hver gruppe får en stor plansje med blanke rubrikker som skal fylles ut på grunnlag av forhandlinger på gruppa. Gruppene har om lag 50–70 minutter til forhandling og vedtak.
- 5) Etter gruppearbeidet samles hele klassa til felles framlegging av resultatene. Dette kan gjøres på flere måter: enten med fokus på de strukturelle resultatene eller på normeringa som forhandlingsprosess. På grunn av mitt ønske om å få innsikt i hvilke normeringsprinsipper studentene intuitivt grep til, la jeg vekt på prosessen. I den avsluttende klassesamtalen ble det et viktig poeng å jamføre de prosessene studentene hadde vært med på, med den språkstriden som faktisk gikk gjennom store deler av 1800- og 1900-tallet. Prinsippene som mange grupper samlet seg om, finner gjenlyd hos flere aktører i den reelle språkhistorien, og studentene fikk særlig øynene opp for hvilke sosiale ideer som lå til grunn både for Aasens og Knudsens prosjekter. Her er det likevel mange muligheter for å aktualisere også andre faglige tema, som nynorskdidaktikk, talemålsvariasjon, forholdet skrift–tale m.v.

Metode, materiale, forskningsetikk

I og med at dette eksperimentet inngikk som en del av min ordinære undervisning, hadde jeg opplagt en dobbeltrolle i prosessen: Jeg var både foreleser og forsker og sto dermed åpenbart i posisjon til å influere på den situasjonen jeg ønsket å observere (jf. f.eks. Peshkin, 1988; Postholm, 2011, s. 9f.). Min metodiske tilnærming var altså en type “self-study” (jf. f.eks. Dinkelman, 2003; LaBoskey, 2004; Samaras, 2011) der jeg var både aktør og tilskuer i en læringsprosess som var initiert og ledet av meg. Et slikt forskningsdesign fører med seg flere utfordringer, både av metodologisk og etisk art. Den første handler om kvaliteten og reliabiliteten til det datamaterialet jeg innhentet. Den andre dreier seg om forholdet mellom meg som forsker/lærer og studentene/informantene. Jeg skal kommentere begge momentene kort her:

Selv om blant andre Hoel (2000) argumenterer for at all undervisning har et element av eksperiment i seg, er det ingen tvil om at mine seks gjennomføringer av normeringsopplegget hadde et sterkere innslag av eksperimentelt design enn ordinære læringsøkter i lærerutdanninga. Dette stilte krav til meg som lærerutdanner og forsker. Jeg skulle på samme tid operere som foreleser, klasseleder og observatør. Dessuten måtte jeg klare å ha både et utenfraperspektiv og et innenfraperspektiv i min tilnærming til studieobjektet (jf. Paulgaard, 1997). I denne konteksten var det uten tvil mest krevende å posisjonere seg som “utenfra-forsker”. Etersom rammene for selve forelesninga

var velkjente og involverte studenter jeg kjente relativt godt, ble utfordringa å holde på den analytiske distansen til prosessene som fant sted. Det foregikk engasjerte diskusjoner i alle grupper, og det var tidvis fristende å gå inn som deltaker i noen av gruppesamtalene, men jeg gjorde det jeg kunne for å minimere min inngripen og holde en viss avstand. Min tilstedeværelse kan naturligvis like fullt tenkes å ha påvirket den samhandlinga som skjedde. For å få med meg mest mulig av gruppediskusjonene sirkulerte jeg mye i klasserommet, og det at jeg stadig “overvåket” læringsaktiviteten, kan selvsagt ha gjort noe med interaksjonen mellom studentene. Ikke minst fordi konteksten tilla meg en viss autoritet i og med min “ekspertrolle” som faglærer. Det asymmetriske forholdet mellom meg og studentene spiller naturligvis en rolle for deltakelsen i eksperimentet. En kan tenke seg at informantene “overpresterte” i den forstand at de inntok standpunkt og holdninger de regnet med at jeg som nærværende faglærer forventet i den gitte sammenhengen. Dette er forhold som det er vanskelig å korrigere for, men jeg har tatt dem i betraktning i analysen av materialet.

Et annet aspekt som fortjener å bli belyst i tilknytning til datainnsamlinga, gjelder de forskningsetiske sidene ved å forske på egne studenter. Som nevnt inngikk hele datainnsamlinga som del av den ordinære undervisninga, og deltakerne ble bare muntlig orientert om at aktiviteten de var med på, seinere ville inngå i et forskningsprosjekt. De ble altså ikke på forhånd opplyst om sin dobbeltrolle som både lærerstudenter og informanter. De gikk inn i læringsaktivitetene med en forståelse av at de var “vanlige” studenter i en “vanlig” (ikke-obligatorisk) norskøkt på høgskolen. Siden materialet er fullstendig anonymisert og ingen individuelle deltakere kan gjenkjennes eller koples til enkeltutsagn, anså jeg det ikke som nødvendig at deltakerne ga skriftlig samtykke til at observasjonene fra undervisningsøkta skulle bli analysert i etterkant. Ingen navngis i de skriftlige notatene, og ingen argumenter eller synspunkter kan derfor tilbakeføres til enkeltpersoner. Studien kan heller ikke sies å omfatte sensitive opplysninger av noe slag.

I løpet av gruppearbeidet sirkulerte jeg som nevnt i undervisningsarealet og observerte hvordan forhandlingene forløp. Siden det var minst fem grupper som diskuterte samtidig, var det umulig for meg å følge all interaksjon, og det er derfor mulig at det er argumenter som jeg ikke fanget opp, og som heller ikke kom fram i fellesrunden. Jeg fikk like fullt et utførlig innblikk i mange av samtalene, og dette gjorde det lettere for meg å vurdere validiteten til og grunnlaget for de normvedtakene gruppene la fram i plenum til slutt. Etter å ha gjennomført opplegget i seks klasser med til sammen ca. 250 norskstudenter hadde jeg stikkordsmessige referater fra forhandlinger i til sammen 39 små “språkråd”, notater fra observasjoner av de samme 39 gruppene og notater fra klasseromssamtaler i de seks klassene.⁶ I tillegg kommer de mer eller mindre utfylte grammatikkene fra gruppene, men siden jeg ikke har lagt vekt på de språkstrukturelle detaljene, trekker jeg ikke inn dette datatilfanget her. Det

skriftlige materialet ble først analysert etter hver økt mens jeg hadde selve aktiviteten friskt i minne. Senere gjorde jeg en mer helhetlig koding som ledet fram til aktuelle kategorier, med særlig vekt på prinsipper og argumentasjon i normeringsprosessen. Dette skjedde på bakgrunn av tidligere litteratur om språkplanlegging (se nedenfor), men jeg var også åpen for at helt nye kategorier kunne vokse fram av materialet.

Funn fra eksperimentet

Det er vanskelig å si noe generelt om hvor mye kjennskap disse studentene hadde til språkplanlegging fra tidligere, men min oppfatning er at dette var høvelig representative norske ungdommer som kjente til grunntrekk ved moderne norsk (skrift-)språkhistorie fra egen skolegang, og at de dermed stilte med en relativt lik forforståelse av språknormering som prinsipp. Studentene var nokså jevnaldrende (ca. 20–23 år), og kjønnsfordelinga var ikke langt fra den vi finner i samfunnet ellers, selv om kvinnene var i flertall i alle klassene. Et delmål med gruppearbeidet var å utlede hvilke prinsipper studentene intuitivt la til grunn for de normvedtakene de gjorde, uten at de var blitt presentert for forslag til prinsipper. Jeg ville med andre ord – gjennom en induktiv tilnærming – få innblikk i hva blivende norsklærere ser det som “naturlig” å styre etter når en språknorm skal vedtas.

Det finnes flere forslag til taksonomier for normeringsprinsipper (jf. f.eks. Vikør, 1994, s. 127ff.), og disse har gjerne et skille mellom “språkinterne” prinsipper og “eksterne” prinsipper som involverer forholdet til andre språk, språkbrukeren og språksamfunnet på overordnet nivå.⁷ Omdal og Vikør (2002, s. 27ff.) opptrer med en firedeling der den første gruppa, “Interne språklege prinsipp”, handler om forhold ved språket *per se*, det vil si prinsipper som er avledet av idealforestillinger om hvordan et språk bør være. De tre andre gruppene, “Forholdet til andre språk eller språkvarietetar”, “Forholdet mellom språket og språkbrukarane” og “Forholdet til generelle samfunnsideologier”, dreier seg kort sagt om språkbrukernes interesser og forankring i ulike ideologier. Under denne firedelinga kan det tenkes flere slags hierarkier, og som Omdal og Vikør (s.st., s. 43) understreker, vil grupperinga av prinsipper alltid være en ren abstraksjon: “I praksis verkar dei bestandig saman, dei overlappar og grip inn i kvarandre og står gjerne og stangar mot kvarandre innafor eitt og same språksyn.” Jeg har ikke rom for å gjøre noen mer omfattende diskusjon av hvordan ulike argumenter kan sorteres, og jeg kommer til å begrense meg til å legge fram de mest dominerende kategoriene som kan påvises i materialet. Vektinga av disse er i høyeste grad problematisk, for det kan tenkes at flere grupper har nevnt et prinsipp, men uten at de tilla det veldig stor vekt. Her legger jeg imidlertid til grunn en rent kvantitativ vekting: Det som flest grupper nevner som aktuelt normeringsprinsipp, regnes for de mest tungtveiende

prinsippene. Jeg har dessuten gjort en fortolkningsjobb for å sortere prinsippene som kom fram, for gruppene brukte til dels ulik ordlyd både i skrift og i den muntlige framlegginga. I noen tilfeller er det derfor tale om grensetilfeller som ikke fullt ut samsvarer med kategoriene hos Omdal og Vikør (2002) eller andre.

Det aller mest dominerende prinsippet, nevnt av alle 39 grupper, kan vi kalle et “demokrati- eller jamlikhetsprinsipp” (jf. s.st, s. 42). Med tanke på den plassen demokratiopplæring lenge har hatt i norsk skole, er dette kanskje ikke overraskende, men det er likevel interessant at studentene i så stor grad ser det som naturlig at språkplanlegginga henger sammen med sosial likhet og rettferdighet. Dette prinsippet kom til uttrykk på mange måter i forhandlingene, men jevnt over ble det nedfelt med formuleringer som: “Vi møtes på midten – kompromiss er naturlig” og “Alle skal med, selv om det handler om former som er i mindretall på gruppa”. Dette prinsippet grenser i mange tilfeller til det Omdal og Vikør (s.st., s. 37) kaller “fleirtalsprinsippet”, dvs. at normen blir basert på de variantene som har størst støtte i befolkninga (dvs. gruppa), og flere grupper diskuterte hva som egentlig var mest demokratisk av prinsippet “Formen med mest støtte skal legges til grunn” og “Alle skal med”. For enkelte var flertallsprinsippet demokratisk nok, mens andre sto sterkt på at alle – også mindretallet – måtte bli representert. Dette ga seg noen steder utslag i et slags “ekstrem-demokratisk” prinsipp, der ett gruppelem fikk bestemme alle presensformer, ett annet fikk bestemme alle preteritumsformer osv. – helt uten tanke for regularitet og konsistens i helheten. Altså en klar prioritering av ideologiske forhold framfor det språkstrukturelle.

Et nesten like mye nevnt prinsipp (38 av 39 grupper) kan vi gjenkjenne som “ortofoniprinsippet” (jf. s.st., s. 29f.). I gruppediskusjonene kom det raskt opp at det var naturlig med mest mulig samsvar mellom skrift og uttale. Flere uttrykte at det var pedagogiske fordeler med et mest mulig én-til-én-forhold mellom lyd og grafem, og i kodifiseringsarbeidet ble det derfor behov for å utvikle nye skriftegn for lyder som flere hadde i talemålet (særlig palataler). Mange la også vekt på at “stumme lyder er forvirrende i leseopplæringa”, men paradoksalt nok valgte mange grupper å normere “hus” og “emne” med final *t* i bestemt form entall. Her må det være vanen som til syvende og sist har overstyrt prinsippfastheten. Det samme gjelder i valget av <kjem> som stavemåte for presens av “att komma”: Selv gruppene som forfektet et strengt ortofoniprinsipp, anså i mange tilfeller <kj> som den selvfølgelige gjengivelsen av den palatale frikativten.

32 av de 39 gruppene samlet seg om noe vi kan sammenlikne med “enkelhetsprinsippet” og “fasthetsprinsippet” hos Omdal og Vikør (s.st., s. 31ff.). Her er ikke grenseoppgangen så enkel, men det er iallfall snakk om et entydighetsprinsipp som later til å være pedagogisk motivert. De framtidige norsklærerne så det som viktig for å lette egen jobb at språket skulle være så enkelt og regelmessig som mulig. Rettskrivinga må ideelt sett være unntaksløs, og det må ikke være flere alternative skrivemåter for ett og samme ord. Denne

pasjonen for systematikk gjorde at flere grupper brått måtte revurdere normeringa si underveis da de oppdaget at morfologien eller ortografien ikke var blitt så endefram som de ønsket.

Et fjerde prinsipp som kom fram i mange “språkråd”, var “prestisjeprinsippet” (jf. s.st., s. 38). Nær halvparten av gruppene (dvs. 19) trakk inn dette momentet. Argumentasjonen her tok ofte hensyn til implementeringsfasen: “Former som allerede har høy sosial prestisje, vil bli lettest å etablere i samfunnet”, “Det som allerede er akseptert og godtatt av mange, vil stå naturlig sterkest” og “Det bokmålsnære har en naturlig tyngde”. Her var det flere tilfeller av at “eliten bestemmer”, i den forstand at medlemmer på gruppa med bokmålsnært talemål raskt fikk tilslutning for sine forslag. Også studenter med andre talemål tenderte til å se det som “naturgitt” at det bokmålsnære skulle velges som norm. (At bokmålsnormens “naturlighet” selvsagt var en anakronisme i 1814-settingen, så studentene bort fra.) Flertallet av gruppene la imidlertid mindre vekt på denne tankegangen. Når enkeltpersoner førte fram dette prinsippet, møtte de til dels sterk motbør fra resten av gruppa. Dette kan vi også se som et utslag av at de fleste gruppene hadde en overvekt av brukere av “ikke-bokmålsnære” talemål: Om vestlendingen og trønderen ikke kunne enes om noe annet, så kunne de iallfall stemme ned østlendingen (jf. også “motprestisjeprinsippet” nedenfor).

Av andre prinsipper som kan identifiseres i materialet, kan jeg nevne følgende fire, men disse blir altså nevnt av bare et mindretall av gruppene (8–16 av 39): Enkelte grupper griper til et “tradisjonismeprinsipp” (jf. s.st., s. 42) og argumenterer for at “de mest arkaiske formene er de mest verdifulle”. Her er det nok noen studenter som ser seg selv i rollen som Ivar Aasen og derfor sikter intenst mot det som er “mest norrønt”. Vi finner også talsmenn for et “motprestisjeprinsipp” (s.st., s. 39) som vil ha inn typisk stigmatiserte former. De går altså imot det prestisjeprinsippet andre grupper omfavner, og mener at “avstand til bokmål er en verdi i seg selv”. En gjenganger i flere grupper er det vi kan kalle et “estetisk prinsipp” (s.st., 40). Det er opplagt høyst subjektivt hva som kan kalles “fint” språk, men likevel ble vurdering av “vakkerhet” trukket inn i noen av diskusjonene. Til sist kan vi nevne at enkelte grupper vektlegger et *motsatt* entydighetsprinsipp (s.st., s. 33) der variasjon skal ha stor plass. Her kan vi se avskygninger av det demokratiprinsippet jeg omtalte ovenfor, for bakgrunnen for å åpne for variasjon og alternative former er et ønske om inkludering, i tråd med det vi kjenner som den norske tradisjonen.

Helt kort kan jeg også nevne to prinsipper som er helt fraværende i materialet: Det ene er det Omdal og Vikør (s.st., s. 43) kaller “anarkisme”. Det er ingen grupper som forkaster hele ideen om normering og vil slippe skribentene fri. Vi kan forstå dette som et uttrykk for at de framtidige lærerne mener at “rettskriving trengs”, men det henger nok også sammen med at de ble satt inn i en læringsprosess der normering var oppgaven, og det da var lite rom for å trekke hele oppgaven i tvil. Det er dessuten få spor av det som blir kalt “det

etymologiske prinsippet” (s.st., s. 32f.), dvs. en vektlegging av det språklige opphavet, noe som har stått sentralt i mye norsk språkplanlegging. Dette tolker jeg som et tegn på relativt lav språkstrukturell bevissthet hos studentene. “Min variant” og “din variant” ser ut til å være langt viktigere enn relasjonen til den enkelte variantens historiske form.

Vurdering av metodikken

Dette opplegget er ment å skulle oppfylle flere av læringsmålene i de nasjonale retningslinjene for norskfaget i GLU2. Jeg mener at det gir studentene “god innsikt i språklege endringsprosessar i fortid og samtid” (GLU2, s. 31) og dessuten en grunnleggende forståelse av helt sentrale faktorer i norsk språkhistorie etter 1800 (s.st., s. 32). Den største fordelen med metodikken er, etter mitt syn, at studentene gjennom gruppediskusjonene så å si får føle på kroppen hvilke sosiale krefter og prosesser språknormering innebærer. Det å lage en norm for et fellesskap handler om at noen får viljen sin – noens språkformer blir riktige, mens andres blir feil – og dette opplegget gir deltakerne viktig innsikt i den basale maktkampen som ligger bak normeringshistoria. Ved å “gjennomskue” normen på denne måten kan studentene få et nytt forhold til konseptet *språkriktighet* og dermed også til normenes språklige foranderlighet. En slik erkjennelse er viktig for en nyansert holdning til språkbruk i sin alminnelighet.

Når læreplanen sier at studentene skal få “innsikt i korleis språket har utvikla seg og framleis utviklar seg” (GLU2, s. 31), kan (og bør) “korleis” forstås som en fordypning i både det strukturelle og det sosiopolitiske, der det første kanskje lettest koples til et deskriptivt aspekt, mens det siste handler om det eksplanative. Dette opplegget mener jeg tilfører noe til det eksplanative. Det kan gi studentene forklaringer på hva som ligger bak reformene som fant sted i 1917, 1938, osv. Gjennom å gå inn i rollen som aktiv forhandler med delegert myndighet får de erfaring med å prioritere mellom ulike prinsipper for normering, og de vil dermed tilegne seg forståelse av hva som ligger bak de ulike reelle rettskrivingsreformene i norsk historie. Reformene – og de tilhørende språkendringene – framstår dermed tydeligere som menneskeskapte fenomener og ikke som noe “språket selv” tvang igjennom. I så måte er min tilnærming i tråd med det Jahr (1993, s. 125) ser som et viktig mål med de språkhistoriske emnene:

Det er [...] ønskelig at studenter og elever gjennom studiet av nyere språkhistorie får formidla en grunnleggende forståelse, og at de f.eks. prøver å få et grep om hovedintensjoner og politisk og språksosialt innhold i språkreformene, hvordan de står i forhold til hverandre, og hvordan det språksosiale miljøet i landet blei påvirket evt. forsøkt påvirket av de ulike reformene.

Som nevnt har denne inngangen en klar slagside mot den “ytre” språkhistoria, men jeg mener at denne metodikken også åpner for strukturelt fokus. De “minigrammatikkene” som hver gruppe utvikler, kan utnyttes langt mer enn det jeg har gjort her, blant annet gjennom komparative oppgaver (innad i klassen og gjennom jamføring med både historiske og gjeldende normer). Jeg mener dessuten at den prosessen studentene var gjennom, ga dem viktige erfaringer med hvordan språk kan være noe dypt personlig. De fikk også trening i å argumentere muntlig for et standpunkt, og selve samhandlingsformen mener jeg har mye å tilføre når det gjelder å se norskfaget i et større dannelsesperspektiv og som del av opplæring i et aktivt deltakerdemokrati (jf. GLU2, s. 33). Som Stortingsmelding 23 (2015–16) antyder, vil et slikt perspektiv stå svært sentralt også i fornyelsen av Kunnskapsløftet; den løfter som kjent fram “demokrati og medborgerskap” som ett av tre prioriterte temaområder i framtida. Å kunne kommunisere, samhandle og delta blir dessuten framhevet som et viktig kompetanseområde for framtidas skole av Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 27), og dette opplegget gir øving i å argumentere for et standpunkt og samtidig finne kompromisser for et større fellesskap. Gjennom å komme på innsida av historiske mikroprosesser på denne måten får deltakerne en bevissthet om det som er et sentralt poeng for læreplanen i Kunnskapsløftet, nemlig at kulturarven er “en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt” (LK06, s. 2). Det vil samtidig kunne gi en utvidet forståelse av at vi alle er *historieskapende*, og at språket er en kulturell innretning som ikke er noe stabilt og forutsetningsløst, men som inngår i denne historieskapinga.

Selv om denne metodikken er utviklet til bruk i lærerutdanninga, kan den også ha overføringsverdi til grunnskolen og videregående skole – med visse modifikasjoner. Elevgrupper i norsk skole har sjelden et så stort talemålsmangfold som det mine studentgrupper hadde, og dette må man selvsagt ta høyde for i utforminga av opplegget. Men selv om forhandlingsgrunnlaget vil være mer homogent i en vanlig skoleklasse, kan en slik “språkråd-lek” være en nyttig inngangsport til blant annet kunnskap om språklig variasjon. Ved å “nærlese” medelevenes varianter vil den enkelte kunne få en større bevissthet om det normale ved språklig mangfold. Forholdet *skrift–tale* blir også tematisert, og arbeidet med “minigrammatikken” vil illustrere med all tydelighet at også talemålene har grammatikk. Talemålsfokuset kan dessuten få en historisk dimensjon ved at man sammenlikner elevenes grammatikk med f.eks. besteforeldrenes. Som Pettersson (2014, s. 160) poengterer, har det som oppleves eller forstås som annerledes i språket, ofte en historisk forklaring, og en slik historiserende tilnærming vil dermed kunne åpne for aksept og relativisering av egen identitet og språklig gruppetilhørighet. Et aspekt ved språkutvikling som *ikke* blir tematisert av dette opplegget, er de formene for endring som ikke er så eksplisitt styrt gjennom normeringsvedtak, dvs. alle slags “naturlige” talemålsendringer over tid. At disse fenomenene også hører til i

språkhistoria, og at også de i siste instans er menneskeskapt, bør poengteres, men her må det også tas i bruk andre tilnærminger og metodikker.

Konklusjon

Det didaktiske opplegget jeg har presentert her, tar sikte på å gi deltakerne økt forståelse av hva som faktisk skaper (skrift-)språkets historie. Som jeg var inne på innledningsvis, har nyere språkhistorieforskning i stor grad lagt vekt på språkutviklingas prosesskarakter, dvs. de samfunnsmessige, ideologiske og sosiopolitiske forholdene som kan bidra til å forklare hvordan språket har tatt den retninga det har. Metodikken med “minispråkrådene” fokuserer på nettopp denne dimensjonen av språkhistoria. Intensjonen er at studentene (og elevene) skal opparbeide en *språkhistorisk bevissthet*, et begrep som faktisk har blitt brukt i læreplanen (Mønsterplanen fra 1987), men som har blitt lite diskutert i norskdidaktisk sammenheng (jf. f.eks. Pettersson, 2014, for en diskusjon fra en svensk kontekst). Etter mitt syn vil det være fruktbart å revitalisere dette begrepet – gjerne med et sideblikk til den historiskdidaktiske leiren, der begrepet “historiebevissthet” har vært sentralt i flere tiår (jf. f.eks. Jensen, 1996; 2012). “Historiebevissthet” har sin bakgrunn i tysk historiedidaktikk, der Karl-Ernst Jeismann i slutten av 1970-årene lanserte termen “Geschichtsbewusstsein” (jf. f.eks. Jeismann, 1988). En mye brukt definisjon i skandinavisk sammenheng kommer fra Jensen (1996, s. 5): “Historiebevisstthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er tilstede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger.” Å oppøve historiebevissthet innebærer med andre ord å bli i stand til å se det forgangne i sammenheng med det nåtidige og la det spille inn på det framtidige. I stedet for å opptre med tre kronologisk avgrensede betraktningmåter – fortidstolkning, samtidsforståelse og framtidsforventning – vil man gjennom økt historiebevissthet kunne gjøre bruk av disse erkjennelsene i samspill. I dette ligger en formodning om at historisk innsikt skal kunne bety noe for individets holdninger og handlinger i nåtida – og framtida. Denne tilnærminga må ses som en del av en generell pedagogisk elevsentring der eleven som aktør får større plass. Mens historiske emner tidligere har manifestert seg som ren og skjær fortidsfortolkning, som ofte avskjærer nåtids- og framtidsdimensjonen, vil et fokus på historiebevissthet nødvendigvis involvere elevens deltakelse i historisk-sosiale prosesser, og dermed skjer en dreining fra et observatørperspektiv til et aktørperspektiv. Opplæring i historiske emner skal, som Nielsen (2011, s. 270) sier, handle om “[u]tvikling av bevissthet om, og innsikt i, hvordan vi som individer, som fellesskaper og som menneskehet, er historiske, og hvilken betydning dette har for oss og de samfunn vi lever i”. Aktørperspektivet framhever viktigheten av å erkjenne at vi på samme tid er historieskapte og *historieskapende*, og

historiebevisstheten bidrar til å synliggjøre en kollektiv og individuell handlingsradius i tid og rom.

Denne primært historiedidaktiske tankegangen har nok også tilflytt mange norsklærere – ikke minst fordi en god del norsklærere også underviser historie (og/eller samfunnskunnskap). Disse lærerne er fullt klar over at god historiedidaktikk også kan være god språkhistorie-didaktikk. Selv om jeg i denne drøftinga har talt varmt for et fokus på sosiohistoriske aspekter ved språkhistoria, dvs. forståelsesrammer primært henta fra språksosiologi eller sosiolingvistikk, synes jeg det avslutningsvis er viktig å understreke at også den strukturelle sida ved språket må innlemmes i undervisninga. Hvis elevene (og studentene) skal kunne berette om det som skjer på “den språklige scenen”, for å bruke Telemans (1984, s. 76) uttrykk, må de også ha et språk *om* språket. De må kunne sette ord på lingvistiske distinksjoner og enheter, og de må kunne identifisere formale trekk ved den variasjonen de er omgitt av, ikke bare dens funksjon eller rolle i en sosial prosess.

Referanser

- Berg, T., & Guldal, R. (1987). *Alle tiders norsk – con amore. Struktur og metoder i norskundervisninga. En lærerveiledning*. Oslo: Aschehoug.
- Bull, T. (1993). Conflicting ideologies in contemporary Norwegian language planning. I E.H. Jahr (red.), *Language Conflict and Language Planning* (21–38). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in Teacher education. A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6–18.
- Fishman, J.A. (red.). (2011). *The Earliest Stage of Language Planning*. Berlin: Walter de Gruyter.
- [GLU1=] Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn*. Oslo: KD.
- [GLU2=] Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Oslo: KD.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Grotjahn, R. (1991). The research programme subjective theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187–214.
- Gundem, B.B. (1997). *Læreplanhistorie – historien som skolens innhold – som forskningsfelt. En innføring og noen eksempler*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Haugen, E. (1966). *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: theory and practice. I J. Cobarrubias, & J.A. Fishman (red.), *Progress in language planning* (269–289). Berlin: Mouton.
- Hoel, T.L. (2000). Forskning i eget klasserom: noen praktiskmetodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20, 160–170.
- Hårstad, S. (Dette nummeret). “[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie”. *Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn*.

- Jahr, E.H. (1993). Forklaringsmodeller i nyere norsk språkhistorie. I A.M. Ivars et al. (red.), *Språk och social kontext* (121–136). Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet.
- Jahr, E.H. (2014). *Language Planning as a Sociolinguistic Experiment: The Case of Modern Norwegian*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. I G. Schneider (red.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (1–24). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlags-Gesellschaft.
- Jensen, B.E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I H. Brinckmann, & L. Rasmussen (red.), *Historieskabte så vel som historieskapende. 7 historiedidaktiske essays* (5–18). OP-forlag.
- Jensen, B.E. (2012). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. I P. Eliasson, K. Hammarlund, E. Lund, & C.T. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 1 - Historiemedvetande – historiebruk* (14–34). Malmö: Malmö högskola / Högskolan i Halmstad.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015–16). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LaBoskey, V.K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. I J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T. Russell (red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (817–869). Dordrecht: Springer Netherlands.
- [LK06=] Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk. [Gjeldende fra 1.8.2013, digitalt tilgjengelig fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>]
- Longum, L. (1989). “Norsk” som forsknings- og studiefag. *Historiske perspektiver – aktuelle utfordringer*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Lundeby, E. (1975). Om prioritering i norsk språknormering. I J. Brøndum-Nielsen et al. (red.), *Nordiske studier. Festskrift til Chr. Westergaard-Nielsen* (163–172). København: Rosenkilde og Bagger.
- [M87=] Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Møsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Nielsen, M.-B.O. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker. I C. Lenz, & T.R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (269–294). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Omdal, H., & Vikør, L.S. (2002). *Språknormer i Norge. Normeringsproblematikken i bokmål og nynorsk*. Oslo: LNU/Cappelen akademisk forlag.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O.L. Fuglestad, & T.H. Aase (red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (70–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity: One's Own. *Educational Researcher*, 17(7), 17–21.
- Pettersson, J. (2014). Den språkhistoriska kunskapens värden: Språkhistoria i ett historiedidaktisk perspektiv. I M. Bylin et al. (red.), *Studier i svensk språkhistoria 12: Variation och förändring* (153–165). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Postholm, M.B. (2011). Developing Teaching in the “University Classroom”: The Teacher as Researcher when Initiating and Researching Innovations. *Outlines – Critical Practice Studies*, 1–18.
- Samaras, A.P. (2011). *Self-study teacher research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.

- Skyum-Nielsen, P. (1986). *Om sproglig normgivning 1–2*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Teleman, U. (1984). Språkhistoriens mening. Prolegomena till en fortsatt analys av språkhistoriens didaktik. I U. Teleman (red.), *Språkhistoriens mening. Rapport från det andra ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund (71–79)*. Nordlund. Småskrifter från institutionen för nordiska språk. 5. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Vikør, L.S. (1994). *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. 2. utgave. Oslo: Novus forlag.

¹ Deler av materialet ble presentert på *Møte om norsk språk* ved Universitetet i Agder i november 2015. Takk til tilhørerne som kom med respons.

² Her finnes det opplagt unntak både når det gjelder selvforståelse og avgrensning av studieobjekt og vitenskapssyn, men mange språkhistorikere i Norden i dag vil trolig også identifisere seg med feltet “historisk sociolingvistik”. Illustrerende for dette er at det nye store språkhistorieverket som kommer i fire bind i 2016 og 2017, har to *sociolingvister*, Helge Sandøy og Agnete Nesse, som hovedredaktører. Sandøy og Nesse er i tillegg redaktører for hver sitt bind, mens de to andre bindene redigeres av Tove Bull og Brit Mæhlum, som også er *sociolingvister*.

³ Den såkalte tilnæringsparagrafen i lov om Norsk språkråd ble opphevet i 2002.

⁴ Undervisningsopplegget ble gjennomført ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (nå FLT, NTNU) i perioden 2011–2015.

⁵ I mitt opplegg brukte jeg følgende grunnformer: Substantiv: “en backe, en gris, en bro, en vecka, en strand, ett träd, ett hus, ett ämne” Verb: “att kasta, att finna, att komma, att sälja, att bära, att träffa, att hänga (upp något), att bryta” Adjektiv: “gammal, ung, fin, mycket, öppet, ovänlig, gul, skör”.

⁶ Etter første gjennomkjøring av opplegget (i 2011) hadde jeg ingen umiddelbar plan om å bruke det i FoU-arbeid, og mine egne notater fra den avsluttende klasseromssamtalen er derfor en del mindre omfattende fra denne økta. Da opplegget ble gjentatt senere semester, skrev jeg fyldigere referat fra framlegginga i plenum. En enklere variant av opplegget ble utprøvd på en mindre gruppe studenter i 2010. Denne pilotstudien førte til en rekke justeringer, men jeg går ikke nærmere inn på disse her.

⁷ Skyum-Nilsen (1986) skiller mellom “sociolingvistiske” og “psykolingvistiske” prinsipper, og de sistnevnte omfatter i hovedsak det som her samles i gruppe 1. Gruppe 2, 3 og 4 er i hovedsak “sociolingvistiske” (med noen unntak og grensetilfeller).