

Stian Hårstad

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

“[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie”<sup>1</sup>  
Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn

### **Sammendrag**

*Artikkelen tar for seg språkhistorie som norskdidaktisk emne i et faghistorisk perspektiv. På grunnlag av en lang rekke styringsdokumenter (læreplaner og studieplaner) og fagdidaktisk og disiplinéfaglig litteratur undersøkes hvordan språkets historiske dimensjoner har blitt tematisert som kunnskapsområde. Et hovedfunn i denne gjennomgangen er at det historiske (eller historiserende) lengdesnittet har vært til stede gjennom hele 1900-tallet og fortsatt finnes i gjeldende læreplan – om enn med temmelig varierende vektlegging og detaljering. Læreplanene har i stor grad overlatt til praktikerne (lærerne og lærerutdannerne) å avgrense hva de språkhistoriske emnene skal romme. Litteraturanalysen viser videre at den didaktiske refleksjonen på dette feltet bare unntaksvis har kommet på trykk, og denne begrensede språkhistorie-didaktiske debatten må forstås på bakgrunn av tilstanden i forsknings- og studiefaget.*

*Nøkkelord: språkhistorie-didaktikk, språkdidaktikk, språkhistorie, norskdidaktikk*

### **Abstract**

*This article deals with language history as a didactic topic in the subject Norwegian as L1. On the basis of a wide range of documents (curricula and syllabi) and didactic and disciplinary literature, the article seeks to examine how the historical dimensions of language have been treated as an area of knowledge. A main finding is that the historic (or historicizing) perspective has been present through the entire 20<sup>th</sup> century and still can be found in the current curriculum – though the emphasis and itemization have varied significantly. The curricula have largely entrusted the practitioners (the teachers and teacher educators) with the powers to delineate the language history topics. The research review further shows that the didactic reflections within this field only sporadically have appeared in print, and this limited didactic discussion of language history must be understood on the background of the condition of the discipline.*

*Keywords: language history didactics, language didactics, language history, didactics of Norwegian as L1*

## Introduksjon

Morsmålsfaget kan sies å ha hatt en historisk eller historiserende dimensjon helt fra begynnelsen, iallfall hvis man legger til grunn at norskfaget hadde sitt startpunkt tidlig på 1800-tallet (jf. f.eks. Aase 2002).<sup>2</sup> I så måte er det ikke overraskende at “språkets historie” – altså *språkhistorie* – av mange har blitt ansett som en selvsagt del av norskfaget. Men som Lars S. Vikør sier i en diskusjon av språkhistorie som norskfaglig tema: “Språkhistoria har liksom alltid vore der, men er sjeldan blitt eksplisitt diskutert.” (Vikør, 1991, s. 50) Norskklærere har undervist om språkhistoriske emner i tiår etter tiår, men kan man si at denne lange tradisjonen reflekteres i en tilsvarende omfattende didaktisk diskusjon? Som vi skal se nedenfor, er det nokså få innlegg som har kommet på trykk, og i den grad det har foregått et språkhistorie-didaktisk ordskifte, har det i all hovedsak dreid seg om *hvorfor*-dimensjonen, dvs. en legitimerings- og posisjoneringsdebatt på fagpolitisk plan. En reflektert innsirkling av *hva* – dvs. innholdselementene i størrelsen *språkhistorie* – har fått langt mindre plass, og spørsmålet om *hvordan* har sjelden kommet opp til noen prinsipiell drøfting, noe som ikke minst henger sammen med at emnets yttergrenser har forblitt temmelig vage. Formålet med denne artikkelen er å se grundigere på hva vi egentlig vet om måten språkhistoriske emner har blitt tematisert på i en norskdidaktisk kontekst opp gjennom fagets historie. Til grunn for drøftinga legges en lang rekke styringsdokumenter og faghistoriske og fagdidaktiske tekster. Med dette som bakteppe gjør jeg også framlegg om hvilken videre utforskning av emnefeltet som bør følge.

## Morsmålsfaget som historiefag

Etableringa av morsmålsfaget må forstås på bakgrunn av den posisjonen *historismen* hadde som vitenskapsfilosofisk basis på 1800-tallet. Med utspring i tyske vitenskapsmiljøer, særlig det nyopprettete universitetet i Berlin (grunnlagt 1810), ble den historiske betraktningmåten etter hvert normen for alle human- og samfunnsvitenskaper i Europa, og dermed skulle alle begivenheter og forhold forstås som ledd i et historisk forløp: “Verden blev ikke længere opfattet som et fast ordnet system, men snarere som en foranderlig og flydende proces – altså som historie.” (Jensen, 2003, s. 172) Å lære om fortida ble oppfattet som nøkkelen til å forstå nåtida, og følgelig ble det naturlig at det historiske tankesettet fikk en sentral plass i opplæringa også på lavere nivå. I morsmålsfaget blir dette primært implementert i form av *litteraturhistorie* (jf. Steinfeld, 1986, s. 134), men også historia om språket fulgte med på lasset. For eksempel inneholdt C.A. Thortsens lærebok i litteraturhistorie (første gang utgitt i 1839), som var vanlig ved flere læresteder i Norge fra midten av 1800-tallet,

mange elementer av språkhistorie (jf. Aase, 2002, s. 95). Ivar Aasen utga *En liden Læsebog i gammel Norsk* i 1854, og dessuten kom P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* i 1863 og bidro ytterligere til å gjøre språk til et kunnskapsemne for den jevne elev. Den sistnevnte boka skulle gi språkhistorisk innsikt og kunnskaper om språkforskjeller og -utvikling (Steinfeld, 1986, s. 171). Dermed kan vi si at tematiseringa av språkets historisitet kom inn i norskfaget allerede for over 150 år siden. Det er likevel først i 1899 at språkhistorie blir omtalt som obligatorisk del av morsmålsfaget (Steinfeld, 1986, s. 134). I undervisningsplanen for gymnaset som kom dette året (*Undervisningsplan for gymnasiet. I henhold til Lov om høiere almen-skoler af 27de juli 1896*, heretter U1899), blir “kjendskab til vort sprogs historiske udvikling” nevnt som eget læringsmål (s. 7). Denne vektlegginga av “vort sprog” må vi se i sammenheng med den rollen de historiske emnene hadde fått i nasjonsbyggingas tjeneste fram mot slutten av 1800-tallet (jf. f.eks. Madssen, 1999, s. 127f.). Kjennskap til språk og litteratur som nasjonale størrelser ble en viktig del av en felleskulturell oppdragelse. Elevene skulle få en språklig-historisk undervisning om nasjonens kulturelle liv i fortid og nåtid, og i dette arbeidet sto norskfaget – sammen med historiefaget – som den fremste dannelsesarenaen i alle skoleslag (Aase, 2002, s. 229). Ved inngangen til det tjuende århundret hadde morsmålsfaget fått omtrent den profilen vi kjenner til i dag, selv om mange enkeltheter har forandret seg underveis. *Norsk* var blitt etablert som både et ferdighetsfag og et kultur- og dannelsesfag.

De sentrale utviklingslinjene i dette faget, med særlig vekt på litteraturens plass, er grundig behandlet av både Steinfeld (1986), Madssen (1999) og Hamre (2014). Også Engelsen (1990) behandler den litteraturredidaktiske debatten i norskfaget. Dessuten har Hertzberg (1995) gitt et detaljert oversyn over grammatikkemnets historie (jf. også Fossetøl 1987 og bidragene i Hertzberg & Jahr 1980)<sup>3</sup>. De kunnskapsemnene som kan sies å være språkhistoriske, har derimot aldri fått en like utførlig drøfting. Dette må ses i sammenheng med at heller ikke *studiefaget* språkhistorie har gjennomgått den samme fagkritiske debatten som litteraturviterne og -historikerne har bedrevet (jf. f.eks. Kittang, Meldahl, & Skei, 1983). Mens bølgene tidvis har gått høyt i den litteraturhistoriografiske leiren – hovedsakelig fra 1970-tallet (og ikke minst med Georg Johannesens pamflett *Om “Norges litteraturhistorie”* fra 1975 som omdreiningspunkt), og særlig i forbindelse med *kanon*-begrepet (jf. Steinfeld, 2009; Korsgaard, 2012) – har tradisjonsdisiplinene på språksiden bare sett spredte tilløp til grunnlagsdiskusjoner. Brautaset (1974) etterlyste med sitt utspill mer faglig sjølrefleksjon blant språkfolk i nordistmiljøene, men hun fikk etter alt å dømme lite respons.<sup>4</sup> Seinere kom Longum (1989), Vikør (1989; 1991), Sandøy (1990), Haugan (1991), Jahr (1993; 1996) og flere i Blikrud og Ystad (1996) med sine bidrag til diskusjonen om hva de historiske disiplinene innenfor språkvitenskapen har vært og bør være. Rundt år 2000 kom en ny runde med kritikk på trykk, blant annet målbåret av Andreassen og Berge (2001) som

temmelig sardonisk påsto at språkdelen av nordiskfaget var rammet av “Gustav Indrebø-syndromet”, dvs. en tilbøyelighet til å legge uforholdsmessig stor vekt på norrønt, dialektologi og språkhistorie – basert på en ureflektert nasjonsbyggingsideologi. Flere tilsvarende kom (blant annet i *Samtiden*), men den mer gjennomgripende sjøransakinga og prinsipielle fagfornyninga må sies å ha uteblitt, selv om det i praksis har skjedd en god del med nordiskfagets språkemner.<sup>5</sup> Det finnes per i dag heller ingen dekkende historiografisk framstilling av norsk språkhistorieskriving med vekt på dette metaplanet.<sup>6</sup> I den nasjonale evalueringa av forskning på nordisk språk og litteratur, som ble initiert av Norges forskningsråd i begynnelsen av 2000-årene (publisert i 2005), konkluderte panelet slik når det gjaldt språkhistorieforskning: “Det er lite nytenkning å spore når det gjelder norsk og nordisk språkhistorie som helhet, og der hvor det er tenkt på nytt, har det ikke nådd langt.” (2005, s. 90)

Den språkhistorie-*didaktiske* debatten har, som nevnt, heller ikke vært videre intens. Det finnes noen innlegg i ulike sammenhenger (Vikør 1991 og Eide 2013a er blant disse), men så vidt meg bekjent har ingen gjort systematiske studier av norske læreres praksis med henblikk på denne delen av norskfaget (som f.eks. Zimmermann 2015 har gjort i en tysk kontekst). Jeg kan heller ikke finne studier av hvordan norsklærere på ulike nivå konseptualiserer *språkhistorie* som undervisningsemne, og derfor er det vanskelig å si om det finnes noen felles forståelse av hvordan de språkhistoriske emnene skal operasjonaliseres. (Ask og Lindgren 2014 er en slik studie fra en svensk kontekst, der lærerstudenters forestillinger om språkhistorie som didaktisk felt blir utforsket.)

Det Goodlad (1979) kaller “the perceived curriculum” (“den oppfattede læreplanen”<sup>7</sup>), dvs. den måten læreren, lærerkollegiet eller institusjonen tolker og forstår læreplanen på, og “the operational curriculum” (“den gjennomførte læreplan”), dvs. måten læreren omsetter læreplanen i undervisningspraksiser på, vet vi altså lite om når det gjelder emner som kan kalles språkhistoriske. Her er det behov for mer forskning framover.<sup>8</sup> Det som derimot foreligger, er det Goodlad kaller “the formal curriculum”, altså den formelle læreplanen med sine konkrete formuleringer og læringsmål. Ved å se på læreplaner fra ulike perioder har jeg kunnet identifisere hvordan det språkhistoriske kunnskapsområdet er omtalt og nedfelt i tekst. I denne sammenhengen er det ikke rom for en fullstendig læreplananalyse i den tradisjonen som f.eks. Gundem (1997) står for, men jeg har gjort en rekke nedslag i de sentrale plandokumentene for å påvise hovedtrekk ved både begrepsbruk og ordlyd.<sup>9</sup>

## Det språkhistoriske i læreplanene

Helt overordnet kan vi si at det historiske lengdesnittet er til stede i læreplaner for alle skoleslag gjennom hele perioden 1899–2013, men med forskjellig vektlegging, begrepsbruk og detaljeringsgrad. *Undervisningsplan for gymnasiet* fra 1911 (heretter U11) bruker formuleringa som vi allerede kjenner fra 1899, når den forordner at elevene skal få kjennskap til “vort sprogs historiske utvikling” (U11, s. 62). Den samme kulturhistoriske motivasjonen trekkes fram i forbindelse med litteratur: “Litteraturlæsningens opgave er at gi eleven et saa fyldigt kjendskab som mulig til vort kulturliv i de forskjellige tider saaledes som dette aabenbarer sig i litteraturen” (jf. Steinfeld, 2009, s. 174). I *Normalplanene av 1939* (heretter N39), som er den første ansatsen til det vi i dag kjenner som den norske enhetsskolen, kommer det klart til uttrykk hvordan språket blir forstått som en sentral bestanddel i den nasjonale kulturen: “Gjennom innføring i norsk talemål og litteratur får elevene kjennskap til norsk lynne og kunst og kultur i det hele” (N39, s. 49). Likevel er hovedinntrykket at N39 skisserer et norskfag der redskapsfunksjonen står i sentrum (jf. Madssen, 1999, s. 208), og ordet “språkhistorie” er ikke nevnt i planen. På slutten av 1950-tallet ble det startet forsøk med niårig skole, og i 1960 kom den læreplanen som har blitt kalt *Forsøksplanen* (heretter F60). Her blir det lagt langt større vekt på kulturarven, og i omtalen av norskfaget blir morsmålet eksplisitt omtalt som en del av “vår kulturtradisjon” (F60, s. 59). I planen for niende årstrinn finner vi læringsmål som omhandler språkhistorie: Under emnet “Språklære” går det fram at undervisninga skal framstille “hovedlinjer i vårt språks utvikling” (F60, s. 73). Termen “språkhistorie” blir imidlertid brukt kun i omtalen av læremidler for norskundervisninga (F60, s. 87).

Den påfølgende perioden har blitt kalt “ny-radikalismens tid” i norsk skolehistorie (Telhaug, 1994, s. 75), og det skjedde en klar utdanningsideologisk nyorientering i takt med de generelle politiske, kulturelle og samfunnsmessige utviklingslinjene. Pedagogisk nytenking på flere områder må trekkes inn for å forklare hvorfor *Mønsterplanen for grunnskolen* fra 1974 (heretter M74) i så stor grad setter den tradisjonelle formidlinga av norsk kulturarv i bakgrunnen. Den historisk-kulturelle dimensjonen ble dermed mindre tydelig, og tekstene som ble brukt, ble mer tid- og stedløse enn tidligere. Som Madsen (1999, s. 236) påpeker, måtte den hevdvunne litteraturpedagogiske dannelsesstenkinga vike for et mer pragmatisk, sosialdemokratisk kommunikasjons- og tekstbegrep i M74. Også i språkpedagogikken skjedde en dreining mot større vektlegging av det funksjonelle og praktiske. Emnet “språklære” handler nesten utelukkende om *ferdigheter i språk*. Selv om “hovedtrekk i vårt språks utvikling” er nevnt som et kunnskapsområde, understrekes det at også *kunnskaper om språk* skal understøtte forståelse og funksjonell bruk og dessuten støtte fremmedspråksopplæringa (M74, s. 109). Like fullt er termen “språkhistorie” i bruk på to steder: I niende klasse skal “hovedtrekkene i norsk språkhistorie”

undervises (M74, s. 102), og det blir slått fast at “[a]llerede fra 4. klasses trinn og oppover må elevene få en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie” (M74, s. 109). Hva som her er ment med “enkel og saklig”, må praktikerne bare tenke seg til, men antakelig er det siste adjektivet brukt med den hensikt at temaets klart politiserte og ideologiske sider skal bli nedtonet i undervisninga. Også i læreplanen for videregående skole som kom i 1976 (heretter MVG76), er språkhistoria nevnt: “Gjennomgåing av norsk språkhistorie” og kunnskap om “viktige delar av norsk språkhistorie” (MVG76, s. 23) er oppført for andre og tredje årstrinn. Noen videre avklaring av hva som er “viktige delar”, blir ikke gitt.

I *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1987 (heretter M87) finner vi en langt mer kulturkonserverende tankegang, og den tradisjonelle norske kulturarven er tilbake på flere punkt. Dette kan vi se som resultatet av en diskusjon om behovet for en *rehistorisering* av norskfaget fra slutten av 1970-årene (Madssen, 1999, s. 171). Skolens oppgave er å bibringe elevene “felles kulturelle verdier”, og dette skjer blant annet gjennom å lære om litteratur- og språkhistorie: Under kunnskapsområdet “språklære” har norskplanen en relativt fyldig bolk om språkhistorie (M87, s. 143), og der opptrer begrepet “språkhistorisk bevissthet” for første gang i norsk læreplankontekst (jf. Hårstad, dette nummeret). I denne omtalen går det dessuten fram at språkhistorie angår både skrift og tale, og “språknormering” blir nevnt eksplisitt som tema. I de nye læreplanene for videregående skole som kom med den såkalte Reform 94 (heretter R94), kan vi se mange tegn til undervisningsminister Hernes’ visjon om skolen som nasjonaliserende arena. Språkhistoria er fortsatt med: Elevene skal «kjenne hovudlinjene i norsk språkhistorie” (R94, s. 25). Med *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* som trådte i kraft i 1997 (heretter L97), blir Hernes’ prosjekt enda tydeligere, og flere har påvist en klar nasjonsbyggingsdiskurs i dette dokumentet (jf. f.eks. Engen, 2006; Bakken, 2008). Å “utvikle ein trygg nasjonal identitet” er et eksplisitt mål for norskfaget (L97, s. 111), og undervisning om både litteratur- og språkhistorie inngår i arbeidet med å gi alle innbyggere et sett av felles kulturelle referanser. Nordstoga (1998, s. 148) mener at den historiske dimensjonen i norskfaget blir tydeligere enn noen gang med L97: Språkhistorie står nevnt i alle årstrinn på ungdomsskolen (L97, s. 125ff.), og også litteraturhistoria har bred plass – med flere navngitte forfattere. Som Hamre (2014, s. 484) framhever, gjennomgikk norskfaget en klar rehistorisering og rekanonisering med Hernes som statsråd.

Den gjeldende læreplanen, som kom i forbindelse med reformen *Kunnskapsløftet* i 2006 (heretter LK06), har en langt svakere nasjonaliseringstendens enn forgjengerne, og den litterære kanon har fått minimal plass – noe som har avfødt ny debatt (jf. f.eks. Aase, 2015). Den norske kulturarven blir ikke forstått som en gitt, monolittisk størrelse, men derimot “en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt” (LK06, s. 2). Planen inneholder dessuten langt flere internasjonaliserende innslag, blant annet når det

gjelder den plassen oversatt litteratur har fått. Termen “språkhistorie” er brukt to steder, i læreplanmål for hhv. VG2 (LK06, s. 10) og VG3 (LK06, s. 12). Interessant nok ble disse formuleringene fjernet da LK06 gjennomgikk en revisjon i 2013. I den reviderte versjonen (heretter LK06/13) er begrepet “teksthistorie” brukt – sammen med “kulturhistorisk” – for å antyde et diakront perspektiv (f.eks. LK06/13, s. 2). Og selv om det mindre innarbeidete “teksthistorie” her råder grunnen alene, er diakronien absolutt til stede: Innledningsvis blir det slått fast at norskfaget “befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige” (LK06/13, s. 2), og videre er det et mål for hovedområdet “Språk, litteratur og kultur” at elevene skal “få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring” (LK06/13, s. 3). I kompetansemålene for ungdomsskolen finner vi at elevene skal forklare bakgrunnen for toskriftspråklighetssituasjonen og “gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag”. I målene for videregående trinn nevnes språkpolitikk og språkdebatt på 1800-tallet og fra år 1900 og til i dag. Språkets historie kan altså gjenfinnes som innholdselementer, men uten at “språkhistorie” blir brukt som term.

Det er selvsagt betenkelig å forskuttere hvordan formuleringene vil bli i framtidige læreplaner, men omtalen av norskfaget i Kunnskapsdepartementets stortingsmelding om fornyelse av Kunnskapsløftet (St.meld. 28 (2015–16)) antyder at den historiske dimensjonen kommer til å bli videreført. Der poengteres det at norsk er et “kulturfag som forvalter og utvikler norske tekstkulturer både i et samtidsperspektiv og et historisk perspektiv” (s. 50). Språk forstått som et kulturfenomen med en historisitet gjør det til et opplagt tema i et slikt kulturfag, men hvordan “språkhistorie” vil bli nedfelt i konkrete læringsmål, er vanskelig å forutsi. Om termen “språkhistorie” vil komme inn igjen, gjenstår også å se.

Hvis vi så kaster et blikk på tilsvarende styringsdokumenter for lærerutdanninga gjennom de siste tiårene, finner vi mange formuleringer som likner på dem i grunnskolens og den videregående skolens planer. I *Studieplan for allmennlærerutdanning* fra 1980 (heretter SA80) står “målførekunnskap og nyare norsk språkhistorie” (SA80, s. 53) som kunnskapsområder. Det er verdt å merke seg at denne uttrykksmåten antyder at “målførekunnskap” ikke innebærer diakroni på samme måte som “språkhistorie”. Heller ikke punktet “den norske språksituasjonen” innebærer nødvendigvis diakrone perspektiver; de kommer inn mer eksplisitt i underpunktet “samfunnsendring og språkutvikling” (SA80, s. 59). I denne planen blir termen “normeringsproblem” nevnt flere ganger, og både dette og begrepet “språkplanlegging” (SA80, s. 67) antyder en historisk dimensjon. “Språkhistorie” blir nevnt flere steder, og da legges vekt på tida etter 1814. I studieplanen som kom i 1986 (heretter SA86), blir språket omtalt som “berar av kultur og tradisjon” (SA86, s. 65), noe som slår an et tydelig diakront perspektiv. Her er også “den historiske utviklinga av språket” nevnt som et kunnskapsområde, med “målførekunnskap” og “språkhistorie” som

underemner. I kvartårsenheten i norsk blir hovedvekta lagt på “tida frå det norske skriftspråket gjekk til grunne og fram til skriftformene landsmål/nynorsk og riksmål/bokmål hadde etablert seg” (SA86, s. 69). Det blir ikke krevd “språkhistorisk detaljkunnskap” i dette studiet, derimot legges vekta på “språkhistorisk oversyn og årsakssamanheng”. I det vidare studiet (første halvårsenhet) er det et krav om “grundig kjennskap til den historiske utviklinga av språket”, men det angis ingen flere konkrete delmål utover “elementær innføring i norske målføre” (SA86, s. 73). Her er altså skriftspråkdimensjonen ikke omtalt nærmere. I andre halvårsenhet inngår norrønt, målførekunnskap og målføregeografi, sosiolingvistik, nabospråk og språkhistorie med vekt på tida etter 1814. Flere av disse emnene åpner for diakrone perspektiv, men det blir ikke spesifisert ytterligere hvilke innholdselementer som skal være med.

I rammeplanen for allmennlærerutdanninga som kom i 1994 (heretter RA94), går det tydelig fram at norskfagets oppgave er å viderefremde en kulturarv (RA94, s. 251f.), og den historiske dimensjonen blir derfor sentral. I den vidare omtalen av norskfagets yttergrenser blir det påpekt at teoristoffet i dette faget i prinsippet kan bli “uendelig stort” (RA94, s. 261), og at man derfor må gjøre et utvalg. Språkhistoria blir i denne sammenhengen utpekt som et obligatorisk emneområde: “Hovedtrekk i norsk språkhistorie [...] er en sjølsagt del av studiet” (RA94, s. 268). I grunnmodulen (“Norsk 1”) skal vekt ligge på det 20. århundret; i fordypningsemnet skal språkhistoria også omfatte perioden før 1900. I 1999 kom revidert rammeplan (heretter RA99), og her er ikke termen “språkhistorie” brukt i det hele tatt, men den historiske dimensjonen er høyst til stede: “Kjernen i faget [...] er studiet av norsk språk og norsk litteratur i fortid og nåtid” (RA99, s. 149). I grunnmodulen “Norsk 1” skal “viktige normeringsprinsipp i norsk” omhandles (RA99, s. 152), og i modulen “Norsk 2” skal studentene kunne “gjere greie for utviklinga av norsk tale- og skriftspråk frå dei eldste tidene og fram til vår tid” (RA99, s. 154). Det siste kan man synes er et overmåte ambisiøst og omfattende læringsmål, og da rammeplanen kom i revidert utgave i 2003 (heretter RA03), var hele punktet borte. 2003-planen har en langt mer synkron profil og vektlegger innsikt i hvordan språk varierer og hvordan språk er bygd opp (RA03, s. 28). Studentene skal ha “kjennskap til den norske språksituasjonen” (ibid.), men det blir ikke skrevet noe eksplisitt om historisk utvikling. Termen “språkutvikling” er her brukt kun om individets tilegning av språk.

I 2010 kom *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning* for de nye studieløpene med spesialisering innenfor hhv. 1.–7. årstrinn (GLU1) og 5.–10. årstrinn (GLU2). Termen “språkhistorie” er brukt bare én gang, men det er flere læringsmål som impliserer diakrone forhold. I retningslinjene for GLU1 (heretter GLU1) er det i hovedsak en synkron profil på språklige emner i grunnmodulen “Norsk 1”, men punktet “innsikt i tilhøvet mellom talemålsvariasjon og skriftspråksnormering” (GLU1, s. 29) åpner etter mitt skjønn også for en historisk dimensjon. Det historiske blir langt mer



framtrødende i “Norsk 2”: Der skal studenten få “kunnskapar om språklege endringsprosessar, i fortid og samtid, om normeringsspørsmål i moderne norsk og om sentrale kjenneteikn ved norske dialektar” (GLU1, s. 31). Her ser vi altså store delar av det som gjerne kalles “tradisjonsdisiplinene”, samlet i ett læringsmål. I retningslinjene for GLU2 (heretter GLU2) ser vi det samme mønsteret: “Norsk 1”-modulen har i hovudsak en synkron profil, selv om det også blir nevnt at studentene skal bruke “tekstar frå eldre og nyare medium” (GLU2, s. 30), mens “Norsk 2” er klart diakront orientert. Her skal sammenhengen “mellom språk og tekst i fortid og samtid” være tema, og studenten skal få innsikt i “korleis språket har utvikla seg og framleis utviklar seg” (GLU2, s. 31). Andre læringsmål er “god innsikt i språklege endringsprosessar i fortid og samtid”, “god innsikt i talemålsvariasjonen i moderne norsk på historisk og dialektologisk grunnlag” og “inngåande kunnskap om norsk språkhistorie etter 1800 og om gjeldande normering av bokmål og nynorsk” (GLU2, s. 32). Her settes år 1800 som startpunktet for den relevante språkhistoriske gjennomgangen, men samtidig skal studentene få innsikt i talemålsvariasjonen på “historisk og dialektologisk grunnlag”. Det siste vil nødvendigvis omfatte språklige utviklingstrekk med en atskillig lengre forhistorie.

Denne gjennomgangen viser at styringsdokumentene for både grunnivået og lærerutdanninga lenge har innbefattet momenter som kan sies å dreie seg om språkhistorie. Det er imidlertid store forskjeller i hvor eksplisitt dette blir formulert, og det er heller ikke klart hva læreplanmakerne til enhver tid forstår som språkhistorias “kjerneinnhold”<sup>10</sup>. Begrepsbruken favner vidt, og en grundigere studie av den ville muligens kunne sagt noe om hvilken taksonomi av lingvistiske kunnskapsområder læreplanforfatterne har operert med til ulike tider. I noen sammenhenger innebærer “morsmålskunnskap” og “språklære” tydeligvis også historiske perspektiver, mens disse andre steder er skilt ut som “språkhistorie” eller “språkets utvikling”. “Språkutvikling” blir, som nevnt, også brukt på to forskjellige måter: både om utvikling hos enkeltindividet (dvs. om språktilegnelse) og om utvikling på samfunnsnivået. Hva “innføring i norsk talemål” innebærer, må man bare gjette seg til, for her kan som kjent både en synkron og en diakron tilnærming være aktuell. “Språknormering” og “språkstrid” blir nevnt noen steder, og her er det mest nærliggende å tro at det er skriftspråkhistoria som skal tematiseres. I *Mønsterplanen* fra 1987 omtales for eksempel “Medie- og dataspråk” som et eget punkt under området “Språklære”, og her skal elevene “lære å se hvordan informasjonsteknologien påvirker språkbruken til den enkelte og i samfunnet” (M87, s. 143). En slik tilnærming kan opplagt kalles språkhistorisk, men ifølge læreplanen hører dette ikke til språkhistoria. Den blir derimot nevnt som eget punkt på samme side. I det hele tatt er det vanskelig å få et klart bilde av hvilket konkret læringsinnhold de ulike begrepene og formuleringene impliserer. At læreplantekstene overlater mye til de som skal omsette dem i praksis (det vil i hovudsak si lærerne), er neppe unikt

for dette kunnskapsområdet, men det er likevel interessant å se hvordan planformuleringene forutsetter at praktikerer har en intuitiv forståelse av fagets *hva*. Den konkrete metodikken vil dermed til en viss grad være overlatt til den individuelle lærerens “subjektive” eller “implisitte teorier” om et fagområde. Dette er begrep som blir brukt innenfor pedagogikk og psykologi for å forstå menneskets tendens til å konstruere “naive” teorier om fenomener i dets omverden (jf. f.eks. Grotjahn, 1991; Scheele & Groeben, 1998). De subjektive teoriene er komplekse kognitive strukturer som i neste omgang antas å “fulfill the task of explaining and predicting such human phenomena as action, reaction, thinking, emotion and perception” (Grotjahn, 1991, s. 188). En lærers didaktiske valg og praksis vil altså kunne forstås som utkommet av vedkommendes subjektive teorier, fordi disse fungerer som et filter som læreplanenes formuleringer blir filtrert gjennom. Det vil være en interessant forskningsoppgave å se nærmere på hvordan norske lærere forstår og operasjonaliserer de føringene læreplanene (og læreverkene<sup>11</sup>) legger for undervisning om språkhistoriske emner.<sup>12</sup>

## Hva er språkhistorie?

Heller ikke norsklæreres forståelse av *hva språkhistorie er*, er utforsket i vitenskapelig sammenheng, så vidt jeg kan finne ut. Termen “språkhistorie” later til å bli brukt både av praktikere, lærebokforfattere og læreplanforfattere som om den er selvdefinerende, og man kan innvende at læreplanene gjennomgående viser et lite reflektert forhold til hva begrepet er ment å romme. En altomfattende definisjon som mange kjenner fra standardverket *Hovuddrag i norsk språkhistorie*, går slik: “Språkhistoria er *vitskapen om korleis språket og språksamfunnet har endra seg gjennom tidene.*” (Torp & Vikør, 1993, s. 13, kursivering som i originalen)<sup>13</sup> Denne formuleringa kan sies å favne om alle mulige studier av språk og språkbruk i et diakront perspektiv: Alt fra etymologi og språktypologi til språksosiologi og literacyhistorie. Det er likevel mye som tyder på at “norsk språkhistorie” av mange – også norsklærere – blir brukt synonymt med skriftspråkhistoria fra midten av 1800-tallet og framover, noe også Jahr (1993, s. 121f.) er inne på:

[S]lik tradisjonen har vært [...], betyr i dag “nyere norsk språkhistorie” rett og slett historia om den norske språkstriden, hvordan de to norske skriftmålsformene er blitt forma gjennom planlegging, politikk og strid, og hvordan den språksosiale situasjonen i Norge er blitt som den er med utgangspunkt i forholda anno 1814.

Rambø (2014) hevder på samme måte at språkhistorie i Norge etter 1814 overveiende har blitt forstått som historia om språkstrid og språkplanlegging med skriftspråkene i sentrum. Dette har gjort at såkalte språkeksterne faktorer har kommet i forgrunnen i mye av norsk språkhistorieskriving. Politiske

prosesser, ideologiske maktkamper og organisasjonsliv har i stor grad virket inn på språkutviklinga her til lands, og språkhistoria etter 1800 har derfor ofte blitt omtalt som “ytre språkhistorie”. Distinksjonen mellom “indre” og “ytre” språkhistorie har utvilsomt sine problematiske sider (jf. Dorian, 1993; Milroy, 1997; Mæhlum, 1999, s. 171ff.), men etter at den ble tatt inn i *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (Torp & Vikør, 1993), har den blitt en meningsfull delelinje for veldig mange nordiskstudenter i Norge (jf. også Vikør, 1991, s. 51f.). “Indre språkhistorie” vektlegger språket som autonomt studieobjekt og har et strukturelt fokus, mens “ytre språkhistorie” derimot studerer språkutvikling som sosiopolitiske prosesser og har et sosiokulturelt fokus. Det er altså ulike faktorer som får forklaringskraft innenfor de to anskuelsermåtene: Den “indre” språkhistoria viser til “språkinterne” forhold, mens den “ytre” viser til “språkeksterne” forhold. Fordi det språksosiologiske kildetilfanget fra de eldste tidene er så pass tynt, finner Torp og Vikør (1993, s. 15f.) det naturlig å konsentrere framstillinga om de konkrete språkstrukturelle levningene når tida fram til 1500-tallet skal historiseres. Da får vi altså en “indre” språkhistorie der samfunnsmessige forhold trer i bakgrunnen, og der språklige utviklingsprosesser i stor grad framstår som “sjøldrevne”. Et eksempel på en slik framstillingsmåte finner vi nettopp i Torp og Vikørs (1993, s. 37) delkapittel om *i-omlyden*: “Etter at *a*-omlyden hadde tetta det plagsame holet i kortvokalsystemet, skulle ein kanskje trudd at vokalsystemet hadde roa seg, men så vel var det ikkje – no blir det uro for alvor.” Denne formen for språkhistorieskriving trekker ikke inn potensielle samfunnsmessige (dvs. “språkeksterne”) forklaringsfaktorer (som språkkontakt, variasjon, prestisjeforhold osv.), men lar i stedet språklige forhold forklare andre språklige forhold (se f.eks. Mæhlum, 1999, 43ff. for en diskusjon av denne typen forklaringer). Tida etter 1800 er derimot rik på dokumentasjon av ulike språksosiologiske fakta, som blant annet språkplanleggingsprosesser, og dermed blir vekta her lagt på “ytre” språkhistorie. Språkets utvikling forstås i høy grad som konsekvensene av samfunnsmessig utvikling. Slik blir skillet mellom “indre” og “ytre” i stor grad sammenfallende med “eldre” og “yngre” (selv om det ikke er like entydig hvor brekkpunktet ligger), og når læreplanene etterspør “nyere” eller “moderne” språkhistorie, vil det for mange være innlysende at det skal handle om “ytre språkhistorie” – og dessuten overveiende *skriftspråkets* historie. Dette ser vi blant annet av de mange læreplanformuleringene som skiller mellom “målførekunnskap” (dvs. det talte språkets historie) og “språkhistorie”.

Som Jahr (1993) gjør greie for, skjedde det en klar dreining i retning av de såkalte språkeksterne forklaringsfaktorene i løpet av 1970-tallet – ikke minst som følge av språksosiologiens (eller sosiolingvistikkens) framvekst (jf. også Jahr, 1986). Dette kaller Jahr et brudd med Seip-modellen, oppkalt etter professor Didrik Arup Seip (1884–1963) – en av grunnleggerne av norsk språkhistorievitenskap. Språkhistoriske framstillinger fra denne tida legger større vekt på språksosiale forklaringer og gir dermed en nyvurdering av

språkutviklinga. I 1981 kom det første bredt anlagte språkhistorieverket som iallfall til en viss grad inntok denne posisjonen: *Språk og samfunn gjennom tusen år* (Almenningen, Roksvold, Sandøy, & Vikør, 1981)<sup>14</sup>. I forordet omtaler forfatterne boka som et forsøk på å framstille språkhistoria fra “ein noko annan innfallsvinkel enn tidlegare framstillingar”. Med det sikter de til at vekta blir lagt på språksosial og språkpolitisk utvikling som skal belyse hvordan språkbruk og samfunnsforhold virker inn på hverandre. I 1987 kom Jahr med et kapittel om nyere norsk språkhistorie i verket *Vårt eget språk* (Jahr, 1987), og tittelen er illustrerende for hvilke aspekter ved språkhistoria som nå ble oppfattet som de mest sentrale: “Språkutviklinga etter 1814: språkstrid og språkplanlegging”. Da teksten – i utvidet form – kom som bok i 1989 (Jahr, 1989), ble denne vinklinga mottatt med undring av enkelte lingvister: “[W]here in all of this is *the Norwegian language?*”, innvendte Michael Barnes (1991, s. 118) i sin anmeldelse av boka. Slik han så det, var norsk språkhistorie blitt historia om eksternlingvistiske forhold, mens de strukturelle utlegningene var mer eller mindre fraværende.

## Konklusjon – og veier videre

Som jeg har vist i denne gjennomgangen, har kunnskap om språkets historiske dimensjon vært etterspurt av norske læreplaner helt fra morsmålsfagets fødsel. Det er imidlertid store forskjeller i hvordan den har kommet til uttrykk i konkrete læringsmål, og det er store tolkningsrom for den enkelte praktiker, så også i gjeldende læreplan. Hvordan norsklærerne utnytter dette rommet og omsetter læringsmålene i didaktisk, finnes det ingen systematiske studier av. For å nærme oss et svar på hva språkhistorieundervisning i skolen *bør* være, må dette utforskes nærmere. Avgrensinga av hvilket kunnskapsinnhold norskfagets språkhistoriske emner skal romme, må nødvendigvis også ta forsknings- og studiefagets status i betraktning, og når den språkhistorie-didaktiske debatten har vært så vidt begrenset, må dette ses i sammenheng med at heller ikke universitetsfaget har hatt noen grunnlagsdebatt om språkhistorie som emne i nordiskstudiet. En tendens i seinere tid er som nevnt ovenfor at språkhistorieskrivinga har vektlagt språkutviklingas prosesskarakter, dvs. de sosiopolitiske forholdene som kan bidra til å forklare hvordan språket har tatt den retninga det har. Om den “jårske” modellen er den beste måten å skrive språkhistorie på, skal jeg ikke ta stilling til her. Men sett fra en didaktisk synsvinkel er det mye som taler for at den språksosiologiske tilnærminga kan ha noen pedagogiske fordeler med tanke på å gi elevene (og studentene) begripelige forklaringer. Som Teleman (1993, s. 150) poengterer, er det å betrakte språk som et sosiokulturelt fenomen så avgjort ikke den eneste måten å studere språkutvikling på, men ved å behandle språkstrukturen som autonom størrelse, dvs. med vekt på “indre språkhistorie”, vil man kunne få større

problemer med å tilby forklaringsmodeller som egner seg i pedagogisk sammenheng. Det eksplanative potensialet vil rett og slett være for vanskelig tilgjengelig for de lærende på dette nivået. Ved å fokusere på språk som del av den allmenne historia vil læreren derimot kunne henviser til årsaksforhold, funksjoner og konsekvenser som er mer umiddelbare for den enkelte eleven. En slik tilnærming vil også være mer i tråd med læreplanens forståelse av den norske kulturarven som “en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt” (LK06, s. 2). Elevenes muligheter for deltakelse og medvirkning i denne prosessen blir tydeliggjort hvis språk og språkutvikling ses i et slikt perspektiv. Som Wiggen (1996, s. 85) framhever, er det mange aspekter ved generell sosiolingvistikk som kan utnyttes i forbindelse med språkhistorie. Det gjelder ikke minst forståelsen av språkbruk som en grunnleggende del av menneskets sosiale atferd, og språklige forskjeller som konstituenten i sosiale forskjeller. Språksosiologiske tilnærminger kan i større grad bidra med svar på *hvorfor*-spørsmålene, som blant andre Johnsen (1981, s. 187) mener har fått for liten plass i skolens språkhistorie. Og mye tyder da også på at den “indre” språkhistoria har blitt kraftig nedtonet i skolesammenheng: Eide (2013b) mener å se en utvikling fra “nordisk grunnfag i ‘lett’ versjon” til mer elevtilpasset framstilling, og fra språklig detaljrikdom til større oversikt. Vi kan kanskje forstå dette som en “naturlig” følge av klasseromsvirkeligheten, men det er ikke desto mindre ønskelig med en mer eksplisitt didaktisk diskusjon om dette kunnskapsområdets *hva, hvorfor og hvordan*.

## Referanser

- Almenningen, O., Roksvold, T.A., Sandøy, H., & Vikør, L.S. (red.). (1981). *Språk og samfunn gjennom tusen år*. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Andreassen, T., & Berge, K.L. (2001). Norskfagets forfall og fall. *Samtiden*, 3, 43–55.
- Ask, S., & Lindgren, M. (2014). Undervisning i språkhistoria: En ämnesdidaktisk utmaning för lärarstudenter. *HumaNetten*, 32, 5–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15626/hn.20143201>
- Bakken, J. (2008). Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæreren*, 2, 16–25.
- Barnes, M. (1991). [Melding av *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814* av Ernst Håkon Jahr]. *Scandinavica. An international journal of Scandinavian studies*, 118–122.
- Bleken, B. (1970). *Norskfilologene og sprogspørsmålet*. Skrifter 6. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikrud, L., & Ystad, V. (red.). (1996). *Norskfaget fra førskole til forskning. Elleve innlegg*. Oslo: Aschehoug.
- Brautaset, A. (1974). *Nordisk språkforskning og den faglige selvforståelse*. Oslo: Novus.
- 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.
- Dorian, N. (1993). Internally and externally motivated change in language contact settings: doubts about dichotomy. I C. Jones (red.), *Historical linguistics: problems and perspectives* (131–155). London: Routledge.
- Eide, O. (2013a). Nye vegar inn i språkhistoria – eller sidemål som språkhistorie. *Norsklæreren*, 2, 30–34.
- Eide, O. (2013b). Revidert læreplan i norsk – eit høve til fornying. *Bedre skole*, 4, 59–63.

- Engelsen, B.U. (1990). *Norskfaget i videregående skole: Litteraturredaktisk vektlegging. Rapport I. Debatt-analyse og drøfting*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Engen, T.O. (2006). Enhetsskole og nasjonsbygging – norskfagets rolle historisk og i framtiden. I H. Sandøy, & K. Tenfjord (red.), *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa (165–186)*. Oslo: Novus forlag.
- [F60=] Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Fossestøl, B. (1987). *Norske grammatikker på 1800-tallet*. Oslo-studier i språkvitenskap III. Oslo: Novus.
- [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.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013*. Avhandling for ph.d.-graden. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Haugan, J. (1991). *400-årsnatten. Norsk selvforståelse ved en korsvei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Hertzberg, F., & Jahr, E.H. (red.). (1980). *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus.
- Hårstad, S. (dette nummeret). Læring om normering. Erfaringer fra et språkhistorie-didaktisk læringseksperiment i lærerutdanninga.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. (3. utgave.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahr, E.H. (1986). Det sosiopolitiske perspektivet på skriftspråksnormeringa i det 19. hundreåret (Noreg). I *De nordiske skriftspråkenes utvikling på 1800-tallet 3: Ideologier og språkstyring* (122–133). Oslo: Nordisk språksekretariat.
- Jahr, E.H. (1987). Språkutviklinga etter 1814: språkstrid og språkplanlegging. I E.B. Johnsen (red.), *Vårt eget språk, bd. 1: I går og i dag* (66–137). Oslo: Aschehoug.
- Jahr, E.H. (1989). *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo: Novus. [Revidert og utvidet utgave i 2015: *Språkplanlegging og språkstrid: Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*]
- 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. (1996). Nynorsk språkforskning – en historisk oversikt. I C. Henriksen, E. Hovdhaugen, F. Karlsson, & B. Sigurd (red.), *Studies in the development of linguistics in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. Papers from the conference on the history of linguistics in the Nordic countries, Oslo, November 20-22, 1994* (84–101). Oslo: Novus.
- Jahr, E.H. (2014). *Language Planning as a Sociolinguistic Experiment: The Case of Modern Norwegian*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jensen, B.E. (2003). Historisme. I F. Collin, & S. Kjøppe, (red.), *Humanistisk videnskapsteori* (2. utg., 171–198). [København:] DR Multimedie.

- Johnsen, E.B. (1981). *Det store bondefangeriet. En bok om norskfaget og skolen*. Oslo: J.W. Cappelen forlag.
- Kaldestad, O.H. (1985). *Norskfaget i historisk og aktuelt lys*. Rapport nr. 9. Bergen: Norsk lærerakademi.
- Kittang, A., Meldahl, P., & Skei, H. (1983). *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk sammenheng*. Øvre Ervik: Alvheim & Eide Akademisk forlag.
- Korsgaard, O. (2012). Kanonbegrebets betydning og forvandling. Med blik på Danmark og udblik til Norge. I T. Solhaug, K. Børhaug, O.S. Stugu, & O.K. Haugaløkken (red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (85–98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015–16). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- [L97=] Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: KUF.
- [LK06=] Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk*. [Gjeldende fra 1.8.2006, digitalt tilgjengelig fra <http://data.udir.no/k106/NOR1-01.pdf?lang=nob>]
- [LK06/13=] Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. [Gjeldende fra 1.8.2013, digitalt tilgjengelig fra <http://data.udir.no/k106/NOR1-05.pdf?lang=nob>]
- Longum, L. (1989). «Norsk» som forsknings- og studiefag. *Historiske perspektiver – aktuelle utfordringer*. Oslo: LNU/Cappelen.
- [M74=] Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- [M87=] Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- [MVG76=] Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole. Del 2 Felles allmenne fag*. Oslo: Gyldendal.
- Madssen, K.-A. (1999). Oppbrudd eller kontinuitet? Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). I A.O. Telhaug, & P. Aasen (red.), *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (158–176). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Milroy, J. (1997). Internal vs external motivations for linguistic change. *Multilingua*, 16, 311–323.
- Mæhlum, B. (1999). *Mellom Skylla og Kharybdis. Forklaringsbegrepet i historisk språkvitenskap*. Oslo: Novus forlag.
- [N39=] Kirke- og undervisningsdepartementet. 1957. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Nordstoga, S. (1998). *Litteraturhistorie og L97 – ei fagdidaktisk innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Norges forskningsråd. (2005). *Nordisk språk og litteratur. En evaluering av forskningen ved universitetene og utvalgte høyskoler i Norge*. Oslo: Norges forskningsråd. [Tilgjengelig digitalt fra [http://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex\\_attachment/Nordisk%20sprak%20og%20litteratur-evaluering.pdf](http://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex_attachment/Nordisk%20sprak%20og%20litteratur-evaluering.pdf)]
- Ongstad, S. (2006). Norskfag og livsverden. Fra språk til kommunikasjon til fag-/didaktikk. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (100-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- [R94=] Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for videregående opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretninger*. Oslo: KUF.

- [RA03=] Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. [Oslo:] UFD.
- [RA94=] Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: KUF/Lærerutdanningsrådet.
- [RA99=] Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. [Oslo:] Norgesnetttrådet.
- Rambø, G.-R. (2014). Språksosiologi og norsk språkhistorieskriving. *Maal og Minne*, 2, 18–55.
- [SA80=] Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1980). *Studieplan for allmennlærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- [SA86=] Lærerutdanningsrådet. (1986). *Studieplan for allmennlærerutdanning*. [Oslo:] Lærerutdanningsrådet.
- Sandøy, H. (1990). Språkhistorie – forskning og formidling. *Mål og Makt*, 3/4, 12–26.
- Scheele, B., & Groeben, N. (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 12–32.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Cappelen/LNU.
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 30(1), 167–191.
- Steinfeld, T. (2012). Norskplanen som verneplan? Om kulturarv i norskfaget. *Norsklæreren*, 2, 29–34.
- 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.
- Teleman, U. (1993). Historien och språkhistorien. *Scandia. Tidsskrift för historisk forskning*, 59(2), 149–168.
- Telhaug, A.O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta.
- [U11=] *Gymnasiet. Lov om høiere almenskoler. Reglement for høiere almenskoler. Undervisningsplan. Eksamensreglement*. (1911). Kristiania: A.W. Brøgger.
- [U1899=] *Undervisningsplan for gymnasiet. I henhold til Lov om høiere almenskoler af 27de juli 1896*. (1899). Kristiania: Det Norske Aktieförlag.
- Vikør, L.S. (1989). Fagdebatt og fagfornyning. *Eigenproduksjon*, 35, 83–88.
- Vikør, L.S. (1991). Språkhistorie og språkmedvett. *Eigenproduksjon*, 43, 50–67.
- Wiggen, G. (1996). Språkfaget i norskfaget. Noen synspunkt. I L. Bliksrud, & V. Ystad, (red.) (73–88).
- Zimmermann, H. (2015). 'Die Entstehung der deutschen Sprache, in groben Strukturen. Ein, zwei Stunden' – Einstellungen von Lehrkräften zu Sprachgeschichte und Sprachwandel. I C. Bräuer, & D. Wieser (red.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (111–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skoles morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970–2010. *Norsklæreren*, 1, 33–38.

---

<sup>1</sup> Sitat fra *Mønsterplan for grunnskolen* (1974) [M74], s. 109. Jeg vil takke mine kolleger Ivar Berg (ISL, NTNU), Hildegunn Otnes (PLU, NTNU) og Randi Solheim (FLT, NTNU) som har lest og kommentert tidligere utkast av artikkelen.



<sup>2</sup> Morsmålsopplæring, i betydninga undervisning i lesing og skrivning, fikk enkelte nordmenn vel å merke langt tidligere enn dette – i et begrenset omfang allerede i middelalderen – men som Aase (2002, s. 11) argumenterer for, er det først i begynnelsen av 1800-tallet vi kan snakke om et morsmålsfag (dvs. danskfag) i form av et språk- og litteraturfag.

<sup>3</sup> Også Kaldestad (1985) er en interessant drøfting av norskfagets utvikling og samtidige status. Ongstad (2006) diskuterer utviklingslinjer i norskfaget med det didaktiske aspektet som lupe.

<sup>4</sup> Også Blekens *Norskfilologene og sprogsprøsmålet* fra 1970 kan ses som et tidlig innlegg i denne fagkritiske debatten, men Bleken fikk få tilsvare – iallfall på trykk. Som Longum (1989, s. 62) påpeker, henger dette trolig sammen med at teksten kom i en skriftserie fra Det norske akademi for sprog og litteratur, og dette gjorde at Blekens kritikk av mange ble ansett som et språkpolitisk partsinnlegg, og dermed som mindre vektig (jf. også Jahr 1993, s. 124). Haugens (1966) *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian* (i norsk oversettelse i 1968: *Riksspråk og folkemål: Norsk språkpolitikk i det 20. århundre*) kan, som Jahr (1993) sier, også ses som kritikk av den rådende språkhistorietradisjonen i Norge, men heller ikke denne utgivelsen framkalte noen nevneverdig debatt.

<sup>5</sup> I lista som Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur har satt opp over kunnskapsfelt som bør inngå i norsklærerutdanninga (2011), er verken språkhistorie eller dialektologi/talemålkunnskap med (referert etter Steinfeld, 2012, s. 33).

<sup>6</sup> I bind 3 av det nyskrevne verket *Norsk språkhistorie* (hovedredaktører H. Sandøy og A. Nesse), som skal omhandle språkideologier, er det planlagt et omfattende kapittel om norsk språkhistorieskriving. Dette bindet kommer i 2017 (Novus forlag).

<sup>7</sup> Det er noe variasjon i de norske oversettelsene av Goodlads begrepsapparat. Jeg bruker her Imsens (2006) varianter.

<sup>8</sup> Jeg kan heller ikke finne systematiske studier av hvordan språkhistoriske emner er omsatt i læreboktekster for de forskjellige skoleslagene.

<sup>9</sup> Hvilken plass “språkhistorie” har hatt i de ulike universitetenes studieplaner, er ikke undersøkt. Siden også universitetene har stått for utdanning av norsklærere, ville dette vært interessant å trekke inn, men plasshensyn gjør at bare planer for grunnskolen, videregående skole og lærerhøgskolene er analysert.

<sup>10</sup> Kunnskapsdepartementets stortingsmelding om fornyelse av Kunnskapsløftet (St.meld. 28 (2015–16)) bruker begrepet *kjerneelementer* om “sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttryksmåter” (s. 34) i et fag. Departementet vil at fagfornyelsen skal skje gjennom at det blir definert “hva som er fagenes kjerneelementer” (s. 36). Det blir videre sagt at kjerneelementene i skolefagene skal reflektere vitenskapsfag eller andre kunnskapsområder skolefagene bygger på (ibid.).

<sup>11</sup> Også de ulike lærerveiledningene som har fulgt mange norskverk, er et interessant studieobjekt i så måte.

<sup>12</sup> Det som f.eks. Eide (2013b, s. 61) omtaler som “private læreplanar”, kan forstås som et aggregat av slike subjektive eller implisitte teorier som styrer læreres stoffvalg, lesemåter og metodikk.

<sup>13</sup> Boka *Hovuddrag i norsk språkhistorie* har så langt kommet i fire utgaver (sist i 2014) og har vært pensum ved mange norske læresteder.

<sup>14</sup> Boka har så langt kommet i seks utgaver (sist i 2002).