

Evv Beate Stykket, Ingvil Brügger Budal,  
Bernt Ø. Thorvaldsen og Urd Vindenes (red.)

# **Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning**

# Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning



Evy Beate Stykket, Ingvil Brügger Budal, Bernt Ø.  
Thorvaldsen og Urd Vindenes (red.)

# Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2024 Ivar Berg, Solveig Berge, Petter Bjellås, Ingvil Brügger Budal, Eli Anne Eiesland, Signe Laake, Evy Beate Stykket, Bernt Ø. Thorvaldsen og Urd Vindenes.

Bokens design og sats: © 2024 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Boken er utgitt med støtte fra Universitetet i Sørøst-Norge, Høgskulen på Vestlandet og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

ISBN Hefet utgave: 9788202866792  
ISBN PDF: 9788202840273  
ISBN EPUB: 9788202869618  
ISBN HTML: 9788202869625  
ISBN XML: 9788202869632  
DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.237>



Dette er en fagfelleverdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS  
Cappelen Damm Forskning  
[forskning@cappelendamm.no](mailto:forskning@cappelendamm.no)

# Innhold

<b>Kapittel 1 Innleiing .....</b>	<b>7</b>
<i>Evy Beate Stykket</i>	
<b>Kapittel 2 Fagfornyelsen og språkhistorien .....</b>	<b>15</b>
<i>Bernt Ø. Thorvaldsen</i>	
<b>Kapittel 3 Hvordan tolker norsklærere språkhistoria i læreplanen?.....</b>	<b>33</b>
<i>Evy Beate Stykket og Urd Vindenes</i>	
<b>Kapittel 4 «I Norge har vi valgt å fornorske disse ordene»: språkhistorie og språkending i lærebøker for ungdomstrinnet .....</b>	<b>59</b>
<i>Signe Laake, Eli Anne Eiesland og Urd Vindenes</i>	
<b>Kapittel 5 Stadnamn og språkhistorie.....</b>	<b>79</b>
<i>Ivar Berg</i>	
<b>Kapittel 6 Språkspor på Bryggen. Lingvistiske landskap og lingvistiske palimpsestar .....</b>	<b>99</b>
<i>Ingvil Brügger Budal</i>	
<b>Kapittel 7 Dramatiske muligheter i språkhistoriedidaktikken .....</b>	<b>121</b>
<i>Solveig Berge og Petter Bjellås</i>	



## KAPITTEL 1

# Innleiing

**Evy Beate Stykket** Universitetet i Sørøst-Noreg

«Den flerstemmige norskdidaktikken» kallar Jonas Bakken den norskdidaktiske fagtradisjonen som han sporar tilbake til 1970-åra. Han viser til at norskdidaktikken, på same måte som norskfaget i norsk skule, er komplekst og sett saman av fag som er i dialog med ei rekke ulike vitenskapsfag, og at ein derfor snakkar med ulike stemmer og hentar inn omgrep frå ulike disiplinar (Bakken, 2024, s. 14). Didaktikk kan vidare delast inn i skulefagsdidaktikk og fagdidaktikk (og for så vidt også allmenndidaktikk, men det er mindre relevant her), og innanfor skulefaget norsk er det etablert fleire didaktikkar som kan plasserast i ein av desse to delvis overlappende kategoriane. Me snakkar blant anna om litteraturdidaktikk, lesedidaktikk, språkdidaktikk, grammatikkdiraktikk, skrivedidaktikk og også fleire andre søsken og søskenborn i den mangslungne norskdidaktikkfamilien. I denne boka skal me fyrst og fremst halde oss til fagdidaktikk i språkhistorie, men det felles norskfaglege DNA-bassenget, med både skulefaget norsk og dei ulike fagdisiplinane som er relevante i norskfaget, er opphav til mykje felles tankegods og didaktisk argumentasjon.

Hans Skjervheim forklarar teoretiske fag med at dei er «konstituert[e] gjennom den indre samanhengen i det saksområdet [dei] handlar om» (Skjervheim, 1996, s. 214), og eit organiserande trekk ved språkhistoria kan seiast å vera den innebygde dikotomien som kjenneteiknar språket som fenomen. Det vil alltid vera eit samspel mellom det synkrone og det diakrone, mellom det abstrakte og det konkrete, mellom system og samfunn osv. I språkhistoria brukar ein derfor eigne omgrepsspar for å fange opp dette: Ein snakkar om indre og ytre språkhistorie, om form og innhald eller om grammatiske strukturar versus sosiolingvistiske faktorar.



Slike dikotomiar er ei form for «indre samanheng» innanfor saksområdet språkhistorie, og derfor kan ein seia at språkhistorie er eit eige *fag* (i tilfelle me var i tvil).

For å kople oss vidare frå fag til didaktikk går eg til ein ofte sitert definisjon på didaktikk frå Svein Sjøberg, som seier at didaktikk er «overveielser som er knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning» (Sjøberg, 2001, s. 14). Eit poeng for Sjøberg, og også for fleire av kapitla i denne boka, er å sjå på sjølv eigenarten til faget, didaktikkens *kva*, og *kva* for konsekvensar det får for didaktikkens *korleis*. Definisjonen av didaktikk frå Sjøberg skil seg dermed noko frå dei mange ulike definisjonane som løftar fram trioen *kva*, *kvifor* og *korleis* utan å gjera ein av dei til premissgivar for dei andre. I denne boka deler me Sveinung Nordstoga si bekymring for at «den faglege forståinga heile tida blir relativisert av omgjevnader» (Nordstoga, 2003, s. 138) når ein komplisert undervisningssituasjon blir broten ned til *kva*, *korleis* og *kvifor*. Nordstoga formulerer det vidare slik: «Ein viser ei kjærleg omsorg for eleven, men ikkje for faget.» Ein grunntanke i denne boka er at eigenarten til faget fortener å bli løfta fram, og at det er dei ibuande strukturane til faget som bør vera utgangspunktet for diskusjonen om fagdidaktikken.

## Historia i både litteratur og språk som utgangspunkt for fellesskap

«Norskfaget som dannelsesfag» er ei formulering som går att i den norskdidaktiske fagtradisjonen, og Laila Aase si handsaming av tematikken (Aase, 2005) har vore eit slags referansepunkt for debatten om temaet dei siste tiåra. Det er fleire sider ved norskfaget som blir trekte fram når ein diskuterer dannelsespotensialet i norskfaget, og den historiske sida ved både litteratur og språk er eit slikt element. I ein artikkel i *Norsklæraren* (2024) argumenterer Claudi for at litteraturundervisninga bør vera kanonisk og historisk orientert, og han er opptatt av at litteraturhistoria bør bli framstilt som konfliktfylt og ikkje som ei historie som går i ei bestemt retning «på veien fram mot opplysning og enighet» (Claudi, 2024, s. 17). Han legg dermed til grunn at for at litteraturundervisninga skal fremme fellesskap og tilhørslse, må den lesast inn i ein kontekst, og at ein ikkje skal skygge unna konfliktfylte tekstar men heller bruke historiske konflikter som eit verkemiddel. Claudi skriv:

Ved å betone fortidige konflikter kan man undergrave forestillinger om at samfunnet tidligere var harmonisk og konfliktfritt, og at dagens situasjon er et slags avvik fra en tilstand av harmoni og balanse som vi prøver å gjenopprette. (Claudi, 2024, s. 18)

Same type argument kan bli, og har blitt brukt om språkhistorieundervisning, der det også er eit behov for å løfte fram døme på «fortidige konflikter» i form av språkleg variasjon, grammatiske endringar, politisk ueinigheit, normeringsdebatt, sosiolingvistiske strukturar og haldningar til endring som speglar nettopp den same språklege realiteten me står i i dag, og som dermed kan vekke attkjenning og identifisering. Uttrykk som *språkleg forfall* og ulike normative haldningar til korleis språkbruk bør vera (jf. til dømes Christian Borch-debatten om dialektbruk i NRK for ei tid tilbake<sup>1</sup>) er uttrykk for ein tanke om at språket ein gong var eit fast og ryddig system, og at nå-situasjonen med språkleg variasjon er eit slags avvik som me må rette opp i. Budal et al. er inne på dette når dei skil mellom omgrepa *utvikling* og *endring*, der *utvikling* «går i retning av noko, og kan vera ei positiv eller ei negativ utvikling [...] Ei slik vurdering ligg det ikkje i det nøytrale *endring*» (Budal et al., 2021, s. 13). Ved å peike på «språklege konfliktar» tilbake i språkhistoria blir språkhistoria i større grad eit fellesskapsprosjekt, fordi dynamikken og problema gir rom for attkjenning og metaspråkleg sjølvinnstikk. Me har felles erfaringar med språkbrukarar før oss og er del av den same språkhistoria.

Språkhistorie og litteraturhistorie er likevel ulike typar «historier». Språkhistoria har i seg den ytre historia om samfunn og sosiale faktorar som kanskje kan formidlast på ein måte som minner om historieforteljning der ein kan identifisere seg med aktørar i forteljninga. Men i tillegg dreier språkhistoria seg om grammatiske endringar og indre strukturar i språket. Eg vil likevel hevde at det finst potensial for ei form for attkjenning også når det er snakk om indre språkhistorie, dersom fakta om til dømes norrøne kasesendingar blir knytte til ein metaspråkleg refleksjon om kva me nå brukar preposisjonar til, kva for haldningar folk har til skiljet mellom «de/dem», eller korleis ein kan uttrykke forskjellen mellom til og på staden på norsk i dag. Ein komparativ inngang der ein spelar på den internaliserte språkkompetansen hos eleven, kan gjera det mogleg å samtale om og utforske generelle språklege fenomen gjennom ein induktiv metode (Eiesland &

1 Sjå t.d. <https://www.m24.no/christian-borch-dagsnytt-18-dialekt/kalte-dialektbruk-for-narsissistisk-egotripp-apnet-et-vepsebol/603678>

Vindenes, 2022; Bukve et al., 2023). Sjølv om det ikkje er attkjenning på same måte som med ein litterær tekst, slik Claudi skriv om, så vil den internaliserte grammatikken vera ein knagg som gjer at eleven kan oppleve ei form for forforståing – ein resonans i eigen språkkompetanse – og slik føle tilhøyrse til ei felles språkhistorisk fortid.

Det er dessutan eit viktig poeng å løfte fram at arbeid med språklege tema er ein inngang til å jobbe med toleranse og forståing for tverrfaglege tema som demokrati og medborgarskap. Brita Høyland argumenterer godt for nettopp dette i eit kapittel om språkhaldningar i boka *Demokrati og medborgerskap i skolen* (Høyland, 2023). Ho viser til at det ofte er litteratur, retorikk og kritisk lesing av tekst som blir kopla til dette tverrfaglege temaet. I kapittelet drøftar ho derfor «kvifor kunnskap om talemålsvariasjon, språkleg mangfald og språkhaldningar kan vera relevant for arbeid med det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap i fleispråklege klasserom» (Høyland, 2023, s. 204). Ho viser til fleire studiar om samanhengen mellom haldningar til språk og haldningar til språkbrukarar, der haldningar til personar eller land ligg til grunn for haldningar til språket deira, såkalla *ikonosering* (Høyland, 2023, s. 209). Høyland argumenterer for at kunnskap om språkhaldningar og funn innanfor forskning på språkhaldningar kan auke medvitet og den faglege dømmekrafta hos læraren, og at dette kan føre til ei undervisning der talemålsvariasjon og fleispråklegheit blir sett på som ein ressurs der ulikskap ikkje er ein trussel, men ein styrke (s. 226). Eg stør denne vurderinga og meiner i tillegg at språkhistoria kan gi språkbrukarar som møter negative haldningar på grunn av eigen språkbruk, eit møte med ei felles historie som «har som en av sine virkningar at den binder oss sammen i et fellesskap» slik Claudi skriv om effekten av kanonisk litteratur (Claudi, 2024, s. 16).

Kunnskapen om språkhistorie er verdifull når ein les litterære tekstar historisk, slik Hedvig Solbakken skriv om i sitt kapittel «Den politiske språkhistoriens litterære uttrykk» (Solbakken, 2022). Men kunnskapen om språkhistoria er også eit mål i seg sjølv. Det indre i språket – grammatikken, uttalen, leksikonet – er eit resultat og ein markør som heng saman med samfunnet rundt språket, og omvendt. Å forstå både den historiske og den notidige samanhengen mellom språk og samfunn; mellom a-endingar og bokbål; mellom «holmliansk»<sup>2</sup> og retten til å kalle seg norsk dialektbrukar;

2 Dette er ein referanse til Danny Maroc, som i 2013 lanserte namnet *holmliansk* på multietnolekten «kebabnorsk». Dermed definerte han denne varieteteten som ei geolekt på lik line med dei tradisjonelle dialektene i Noreg. Sjå til dømes: <https://www.nrk.no/ytring/kebabnorsk-og-retten-til-det-norske-1.11401618>

mellom språkplanlegging og inkludering/ekskludering av individ og grupper; er i høgste grad eit fellesskapsprosjekt der kunnskap om språkhistorie kan vera eit godt bidra til det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap der eleven skal lære toleranse, forståing og respekt for andre.

## Den innebygde strukturen i språkhistoria

Dette fører oss over til det andre poenget i denne innleiinga, nemleg den innebygde dikotomien i språkhistoria, og det som blei referert til som den ibuande didaktikken i språkhistoria. Til grunn for mykje didaktisk litteratur innanfor norskfaget ligg blant anna eit konstruktivistisk læringssyn i tråd med tradisjonen etter John Dewey der ein tenker at kunnskap er noko som kvar enkelt elev sjølv må konstruere, og at læring skjer ved at eleven lærer ny kunnskap gjennom å lære metodar for å oppdage og erfare kunnskap sjølv. «Alt er avhengig av den aktiviteten som bevisstheten selv gjennomlever når den reagerer på det som presenteres utenfra», skreiv Dewey (Dewey, 2001, s. 40). Didaktikaren Wolfgang Klafki var kritisk til eit slikt syn fordi han meinte at metode ikkje kunne lausrivast frå innhaldet som skulle lærast (Straum, 2018, s. 35). Derimot meinte Klafki at «[i]nnholdet er navet som alle andre didaktiske avgjørelser kretser rundt» (Hohr, 2011, s. 164). I diskusjonen mellom ei objektivistisk oppfatning av læring – som legg til grunn at kunnskap er noko ytre som eksisterer uavhengig av den som skal lære – og ei konstruktivistisk oppfatning der ein tenker at kunnskap er noko me sjølve konstruerer (Kruse, 2004, s. 281), meiner dermed Klafki at me må ha med oss begge delar, og at det *eksemplariske* ved faget må opnast opp og «reflekteres mot elevens verden» (Hohr, 2011, s. 168). Teorien til Klafki har blitt kalla eit kritisk-konstruktivistisk læringssyn.

Overført til spørsmålet om *kva* eleven eller studenten bør lære om språkhistorie, og *korleis* han skal lære det, må undervisaren altså finne eksemplariske trekk som gir attkjenning i språkhistoria. For at eleven skal kunne konstruere kunnskap med dei byggeklossane han har tilgjengeleg, blir utfordringa for undervisaren å tenke gjennom *kva* for punkt i språkhistoria som kan gi ei kjensle av attkjenning og refleksjon hos eleven – ikkje berre i den ytre språkhistoria, men også i den indre, og ikkje minst i spenningsfeltet mellom dei.

Eit element som kan gi ei kjensle av attkjenning, ligg i dei grunnleggande strukturane i språkhistoria, det me har kalla for den innebygde dikotomien: Språkhistoria er både indre og ytre. Den er både synkron og diakron.

Slike grunnleggande antinomiar har ifølge filosofen Oscar Brenifier pedagogisk verdi fordi dette er strukturar som alle menneske intuitivt vil kjenne att (Brenifer, 2011). At noko *er* og samstundes *har vore* og *skal bli*, altså at alt rundt oss og også me sjølv både finst synkront og diakront, er eit grunnleggande fenomen som alle kjenner og kan relatere til. Det same med høvet mellom indre og ytre språkhistorie – at noko både har ein struktur, ein kjerne av eitt eller anna, samstundes som det eksisterer i ein samheng og har ein funksjon i verda rundt seg, og endrar seg, er også ein grunnleggande kunnskap som gjeld alle ting rundt oss. Også språk har ein indre struktur som heng saman med og påverkar verda rundt, og verda rundt påverkar den indre strukturen i språket. Som undervisar bør ein forsøke å utnytte desse grunnleggande sanningane og bruke dei som eksisterande, intuitive knaggjar som eleven kan henge ny innsikt på.

Den indre og den ytre språkhistoria blir av og til løfta fram som ei spenning og noko ein må ta stilling til mellom det eine eller det andre, men i tråd med tankane til Brenifier om grunnleggande kunnskap om verda meiner eg heller at dette er ein antinomi som eleven og studenten kan kjenne seg att i. Å finne fram til den type strukturar i faget er ein måte å sikre at det er faget sjølv som er utgangspunkt for didaktikken og undervisninga. Kva seier språket om samfunnet, og kva seier samfunnet om språket – før og nå? Språkhistoria sjølv gir oss på den måten ein invitasjon til metaspråkleg samtale og ei felles utforsking av det eksemplariske som bør ligge til grunn i all språkhistorieundervisning.

## Strukturen i boka

Den fyrste delen av boka er ein overordna del der kapitla tek for seg generelle problemstillingar om situasjonen til språkhistoria i norskfaget i dag. Den startar med eit kapittel av Bernt Ø. Thorvaldsen som ser på språkhistoriske tema i den gjeldande læreplanen (per 2024). Sjølv om termen *språkhistorie* ikkje er nemnd i planen, viser Thorvaldsen at språkhistoriske tema er til stades ved at språkhistoria anten er *eksplisitt tematisert*, *fagleg implisitt* eller nemnd som ein *opsjon*. Thorvaldsen legg vekt på den faglege didaktiske refleksjonen som trengst for å sjå korleis språkhistoria ligg implisitt i mange kompetansemål. Det neste kapittelet er ein gjennomgang av korleis lærarar tolkar læreplanen. Evy Beate Stykket og Urd Vindenes går gjennom ei spørjeundersøking som nokre norsklærarar i vidaregåande skule og ungdomsskule har svart på, om korleis dei tolkar språkhistoriske

tema i læreplanen, og korleis dei arbeider med dette i klasserommet. I kapittel 4 presenterer Signe Laake, Eli Anne Eiesland og Urd Vindenes ein analyse av to læreverv i norsk og korleis dei tek for seg temaet språkhistorie og språkending, tilhøvet mellom indre og ytre språkhistorie og kva for andre delar av norskfaget språkhistoria blir knytt til.

Den andre delen av boka går inn i konkrete døme på tema innanfor språkhistoria og korleis desse temaa kan gjerast tilgjengelege og bli underviste i. I det fyrste kapittelet i denne delen skriv Ivar Berg om stadnamn, korleis stadnamna speglar språkhistoria, og kva for formidlingspotensial som ligg i dette temaet. I neste kapittel skriv Ingvil Brügger Budal om lingvistiske landskap og dei spora som språkbrukarar gjennom tidene har lagt att i dei fysiske romma rundt oss. Budal introduserer metaforen *lingvistisk palimpsest* og skisserer eit undervisningsopplegg som er basert på slike språkspor. I det tredje og siste kapittelet i denne delen skriv Solveig Berge og Petter Bjellås om bruken av drama for å gjera undervisninga av språkhistorie aktuell og relevant og auke motivasjonen for faget. Dei har prøvd dette ut i ei ungdomsskuleklasse og drøftar i kor stor grad drama som metode førte til at elevane engasjerte seg i arbeidet og identifiserte seg med tematikken.

## Forfatterbiografi

**Evy Beate Stykket** er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Noreg. Ho har undervist i språklege emne på norsk årsstudium og bachelor i språk og litteratur sidan 2011. Stykket har også undervist i grammatiske og språkhistoriske tema i lærarutdanninga og i barnehagelærarutdanninga. I tillegg har ho undervisningserfaring frå vidaregåande skule, ungdomsskule og vaksenopplæring.

## Referansar

- Bakken, J. (2024). *Norskdidaktiske klassikere*. Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Brenifier, O. (2011). *Philosophizing through Antinomies*. Hentet 27. juni 2024 fra <https://philoma.org/document/philosophizing-through-the-antinomies-article-by-oscar-brenifier/>
- Budal, I. B., Stjernholm, K. & Thorvaldsen, B. Ø. (2021). *Norsk språkhistorie for lærarar*. Fagbokforlaget.
- Bukve, T., Budal, I. B. & Mascetti, S. (2023). *Språk, stad og didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Claudi, M. B. (2024). Baklengs inn i fortida? Om fellesskap, medborgerskap og demokrati i litteraturundervisningen. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 2–24, 7.
- Dewey, J. (2001). Utdannelse som konservativ og progressiv (oversatt av Christensen, B.). I E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23–67). Gyldendal Akademisk.

- Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2022). *Utforskende arbeid med grammatikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kristisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163–176). Tapir akademisk forlag.
- Høyland, B. (2023). Språkhaldningar til inngang til demokrati og medborgarskap. I H. Berdinesen (red.), *Demokrati og medborgerskap i skolen: Teoretiske overveielser og didaktiske muligheter* (s. 203–230). Dreyers forlag.
- Kruse, S. (2004). Hva konstituerer indholdet i undervisningen? I K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt forlag.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebatikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal Akademisk.
- Skjervheim, H. (1996). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 214–229). Aschehoug.
- Solbakken, H. (2022). Den politiske språkhistoriens litterære uttrykk. I M. B. Claudi & A. Norendal (red.), *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning* (s. 101–112). Universitetsforlaget.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 69–83). Fagbokforlaget.

## KAPITTEL 2

# Fagfornyelsen og språkhistorien

Bernt Ø. Thorvaldsen Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** While the term “language history” (Norwegian: *språkhistorie*) is not explicitly mentioned in the current Norwegian curriculum (LK20), historical perspectives on language are present in several competence aims, either explicitly, implicitly, or optionally. This chapter examines the role of language history in the curriculum, with a focus on aims related to the official languages of Norway, as well as aims involving comparison of Norwegian with Old Norse, neighboring languages, and other languages. The chapter argues that both internal and external language history are relevant for the curriculum aims, and that the multilingual turn in the curriculum necessitates a combination of these perspectives. While external language history, such as the history of the written standards *bokmål* and *nynorsk*, has been emphasized in the subject of Norwegian, the chapter contends that internal language history, such as phonological and morphological developments, should not be neglected. Lastly, the chapter reflects on the historical linguistic competence of teachers in primary and secondary education in light of the curriculum aims. The chapter concludes that language history plays a balanced role in the school subject Norwegian as long as implicit and optional aims are taken into account, and that the curriculum largely reflects a turn to a multilingual perspective on language history.

**Keywords:** language history, Norwegian curriculum, multilingualism, language comparison, teacher competence



## Innledning

*Språkhistorie* som fagterm har ikke vært å finne i de to siste versjonene av læreplanen i norsk for grunnskolen og videregående utdanning. Like fullt inneholder den gjeldende læreplanen (per 2024) kompetansemål som eksplisitt tar opp enten språkhistoriske temaer eller temaer som impliserer språkhistorie. I dette kapittelet er *språkhistorie* oppfattet som språk langs tidsaksen, språk som historisk prosess, og termen brukes også på metonymisk vis om fremstillinger og studier av prosessen.<sup>1</sup> Språk forstås i vid forstand om det systemet språket utgjør, bruken av det og språksamfunnet. Dette skulle fange opp de fleste innganger til språket som historisk fenomen.

At termen *språkhistorie* ikke forekommer i norskplanen (NOR01-06), betyr altså ikke at språkhistorien er fraværende. Under «Om faget» finner vi blant annet dette: «Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære.» Språkhistorien er en del av «kulturens [...] språklige mangfold» og blir omtalt som «språkarv» i det samme avsnittet:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (NOR01-06)

Det nye kjerneelementet «språklig mangfold» inkluderer mangfold både i samtiden vår og i et historisk perspektiv:

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge. (NOR01-06)

I innledningen spiller altså språkhistorien en rolle som del av det språklige mangfoldet og skal være én av flere ressurser for den enkeltes språklige identitet og empati. Som vi skal se i neste del, har de få kompetansemålene som

1 Denne definisjonen søker å fange opp bruken av termen *språkhistorie* i vid forstand, ikke bare som en referanse til vitenskapen om språkenes historie: «Språkhistoria er *vitenskapen om korleis språket og språksamfunnet har endra seg gjennom tidene*» (Torp & Vikør, 2014, s. 15). *Bokmålsordboka* fanger opp den videre og todelte betydningen av *språkhistorie* som «(beskrivelse av) et språks utvikling», selv om «beskrivelse» er noe snevert («fremstilling» er mer dekkende).

kan omhandle språkhistorie, også et flerspråklig innslag og et mangfoldsperspektiv. Jeg kommer lite inn på norskplanenes historie i dette kapittelet, med unntak av noen få tilbakeblikk til den foregående planen *NOR1-05*, og jeg vil henvide leseren til Magne Rognes analyse i *Norsklæreren* som tar opp planen som helhet (Rogne, 2021). Stian Hårstad gir en kort og god oversikt over språkhistoriens rolle i de foregående læreplanene (se Hårstad, 2016, s. 5–10).

Hårstads artikkel fra 2016 er ett av de få fagdidaktiske bidragene som finnes om språkhistoriens rolle i norskfaget, og det nærværende kapittelet er et forsøk på å bidra til feltet, særlig ved å skissere språkhistoriske muligheter i den siste norskplanen for grunnskolen og videregående utdanning. Jeg vil operere med tre ulike måter språkhistorien er relevant på i kompetansemålene: I noen få tilfeller er språkhistorien *eksplisitt* tematisert i planen, i andre tilfeller er den *implisitt* fra et faglig perspektiv, og i mange tilfeller kan språkhistorien være *opsjonell*: en mulighet, men ikke en nødvendighet. Jeg vektlegger spesielt de målene som er implisitte, for særlig der trengs det didaktisk refleksjon om innholdet.

Neste del av kapittelet tar for seg det klassiske temaet bokmål/nynorsk, og hvordan temaet settes inn i en flerspråklig og kritisk sammenheng i LK20. Temaet illustrerer det vi kan kalle *ytre språkhistorie*, som handler om relasjonene mellom språket og samfunnet. *Indre språkhistorie* forteller på sin side historien om hvordan selve språksystemet endrer seg over tid. I delen «Indre og ytre språkhistorie» imøtegår jeg et synspunkt hos Hårstad som tilsier at den ytre språkhistorien har fordeler fra en fagdidaktisk synsvinkel. Deretter kommer vi inn på en del mål som angår videregående utdanning, og som blant annet handler om sammenligning av ulike språk og språkvarianter. Til sist ser vi på norsklærers kompetanse i møte med foringene i læreplanen, både i grunnskolen og i videregående utdanning.

## Et klassisk tema i et flerspråklig lys

Et av de mest etablerte språkhistoriske temaene i norskfaget er historien til skriftspråkvariantene bokmål og nynorsk og den omkringliggende språkdebatten (Hårstad, 2016, s. 10–12). Dette temaet er eksplisitt til stede i *NOR01-06* og illustrerer relasjonen mellom språk og samfunn, mellom språkhistorien og den allmenne historien. Den historiske betydningen utgjør noe av grunnlaget for at arbeidet med de norske skriftspråkvariantene og den tilhørende språkdebatten er en konstant i norskfaget.

Temaet henger tross alt sammen med etableringen av den norske nasjonalstaten, og det forklarer eksistensen til de to norske skriftspråkvariantene som elevene må forholde seg til.

For ungdomstrinnet er det kun ett kompetansemål som er eksplisitt språkhistorisk, og dette målet tar opp det klassiske temaet, de to skriftspråkvariantene bokmål og nynorsk:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag (NOR01-06, 10. trinn)

At de offisielle språkene også nevnes i samme mål, er noe nytt sammenlignet med den utgåtte planen NORI-05, for på den måten kobles bokmål/nynorsk-tematikken til flerspråklighet. Dette legger opp til en kritisk distanse til norsk språkpolitikk, siden behandlingen av de samiske språkene og kvensk utgjør alt annet enn en rosenrød bakgrunn for dagens tilstand; samisk ble offisielt språk i Norge i 1992. Det virker rimelig å koble dette målet til et annet mål med tilgrensende tematikk:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter (NOR01-06, 10. trinn)

Her er det flere assosiasjonsmuligheter, ikke bare fordi bokmål og nynorsk er gjenstand for holdninger, ikke minst hos elevene selv, som de kan og bør reflektere over, men fordi temaet *offisielle språk* spiller på det språklige mangfoldet som er fremhevet i innledningen til planen. Formuleringen i dette sist siterte målet tillater at man også inkluderer minoritetsspråkene kvensk, romanes, romani og tegnspråk og de mange språkene som er kommet til landet med etterkrigstidens innvandring, og som dessuten ofte er representert i klasserommet.

Dette punktet fremhever også talespråkvarianter, som kan inkludere etnolekter/multietnolekter, geolekter og sosiolekter. Geolekter og sosiolekter har direkte relevans for arbeidet med bokmål og nynorsk med tanke på både den dialektale bakgrunnen for nynorsk og «den dannede dagligtale» som del av bakgrunnen for bokmål. Det er også en faktor at språklig variasjon, for eksempel mellom ulike geolekter, har opphav i ulike historiske utviklingslinjer i språket.

I videregående opplæring legges det opp til en grundig behandling av de samiske språkene, noe som kan oppfattes som en videreføring og utdypning av tematikken fra ungdomstrinnet:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskingspolitikken og de språklige rettighetene samer har som urfolk (NOR01-06, Vg2YF og Vg1SF)

Her inngår språkhistorien og historien for øvrig som bakteppe for å forstå den nåværende utbredelsen av samiske språk og de rettighetene som er assosiert med de samiske språkene. Fornorskingspolitikken, som blant annet inkluderer den norske statens ideologiske og praktiske overgrep mot det samiske språket og den samiske befolkningen, danner en del av grunnlaget for å ta opp de nåværende rettighetene. Det virker rimelig at man også på dette punktet aktualiserer og utdyper de problematiske sidene ved det nasjonale narrativet som har preget norsk språkpolitikk.

De målene vi så langt har sett på, er de som tydeligst kan kalles ytre språkhistorie, siden språkene her tematiseres på bakgrunn av ytre forhold, som språkpolitikk og samfunnsforhold. Selv om tematikken er klassisk i skolefaget norsk, ser vi en klart kritisk inngang ved at majoritetsspråket norsk settes inn i en flerspråklig sammenheng, og ved rikelige muligheter til å ha et kritisk blikk på norsk språkpolitikk. Dette perspektivet er sterkere her enn i foregående norskplaner.

## Indre og ytre språkhistorie

Før jeg kommer inn på andre kompetansemål som også kan inkludere *indre språkhistorie*, må vi se litt nærmere på et synspunkt som fremmes av Hårstad. Han hevder, blant annet med referanse til Ulf Teleman (1993), at den ytre språkhistorien har pedagogiske fortrinn:

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. (Hårstad, 2016, s. 13)

Den historiske bakgrunnen for de norske skriftspråkene og de samiske språkenes historie er slikt som med fordel kan formidles og forstås i norskfaget, men det er langt fra slik at 1800-tallets språkdebatt og de omkringliggende

samfunnsforhold er umiddelbart kjent eller interessant for dagens elever. Dette stoffet er *ikke* direkte tilgjengelig, selv om det med fagdidaktisk tilrettelegging kan *gjøres* tilgjengelig.

Når det gjelder årsakene til at den indre språkhistorien er mindre tilgjengelig, er Hårstad ikke helt klar:

[V]ed 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. (Hårstad, 2016, s. 12–13)

Påstanden om den indre språkhistoriens problemer og vanskegrad står her uten belegg. Jeg er tilbøyelig til å mene at mangt ved indre språkhistorie er mer tilgjengelig og mer umiddelbart forståelig enn historiske forhold på 1800-tallet. Fra et fagdidaktisk perspektiv må det også påpekes at det er nokså essensielt hva Hårstad mener med «dette nivået»: Inkluderer det alle trinn fra første klasse til vg2? Lite tyder på annet, og i så fall har vi et nivå som går fra skolestart til voksen alder. Her er det etter didaktiske standarder behov for å ta hensyn til det betydelige spennet i alder som læreplanene dekker.

La oss vende tilbake til påstanden om at indre språkhistorie er for vanskelig å forstå. *Analogi*, som er ett av de generelle utviklingsprinsippene som Torp og Vikør (2014, s. 24–25) tar opp i sin del om indre språkhistorie, er temmelig lett å forklare, spesielt siden fenomenet er til stede i talespråket her og nå. En norsklærer på ungdomstrinnet vil enkelt kunne forklare både hvordan og hvorfor vi får preteritumsformer som *leste*, *bærte* og *gådde* der et enklere og vanlig mønster (svakt) erstatter et mer komplisert og sjeldent mønster (sterkt): *las*, *bar*, *gikk*. Her er det gode muligheter for å aktualisere språkhistorien med språkformer som er umiddelbart kjent for elevene.

Et annet eksempel på en lavhengende frukt fra indre språkhistorie er fonetisk: Det er ikke særlig krevende å forklare hvorfor vi har fått inn en vokal i tilfeller som i det norrøne substantivet *Baldr* eller det norrøne verbet *drepr*, som blir til *Balder* og *dreper* på bokmål. Her er det snakk om å lette uttalen, som elevene forstår i det øyeblikk de forsøker å uttale de norrøne formene uten hjelpevokal. Kort sagt mener jeg Hårstad ikke gir grunnlag for å prioritere ytre språkhistorie fremfor indre språkhistorie, verken når det gjelder vanskegrad eller med tanke på graden av umiddelbar forståelse. Disse eksemplene jeg gav, illustrerer dessuten former for språklig endring

(analogi, svarabhaktivokal/hjelpevokal) som ikke er eksklusive for det norske språket, og som kan gjenfinnes i en vid flerspråklig sammenheng.

Det er flere grunner til ikke å begrense seg til språkpolitikk og samfunnsforhold i norskfaget. Skolefaget norsk har vært, og er fortsatt, preget av stofftrengsel, og samfunnsmessige og historiske forhold tilhører primært skolefagene samfunnsfag og historie. Det er, kort sagt, et behov for demarkasjonslinjer, en arbeidsdeling mellom skolefagene. Etter mitt syn bør man ikke fylle norskfaget med mer samfunnsfag og historie enn det som er formålstjenlig fra et språkfaglig perspektiv, for eksempel for å forstå de to skriftspråkvariantene våre eller den flerspråklige tilstanden i fortid og nåtid, slik jeg allerede har drøftet, eller i arbeidet med språklig identitet. Den indre språkhistorien handler om det spesifikt språklige i historiens løp, til dels om prosesser og utviklingsprinsipper som er bortimot universelle. Ironisk nok er den indre språkhistorien på noen måter mer internasjonal og universell enn den snevrere og mer spesifikke ytre språkhistorien.

Selv om skillet mellom indre og ytre språkhistorie tidvis er praktisk, er det vanskelig å skille mellom de to «språkhistoriene». Senere kommer jeg inn på noen eksempler fra vokabularet, og dette tilhører i utgangspunktet den indre språkhistorien, siden vokabularet er en del av språksystemet. Samtidig ser man i stor grad hvordan ytre, historiske forhold påvirker vokabularet direkte, for eksempel med ord som lånes inn fra språk man hadde kontakt med av «ytre», historiske grunner, slik hanseatenes handelsvirksomhet førte til omfattende lån fra nedertysk til norsk. Slikt er en av grunnene til at Torp og Vikør tar opp vokabular i delen om ytre språkhistorie i sin *Hovuddrag i norsk språkhistorie*, «sjølv om ordtilfanget sjølvsagt er ein del av språkstrukturen» (Torp & Vikør, 2014, s. 19). Skillet mellom indre og ytre språkhistorie er altså ikke *alltid* praktisk og fungerer ikke optimalt som en språkdidaktisk referanseramme.

Selv innenfor temaet bokmål/nynorsk kan det være aktuelt å komme inn på historien til selve språksystemet, ettersom skriftspråkvariantene er forskjellige, for eksempel når det gjelder morfologisk kompleksitet. I tillegg vil det å gå utelukkende for ytre språkhistorie plassere eldre språkhistorie helt på utsiden, siden kunnskapen om samfunnet typisk blir mindre jo lenger bakover i tid vi går. Mange av de viktigste endringene i språket lar seg heller ikke forklare godt ut fra ytre språkhistorie, for eksempel sammenbruddet i det norrøne kasussystemet, som vi nå har bare rester igjen av i personlige pronomen (*jeg/meg*) og i faste uttrykk (*i live*). Dermed er

man i grunnen prisgitt indre språkhistorie, som kan foreslå forklaringer på slikt, blant annet ved fenomenet analogi, som vi så på over.

Språkhistoriedidaktikken bør unngå et dikotomisk skille mellom indre og ytre språkhistorie, og den bør nyttiggjøre seg begge sider av saken der dette bidrar til læring om språkets historiske dimensjon.

## Oversikt, komparasjon og flerspråklighet

Det følgende målet må sies å tilhøre de minst avgrensede målene i norskplanen *NOR01-06*:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] gjøre rede for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Norge i dag (*NOR01-06*, Vg2SF)

Her er nær sagt alle språkhistoriske temaer relevante som kan gi bakgrunn for dagens språksituasjon, fra både den indre og den ytre språkhistorien. Her er det en mulighet til å gi noe mer oversikt over språkhistorien også forut for historien til bokmål og nynorsk. Med tanke på vektleggingen av språklig mangfold i LK20 bør en slik fremstilling ikke bare omfatte majoritetsspråket, men også reflektere den flerspråklige virkeligheten som er relevant gjennom hele den norske språkhistorien. En god grunn til å tenke slik er to andre kompetansemål som er tydelig komparative.

I første året på studieforbereende program, andre år på yrkesfaglig, skal karakteristiske trekk vi har i norsk, vurderes i lys av andre språk. Her er mulighetene mange når det gjelder operasjonalisering, men jeg vil hevde at dette målet er implisitt språkhistorisk:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer (*NOR01-06*, Vg1SF og Vg2YF)

Velger man for eksempel å sammenligne norsk og engelsk, kommer man vanskelig bort fra at likhetene skyldes et felles opphav: *mann* og eng. *man*; *måne* og eng. *moon*; *land* og eng. *land*. Slik sett har norsk en karakteristisk kobling med det engelske språket, i og med at en del av vokabularet kommer fra samme opphav i et såkalt *urgermansk språk* (se Schulte & Williams, 2016, s. 53–56). Ingen av de nevnte eksemplene er importord; de er arveord i begge språk. Vi har altså to språk, norsk og engelsk, som har mye til felles

fordi de kommer fra samme «urspråk». Men i løpet av et par årtusener er språkene blitt merkbart ulike, ikke minst fordi de har utviklet seg ulikt i separate geografiske områder.

I neste omgang har samfunnsutvikling og teknologi ført språkene sammen igjen på en måte som medfører en påvirkning som nå hovedsakelig går fra engelsk til norsk. Da er vi inne på den andre delen av kompetansemålet, nemlig «språklige møter». Engelsk er interessant også her, for selv om dominansen nå går fra engelsk til norsk, er historien mer nyansert. Hvis vi går tilbake helt til norrøn tid, kan vi observere motsatt retning for påvirkning, ettersom norrønt språk leverte noen lånord til engelsk flere århundrer etter at det urgermanske språket var borte, som *cake* fra norrønt *kaka* og *window* fra norrønt *vindauga* (Onions et al., 1966, s. 135, 1008). Et mye brukt eksempel er også engelsk *bag*, som antagelig ble lånt fra norrønt *baggi* (Onions et al., 1966, s. 68). Dette er et uvanlig tilfelle siden ordet først forsvinner fra norsk inntil vi låner det tilbake igjen som bag(g) i nyere tid (se «bag» i *Bokmålsordboka*).

Hvis vi vender tilbake til skillet mellom indre og ytre språkhistorie, viser eksemplene igjen at det knapt gir mening å skille tydelig mellom de to innfallsvinklene. Vokabularet er en del av språkssystemet og den indre språkhistorien, men det er eksponert for både import og eksport av grunner som tilhører den ytre språkhistorien. I tilfellet engelsk–norsk har vi en god del fellesord som også illustrerer hvordan ordene endrer seg (indre språkhistorie) på bakgrunn av geografisk plassering som har bakgrunn i ytre (språk)historie.

En språkhistorisk inngang til språkmøter kan være temmelig bred hvis vi tar utgangspunkt i norsk og ser på den rike beholdningen av importord i norsk (se Sandøy, 2000). Her er det mulig å komme inn på den eldre flerspråkligheten, som ofte er tonet ned i tradisjonell språkhistorie, men som er tydelig avleiret i språket vårt i form av ord med latinsk og gresk opphav allerede fra norrøn tid (*skrive*, *biskop*), svært omfattende lån fra nedertysk fra sen norrøn tid og noen århundrer etter det (*språk*, *snakke*) samt altså i våre dager – særlig lån fra engelsk (*tanks*, *server*, *gaming*). I firebindsverket *Norsk språkhistorie* (bd. II) finnes det to kapitler om norsk flerspråklighet i et langt tidsperspektiv (Bull et al., 2016; Aarsæther, 2016). Det er et metodisk poeng for lærere at de offisielle ordbøkene nå inneholder noe etymologisk informasjon slik at elever også kan undersøke selv, for eksempel ved å sjekke ordene fra en samtidstekst i ordbøkene. En annen og kanskje mer ambisiøs mulighet er å introdusere tydelige resultater av



språkkontakt, som russenorsk (se Broch & Jahr, 1984) eller multietnolektisk stil (Hårstad, 2013).

Engelsk er kun et eksempel på et mulig sammenligningsgrunnlag, men det virker temmelig relevant ut fra samtiden vår. Men det står «andre språk» i kompetansemålet, og det innebærer altså flere enn ett språk å sammenligne norsk med. Da kan det være relevant og interessant å inkludere språk som ikke er så nært beslektet med norsk som engelsk, for å fremme læring om språktypologi og ulike språkfamilier, for eksempel i tilfeller som arabisk, finsk og vietnamesisk. Slik kan elevene få en smak av både typologi og språkslektskap ved for eksempel å sammenligne ulike ord, som vi gjorde i tilfellet engelsk, eller eksempelvis ved å undersøke om rekkefølgen på ordene og setningsleddene varierer mellom ulike språk.

Her kan læreren benytte anledningen til å aktualisere de språk som måtte befinne seg i elevgruppen, dersom det er didaktisk hensiktsmessig; se for eksempel Ingebjørg Tonnes forslag i *Språk i skolen* (Tonne, 2020, s. 186–189, også: Nergård & Tonne, 2008; Holmen, 2020). Slikt krever naturligvis forarbeid og pedagogisk varsomhet, men det finnes en mengde lett tilgjengelig informasjon om ulike språk på internett. En slik bruk vil være positiv for læringen og kan føre til verdsettelse av de språkene som finnes i elevgruppen. Et av de mer nedslående fakta om flerspråklighet i norsk skole er at lærerne i liten grad tematiserer flerspråklighet i klasserommet (Svendsen, 2021, s. 190); språklig komparasjon kan bidra til bedring i den sammenheng.

Et annet kompetansemål på studieforbereende program er et mer spesifikt punkt om komparasjon, denne gangen avgrenset til nabo-språkene:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] bruke fagspråk til å beskrive særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt (NOR01-06, Vg2SF)

Målet er implisitt språkhistorisk fordi det nevner norrønt språk, og fordi sammenligningsgrunnlaget i dette tilfellet er språk i nære slektsrelasjoner. I studieforbereende kan man altså legge opp til en viss sammenheng og fordeling mellom kompetansemålene om språksammenligning på vg1 og vg2. Jeg har i en annen publikasjon foreslått å bruke en tekst fra norrøn tid, eddadiktet *Skirnesmål*, og oversettelser av teksten til moderne norsk, svensk og dansk, siden disse er lett tilgjengelige på internett (se Thorvaldsen, 2022). Jeg skal ikke gjenta forslagene derfra, bare understreke at en undersøkende inngang kan være motiverende for elevene. De observerer først likheter

og forskjeller mellom språkene de leser, og søker forklaringer etterpå ved lærerens hjelp. Her er det bortimot meningsløst ikke å benytte seg av den språkhistoriske bakgrunnen som forklaringsmodell på likhetene, altså et felles opphav i et urnordisk språk, mens språkhistorien i århundrene etter tjener til å forklare de forskjellene elevene oppdager i sammenligningen (se Schulte & Williams, 2016). Hvorfor finner man likelydende ord, og hvorfor finner vi forskjellige ord og ulike bokstavtegn? Læreren trenger en viss innsikt i både eldre og yngre nordisk språkhistorie for å finne faglige vinklinger på de likheter og forskjeller som dukker opp i en slik sammenligning av tekster.

I siste året på studieforberedende program finner vi et kompetansemål der samtiden settes i et språkhistorisk lys, eller der språkhistorien så å si foregår nå:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...] gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet (NOR01-06, Vg3SF)

Her er vi nok nær grensen for hva som er eksplisitt språkhistorisk, men «endringer i talespråk» innebærer en oppmerksomhet på språket som prosess. Mulighetene her er mange, og vi har allerede vært inne på den omfattende påvirkningen fra engelsk i samtiden vår, ikke minst i unges talespråk. Et annet mulig tema er det som skjer med dialektene, for eksempel at forskjellene mellom dem i noen grad utjevnes, noe som ofte kan observeres i sammenligninger mellom eget språk med språket til foregående generasjon, og der økt sosial mobilitet kan bidra til å forklare dette. Et fjerde forslag er å løfte perspektivet og ta opp det faktum at talespråk i Norge har endret seg som en følge av innvandringen, for eksempel ved at flere talespråk brukes i Norge enn det som var tilfellet tidligere, og i en slik sammenheng er også multietnolektisk stil et relevant undertema (Hårstad, 2013). Det er rikelig med muligheter til å aktualisere samtidige språkendringer og et hav av mulige temaer. Det er ikke nødvendigvis slik at språkhistorien behøver å spille en stor rolle for dette kompetansemålet, men den *kan* spille en rolle.

Likevel: En språkhistorisk vinkling som kan være berikende, er å sette nåtiden inn i et historisk perspektiv på detaljnivå. Et eksempel kan være det ofte omstridte og latterliggjorte fonemsammenfallet mellom *f* og *ç*, slik som i tilfeller der *skjell* og *Kjell* blir uttalt likt. Med tanke på språkhistorien

er slike sammenfall nokså trivielle og i ettertid lite dramatiske. For eksempel er det sjelden å se de store elegier om sammenfallet mellom norrøn  $\theta$  (skrevet som  $\delta$  eller  $\beta$ ) og  $d/t$ , selv om ord som tidligere var forskjellige, etter hvert ble uttalt likt som følge av fonemsammenfall. Det er veldig få som drar på smilebåndet når ordet *tak* blir brukt om det som er på toppen av huset, selv om det på norrønt het *þak*. Et lengre språkhistorisk perspektiv er altså en mulig, men ikke påkrevd del av dette kompetansemålet, og det kan fungere perspektiverende.

Tematiseringen av nåtidige endringer skal kobles til andre del av kompetansemålet, som oppfordrer til refleksjon over «sammenhenger» mellom språk, kultur og identitet: De temaene som er skissert, er tidvis del av en offentlig debatt som gjerne blir nokså het. Det er altså forholdsvis enkelt å finne meningsyttringer i mediene og på internett som kan egne seg godt som utgangspunkt for lesning og diskusjon, om det nå dreier seg om multi-etnolektisk stil eller fonemsammenfallet  $f/\zeta$ . Uavhengig av hvilke spesifikke temaer man velger, vil det være naturlig og motiverende å ta utgangspunkt i det lokale talespråket og sette de språklige endringene som er hørbare der, inn i historisk kontekst.

## Norsklæreren og språkhistorien

De eksplisitt språkhistoriske målene er nokså presist definert for ungdomstrinnet, og grunnskolelærerutdanningen har en ganske enkel oppgave når den skal utstyre kommende lærere med relevant språkhistorisk fagballast. Det som gjelder der, er den ytre språkhistorien post 1814, etableringen av skriftspråkvariantene og de offisielle språkene i Norge. I de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen 5–10 ser vi kunnskapsmål som passer godt med den nåværende norskplanen for grunnskolen og med det tematiske mulighetsrommet som ble skissert tidligere i kapitlet:

Kandidaten

- har kunnskap om samisk språk, litteratur og kultur
- har omfattende kunnskap om norsk som første- og andrespråk
- har kunnskap om nasjonale minoritetsspråk og nabospråk
- har kunnskap om språkhistorie, språklege endringsprosesser i eldre og nyere tid og gjeldende normering av nynorsk og bokmål

(NRG5–10, s. 59–60)

Her er det første målet fra «Norsk 1» og resten fra «Norsk 2». Det siste punktet muliggjør en noe mer omfattende inngang til språkhistorien enn de temaene som er eksplisitt nevnt i norskplanen LK20, det om skriftspråkvariantene nynorsk, bokmål og de offisielle språkene i Norge. En viss språkhistorisk oversikt og dybde er formålstjenlig av flere årsaker, for eksempel fordi tematikken om bokmål og nynorsk også impliserer den eldre språkhistorien: Det norrøne språket spilte en rolle i tenkningen om de norske skriftspråkene, ikke minst landsmålet; det samme gjelder naturligvis talemålene og deres historie. Videre vil det kompetansemålet jeg trakk inn om språklig mangfold og holdninger til språk og talemålsvarianter, best kunne operasjonaliseres av lærere med kunnskap om den historiske bakgrunnen til de ulike talemålene i landet. Akkurat hvordan en språkhistorie for lærerutdanningen bør være, kan og bør diskuteres videre, men det flerspråklige perspektivet i språkhistorien bør antagelig poengteres tydelig i lærerutdanningen på grunn av den flerspråklige retningen i den gjeldende norskplanen.

Når det gjelder norskfaget til lærere i videregående skole, er det ikke styrt på samme måte som i grunnskolen. Universitetene og høyskolene står fritt til å avgjøre innholdet i norsk- og nordiskfaget. For å foreslå hvilke språkhistoriske temaer kommende lærere kunne nyte godt av i operasjonaliseringen av *NOR01-06* på videregående, kan vi i utgangspunktet hevde at innholdet bør dekke det samme som de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 5–10, men med behov for mer bredde og dybde, ikke minst når det gjelder de samiske språkene og fornorskningen. Komparasjonen av språk, som finnes i to kompetansemål for videregående, tilsier også at studentene vil nyte godt av å ha arbeidet sammenlignende med språk i egne studier, for eksempel i form av kontrastiv grammatikk, og at de i tillegg har noe kunnskap om typologi og språknes slektskap. Dette innebærer at studentene bør møte en flerspråklig språkhistorie, ikke bare en majoritetsspråklig fremstilling, og en slik fremstilling bør altså også ta opp språkkontakt som fenomen, ettersom temaet nå er en del av norskfaget i videregående opplæring.

Flere av kompetansemålene vi har sett på over, er vidåpne når det gjelder konkret innhold, for eksempel i fraser som «andre språk» og ikke nærmere angitte «språkmøter». Dette gjør på den ene siden at læreren ideelt sett kan tilpasse utvalget av språk eller språkmøter til den enkelte elevgruppen, og til det som læreren selv har møtt i egen utdanning. Her er det et stort teoretisk mulighetsrom som i utgangspunktet virker som en ressurs. På den

andre siden kan man spørre seg hva som er det *praktiske* mulighetsrommet i en hektisk lærerhverdag. Antagelig vil læremidlene spille en stor rolle for konkretiseringen av innholdet, for det er relativt tidkrevende å utvikle alt av læremidler og opplegg fra scratch.

I tillegg til de målene vi har sett på, nevnte jeg innledningsvis tilfeller der språkhistorien er en opsjonell referanseramme – ikke påkrevd, men mulig. Det skal sies at grenseoppgangen mellom implisitt og opsjonell språkhistorie ikke uten videre er lett å trekke. I noen tilfeller er det imidlertid enkelt å illustrere at språkhistorisk kunnskap kan spille en rolle, men ikke behøves, for eksempel her:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven (NOR01-06, 4. trinn)

Her vil det være anledning til å tematisere hvorfor vi har to skriftspråkvarianter, bokmål og nynorsk; elevene er jo i gang med å lære én av disse variantene. Hvorfor skrives norsk på flere måter? Språkhistoriske innganger trengs overhodet ikke på dette punktet, men de *kan* bli relevante i dialogen med elevene.

Nedenfor har jeg satt opp noen mål der språkhistorien kan tenkes å spille en rolle på trinnene 1–7 etter NOR01-06. I alle tilfellene er det snakk om mangfold og komparasjon.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk (2. trinn).
- sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk (4. trinn)
- utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet (4. trinn)
- utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål (4. trinn)
- sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk (7. trinn)

Hvorfor har jeg ikke regnet språkhistorien som implisitt i disse målene? Her er det ingen direkte henvisninger til språket som prosess, og alle disse punktene kan teoretisk sett operasjonaliseres uten at språkhistorien spiller en rolle. Men dersom man i undervisningen gjennomfører sammenligningen som disse målene innbyr til, og nærmer seg spørsmål om *hvorfor*

språk og språkvarianter er like eller forskjellige, da blir språkhistorien straks relevant. Poenget er at lærerens forståelse av *hvorfor* uansett bør være til stede, og den kan komme til overflaten hvis og der det er didaktisk hensiktsmessig. Siden språkets historiske dimensjon ligger under disse og andre språklige fenomener som læreplanen henviser til, er det ikke overraskende at de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1–7 har et likelydende språkhistorisk kompetansemål som det vi finner for 5–10, altså at kandidaten «har kunnskap om språkhistorie, språklege endringsprosesser i eldre og nyare tid og gjeldande normering av nynorsk og bokmål» (NRG1–7, s. 29).

## Avslutning

Etter mitt syn spiller språkhistorien en ganske avbalansert rolle i skolefaget norsk, så lenge vi tilkjenner den implisitte og opsjonelle språkhistorien en rolle. I grunnskolen finnes det ett eneste kompetansemål som er eksplisitt språkhistorisk, og det omhandler historien til bokmål, nynorsk og de offisielle språkene i Norge. Her er kjerneelementet *språklig mangfold* synlig, for i sammenligning med den foregående planen NORI-05 er tematikken utvidet til også å omfatte alle offisielle språk, ikke bare de majoritets-språklige skriftspråkvariantene. Selv om språkhistorien ikke er eksplisitt i barnetrinnets kompetansemål, kan en god del av kompetansemålene ha opsjonelle språkhistoriske innslag og forutsetter språkhistorisk kunnskap hos læreren. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen står i et rimelig forhold til det språkhistoriske innholdet i grunnskolen.

I videregående utdanning finner vi, i tillegg til et temmelig vidt mål om den språkhistoriske bakgrunnen for samtiden vår, to mål der komparasjon av språk er det sentrale, og i begge tilfeller har jeg argumentert for at språkhistorien er implisitt. I videregående utdanning ser vi en tydelig flerspråklig inngang til språkhistorien, for norsk skal sammenlignes både med norrønt, med nabospråkene og med «andre språk». Dermed blir språktypologi og språkslektskap relevante temaer, og den eldre språkhistorien spiller en betydelig rolle for å forstå nabospråkene. I sammenligninger med ikke nærmere angitte språk kan også den enda eldre språkhistorien komme på banen, eksempelvis om man følger forslaget om å sammenligne norsk med engelsk. Selv om sammenligninger kan gjøres på alle nivåer av språket, har jeg foreslått vokabular som et mulig tema, siden flerspråkligheten er synlig der i hele den perioden det har eksistert et språk vi kan kalle norsk.

Man kan spørre seg i hvilken grad norsk- og nordiskstudiene på universitetene utstyrer de kommende norsklektorene med tilstrekkelig språkhistorisk kunnskap, inkludert det flerspråklige perspektivet på språkhistorien, og tilstrekkelige komparative ferdigheter til å omsette språkhistoriemålene for videregående utdanning til meningsfull praksis. For å svare på dette behøves det ytterligere forskning både på fagstudiens oppbygning og på den praksis som finnes i videregående utdanning. Norsk språkhistorie bør, om vi tenker på relasjonen til skolefagets innhold, ses i sammenheng med de andre språkene i omgivelsene, særlig de språkene som har påvirket og påvirker norsk vokabular og språkssystem for øvrig. Den flerspråklige og komparative vendingen i læreplanverket innebærer, som vi har sett over, at indre og ytre språkhistorie med fordel kan kombineres i flere av de temaene læreplanen tar opp. Læreren bør ha begge perspektiver in mente, både språkssystemet selv og de omgivelsene det finnes i. Selv om Torp og Vikør har mye av ansvaret for å skille de to perspektivene i sin nå klassiske og todelte språkhistorie, vil jeg avslutte med et sitat derfra som understreker hvor viktig det er å se disse to i sammenheng: «Skiljet mellom indre og ytre språkhistorie må altså ikkje takast som noko absolutt og objektivt; dei to aspekta grip inn i og føreset kvarandre» (Torp & Vikør, 2014, s. 19).

## Forfatterbiografi

**Bernt Ø. Thorvaldsen** er professor i norsk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Thorvaldsen har publisert forskningsarbeider om norrønt og norskdidaktikk, og han har vært medredaktør for flere vitenskapelige bøker. Han har også bidratt i lærebøker om norsk språk og språkhistorie.

## Referanser

- Bokmålsordboka = Ordbøkene*. Bokmålsordboka. Språkrådet & Universitetet i Bergen. Hentet 21. august 2023 fra <https://ordbokene.no/bm>
- Broch, I. & Jahr, E. H. (1984). *Russenorsk: et pidginspråk i Norge*. Novus.
- Bull, T., Karlsen, E., Theil, R. & Raanes, E. (2016). Andre språk i Noreg. I B. Mæhlum (red.), *Norsk språkhistorie: Bd. II. Praksis* (s. 417–532). Novus.
- Hårstad, S. (2013). Multietnolektisk stil: utviklingstendenser i flerspråklige miljøer. I S. Hårstad & T. Opsahl (red.), *Språk i byen: utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge* (s. 107–144). Fagbokforlaget.
- Hårstad, S. (2016). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie»: språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2852>

- Holmen, S. E. (2020). Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet. *Viden om literacy*, (27), 78–83. [https://www.videnomlaesning.dk/media/3323/27\\_sofie-emilie-holmen.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/3323/27_sofie-emilie-holmen.pdf)
- Nergård, M. E. & Tonne, I. (red.). (2008). *Språkdidaktikk for norsklærere: mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget.
- NOR01-06 = Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- NOR1-05 = Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- NRG1-7 = Universitets- og høyskolerådet (2024). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1–7 (NRG1-7)*. Hentet 17. juli 2023 fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/id6d53ab3-3fd0-4dfd-be82-7e8771372667/nasjonale-retningslinjer-for-glu-1-7-pr-20032024.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/id6d53ab3-3fd0-4dfd-be82-7e8771372667/nasjonale-retningslinjer-for-glu-1-7-pr-20032024.pdf)
- NRG5-10 = Universitets- og høyskolerådet (2024). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn (NRG5-10)*. Hentet 26. september 2024 fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/il7452611-f21b-419b-aba3-3d3afd3f3e22/nasjonale-retningslinjer-for-glu-5-10-pr-20032024.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/il7452611-f21b-419b-aba3-3d3afd3f3e22/nasjonale-retningslinjer-for-glu-5-10-pr-20032024.pdf)
- Onions, C. T., Friedrichsen, G. W. S. & Burchfield, R. W. (red.). (1966). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford University Press.
- Rogne, M. (2021). Den nye norskløplan (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren*, 45(2), 58–77. [https://www.norskundervisning.no/s/VA\\_MagneRogne2021.pdf](https://www.norskundervisning.no/s/VA_MagneRogne2021.pdf)
- Sandøy, H. (2000). *Lånte fjører eller bunad? om importord i norsk*. Landslaget for norskundervisning; Cappelen Akademisk.
- Schulte, M. & Williams, H. (2016). Den eldste tiden (–700). I H. Sandøy & A. Nesse (red.), *Norsk språkhistorie: Bd. IV. Tidslinjer* (s. 51–117). Novus.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Teleman, U. (1993). Historien och språkhistorien. *Scandia*, 59(2), 149–168. <https://journals.lub.lu.se/scandia/article/view/1077/862>
- Thorvaldsen, B. Ø. (2022). Fagfornyelsen og den norrøne litteraturen. I M. B. Claudi & A. Norendal (red.), *Litteraturhistoriske muligheter: i forskning og undervisning* (s. 205–220). Universitetsforlaget.
- Tonne, I. (2020). Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter. I I. B. Budal (red.), *Språk i skolen: grammatikk, retorikk, didaktikk* (3. utg., s. 173–191). Fagbokforlaget.
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Aarsæther, F. (2016). Norsk som andrespråk. I H. Sandøy, A. Nesse & B. Mæhlum (red.), *Norsk språkhistorie: Bd. II. Praksis* (s. 533–562). Novus.





## KAPITTEL 3

# Hvordan tolker norsklærere språkhistoria i læreplanen?

**Evy Beate Stykket** Universitetet i Sørøst-Norge

**Urd Vindenes** Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** This chapter explores how Norwegian teachers interpret and operationalize the curriculum when it comes to the history of language. Important questions in the chapters include: Which aspects of language history are emphasized? Which teaching methods are used? How do teachers define language history? The authors conducted a survey of teachers in secondary and upper secondary schools, and the results show that the majority prioritize recent developments in written language, particularly the language history of the 19th century, with an emphasis on the historical context of language policies and reforms. The survey also revealed that a significant number of teachers feel competent to teach language history. In exploring the interpretation and operationalization of language historical themes in the Norwegian curriculum, this study also highlights the need for further discussion and research on language history didactics, as well as dialogue on what ought to be included in the language history curriculum.

**Keywords:** curriculum, didactics, language history, teacher survey

## Innledning

I dette kapittelet gjør vi en kvalitativ analyse av svar som 69 lærere fra ungdomsskole og videregående skole ga på en spørreundersøkelse om fagfeltet språkhistorie og didaktikk knytta til dette temaet, i februar 2024. Vi løfter fram noen funn fra dette materialet og drøfter disse i lys av tidligere forskning på feltet og relevante fagtekster om norskfaget og om norskdidaktikk. Læreplanmåla som åpner for språkhistoriske tema, er åpne og krever at lærerne gjør ei rekke didaktiske valg og prioriteringer (se Thorvaldsen, 2024, kapittel 2). Hvilke deler av språkhistoria vektlegges av et utvalg lærere, og hvilke undervisningsmetoder og læringsressurser brukes? Dette vil vi i dette kapittelet belyse og sette inn i en kontekst.

## Bakgrunn

Da Kunnskapsløftet blei innført i 2006, fikk lærere økt frihet til å bestemme hvordan man skulle nå kompetansemåla i læreplanen. Kompetansemåla definerer læringsmål, men sier mindre (enn tidligere) om hva det konkrete innholdet i læringa skal være, og valget av kunnskapsinnholdet er i stor grad opp til læreren. I støttematerialet til læreplanen blir det understreka at kompetansebegrepet skal forstås slik: «Kompetanse består av kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Endringa fra en læreplan som la opp til at eleven skulle «kunne noe om noe», til en læreplan som sa at han skulle «kunne gjøre noe», var resultat av en ambisjon om bedre kvalitet i skolen og en profesjonalisering av lærerrolla (se f.eks. Prøitz et al., 2019). Ambisjonene i læreplanen stiller krav til det lokale læreplanarbeidet og den enkelte lærers arbeid med å sette seg inn i kompleksiteten i læreplanen. I læreplanen har det kommet inn et kapittel om profesjonsfelleskap og skoleutvikling som understreker det ansvaret hver enkelt lærer og skoleleder har for å diskutere og reflektere rundt «hva, hvordan og hvorfor elevene lærer» (*Overordnet del*, kap. 3.5). Samtidig har det blitt påpekt at lokalt læreplanarbeid får lite oppmerksomhet, og at styringsdokumenta «legger forholdsvis få føringer for dette komplekse arbeidet» (Støren, 2022, s. 54).

Innafor temaet språkhistorie har det vært lite kartlegging av læreres «oppfatta læreplan» og deres «gjennomførte læreplan», altså den måten lærere tolker og operasjonaliserer læreplanen på (Hårstad, 2016, s. 4). Det er imidlertid noen generelle kartlegginger som er relevante her, blant anna

en undersøkelse av norsklæreres lesing og tolking av læreplanen i norskfaget og deres perspektiv på kunnskapsinnholdet i norskfaget (Sundby, 2023), en studie av norsklæreres møte med kjerneelementa i norskfaget (Birkeland et al., 2022) og forskning på lokalt læreplanarbeid der man finner betydelige variasjoner i implementering av læreplan (både LK06 og LK20) på ulike videregående skoler (Ballangrud, 2022). Vår undersøkelse er dermed et bidrag til å utvide kunnskapen om læreres oppfatning og gjennomføring av temaet språkhistorie i læreplanen.

I tillegg til de nevnte norske undersøkelsene er artikkelen «Språkhistorie-didaktik på Facebook» (Olsson, 2022) om svenske forhold relevant for oss. Olsson gjør en kvalitativ analyse av innlegg om språkhistorieundervisning på ei Facebook-gruppe for svensklærere, og finner at søkelyset i undervisningsopplegga som lærerne delte i gruppa, «rikts mot språket i sig» (Olsson, 2022, s. 188) og ikke mot tekstene som blei brukt. Han konkluderer med at «de är lingvistiskt snarare än filologiskt inriktade» samtidig som oppgaver knytta til undervisningsopplegga legger vekt på mønster og årsaker til språkendringer. Konteksten her er svensk skole med svensk læreplan, men vi inkluderer denne studien fordi det er interessant å se om det er noen forskjell i fokuset hos de norske og de svenske lærerne. Den «indre» språkhistoriske bakgrunnen er ikke så ulik i de to språka norsk og svensk, men normeringspolitikken har vært svært ulik, og vi var derfor ute etter å se om vi så noen forskjeller i valga til lærerne.

I Sverige har enkelte dessuten vært opptatt av mangelen på didaktiske diskusjoner om språkhistoriske tema. Pettersson (2014) peker i artikkelen «Den språkhistoriska kunskapens värden: språkhistoria i ett historiedidaktisk perspektiv» på nettopp dette. Han er opptatt av å bygge en didaktikk ut fra fagets egne forutsetninger. «Didaktiseringen handlar alltså om den historiska dimensionen hos i princip allt som har med språk att göra», skriver Petterson (2014, s. 156) og argumenterer for at man bør se til historiedidaktikken for å få hjelp til å sette ord på språkhistorias verdi. Om vi ikke setter ord på didaktikkens hva, hvorfor og hvordan for språkhistoria, mener Pettersson (2014, s. 164) at «risken [är] stor att detta kunskapsområde fortsätter att leva fördolt i undervisningsens styrdokument som något underförstått». Sett i lys av det ansvaret som nå ligger på den enkelte lærer og den lokale skoleledelsen for å tolke og operasjonalisere temaet språkhistorie i det lokale læreplanarbeidet, deler vi Petterssons syn på behovet for å sette ord på språkhistorias hva, hvorfor og hvordan. Vi håper at vår undersøkelse og drøftinga av funna der kan bidra til en slik overordna diskusjon.

## Metode

### Innhenting av kvalitative data med spørreskjema

Formålet med studien var å undersøke hvilke fenomen og underområder av temaet *språkhistorie* et utvalg norsklærere prioriterer når de underviser i norsk, samt hvilke læringsressurser og undervisningsmetoder de bruker. Vi henta inn informasjon gjennom nettbaserte, strukturerte spørreskjema, altså gjennom sjølrappotering. Det har ikke vært et mål å slå fast hva et representativt utvalg av norsklærere gjør eller tenker omkring språkhistorie, men snarere å hente ut informasjon for å få et innblikk i hvordan praksisen kan foregå. Slik informasjonsinnhenting kan, som Edley og Litosseliti (2010, s. 157) uttrykker det, tilby «a *window* onto the mind or 'life-world' of the interviewee». Man må være oppmerksom på at respondentene kan fremstille sin egen oppførsel i klasserommet annerledes enn den faktisk er, men avstanden mellom sjølrappotert praksis og faktisk praksis er formodentlig lavere ved anonyme undersøkelser enn ved intervjuer (jf. Bihu, 2021, s. 54).

Spørreundersøkelsen blei laga i Nettskjema og besto av sju spørsmål med lukka svarmulighet og 13 spørsmål der respondentene kunne legge inn egen tekst. Hensikten med strukturen og de ulike åpne spørsmåla var å fange opp et bredt spekter av refleksjoner rundt tema som språkhistorie i læreplanen, lærernes egen kompetanse og deres syn på sentrale og perifere tema i språkhistoria. Tilnærminga vår kan beskrives som eksplorativ: Vi ville kaste ut et bredt nett for å fange opp ulike refleksjoner og erfaringer blant norsklærere rundt temaet. Målet var altså ikke å generere statistisk generaliserbare data, men å gjennomføre en kvalitativ analyse av lærernes refleksjoner og praksiser. Vi fikk 69 svar på undersøkelsen; antallet var stort nok til å fange opp enkelte tendenser, men samtidig håndterbart for en detaljert kvalitativ gjennomgang. Ettersom undersøkelsen ikke samla inn sensitive eller personidentifiserende data, var det ikke nødvendig å melde prosjektet til Sikt.

### Utforming og spredning av spørreskjemaet

Spørreskjemaet var delt inn i fire deler (se vedlegg 1). Før vi utforma det endelige spørreskjemaet som dette kapittelet bygger på, fikk vi to kollegaer og tidligere lærere til å svare på spørreundersøkelsen. Vi fikk dermed et inntrykk av hvor lang tid det kunne ta å gjennomføre undersøkelsen, samt

at vi fikk innspill på hvordan spørsmåla blei oppfatta. Etter piloteringa gjorde vi enkelte justeringer på spørreskjemaet. Den viktigste endringa var at vi fant ut at vi ville legge til et avsluttende åpent spørsmål om undervisningsmetoder for å kunne få et inntrykk av hvilke metoder lærerne vektlegger når de arbeider med språkhistorie i klasserommet.

I den første delen av undersøkelsen stilte vi spørsmål om lærernes bakgrunn, som kjønn, alder, arbeidserfaring og utdanning (med lukka svaralternativ). I den andre delen av skjemaet fikk respondentene åpne spørsmål om hva de mener at språkhistorie handler om, og hvilke deler av språkhistoria de mener er viktigst at elevene lærer noe om. Vi valgte å bruke åpne spørsmål for å fange opp en større bredde av oppfatninger blant lærere, og vi ønska å åpne opp for at hver enkelt sjøl kunne sette ord på og utdype egen oppfatning.

I den tredje delen var vi ute etter hvordan lærerne tolka at læreplanen åpner opp for språkhistoriske tema, enten implisitt eller eksplisitt, og vi stilte derfor spørsmål om hvilke kompetansemål i læreplanen respondentene mente er relevante for språkhistorie; om de mente språkhistoria har fått mer eller mindre plass i læreplanen ved siste revisjon; om det er deler av språkhistoria som er mindre relevante for å nå kompetansemåla; og på hvilket trinn de tror språkhistoria får størst plass i norskundervisninga. Disse spørsmåla blei stilt for å få et bilde av lærernes forståelse av ny læreplan, og av hvilke valg de gjør når de tolker kompetansemåla.

I den fjerde og siste delen stilte vi spørsmål om lærerne føler at de har kompetanse til å undervise i språkhistorie; om det er deler av språkhistoria de mener er mindre relevante å undervise i; hva de bruker mest tid på; hvilke læringsressurser de bruker; og hvilke undervisningsmetoder de bruker når de jobber med språkhistoriske tema. Disse spørsmåla var et forsøk på å komme litt nærmere innpå arbeidet med språkhistorie i klasserommet, og innpå hvordan lærerne tenker når de skal operasjonalisere de språkhistoriske temaene de finner i læreplanen.

Spørreundersøkelsen blei spreidd via lærergrupper på sosiale medier og i andre kanaler, og vi baserte oss dermed på sjølrekruttering. En slik måte å rekruttere respondenter på gjør at det er en del faktorer vi ikke har kontroll på, men alle respondentene har svart på spørsmål om alder, skoleslag og utdanning. Vi vet ingenting om geografi eller fordeling på antall skoler. Vi vet heller ikke noe om motivasjonen for å svare på undersøkelsen: Det kan være at en slik undersøkelse virker mer interessant for lærere som fra før av er interessert i temaet (men

svara tyder ikke egentlig på det), det kan være at noen kjenner oss som delte spørreskjemaet med dem, og at de derfor føler seg forplikta til å bidra, eller det kan være helt andre grunner til at noen velger å svare, mens andre velger ikke å gjøre det. Lenka til spørreskjemaet var åpen i én måned, fra februar til mars 2023.

## Kvalitativ analyse av responsen

Flertallet av spørsmåla i undersøkelsen var åpne og lot respondenten sjøl formulere svaret. Mange svarte utfyllende, og spørreundersøkelsen ga dermed et ganske omfattende materiale. Vi valgte å bruke åpne spørsmål framfor lukka svaralternativ fordi vi ville unngå at respondentene klikka på alternativ de ikke til vanlig tenker på. Et viktig forbehold i tolkinga av svara er derfor at man må ta høyde for at respondentene ikke fikk noe «drahjelp», og at respondentene kunne ha trukket inn flere språkhistoriske tema dersom spørsmålsforma hadde vært annerledes. At noe ikke er nevnt, betyr ikke nødvendigvis at respondentene ikke mener at det er relevant.

Sjøl om det var relativt få respondenter, var svara på flere av spørsmåla så omfattende at de blei gjennomlest og annotert etter tematiske kategorinavn (Hsieh & Shannon, 2005). For eksempel er *norrønt, skriftspråkplanlegging på 1800-tallet* og *samnorsk* tre av kategorinavna som svar under spørsmålet «Hvilke deler av språkhistoria bruker du mest tid på i undervisninga?» kunne markeres med. Hvert svar fra en respondent kunne markeres med flere kategorinavn.

I gjennomgangen så vi at spørsmåla om hva som var mer og mindre viktig i språkhistoria, hvilke deler av språkhistoria som var mindre relevant for å oppnå kompetansemåla, og hvilke deler de sjøl mente var mindre relevant å undervise i, blei oppfatta som ganske like, og svara blei dermed overlappende. Svara på disse spørsmåla blei derfor sett i sammenheng i annoteringa. Tanken bak disse spørsmåla var å se om lærerne skilte mellom språkhistoria slik den kan tolkes i læreplanen, og språkhistoria slik de sjøl tenkte at den var viktig, men svara tyder på at spørsmåla ikke blei oppfatta slik vi hadde tenkt. Enten kan spørsmålsformuleringene ha vært uklare, eller så kan respondentene ha vært lite bevisst på forskjellen mellom private holdninger til språkhistorie og forventninger til dem som profesjonelle norsklærere. Vi tolker ikke så mye ut av dette, annet enn at spørsmåla ikke fungerte etter intensjonen.

## Drøfting av resultater fra spørreundersøkelsen

### Informasjon om respondentene

Vi starter drøftinga med å se kort på svara fra de lukka spørsmåla først i spørreskjemaet fordi de sier oss noe om hvem som har svart på undersøkelsen. Antallet respondenter er så lite at det ikke vil gi noen merverdi å kombinere variablene opp mot andre svar. Totalt er det 69 informanter som har svart på undersøkelsen. Disse er hovedsakelig lærere i videregående skole og i ungdomsskolen. Flertallet (61 prosent) av lærerne underviser på videregående skole, etterfulgt av lærere som underviser på 8.–10. trinn (36 prosent). Kun én av respondentene jobber primært i barneskolen, og én respondent jobber innafor høyere utdanning. Flertallet av informantene (62 prosent) hadde mer enn 60 studiepoeng i norsk og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), og et mindretall (27 prosent) hadde lærerutdanning. I analysene har vi inkludert svara fra alle 69, med mindre annet er oppgitt.

### Hva handler språkhistorie om?

Med den åpne spørsmålsformuleringa «Hva mener du språkhistorie handler om?» ønska vi å undersøke hva lærere tenker om innholdet, både kunnskaper og eventuelt ferdigheter, i det som kan defineres som «språkhistorie» i skolen.

Lærerne gir varierte svar på hva språkhistorie omfatter. En konsekvens av at vi hadde svært åpne og vide spørsmål, er at vi fikk en del svært generelle svar, med formuleringer av typen «hvorforspråket vi bruker i dag, er som det er, og at språk alltid er i endring». Vanlige tema som respondentene nevner, inkluderer utviklinga av norsk skriftspråk, dialekter, språk som uttrykk for identitet og demokrati og minoritetsspråk gjennom historia, inkludert fornorskingspolitikken. Det mest framtreddende synet er at språkhistorie er viktig for å forklare dagens språksituasjon. Dette svaret fra en respondent kan være illustrerende: «Poenget med språkhistorie er å forstå kvifor dagens språk og språksituasjon er slik dei er. I tillegg er historia fascinerande i seg sjølv.»

På spørsmål om hvilke deler av språkhistoria lærerne syns det er viktigst at elevene lærer noe om, er det tydelig at flertallet av ungdomsskolelærerne som har deltatt i undersøkelsen, framholder nyere



skriftspråkshistorie som viktigst. På videregående trinn er det mange lærere som mener det samme, men her trekker flere lærere også inn for-  
norskingsprosessene, talemålsutvikling og språkpolitikk. Også den eldre  
språkhistoria, forstått som språkhistorie fram til og med mellomnorsk,  
er først og fremst løfta fram som interessant av lærere på videregående  
trinn, for eksempel i dette svaret: «Eg synest den nyare språkhistoria  
(frå 1814 og utover) er aller viktigast, jf. spørsmålet over. Men den eldre  
språkhistoria er også viktig – og ikkje minst noko som elevar flest synest  
er spennande og interessant.»

Noen få svar synliggjør ei utfordring noen av lærerne møter med å  
identifisere verdien av språkhistorisk kunnskap i seg sjøl: «Jeg er litt usikker  
på om jeg egentlig synes språkhistorie i seg selv er relevant å undervise i –  
med hvilket formål?» Slike formuleringer kan muligens være uttrykk for ei  
underliggende holdning om hvilket formål man tenker at norskfaget skal  
ha, jamfør diskusjonen om norsk som redskaps- og dannelsingsfag (se f.eks.  
Fondevik & Hamre, 2017).

En tendens var at flere av respondentene så ut til å ha en nokså vid for-  
ståelse av språkhistorie, som teksthistorie eller til og med kulturhistorie.  
For eksempel svarer en respondent at språkhistorie etter hennes syn er  
å «hente frem tidligere historier og tanker om livet, mennesker og sam-  
funnet. Kontekstualisere tekster gjennom informasjon om samfunnet og  
historia vår. Gi oss innblikk i noe som har vært, og som fremdeles er». En  
annen svarer at språkhistorie «handler om hvordan språk er et uttrykk  
for identitet, på flere nivå i samfunnet, og også hvordan språk er et viktig  
demokratisk element». I dette synet på språkhistorie som «historie som på  
ulike måter handler om språk» trekkes ofte samisk og fornorskingsproses-  
sene opp, særlig på videregående.

I tillegg til at mange av svarea er svært overordna og generelle, noe som  
også kan være et resultat av at det var tidkrevende å svare på undersøkelsen,  
er det også slik at de tenderer mer til å svare på «hvorfor» man skal under-  
vise i språkhistorie, enn til å svare på «hva» undervisninga i språkhistoria  
skal inneholde. Vi finner et flertall av svar som «bakgrunnen for hvorfor vi  
har to skriftspråk i Norge», «å forstå det historiske bakteppet for hvordan  
språket har endra seg», «hvorfor vi skriver og snakker slik vi gjør i Norge  
i dag», og lignende. Dette kan minne om formuleringene i læreplanmåla  
som sier at elevene skal kunne gjøre greie for den historiske bakgrunnen  
for språksituasjonen i Norge.

Det virker som et flertall av lærerne som har svart på undersøkelsen vår, løfter fram det som ser ut til å være intensjonen bak læreplanmåla i svara sine. I svara er det altså få konkretiseringer av hva slags kunnskap som trengs for å forstå og forklare språksituasjonen. Lærerne nevner sjelden spesifikke historiske hendelser, typer av språklige endringer eller konkrete kunnskapsområder som er nødvendige for å oppnå målet. Dette kan tyde på at disse lærerne generelt har god forståelse for hvorfor vi skal undervise i språkhistorie, men at de kanskje mangler ei felles, mer detaljert oppfatning av hvilke kunnskaper som er sentrale i faget. Ei anna mulig forklaring kan være at respondentene ikke har oppfatta det som nødvendig å liste opp slike kunnskaper i undersøkelsen på grunn av ei forventning om at forskerne sitter med en slags «fasit». Hensikten med å løfte fram kunnskap heller enn intensjoner blir da mindre åpenbar. Tendensen til å snakke om «hvorfor» heller enn om «hva» aktualiserer uansett spørsmål om hvordan lærere operasjonaliserer læreplanmåla i undervisning, og en faglig diskusjon av om det er behov for å spesifisere eller utdype læreplanmåla ytterligere.

I en undersøkelse av Sundby & Rødnes (2023, s. 13) blei 18 lærere spurt om innholdet i norskfaget i læreplanen. Her ble det blant annet konkludert med at lærere syns det er enklere å forklare hvorfor visse emner bør undervises, enn å forklare hva det spesifikke innholdet bør være. Denne konklusjonen samsvarer med observasjoner fra spørreundersøkelsen vår. Sjøl om spørsmålet vårt specifikt handla om «hva» språkhistorie er, svarte mange lærere med forklaringer på «hvorfor» språkhistorie bør undervises. Denne tendensen til å begrunne framfor å spesifisere innhold kan være tegn på at lærere kan streve med å artikulere de spesifikke kunnskapskomponentene som utgjør språkhistorie som fagområde.

Kombinasjonen av disse funna – læreres tendens i svara til å sette søkelys på «hvorfor» framfor «hva» og variasjoner i læreplanimplementering – peker på et behov for mer eksplisitt diskusjon om språkhistoriedidaktikkens *hva*. Dersom man for eksempel skal oppnå at elevene kan forklare nåværende språksituasjon, hva er det i så fall som bør utgjøre den grunnleggende språkhistoriske kunnskapen? Ei slik konkretisering av innhold som henger sammen med målet med undervisninga, er utgangspunkt for ei kobling mellom læreplanen og praksisen i klasserommet.

## Hvilke deler av språkhistoria regnes som relevante i norskfaget?

Flere spørsmål inviterte lærerne til å peke ut områder av språkhistoria som de syntes var mer eller mindre relevante for faget i seg sjøl, eller som var mer eller mindre relevante for å nå kompetansemåla. Som nevnt tidligere tyder flere av svara på at noen oppfatta disse spørsmåla som ett og samme spørsmål, stilt på ulike måter. Spørsmålet om hvorvidt de mente at det var deler av språkhistoria som ikke er relevant å undervise i, kom lenger ut i spørreundersøkelsen enn spørsmålet om hvorvidt de mente at deler av språkhistoria var mindre relevant for å nå læringsmåla. Lærerne svarer mindre utfyllende på det siste av de to spørsmåla, kanskje fordi de mener at de allerede har svart på spørsmålet. Svara på de to spørsmåla spriker likevel litt.

På spørsmålet «Er det noen deler av språkhistoria du ikke synes er relevant å undervise i? I så fall hvilke?» endte vi opp med 15 ulike kategorinavn, men åtte av dem var kobla til bare én respondent. Dette gjelder kategorinavna *Wergeland* og *Welhaven*, *urnordisk*, *synkopetida*, *målmerker*, *identitet*, *fonologiske endringer*, *alt* og *1900-tallet*. Kategorinavnet *nei*, altså at alt er relevant, blir kobla til 33 respondenter. I tillegg er det ni som nevner *norrønt*, seks som nevner *eldre språkhistorie*, seks som nevner *mellomnorsk*, fem som nevner *reformer på 1900-tallet*, og tre som nevner *dansketida*. Kategorinavna er likt kobla til respondenter i ungdomsskole og videregående skole. Merk at dette spørsmålet handler om hva læreren sjøl mener er relevant, og ikke om hva de bruker tid på i klasserommet. Vi ser uansett at det er noe variasjon mellom lærerne når det gjelder hvilke språkhistoriske tema de ser relevansen av, og kanskje påvirker synet på relevans valga de tar i klasserommet.

På det første av de to spørsmåla («Er det noen deler av språkhistoria som er mindre relevante for å nå kompetansemåla, mener du?») er det bare 14 som svarer *nei*. Flere peker på at eldre språk er mindre relevant for kompetansemåla, illustrert med dette svaret: «Det viktigste er å forstå hvorfor vi har språksituasjonen vi har i dag. Dermed er 1800- og 1900-tallet mest relevant.» Det er altså langt flere som svarer at alt er relevant når spørsmålsformuleringa går på hva de sjøl mener, enn det er respondenter som mener at alt er relevant når spørsmålet peker på kompetansemåla.

Flere respondenter svarer at detaljene i endringer i formverket og reformer på 1900-tallet er lite relevante, og at de i stedet vektlegger 1800-tallet i

nyere språkhistorie. Ingen av respondentene har oppgitt 1800-tallsperioden som mindre relevant.

Videre hadde vi et spørsmål om hvilke deler av språkhistoria lærerne bruker mest tid på i undervisninga. Temaet som flest nevner på dette spørsmålet, er nyere skriftspråksutvikling, særlig historia på 1800-tallet, med en liten overvekt av respondenter som legger ekstra vekt på Aasens arbeid med landsmålet. Blant de 25 ungdomsskolelærerne svarer 23 av respondentene at skriftspråks historie er blant temaene som får mest oppmerksomhet i undervisninga. Noen begrunner dette med at elevene blir mer positivt stemt til sidemålsundervisning om de veit mer om bakgrunnen for skriftspråks situasjonen: «Ettersom elevene skal ha en egen karakter i sidemål er det viktig å skjønne hvorfor vi har to skriftspråk.» Også hos et klart flertall (35 av 42) av respondentene fra videregående er skriftspråks historie det lærerne oppgir at får mest plass. Ellers svarer åtte av de 42 respondentene fra videregående skole at språkendringer i samtida får mye plass. Fem svarer at de setter av mye tid til norrønt. Siden respondentene ofte har gitt svar som har blitt merka med flere kategorier (for eksempel både «skriftspråks historie» og «norrønt»), blir det totalt sett flere svar fra hver respondentgruppe enn det er respondenter.

**Tabell 1.** Hvilke deler av språkhistoria bruker du mest tid på i undervisninga?

Hvilke deler av språkhistoria bruker du mest tid på i undervisninga?	Fra ungdomstrinnet (n = 25)	Fra vgs. (n = 42)	Fra annen arbeidsplass (n = 2)	Totalt
Framveksten av nynorsk og bokmål	23	36	1	60
Samtida	3	8		11
Norrønt	1	5		5
Jevnt mellom flere tema	1	1	1	3
Samnorsk	3	3		3
Fornorskingspolitikken		3		3
Talemålsutvikling	1	1		2
Samisk		1	1	2
Ingenting		1		1
Dansk	1			1
Svartedauden	1			1
Endringsprosesser		1		1
Politikk og ideologi	1			1
Multietnolekt	1			1

I tillegg til å begrunne prioriteringa av skriftspråkhistorie på 1800-tallet med at den kan være holdningsskapende, peker mange lærere på læreplanen og eksamen: «Det blir nok fort Aasen og Knudsen og sånn. Det oppleves nyttig fordi bakgrunnskunnskap er middel mot kommentarfølttroll og rett og slett veldig eksamensrelevant.» I undersøkelsen av svenske lærere (Olsson, 2022) så vi at oppmerksomheten ofte var retta mot språkssystemet og grammatiske endringer. Søkelyset som vi her ser hos de norske lærerne, står delvis i kontrast til den tematiske vektinga hos svenske lærere. Verken læreplan eller kontekst er lik i de to landa, og vi skal ikke tolke noe mer ut av dette enn at vi registrerer og nevner forskjellene.

Om vi sammenfatter svara på de tre spørsmåla vi har sett på her, er det et par interessante poeng vi vil løfte fram. For det første ser vi ei nyansering av en tendens som Hårstad (2016, s. 10) peker på, nemlig at mange norsklærere bruker begrepet «norsk språkhistorie» synonymt med «skriftspråkhistoria fra midten av 1800-tallet og framover». I faktisk tidsbruk ser vi at dette stemmer med det Hårstad peker på, men når lærerne sjøl får trekke fram ulike relevante deler av språkhistoria, inkluderer de svært mange epoker og tema og har et mer nyansert syn på hva språkhistoria inneholder.

For det andre vil vi peke på at for å forstå bakgrunnen for nynorsk og bokmål kan det være vanskelig om tidslinja begynner på 1800-tallet. Flere lærere peker på at eldre språkhistorie kan være relevant, avhengig av hvordan man velger å tilnærme seg kompetansemåla, og at det er rom for tolking, men om vi ser på spørsmålet om hva de bruker mest tid på, tyder svara på at de ikke har rom til å prioritere språkhistorie fra før 1800-tallet. En del respondenter oppgir likevel at de ser verdien av å dekke de eldre delene av språkhistoria. For eksempel kommenterer en respondent at hun bruker mest tid på perioden 1814–1960, men at hun «[s]avner at tida mellom norrønt og 1800 ikke er nevnt i læreplanen, så jeg pleier å ta med bitelitt om det for å få ting til å henge sammen». En annen respondent har et beslektet syn på eldre språkhistorie og peker på betydninga av å se de store linjene: «Det viktigste for meg er at elevene ser sammenhengen mellom språket før og nå, og for meg er da norrønt og vikingtida like viktig som multietnolekt, etnolekt, ungdomsspråk og sidemålsdebatten.»

Et tredje moment er at de åpne kompetansemåla ikke bare gir stor meto- disk frihet for læreren, men også rom for tolking av hva slags *kunnskap* elevene skal tilegne seg. Dette er synlig i svara fra lærerne på spørsmålet om hva de bruker mest tid på i undervisninga, som spenner fra at det er «[v]eldig lite språkhistorie igjen» til «Knudsen og Aasen» og til «realismen

og modernismen», på samme trinn. Dette fører til at språkhistorieundervisninga i norskfaget kan variere betydelig fra klasserom til klasserom, sjøl om noen sentrale element går igjen i svara. Dette minner om debatten rundt litterær kanon i litteraturhistorieundervisninga, der noen verk blir mer eller mindre eksplisitt vist til som sentrale (jf. Grüters & Myren-Svelstad, 2022). Også i språkhistoria er det noen element som blir sett på som mer sentrale enn andre, illustrert blant anna ved hvor få kategorinavn vi endte opp med i annoteringa av svara. Disse elementa er imidlertid prega av at de er knytta til tidsepoker mer enn andre potensielt strukturerende fenomen fra språkhistoria, og det er derfor interessant å merke seg hva som *ikke* blir nevnt i svara; få eller ingen nevner for eksempel kassubortfall, purisme, lydendringer eller andre lingvistiske tema man kunne forvente innafor språkhistorie. Dette betyr ikke at disse temaene ikke blir nevnt i klasserommet, men at det er andre element som blir løfta fram som overskrifter for det man jobber med.

Det er også verdt å reflektere over sjølve spørsmålsformuleringa i undersøkelsen. Ved å spørre om «hvilke deler» av språkhistoria som er mindre relevante, bygger vi kanskje oppunder ei oppfatning av språkhistoria som bestående av separate komponenter snarere enn som en helhet. Premisset blir at språkhistoria kan deles opp, noe som lett kan føre til ei kronologisk oppdeling eller ei streng deling i indre og ytre språkhistorie.

Dersom det stemmer at lærere og vi som forskere har tendens til å se på språkhistoria som adskilte perioder heller enn som en kontinuerlig prosess eller som en inngang til å forstå språklige fenomen generelt, åpner det for drøfting av spørsmålet: Hva er det språkhistoria egentlig kan lære oss, ut over kunnskap om spesifikke historiske perioder? (Jamfør den parallelle diskusjonen innafor litteraturundervisninga.)

## Spørsmål om kompetanse

Vi ønska å undersøke hva lærere tenker om egen undervisningskompetanse i språkhistoriske tema, og vi hadde derfor to spørsmål som handla om deres egenrevisning av kompetanse. Bakgrunnen for spørsmålet er at andre kartlegginger (f.eks. Birkeland et al., 2022) har vist at noen lærere føler at de har lite kompetanse i grammatiske tema, og vi ønska å undersøke om vi fant noe lignende her. Det første var et spørsmål der de skulle ta stilling til påstanden «Jeg føler meg kvalifisert til å undervise i alle deler av språkhistoria» på en skala fra 1 til 10. Det var 39,1 prosent (27 personer) som

svarte 10, altså at de var svært enige i påstanden om at de følte seg kvalifisert til å undervise i språkhistorie. 23,2 prosent svarte 9, og 23,3 prosent svarte 8. Om lag 72 prosent plasserte seg altså helt i øvre ende av skalaen og følte seg godt kvalifisert til å undervise i språkhistorie.

Vi fulgte opp dette spørsmålet med å spørre hvilke tema de eventuelt føler at de ikke har kompetanse i, og her kunne respondentene skrive inn egen tekst. Det var bare 42 av respondentene som svarte på dette spørsmålet, og 23 av dem som skriver inn tekst, svarer «ingen» eller noe lignende, altså at det ikke er noen tema de føler de ikke har kompetanse i. Noen av disse understreker at de har nok kompetanse til å undervise i det læreplanen ber om, og en skriver for eksempel: «Norrønt språk er gjerne der jeg har minst kompetanse, men det er heller ikke særlig relevant.»

Av de 19 som skriver inn et tema de har noe mindre kompetanse i, nevner ti norrønt og mellomnorsk og fire samisk språk, og ellers er det mer generelle forklaringer, som «kan mye overflatakunnskap, men blir mer usikker i dybden» eller «føler jeg har lite formell kompetanse til å undervise innenfor språkdelen av faget, da jeg har utdanning innenfor litteratur». Det er også noen tema som blir nevnt, som er litt vanskeligere for oss å tolke og plassere innafør det som er temaet her, språkhistorie, slik som «musikk og litteratur utenfor Europa tidlig 1800» og «kildebruk».

Det er interessant å sammenligne dette med resultatet av ei kartlegging gjort av Birkeland et al. (2022), som stilte spørsmål om læreres vurdering av egen kompetanse knytta til de seks ulike kjerneelementa i LK20. Her indikerer kartlegginga at «norsklærere opplever seg dårligere forberedt i enkelte av kjerneelementa. Det gjelder særlig for kjerneelementa *språket som system og mulighet* og *språklig mangfold*» (Birkeland et al., 2022, s. 58). Spørsmålsformuleringa som lærerne svarte på i denne undersøkelsen, var: «I hvilken grad opplever du at du er forberedt til å undervise i kjerneelementet 'språket som system og mulighet'?» Det er to store forskjeller mellom spørsmåla i de to undersøkelsene. Den første er at vi i vår undersøkelse spør om temaet språkhistorie, et tema som ikke er læreplansspesifikt, mens Birkeland et al. (2022) spør om et nytt kjerneelement i LK20 og hvor forberedt lærerne føler seg på dette, ett år etter at læreplanen ble innført. I tillegg spør vi om lærerne føler seg kvalifisert, noe som kan gjelde deres grunnleggende kompetanse i et tema, mens Birkeland et al. (2022) spør om de føler seg forberedt til å undervise i et kjerneelement. Konklusjonen til Birkeland et al. sammenfaller med Nygård (2021) si oppsummering av internasjonale og nasjonale studier som viser at «en del lærere er usikre

på egne grammatikkferdigheter, eller at praksis avslører svak kompetanse og lite utviklet metaspråk om grammatikk» (Nygård, 2021, s. 19; se også Aa, 2021).

I tråd med vanlige definisjoner av språkhistorie, som omfatter både indre (lingvistiske) og ytre (samfunnsmessige) element (som vi ser hos bl.a. Torp & Vikør, 2014), hevder vi at undervisning i hele spekteret av språkhistorie krever både grammatisk metaspråk og historisk kulturforståelse. De indre og ytre aspektene utfyller hverandre og utgjør en helhet. Hvis vi aksepterer tendensen som Nygård (2021) identifiserer i sine kartlegginger, som antyder at mange lærere enten er eller føler seg mindre trygge på grammatiske emner, oppstår det en interessant motsetning. Respondentene i vår undersøkelse rapporterte at de følte seg kvalifisert til å undervise i språkhistorie, men man kan spørre seg om lærerne føler seg like godt forberedt til å undervise i de aspektene ved språkhistorie som krever et grammatisk metaspråk og en analytisk tilnærming til grammatiske strukturer.

Vi må imidlertid være forsiktige med å overtolke disse funna. Svarene kan gjenspeile den spesifikke formuleringa av spørsmåla i spørreskjemaet, eller andre faktorer som ikke blei fanga opp i undersøkelsen vår. Det begrensa utvalget i studien vår tillater ikke definitive konklusjoner, så derfor ville det være interessant med videre undersøkelser av hvilke aspekter ved språkhistoria lærerne føler seg kvalifisert til å undervise i. Det er også verdt å vurdere hvordan dette henger sammen med lærernes forståelse av hva språkhistorie innebærer. Mange respondenter la vekt på bakgrunnen for dagens språksituasjon, og på at språk alltid er i endring. Vektlegginga av store historiske linjer framfor spesifikke språklige endringer kan tyde på en tendens til å prioritere ytre språkhistorie over indre språklige utviklinger.

## Fortolkning av læreplanen

Under overskrifta «Språkhistorie i læreplanen» ba vi lærerne om å nevne de viktigste kompetansemåla som de mente handla om språkhistorie. I tillegg spurte vi om de mente at det er noen deler av språkhistoria som er mindre relevante for å nå kompetansemåla. Enkelte lærere svarer at det blir for omfattende å nevne alle relevante mål, og dette viser en svakhet ved undersøkelsen, nemlig at det kan ha vært tidkrevende både å finne fram til og å skrive ned alle kompetansemål. Vi må derfor ta forbehold om at



det kan være kompetansemål som ikke blir nevnt, sjøl om lærerne anser dem som relevante.

Føringene i læreplanen sier at kompetansemåla springer ut av kjerneelementa i faget, og i tillegg at de tverrfaglige temaene innafor hvert fag gir føringer for hvordan man skal jobbe med temaene i kompetansemåla. Når vi ser på svara som gjelder hva lærerne ser som relevante kompetansemål, må vi altså ha med oss at vi har bedt lærerne om å løfte kompetansemåla ut fra den helheten de er en del av. Samtidig har vi forskning som tyder på at kompetansemåla er styrende for de didaktiske valga lærerne tar. Vi har for eksempel allerede nevnt Sundby (2023), som har undersøkt hvordan norsklærere oppfatter kunnskapsinnholdet i læreplanen i norsk. Analysene hennes viser at de nivådelte kompetansemåla utgjør styrende kategorier for norsklærerne, og måla er mer styrende når det gjelder hvilke ferdigheter elevene skal utvikle, enn med tanke på hvilket kunnskapsinnhold de skal møte (Sundby, 2023, s. 34). Det er derfor relevant å spørre om kompetansemål for å få en følelse med hvordan lærerne tolker temaet språkhistorie inn i de ulike kompetansemåla. I tolkinga av svara har vi dessuten med oss tredelinga til Thorvaldsen (2024, kapittel 2) som skiller mellom om språkhistoria er eksplisitt, implisitt eller opsjonelt til stede i kompetansemåla.

Det kompetansemålet som blir nevnt som relevant av absolutt flest lærere, både på videregående og ungdomsskole, er kompetansemålet som handler om å gjøre greie for den historiske bakgrunnen for den norske situasjonen med to skriftspråk. Dette er et kompetansemål der temaet språkhistorie er eksplisitt til stede, og som fins som mål både etter 10. trinn og etter 2. trinn på studieforberedende. Forskjellen er at etter 10. trinn avsluttes målet med følgende formulering: «[...] og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag.»

Slik Thorvaldsen (2024, kapittel 2) nevner, kombinerer dermed dette kompetansemålet i ungdomsskolen språkhistoria med et flerspråklig perspektiv, og vi skal komme tilbake til det flerspråklige litt seinere.

På videregående er språkhistoriske tema eksplisitt nevnt i flere kompetansemål etter alle trinn, og det ligger dessuten implisitt i flere. Blant lærerne som underviser på videregående, er det derfor naturlig at flere mål blir nevnt, og her er det mange som trekker fram følgende punkt (i forkorta versjon): å gjøre greie for endring i talespråk; å gjøre greie for utbredelsen av de samiske språka; å sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk; å bruke fagspråk til å sammenligne norsk med nabospråk og norrønt.

Andre læreplanmål blir også nevnt, men svara på spørsmålet om relevante kompetansemål blir først og fremst interessante når vi ser dem i sammenheng med svara på neste spørsmål: «Har språkhistorie fått mer eller mindre plass i den nye læreplanen, synes du?» Av 41 vgs.-lærere er det 18 som mener at språkhistorie har fått mindre plass. Elleve av disse kobler to eller færre læreplanmål til språkhistorie. Om vi ser på dem som *ikke* svarer «mindre» på spørsmålet om det er blitt mer eller mindre (23 lærere), er det mange som nevner flere læreplanmål (tre eller flere), og i svara er det mange som formulerer seg omtrent som denne læreren: «Mindre uttrykt, men språkhistorie er i alle fall indirekte relevant for flere kompetansemål.» Mange svarer også omtrent som en annen lærer: «Det vil komme veldig an på lærerens fortolking og praksis.» Enkelte ramser også opp læreplanmål som å lese og tolke tekster fra mellom 1500 og 1850 i kulturhistorisk kontekst, å utforske og reflektere rundt hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller mennesket, osv. Disse lærerne har i stor grad svart at andelen språkhistorie i læreplanen er uendra (eller økt) fra tidligere. Her ser vi konkrete utfall av forskjellen på om språkhistoria er eksplisitt, implisitt eller opsjonelt til stede i et kompetansemål. Lærerne tolker språkhistorie inn i ulike læreplanmål i svært ulik grad og på ulike måter, og svaret på om man synes det har blitt mer eller mindre språkhistorie, er avhengig av denne tolkinga. Den samme tendensen ser vi på ungdomsskolen. Som en lærer på videregående nivå formulerer det: «Mindre eksplisitt fokus, mer opp til læreren på godt og vondt.»

## Bruk av læringsressurser

På spørsmål om bruk av læringsressurser, sier fem av 25 ungdomsskolelærere at de ikke bruker lærebøker eller andre læringsressurser når de underviser i språkhistorie, mens 20 sier at de bruker læremidler. På videregående er de samme talla henholdsvis ni (ikke læringsressurs) og 33. I de to gruppene som sier at de bruker læremidler, er det et overveldende flertall som svarer at de bruker læreboka og Nasjonal digital læringsarena (NDLA) i undervisninga. Om vi går mer inn i talla, ser vi at 16 av 25 ungdomsskolelærere sier at de bruker læreboka, mens fem av dem oppgir NDLA som læringsressurs. Blant vgs.-lærerne er det 23 som oppgir at de bruker lærebok, mens 22 oppgir NDLA aleine eller i tillegg til læreboka.

De aller fleste svarer «ja» på spørsmålet om de får den støtta de trenger i de læremidlene de bruker, men flere svarer også at lærebøkene kan

være mangelfulle eller overfladiske, og at de derfor velger å lage egne undervisningsopplegg, spesielt når det gjelder eldre språkhistorie, som urnordisk og norrønt språk, som denne respondenten: «Nei, derfor tar jeg fagstoff fra flere kilder eller lager opplegg selv. Særlig opplegg til urnordisk/norrønt lager jeg stort sett selv fordi lærebøkene enten er ufullstendige eller forklarer for vanskelig.» Eller som denne respondente skriver: «Nei. Det hadde blitt en veldig overfladisk informasjon uten dybde og sammenhenger.»

Beskrivelser som «tynne», «for lite dekkende» og «overfladiske» blir ellers brukt av ulike lærere om språkhistoriestoffet i de tradisjonelle læremidlene. Karakteristikkene stemmer overens med funna hos Laake et al. (2024, kapittel 4) i deres analyse av læremidler for ungdomstrinnet. De finner at lærebøkene vektlegger ytre språkhistorie, som språkkontakt og politiske beslutninger, og gir mindre plass til strukturelle forklaringer på språkendringer. Dette fører til at mye av språkhistoria blir presentert på et overfladisk nivå, og viktige mekanismer for språkendringer blir ikke alltid tydeliggjort for elevene.

## Undervisningsmetoder

Mot slutten av undersøkelsen hadde vi et åpent spørsmål om hvilken undervisningsmetode lærerne liker best å bruke i språkhistoriske tema. Begrepet «metode» blir ikke spesifisert i spørsmålet på noen måte. Den åpne formen gjør nok at det varierer hvordan spørsmålet har blitt besvart, og hvor detaljerte beskrivelsene blir. I gjennomgangen av svarea har vi derfor til en viss grad måttet tolke, men svært mange av kategoriene, slik som rollespill, diskusjon og tidslinje, blir stort sett nevnt ordrett. Vi har ordna svarea i ulike innholdskategorier.

Den kategorien som blir nevnt av flest, 35 av 69, består av elementer som vi har gruppert sammen under den litt diffuse etiketten «tavleundervisning». Det kan være formuleringer som «gjennomgang med powerpoint», «forelesning», «presentasjon av fakta» eller «lærerpresentasjon», altså formuleringer som gjør at vi tolker det som en lærerstyrt metode der lærer står foran samla klasse. Om det brukes tavle eller ikke, er altså ikke sentralt, men «tavleundervisning» forstås her som lærerstyrt aktivitet. Vi har ikke grunnlag for å si noe om tidsbruken av en slik metode, eller hvor dominerende den er. De aller fleste (men ikke alle!) nevner ei form for lærerstyrt aktivitet som én av flere aktiviteter i kombinasjon med hverandre.

I den grad respondentene forklarer hva som er innholdet i den mer lærerstyrte undervisninga, er det formuleringer som «de store sammenhengene», «analyse av tekst i plenum», «må også gjennom en del fakta» eller «[n]år eg underviser om norrønt, så må eg gjennomgå ein del for elevane for at dei skal få taket på det», osv. Ei mulig tolking av dette svaret kan være at indre språkhistorie anses som såpass krevende at lærerstyrt undervisning er best egna, mens ytre språkhistorie, deriblant språkdebatt, er enklere å jobbe elevaktivt med.

De fleste av dem som nevner lærerstyrt undervisning, nevner også «diskusjon» eller «rollespill» eller begge deler. Mange utdyper svaret og forklarer at de legger vekt på at elevene skal forstå argument og holdninger i språkdebatten. Dette henger sammen med hva de fleste ser på som relevante læreplanmål (bakgrunnen for dagens skriftspråk), hva de ser på som relevant og mindre relevant å undervise i, og også de temaene som de mener de har kompetanse til å undervise i.

Vektlegginga av rollespill kan muligens tolkes på samme måte som Lindgren og Ask (2014) tolka sine lærerstudenter da de foreslo rollespill og drama som metode: «Bakom skrivningen om att de vill introducera ämnet på en relativt enkel nivå finns en föreställning om att ämnet inte är enkelt» (Lindgren & Ask, 2014, s. 8). Dette er likevel ei litt urettferdig tolking, for det ligger også i materialet vårt at lærerne er opptatt av å formidle argument og holdninger, og at rollespill og diskusjon nettopp har en slik begrunnelse (jf. Berge og Bjellås, 2024, kapittel 7). Dersom didaktikkens *hva* inneholder tema som språkpolitikk, retorikk, normeringsprinsipper o.l. og skal kobles med didaktikkens *hvordan*, blir rollespill og diskusjon som metode uttrykk for hvilken del av språkhistoria som får mye plass i undervisninga.

## Hva med det flerspråklige perspektivet?

Thorvaldsen (2024, kapittel 2) viser til hvordan læreplanen legger opp til ei kobling mellom språkhistorie og flerspråklighet og språklig variasjon. Dersom vi ser etter temaet flerspråklighet i svara på spørsmålet om hva de mener at språkhistoria handler om, ser vi noen enkelt svar fra ungdomsskolelærerne som berører dette. Ett svar er som følger: «Språkhistoria handler om hvordan norsk språk har utviklet seg til å bli slik det er 'i dag', samtidig som det er viktig å vise at språket stadig endrer seg gjennom påvirkning fra andre språk, teknologiske nyvinninger og migrasjon.» En annen svarer slik: «Hvordan språket vårt påvirkes av andre språk (før og nå), ungdomsspråk, osv.»

Blant lærerne på videregående blir temaene flerspråklighet og språkhistorie oftere nevnt via beslektta stikkord som *språklig påvirkning*, *samiske språk*, *talemålsvariasjon* og *sosiolekter*. Dette er tema som spesifikt blir nevnt i ulike kompetansemål for videregående skole, så slik sett er ikke dette overraskende. Vi stiller likevel spørsmål ved hvor godt det flerspråklige elementet i språkhistoria blir fanga opp og lagt inn som del av kunnskapsinnholdet i språkhistoria i skolen. Man kan i alle fall ikke si at ei tematisk kobling mellom språkhistorie og flerspråklighet i kompetansemålet etter 10. trinn fører til at lærerne automatisk kobler de to temaene sammen i sin beskrivelse av hva språkhistoria handler om. Som nevnt springer kompetansemåla ut av kjerneelementa i faget, og i norskfaget er «språklig mangfold» et eget kjerneelement som skal ligge til grunn for tolkinga av kompetansemåla. Vi ser bare delvis at dette kjerneelementet er førende for tolkinga, noe som kan stemme overens med det Sundby og Rødnes (2023) skriver i sin artikkel om norsklæreres tolking av læreplanen, der de blant anna konkluderer med at kompetansemåla er mer styrende enn de underliggende føringene som ligger i kjerneelementa og de tverrfaglige temaene (Sundby & Rødnes, 2023, s. 19).

En interessant metafor som kan brukes for å diskutere dynamikken rundt perspektivendring i eller videreutvikling av et fag, finner vi hos Ongstad (2012, s. 312), som bruker begrepet *amorft* (fra mineralogien) for å beskrive et fag som er åpent for endring samtidig som det har noen stabile komponenter. Han peker på at aktørene i et fagfelt er både tradisjonsbærende og dermed også *fagdannende* (Ongstad, 2012, s. 313), og at de dermed bidrar til å konsolidere noen stabile og bærende element i faget. I møte med en ny læreplan der språkhistorie blir kobla med flerspråklighet på en måte som ikke har vært like tydelig i tidligere planer, blir læreren en tradisjonsbærende aktør. For at faget skal kunne kalles amorft og være i videreutvikling, må lærerne klare å balansere nye perspektiver opp mot uendra og stabile element. I svarea i vår undersøkelse er det lite som tyder på at inkluderinga av det nye har skjedd i særlig stor grad foreløpig.

## Avslutning

I dette kapitlet har vi gått gjennom resultater fra en kvalitativ spørreundersøkelse besvart av 69 lærere, hovedsakelig fra ungdomstrinnet og videregående skole. Formålet med studien var å få belyst læreres fortolking av språkhistoriske tema i læreplanen i norsk, og å få deres versjon – gjennom eksempler – av hvordan de operasjonaliserer læreplanen.

Resultata viser at lærerne som besvarte undersøkelsen, tolker temaet språkhistorie og de emnene som kan inngå i det, noe ulikt, og det varierer hvor mye de inkluderer i begrepet, og hvilke ulike sider ved språkhistoria de sjøl sier at de vektlegger i undervisninga. Både ved videregående og på ungdomstrinnet svarer flertallet av lærerne at de bruker mest tid på ytre, nyere språkhistorie. Det varierer imidlertid svært mye hvorvidt lærerne bruker tid på indre, strukturell språkhistorie. En av grunnene til at dette får mindre plass enn den ytre språkhistoria i undervisninga, kan være at det krever et mer avansert metaspråk. Mange lærere knytter språkhistorie til språkholdninger, viktige historiske hendelser og sentrale personer i norsk språkhistorie. Dette gjenspeiles i valg av undervisningsmetoder, der rollespill og diskusjon er mye brukte tilnærminger. Flere lærere har svart at de samler stoff om språkhistorie fra ulike kilder, ettersom lærebøkene ikke er dekkende.

Overordna viser svara på spørreundersøkelsen en tendens til at lærerne heller reflekterer over *hvorfor* vi skal undervise i språkhistorie, enn over *hva* språkhistorie handler om. I kapittelet har vi foreslått mulige forklaringer på tendensen, og vi trekker særlig fram hvordan de åpne kompetansemåla i læreplanen kan bidra til ulike tolkinger og vektlegginger av språkhistoriske emner. Vi har også diskutert hvordan det flerspråklige perspektivet, som er framheva i læreplanen, ikke alltid gjenspeiles i lærernes beskrivelser av språkhistorieundervisning.

## Forfatterbiografier

**Evy Beate Stykket** er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har undervist i språklige emner på norsk årsstudium og bachelor i språk og litteratur siden 2011. Stykket har også undervist i grammatiske og språkhistoriske tema i lærerutdanningen og i barnehagelærerutdanningen. I tillegg har hun undervisningserfaring fra videregående skole, ungdomsskole og voksenopplæring.

**Urd Vindenes** er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har doktorgrad i nordisk språkvitenskap fra 2018 med en avhandling om syklisk fornying av demonstrativpronomen. Hun forsker blant annet på syklisitet i språkending, talemålsendringer og norskdidaktiske temaer som grammatikk- og språkhistoriedidaktikk.

## Referanser

- Ballangrud, B. B. (2022). Ledelse av lokalt læreplanarbeid i LK06 og LK20. I M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 115–140, 2. utg.). Fagbokforlaget.
- Berge, S. & Bjellås, P. (2024). Dramatiske muligheter i språkhistoriedidaktikken. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen og U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 121–137). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Bihu, R. (2021). Questionnaire survey methodology in educational and social science studies. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 9(3), 40–60.
- Birkeland, N. R., Flaten, T. & Sørhaug, J. O. (2022). Trøbbel med kjernen av norskfaget? En studie av norsklæreres møte med fagets kjerneelementer. *Norsklæreren*, 3, 56–69.
- Edley, N. & Litosseliti, L. (2010). Contemplating interviews and focus groups. I L. Litosseliti (red.), *Research methods in linguistics* (s. 155–179). Continuum.
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. Samlaget.
- Grüters, R. & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3594>
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Artikkel 8. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Holmberg, P. & Nordenstam, A. (2016). Svenska med didaktisk inriktning: ett forskningsområde i rörelse. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser: perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 47–62). Åbo Akademi.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Härstad, S. (2016). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie»: språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Artikkel 9. <https://doi.org/10.5617/adno.2852>
- Larsson-Rydhammer, J. (2016). *Språkhistoria i svenskundervisningen: intervjuer med fyra lärare inom den kommunala vuxenutbildningen* [Bacheloroppgave]. Linnéuniversitetet.
- Lindgren, M., & Ask, S. (2014). Undervisning i språkhistoria: En ämnesdidaktisk utmaning for lærarstudenter. *HumaNetten. Festskrift till Per Stille* (s. 5–12). Linnéuniversitetet.
- Laake, S., Eiesland, E. A. & Vindenes, U. (2024). «I Norge har vi valgt å fornske disse ordene»: språkhistorie og språkendring i lærebøker for ungdomstrinnet. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 59–77). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Nilsson, M. (2017). *Språkhistoria i gymnasieskolan: att rekontextualisera styrdokumentens intentioner i en undervisningspraktik* [Bacheloroppgave]. Linnéuniversitetet.
- Nygård, M. (2021). Mulighetene i språksystemet: Grammatikksyn og grammatikkundervisning i morsmålsfaget. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (red.), *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (s. 15–32). Fagbokforlaget.
- Olsson, F. (2022). Språkhistoriedidaktikk på Facebook. I P. N. Larsson, C. O. Jers & M. Persson (red.), *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld* (s. 175–192). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Ongstad, S. (2012). Før en sammenligner. Metaforer som *amorf*, *sentripetal* og *sentrifugal* for dynamikk i fag og fagdidaktisk forskning. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 331–329). Novus forlag.

- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* = Kunnskapsdepartementet (2017). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Pettersson, J. (2014). Den språkhistoriska kunskapens värden: språkhistoria i ett historiedidaktiskt perspektiv. I M. Bylin, C. Falk & T. Riad (red.), *Studier i svensk språkhistoria 12: variation och förändring* (s. 153–165). Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere og lærere som endringsagenter. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen* (s. 21–38). Cappelen Damm Akademisk.
- Siljan, H. H., Magnusson, C. G. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2024). Livsmestring i norskfaget: Hvordan forstår og tilrettelegger norsklærere for livsmestringsarbeid i klasserommet? *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.5509>
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40–58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Sundby, A. H. (2023). Kunnskap om hva, egentlig? Norsklæreres perspektiver på den nye læreplanen i norsk. *Norsklæreren*, 4, 27–35.
- Sundby, A. H. & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of what? Teachers' perspectives of an L1 language and literature subject curriculum document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.504>
- Teleman, U. (1984). Meningen med språkhistoria: prolegomena till en fortsatt analys av språkhistoriens didaktik. I U. Teleman (red.), *Språkhistoriens mening: rapport från det andra ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund 1984* (s. 71–79). Institutionen för nordiska språk i Lund.
- Thorvaldsen, B. Ø. (2024). Fagfornyelsen og språkhistorien. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 15–31). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Hvordan bruke læreplanene? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 4, 65–81.



# Vedlegg 1

## Spørreskjema til lærerne:

Språkhistorie i norskundervisning

Dette er en undersøkelse vi gjør for å få et oppdatert bilde av hvordan norsklærere tolker og bruker læreplanen når det gjelder temaet språkhistorie. Vi ber deg derfor om å svare på noen spørsmål om di tolking av læreplanen, og på noen bakgrunnsspørsmål. Svarene er anonyme og skal brukes i en forskningsartikkel om språkhistoriedidaktikk.

Undersøkelsen tar ca. 10 minutt å gjennomføre.

Dersom du har spørsmål til undersøkelsen, kan du sende en mail til Urd Vindenes.

På forhånd takk.

## Bakgrunnen din

### Alder

- 60 år eller eldre
- 50–59 år
- 40–49 år
- 30–39 år
- 20–29 år

### Kjønn

- mann
- kvinne

### Hvilket trinn underviser du (mest) på?

- 1.–4. trinn
- 5.–7. trinn
- 8.–10. trinn
- videregående nivå
- annet (f.eks. voksenopplæring)

### Hvor lenge har du jobba som lærer?

- 0–4 år
- 5–9 år
- 10–14 år

- 15–19 år
- 20 år eller lenger

### **Hva slags utdanning har du?**

- Lærerutdanning
- Lærerutdanning med etter- og videreutdanning i norsk
- PPU og 60 studiepoeng i norsk/nordisk (eller tilsvarende)
- PPU og mer enn 60 studiepoeng i norsk/nordisk
- Annet (presiser under neste spørsmål)
- Utdyping av utdanning dersom kategoriene på forrige spørsmål ikke passer.

### **Ditt bilde av språkhistorie**

Hva mener du språkhistorie handler om?

Hvilke deler av språkhistoria synes du det er viktigst at elevene lærer noe om?

### **Di fortolking av språkhistorie i læreplanen**

Nevn de viktigste kompetansemåla som du mener handler om / er relevante for språkhistorie.

Har språkhistorie fått mer eller mindre plass i den nye læreplanen, synes du?

Er det noen deler av språkhistoria som er mindre relevante for å nå kompetansemåla, mener du?

På hvilke trinn tror du elevene har mest språkhistorie?

- 1.–4. trinn
- 5.–7. trinn
- 8.–10. trinn
- videregående

### **Språkhistorie i klasserommet**

Ta stilling til denne påstanden: Jeg føler meg kvalifisert til å undervise i alle deler av språkhistoria.

Hvilke temaer føler du eventuelt at du ikke har kompetanse til å undervise i?

Er det noen deler av språkhistoria du ikke synes er relevant å undervise i? I så fall hvilke?

Hvilke deler av språkhistoria bruker du mest tid på i undervisninga?

Bruker du lærebok eller andre ferdige læringsressurser når du underviser i språkhistorie?

- Ja
- Nei

Hvis du bruker læringsressurser i språkhistoria, hvilke bruker du?

Hvis du bruker læringsressurser, inneholder de den støtta du trenger i undervisninga?

Hvilken undervisningsmetode liker best å bruke i språkhistoriske tema?  
Gi gjerne eksempler.

## KAPITTEL 4

# «I Norge har vi valgt å fornorske disse ordene»: språkhistorie og språkendring i lærebøker for ungdomstrinnet

**Signe Laake** OsloMet – storbyuniversitetet

**Eli Anne Eiesland** OsloMet – storbyuniversitetet

**Urd Vindenes** Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** In this study, we look at how two widely used Norwegian textbooks for middle school (*Fabel* and *Kontekst*) cover the topic of language history and language change. We are particularly interested in the extent to which external factors such as language contact and political decisions are emphasized versus structural explanations of language change. In addition, we investigate the specific aspects of language that are covered in the textbooks. Language-external explanations are emphasized by both textbooks, and very few language-structural explanations are presented. Most attention is given to vocabulary and lexical changes, mainly loanwords. Finally, we discuss the potential that is present in tying language history, spoken language, and grammar together in Norwegian as a middle school subject.

**Keywords:** language history, linguistic change, textbook analysis, Norwegian, language history didactics

## Innledning

*Språkhistorie* som overordna tema kan dreie seg om alle slags aspekter ved et språk i et historisk perspektiv<sup>1</sup>, for eksempel hvilke talte varianter og skriftsystemer som var i bruk, hva slags posisjon språket har hatt, hvor det har vært brukt, og hvilke andre språk talerne har vært i kontakt med. *Språkendring* dreier seg mer spesifikt om hvordan og hvorfor språksystemet, inkludert ordforrådet, endrer seg. Endringene kan skyldes språkeksterne faktorer som språkkontakt eller politiske beslutninger (særlig i skrift), eller de kan skyldes språkinterne faktorer som analogi, lydendringer, grammatikalisering m.m.

Formuleringene og kompetansemåla i læreplanen i norsk (NOR01-06) er svært åpne. Det historiske perspektivet er sterkest til stede etter 10. trinn og på vgs. For eksempel skal elever etter 10. trinn være i stand til å «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk» (NOR01-06, 10. trinn). Hvor detaljert denne forklaringa skal være, og hvor langt tilbake den skal gå, er opp til lærere og i stor grad også til lærebokforfatterne. Læreboka har fremdeles en viktig posisjon i norsk skole, og den legger gjerne premisset for hva slags fagstoff som blir vektlagt (Blikstad-Balas, 2014; se også Stykket & Vindenes, 2024, kapittel 3). Vi har undersøkt hvordan to læreverk for ungdomstrinnet, *Fabel* (Horn et al., 2020, 2021a, 2021b) og *Kontekst 8–10* (Blichfeldt et al., 2020) tolker læreplanmålet for 10. trinn, og hva slags utvalg av fagstoff om språkhistorie som blir presentert. Metoden som er brukt, er kvalitativ innholdsanalyse.

Vi stiller følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken plass får språkstrukturelle (indre) og sosiale (ytre) forklaringer i språkhistorien som blir presentert for elevene?
2. Hvilke deler av språket blir omtalt i forbindelse med språkendring?
3. Hvordan kobles språkhistorien til andre emner i norskfaget?

I neste delkapittel legger vi fram bakgrunnen for studien og en kort gjennomgang av tidligere forskning før vi beskriver metode og datamateriale. Deretter presenterer og diskuterer vi funna.

---

<sup>1</sup> Takk til Ingvil Brügger Budal, Bernt Ø. Thorvaldsen og en anonym fagfelle for konstruktive kommentarer som har forbedret kapittelet betraktelig. Datamaterialet har også blitt brukt i Vindenes et al. (2024) med andre forskningsmål, analyser og resultater.

## Bakgrunn

I læreplanen for norsk står det om fagets relevans og sentrale verdier at norskfaget skal «gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge», og at elevene gjennom arbeid med faget skal «bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet» (NOR01-06). I kjerneelementet «Språklig mangfold» står det blant annet at elevene skal «ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (NOR01-06). I kompetansemåla for de enkelte årstrinna kommer imidlertid disse verdiene ikke alltid like godt til syne. Etter 10. trinn er det et mål for opplæringa at elevene skal kunne «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk» (NOR01-06, 10. trinn). Det er to ubesvarte spørsmål man kan stille til dette målet. For det første: Hvor langt tilbake går den historiske bakgrunnen? Går den kun til Ivar Aasens fødsel – eller lenger? For det andre: Hvilke forklaringstyper (strukturelle eller sosiale) er mest sentrale for å vise elevene denne historiske bakgrunnen? Lærebøker inneholder gjerne forslag til konkretisering av kompetansemåla i læreplanen gjennom utvalg av både stoff, oppgaver og lærerveiledninger. Dette blir særlig interessant å se på når det gjelder temaet språkhistorie, nettopp fordi læreplanen er såpass åpen.

Når det gjelder vurdering av læremidler, har Utdanningsdirektoratet (Udir) (2021) utarbeida en *veileder om kvalitet i læremiddel*. Kjerneelementet *språklig mangfold* bygger ifølge denne veilederen på «kunnskap frå disiplin- nar som språkvitskap, *språkhistorie* og sosiolingvistikk» (Udir, 2021, vår utheving). Videre skriver Udir at kjerneelementet *språklig mangfold* må «sjåast i samanheng med kjerneelementet ‘språket som system og moglegheit’». Det historiske skal altså ses i sammenheng med grammatikken og også med temaer som språk- og dialektmangfold, språk og identitet og språkholdninger. En tidligere studie av ei mye brukt lærebok i norsk (Brøseth et al., 2020) viser at temaet grammatikk i liten grad kobles sammen med andre temaer i norskfaget (det Brøseth et al. kaller «tapte muligheter»).

Mange ser på språkhistorie som en naturlig del av norskfaget, i og med at faget har hatt en historisk dimensjon fra begynnelsen av (jf. Vikør, 1991). Hvilke deler av språkhistorien som utforskes, er imidlertid sjelden eksplisitt diskutert (se f.eks. Hårstad, 2016; Nordstoga, 2022). Hårstad (2016, s. 2) ser på språkhistorie som norskdidaktisk emne i et faghistorisk perspektiv,

og han påpeker at i den grad det (fram til 2016) har vært noen diskusjon om språkhistorie i norskfaget, har det vært en legitimeringsdebatt på et fagpolitisk plan: «En reflektert innsirkling av *hva* – dvs. innholdselementene i størrelsen språkhistorie – har fått langt mindre plass.» Dette henger ifølge Hårstad blant annet sammen med at språkhistorieemnets yttergrenser er vage.

Hognestad (2019) påpeker at det har vært en tydelig nedtoning av det historiske perspektivet i norskfaget fra 2006 og framover. Det han kaller «nasjonsbyggingsspøkelset», kan kanskje få en del av skylda for det – altså en «implisitt mistenkeliggjøring av å aksentuere det spesifikt norske bakover i tid» (Hognestad, 2019, s. 91). Dette er et paradoks, all den tid det norske språket har en så rikt dokumentert historie at vi i internasjonal sammenheng er svært privilegert som har muligheten til å kunne studere språkhistorie og språkendringer gjennom historien til vårt eget språk. Kildegrunnlaget til språkhistorien, som inkluderer runeinnskrifter og sagaer, kan være spennende i seg sjøl. Hognestad (2019) påpeker også at de dramatiske språklige omveltningene som skjedde i synkopetida og i mellomnorsk tid, bør være lettere å gjøre levende for tenåringer enn reformer og rettskrivingsendringer fra nyere tid.

Det har vært pekt på at det er stor avstand mellom språkemnene i skolefaget norsk og språkvitenskapen (jf. Aa, 2021), og det ser særlig ut til å gjelde måten man ser på språkssystemet eller grammatikken på; om det er noe som primært har med skriftspråket eller med talespråket å gjøre. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 171) finner at grammatikken på 8. trinn i stor grad skjer «i tilknytning til sidemålet» og i skriveopplæring og i liten grad knyttes til elevenes talespråk. Hårstad et al. (2021, s. 136) påpeker at skriftspråket blir oppfattet som tettest forbundet med grammatikk, og at talespråket kjennetegnes av ufullstendighet, feil og inkonsekvens. Dette synet på skriftspråk og grammatikk er ifølge Hertzberg (1995) sterkt til stede i skolen, noe som støttes av blant andre Nygård og Brøseth (2021), som finner at norske lærerstudenter først og fremst ser på grammatikk som skriftspråksnormer. Oppfatninga om at grammatikk hovedsakelig fins i skrift, kan være uheldig for forståelse av språkhistoriske endringer, og det vil være interessant å se på i hvilken grad lærebøkene knytter språklige endringer til skrift eller til tale.

Innen nordiskfaget skiller man mellom indre og ytre språkhistorie, kanskje spesielt etter at Torp og Vikør (1993, s. 15) brukte dette skillet: «[M]ens den indre språkhistorien er strukturell, er den ytre sosial eller

sosiopolitisk.» I Torp og Vikørs framstilling blir indre språkhistorie nærmest synonym med den eldre språkhistorien, mens det de kaller den ytre språkhistorien, mest handler om utviklinga av skriftspråk. Slik blir den nyere språkhistorien knytta til det ytre sosiale eller sosiopolitiske, som Hårstad (2016, s. 11) påpeker. Det betyr ikke at forskning på nyere språkhistorie bare dreier seg om skrift. Tvert imot fins det mye forskning på pågående talespråkendringer, men ofte er det skriftnormer som får størst plass når endringer de siste 200 åra beskrives.

Begrepa «indre» og «ytre» blir også gjerne brukt om *forklaringer* innen språkvitenskapen. Såkalte indre forklaringer er knytta til strukturelle forhold i språket, mens ytre forklaringer handler om språkeksterne faktorer, som språkkontakt, maktstrukturer og så videre. Sandøy og Nesse (2016, s. 58–59) kaller de ulike forklaringene «strukturen som forklaringskraft» versus «sosiale forklaringer». Vi har i vår studie valgt å kalle disse for strukturelle forklaringer og sosiale forklaringer for å unngå at forhold knyttet til talerne (f.eks. endringer som kommer av interaksjonen mellom talerne, som pragmatisk inferens), skal utelukkes ved å bruke begrepet ytre forklaringer. Ikke alle språkendringer lar seg uten videre forklare på bare én måte, og skillet mellom indre og ytre, eller strukturelle og sosiale, forklaringer er ikke vanntett eller uproblematisk. Det er likevel interessant å se etter tendenser i de utvalgte lærebøkene.

## Data og metode

Målet med denne studien er å undersøke hvordan språkhistorie og språkendringer presenteres i et utvalg mye brukte lærebøker for ungdomstrinnet. For å besvare dette bruker vi tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2006), hvor dette beskrives som en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer innenfor data. I denne delen vil vi først beskrive datamaterialet og deretter forklare analyseprosessen.

## Utvalg

Vi ønsket å studere lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, utgitt etter 2020 og oppdatert i samsvar med LK20. Vi valgte *Kontekst 8–10* (Blichfeldt et al., 2020) og *Fabel* (Horn et al., 2020, 2021a, 2021b), utgitt av henholdsvis Gyldendal og Aschehoug. *Kontekst 8–10* dekker norskfaget for hele treårsperioden og har 426 sider. *Fabel* består av tre lærebøker, *Fabel 8*



(2020), *Fabel 9* (2021a) og *Fabel 10* (2021b), med til sammen 821 sider<sup>2</sup>. Sjøl om begge lærebøkene tilbyr undervisningsressurser, som en digital plattform og en lærerhåndbok, inkluderte vi kun de ikke-digitale kjernebøkene i studien vår, med de forbehold det innebærer for resultatene. Lærerveiledninger inneholder ofte lærebokforfatterens forslag til hvordan stoffet kan jobbes med, og de kan potensielt nyansere bildet av lærebøkene.

## Tematisk analyse

Det pedagogiske innholdet i de to utvalgte lærebøkene består av ulike typer tekst, inkludert brødtekst, tekstbokser, oppgaver og illustrasjoner. I vår studie har vi kun inkludert brødteksten og tekstboksene. I brødteksten blir primært faginnholdet presentert, mens tekstboksene er visuelt adskilt fra brødteksten, ofte med ramme eller lignende. De gir tilleggsinformasjon som forklaringer, eksempler, morsomme fakta og tankevekkende uttalelser (se eksempel i figur 1). Vi har ikke inkludert bilder fordi disse etter vår mening blir brukt dekorativt og ikke for å presentere fagstoff.



Vi kan høre mange ulike språk i Norge. De fleste her i landet har norsk som morsmål, men noen har samisk, urdu, romani eller andre språk som morsmål. Mange kan mer enn ett språk, og nesten alle kan noe engelsk. Men hva er et *språk*, egentlig? Hvordan skal vi forklare hva det er?

**Figur 1.** Eksempel på tekstboks (*Kontekst 8–10*, s. 238)

Vår tilnærming til materialet kan beskrives som teoretisk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Vi brukte en gjentakende kvalitativ tilnærming (Tracy, 2020) der vi vekslet mellom lesing av datamaterialet og teoretiske perspektiver knyttet til forskningsspørsmålene våre. Kodeprosessen var derfor i stor grad drevet av forskningsspørsmålene, og kategoriene og verdiene innad i kategoriene blei bestemt basert på kunnskap om lingvistik og språkhistorie, og ut fra det vi fant i datamaterialet.

<sup>2</sup> Vi refererer til Blichfeldt et al. (2020) som *Kontekst 8–10*, Horn et al. (2020) som *Fabel 8*, Horn et al. (2021a) som *Fabel 9* og Horn et al. (2021b) som *Fabel 10* i resten av kapittelet.

Vi brøt det relevante tekstmaterialet fra lærebøkene ned i mindre enheter som vi kaller innholdsenheter. Typisk består en innholdsenheter av én enkelt setning, men når et tema strekker seg ut over én setning, kan det omfatte flere setninger, som i eksempel (1):

- (1) Det er først fra et par hundre år etter år null at vi vet noe om nordmennenes språk. Det var da skrift for første gang kom i bruk her i nord. (*Fabel 8*, s. 246)

Hovedtemaene i innholdsenheter blei deretter identifisert og koda. I den første runden fikk hver forsker tildelt en del av lærebøkene for individuelt å kode innholdsenheter i samsvar med våre forhåndsbestemte kategorier. De forhåndsbestemte kategoriene tilsvarte kategoriene i tabell 1. Verdiene innad i kategoriene blei i større grad bestemt av materialet. For eksempel hadde vi bestemt urnordisk som den eldste språkhistoriske perioden, men vi måtte legge til verdien «prehistorisk» fordi lærebøkene omtalte eldre språkvarianter enn urnordisk. I den andre runden samarbeidet vi i gjennomgang av materialet og diskuterte verdiene og kategoriseringen av hver innholdsenheter for å sikre nøyaktigheten og påliteligheten av studien. Vi utelukka blant annet innholdsenheter som vi ikke vurderte som relevante for problemstillinga, for eksempel «[p]å 1200-tallet skriver islendingen Snorre Sturlason et stort verk om de norske kongene kalt Heimskringla. De gamle mytene og ættesagaene blir nedskrevet på samme tid» (*Fabel 8*, s. 257), og vi endret verdier der vi enten hadde gjort feil eller ikke var enige om tolkninga.

I undersøkelsen vår har vi brukt kategoriene *tema*, *forklaring*, *grammatisk delsystem*, *modalitet*, *språkhistorisk periode* og *perspektiv*. Under kategorien *tema* har vi koda om innholdsenheter tar for seg språket som system eller språket i kontekst, altså et mer sosiolingvistisk syn på språk. Innholdsenheter har også blitt koda for om *forklaringene* som er brukt, er strukturelle eller sosiale (indre eller ytre). Kategorien *grammatisk delsystem* tar for seg hvilke deler av språkssystemet innholdsenheter omhandler, for eksempel morfologi eller fonologi. Vi har også inkludert ordforråd i denne kategorien. Vi var interessert i om lærebøkene la vekt på skriftspråk eller talespråk, så dette blei koda i kategorien *modalitet*. Under kategorien *språkhistorisk periode* har vi koda hvilken tidsperiode innholdsenheter tar for seg, og under *perspektiv* har vi koda om det er et diakront eller synkront perspektiv på språket.

**Tabell 1.** Koding av innholdsenheter etter kategorier og verdier i analysen

Kategori	Verdi	Eksempel
Tema	språket som system, språket i kontekst	Språket i kontekst: «I Norge skriver og snakker vi på mange forskjellige måter; dialekter, slang og all verdens språk er i bruk. Hvordan ble det egentlig slik?» ( <i>Kontekst 8–10</i> , s. 227)
Forklaring	strukturell forklaring, sosial forklaring	Strukturell forklaring: «I Norge blir skarre-r stadig mer utbredt, visstnok fordi den er lettere å uttale enn rulle-r.» ( <i>Kontekst 8–10</i> , s. 233)
Modalitet	skriftspråk, talespråk	Skriftspråk: «Da skriftspråket ble utviklet, ble det mulig å kommunisere over store avstander, lagre og overlevere kunnskap, historier og tradisjoner.» ( <i>Kontekst 8–10</i> , s. 227)
Grammatisk delsystem	fonologi, morfologi, syntaks, semantikk, ordforråd	Ordforråd: «Når språket utvikler seg, kommer det nye ord og uttrykk inn, mens andre forsvinner ut. For ti år siden var det ingen som snakket om influensere, selfies, ladekø eller flyskam.» ( <i>Fabel 9</i> , s. 260)
Språkhistorisk periode	prehistorisk, urnordisk, synkopetiden, norrønt, mellomnorsk, dansketiden, 1800-tallet, 1900-tallet, vår tid	Urnordisk: «Ingen vet helt sikkert hvordan runene oppsto, men man regner med at det skjedde rundt starten av vår tidsregning, og at de er inspirert av alfabeter som fantes lenger sør i Europa.» ( <i>Fabel 8</i> , s. 246)
Perspektiv	diakront, synkront	Diakront: «Norrønt utviklet seg etter hvert til norsk, dansk, svensk, islandsk og færøysk.» ( <i>Kontekst 8–10</i> , s. 243)

Hver innholdsenhet fikk minst én verdi i alle kategoriene og noen ganger flere. For eksempel har innholdsenheten «Knud Knudsen hadde i sin tid sett for seg at riksmål og Aasens landsmål, som det het fram til 1929, kunne nærme seg hverandre og møtes i ett felles språk» (*Fabel 8*, s. 255) fått verdiene «1800-tallet» og «1900-tallet» under kategorien «språkhistorisk periode», siden innholdet i denne enheten strekker seg fra 1800-tallet til 1900-tallet.

## Oversikt over språkhistorisk innhold

Faginnholdet som kan klassifiseres som språkhistorisk, får noe ulik plass i de to lærebøkene. I *Fabel 8* finner vi språkhistorien i kapittelet «En reise i språket», som dekker 7 prosent av boka. Innad i dette kapittelet dekkes tre hovedtemaer: «Språktre» (fire sider), «Det eldste språket i Norge» (fire sider) og «En ny stat, et nytt skriftspråk» (ti sider). Skriftspråkdebatten opp-tar altså om lag halvparten av dette kapittelet (56 prosent). I *Fabel 9* dekkes

språkhistoriske temaer særlig i kapittelet «Språk og identitet» (7 prosent av boka), mens i *Fabel 10* er det noe språkhistorie i kapittelet «Forstå svensk og dansk» (5 prosent av boka). I *Fabel 8* og *9* er det i tillegg noe språkhistorisk innhold i kapittelet «Bruk språket», som tar for seg ordforråd.

I *Kontekst 8–10*, som består av kun ei bok, finner vi språkhistorien kun i kapittelet «Språk og mangfold», som utgjør ca. 10 prosent av innholdet i boka. Innad i dette kapittelet utgjør stoff om språkhistoriske temaer ca. 30 prosent av innholdet. Tematisk er det også her språkdebatt og bokmål og nynorsk som tar opp mest plass: 42 prosent av sidene om språkhistorie handler om dette. Så vidt vi ser, er det ingen tematisering av språkendring i kapittelet «Språk og muligheter» eller i «Språksystemet», der dette kunne vært naturlig.

De to bøkene ser ut til å legge om lag like mye vekt på språkhistorisk tematikk (mellom 5 og 10 prosent av faginnholdet). De har begge ganske lik oppmerksomhet på skrifthistorie og språkdebatt (42 prosent i *Kontekst 8–10* versus 56 prosent i *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*). En forskjell mellom de to er at i *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10* er språkhistorieinnholdet fordelt over flere kapitler enn i *Kontekst 8–10*.

## Forklaringer

Som vi har sett, får skriftspråkdebatten relativt mye plass i bøkene, noe som ikke er unaturlig med tanke på det relevante kompetansemålet for 10. trinn, som eksplisitt nevner bokmål og nynorsk. I bakgrunnsdelen ovenfor var vi inne på skillet mellom språkstrukturelle og sosiale forklaringer på endring. Hvordan lærebøkene *forklarer* språkendringer, var noe vi var interessert i å undersøke, men det viste seg at lærebøkene tilbyr ganske få slike forklaringer. To av de få vi fant, ser vi i eksempel (2) og (3), som begge handler om lydendringer i nåtid, og som tilbyr den samme strukturelt orienterte forklaringa.

- (2) I Norge blir skarre-r stadig mer utbredt, visstnok fordi den er lettere å uttale enn rulle-r. (*Kontekst 8–10*, s. 233)
- (3) Også språkklydene kan endre seg, I dag sier noen *sjole* i stedet for *kjole*, kanskje fordi det er lettere å uttale. (*Kontekst 8–10*, s. 238)<sup>3</sup>

3 Takk til en av fagfellene, som påpekte at dette er en upresis formulering: Det er ikke språkklyden i seg sjøl som endrer seg, men distribusjonen av den i språksystemet.

Sosiale forklaringer får større plass, som vi ser i eksempel (4) og (5), der geografi og språkkontakt brukes for å forklare henholdsvis dialektforskjeller og påvirkning fra andre språk.

- (4) Fordi Norge er et veldig langt land, med fjell og fjorder som skapte avstand og dermed mindre kommunikasjon mellom mennesker, utviklet det seg gradvis ulike måter å snakke på. Mennesker som bodde nær hverandre, snakket nokså likt. Jo større avstanden var, jo større variasjoner ble det i talemålet. (*Fabel 9*, s. 253)
- (5) I møtet mellom norsk og språkene til nye nordmenn, påvirkes også det språket majoriteten i landet bruker. Fra andre språk får vi nye ord og begreper, og for mange blir det en naturlig del av dagligspråket. (*Fabel 9*, s. 251)

Bøkene legger fram mange ulike endringer som har skjedd i historien til det norske språket, men ofte uten noen eksplisitt forklaring, som i eksemplene under:

- (6) Norrønt utviklet seg etter hvert til norsk, dansk [sic], svensk [sic], islandsk og færøysk. (*Kontekst 8-10*, s. 243)
- (7) Det skjedde endringer med talespråket før også, og forløperne til dagens dialekter ble til. (*Fabel 8*, s. 248)

Hvilken type endringer det er snakk om, eller hvorfor endringer skjedde, overlates til leseren å komme fram til eller til læreren å forklare.

Vi ser også en tendens til at lærebøkene omtaler språkendringer på et overordna nivå, uten at de spesifiserer hvilke deler av språket som gjennomgår endring. Av de 221 innholdsenhetene vi har identifisert og analysert, har 38 blitt vurdert til å handle om en konkret del av språkssystemet, mens resten handler om språket mer overordna. Eksempler på det førstnevnte ser vi i (8) og (9), som omhandler endringer i henholdsvis ord og bøyingsystemet, mens (10) er eksempel på språkendring omtalt på et mer generelt og overordna nivå.

- (8) Ordene den gangen var lange og mer sammensatt, men gjennom århundrene har de gamle ordene langsomt utviklet seg til de ordene vi bruker i dag. (*Kontekst 8-10*, s. 238)
- (9) Språk utvikler seg hele tiden, og derfor er det vanskelig å vite hvordan språksituasjonen vil være om bare hundre år. I muntlig norsk bruker for eksempel flere og flere svak bøyning på enkelte sterke verb og sier *bærte* og *skjærte* i stedet for *bar* og *skar*. (*Kontekst 8-10*, s. 228)

- (10) Blant annet blir språk påvirket av andre språk som språkbrukerne kommer i kontakt med. (*Fabel 9*, s. 257)

De språkstrukturelle forklaringene vi har sett i bøkene, handler begge om fonologiske endringer (skarre-r, sj/kj). Fonologiske endringer nevnes imidlertid også uten forklaring, som når begge lærebøkene trekker fram at ord var lengre i urnordisk enn i norrønt (med *HarjawaldaR* og *Haraldr* som eksempel i begge)<sup>4</sup>.

- (11) I hundreårene mellom 400 og 700 ble de lange, urnordiske ordene forkortet. For eksempel ble *HarijawaldaR* forkortet til *Haraldr*, nesten slik navnet skrives i dag. (*Fabel 8*, s. 246)
- (12) Et annet eksempel er navnet *Harjawaldr* som utviklet seg til *Haraldr* og er i dag navnet *Harald*. (*Kontekst 8–10*, s. 238)

For en leser uten kjennskap til prosesser som synkope, fonetisk reduksjon m.m. er det ikke urimelig å tolke beskrivelsen dithen at disse endringene har blitt gjennomført av en bevisst handlende, normativ aktør (jf. «ble [...] forkortet» i (11)). Som vi kommer inn på i neste delkapittel, legger lærebøkene stor vekt på skrifthistorie, der historien og endringene i større grad er styrt av bevisste aktører, en antagelse som lett kan overføres feilaktig til andre typer språklige endringer. Verken *Fabel 8* eller *Kontekst 8–10*, som begge tar opp overgangen *HarjawaldaR* > *Haraldr*, benytter anledningen til å skrive om at lydendringer i urnordisk periode kan beskrives og forklares på samme måte som pågående lydendringer, som *sjole*.

Fraværet av strukturelle forklaringer på språkendringer i lærebøkene kan ha ulike årsaker. Hårstad (2016) påpeker at det tradisjonelle skillet mellom «indre» og «ytre» språkhistorie i stor grad ser ut til å sammenfalle med henholdsvis «eldre» og «nyere» perioder (jf. også Torp & Vikør, 2014, s. 17–18), og at dette kan skyldes at tidsrommet etter 1800 er rikt på dokumentasjon relatert til ulike språksosiologiske fakta. Man kan kanskje også hevde at tidsrammen er litt for kort for å legge særlig vekt på strukturelle forklaringer. Samtidig er det kun nye språkendringer, som *sj-kj*-sammenfallet, som får strukturelle forklaringer i de analyserte lærebøkene. En yngre leser veit sjølsagt ikke at *HarjawaldaR* > *Haraldr* skyldes synkope i talespråket,

4 Her kan det bemerkes at *Kontekst 8–10* skriver «Harjawaldr» (s. 238) og *Fabel 8* «HarijawaldaR» (s. 248), som begge er feil.

og vedkommende vil derfor ikke av seg sjøl forstå at samme type forklaring kan være aktuell også for denne endringa.

Hårstad (2016) foreslår at en mulig forklaring på fraværet av strukturelle forklaringer på språkendringer kan være at «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» (Hårstad, 2016, s. 12). Hårstad mener også at den indre språkhistorien vil ha «problemer med å tilby forklaringsmodeller som egner seg i pedagogisk sammenheng» (Hårstad, 2016, s. 12). Videre mener Hårstad at «[v]ed å fokusere på språk som del av den allmenne historien vil læreren derimot kunne henvise til årsaksforhold, funksjoner og konsekvenser som er mer umiddelbare for den enkelte eleven» (Hårstad, 2016, s. 13). Dette er vi bare delvis enige i, ettersom umiddelbare og håndgripelige ytre årsaksforhold i språkhistorien gjerne dreier seg om reformer og rettskrivingsvedtak, som kanskje ikke ligger elevene så nært. Som Eide (2013, s. 61–62) hevder, kan rettskrivingsendringer og formverk antagelig «berre skape begeistring hos dei mest ihuga språknerdane». De ytre årsaksforholda som kan gjøres litt mer interessante enn konkrete vedtak, er derimot vanskeligere å koble direkte til de faktiske, konkrete endringene i språket. Konsekvensene av svartedauden var for eksempel enorme for språket, men det er ikke så lett å forklare mekanismene bak. Vi ser også i eksempel (11) med *HarjavaldaR* at det å unnlate å gi språkstrukturelle forklaringer på endringer kan føre til misforståelser, som at talerne bevisst valgte å forkorte ord.

Språkstrukturelle forklaringer kan også gjøres pedagogiske (Eide, 2013). For eksempel kan nedsliping, semantisk og fonetisk, av mye brukte ord være et tema som kan gjøres tilgjengelig og aktuelt for elevene, og hvor man kan bruke både språkhistoriske eksempler og eksempler fra elevenes eget språk (se Thorvaldsen, 2024, kapittel 2 for flere eksempler). Å forstå at det fins fellestrekk i språkendringer på tvers av tidsepoker og på tvers av språk kan hjelpe elevene med å sette sitt eget språk i en språkhistorisk kontekst, og til å se at endringene som skjer i dagens språk, er ledd i en mye større og mer omfattende endring. For eksempel kan dagens endringer i pronomensystemet, som sammenfallet mellom *hun* og *henne*, settes i sammenheng med nedbygginga av kasussystemet som har pågått siden norrøn tid og enda lenger tilbake. Fonemsammenfall, som blir eksemplifisert med eksempelet sj- og kj-sammenfallet i de undersøkte lærebøkene, kunne vært jamført med lignende endringer som har skjedd tidligere, som

sammenfallet mellom lydene [p] og [t] (/ [d]), som ellers bare blir omtalt i forbindelse med utviklinga av alfabetet.

Som Torp og Vikør (2014, s. 20) skriver:

Når ein ser seg sjølv og sitt eige språk som produkt av ei historisk utvikling, er det lettare å ta inn over seg at denne historiske utviklinga ikkje er slutt, men at vi står midt oppe i ho, og at ho vil halde fram også etter oss.

Dette er et aspekt ved det Hognestad (2019) kaller «historisk forankring». Torp og Vikør (2014, s. 20) skriver vidare at slik historisk forankring kan «gjere oss meir tolerante overfor språkleg variasjon og mangfald, for også det er ein normal tilstand som alltid har funnest».

## Ordforråd og grafosentrisme

Mange av eksemplene på språkendring i bøkene handler om ordforråd. Av 87 innholdsenheter som handler om en konkret del av språkssystemet (i kontrast til språk generelt), handler 76 om ordforråd. Til sammenligning blei tre innholdsenheter kategorisert som «morfologi» (f.eks. overgangen til svak bøyning av sterke verb som *skjære*) og ingen fra andre deler av språk-systemet. I (13) diskuteres arveord, mens i (14) er temaet nyord.

(13) Norsk stammer fra indoeuropeisk og har arvet mange av ordene derfra. (*Kontekst 8–10*, s. 240)

(14) I 2018 kom ordet rekkeviddeangst. Elbileiere bekymret seg over hvor langt de kunne kjøre før de måtte lade. (*Kontekst 8–10*, s. 240)

I begge lærebøker får leseren en forklaring på hvorfor nye ord kommer til, og at de kan lånes inn eller dannes. En tendens vi ser i begge bøkene, er at de ikke setter fram noe tydelig skille mellom tale og skrift når nyord i norsk blir diskutert.

(15) Når vi tar inn nye ord i det norske språket fra andre språk, skjer det på tre måter. Da det engelske ordet *lunch* ble tatt opp i det norske språket, ble det først skrevet som på engelsk, men seinere valgte man skrivemåten *lunsj*. Når man tar inn et utenlandsk ord og tilpasser det til norsk skrivemåte, kalles det for norvagisering. (*Fabel 9*, s. 257)

I (15) er det ulike tilpasninger av ortografien til lånord som diskuteres, men kobla med formuleringa «i det norske språket» kan det være nærliggende



å tolke «det norske språket» som «norsk ortografi». Slik omtales også lån i *Kontekst 8–10*:

- (16) Du reagerer sikkert ikke på skrivemåten av ordene *sjåfør* eller *sjokolade*. I Norge har vi valgt å fornorske disse ordene. (*Kontekst 8–10*, s. 247)

Det er ikke omtalen av ortografi som er problematisk her, men at talespråket blir framstilt som sekundært, og at det framstår som at språklige endringer skjer på bakgrunn av overveide valg. Også i *Fabel 10* blir dette gjort i en diskusjon av opphavet til de nordiske språka:

- (17) Færøysk og islandsk *skriftspråk* har samme røtter som svensk, dansk og norsk, men har forandret seg mindre på tusen år. (*Fabel 10*, s. 294, vår utheving)

I og med at grafosentrisme er vanlig blant «lekfolk», er det uheldig at dette perspektivet blir så enerådende i lærebøkene. Som Aa (2021) diskuterer, er denne vinklinga med på å opprettholde skillet mellom vitenskapsfaget og skolefaget – for språkvitenskapen legger som regel vekt på talespråket som det primære.

De leksikalske endringene som tas opp i bøkene, diskuteres hovedsakelig i en skriftspråklig kontekst og ofte med en underforstått språkhistorisk aktør, som nevnt over. Å legge vekt på endringer i ordforråd er et didaktisk valg som kan begrunnes på flere måter. Ord, særlig leksikalske ord, er konkrete og dermed lette å legge merke til og snakke om. Ungdommer bruker ofte lånord i sin dagligtale, og lånord er dermed noe kjent for dem. I tillegg er, som diskutert, sosiale forklaringsmodeller (språkkontakt) av mange sett på som lettere å forstå enn strukturelle, som i større grad krever et grammatisk metaspråk.

Vi har pekt på en manglende kobling til talespråket i språkhistorie-kapitlene. Det må nevnes at kildene til eldre språkhistorie naturligvis er skriftlige, men endringene disse skriftlige kildene viser, gjenspeiler likevel endringer i talt språk som kan skyldes for eksempel uttaleendringer. Også når talemålshistorie som blir tematisert, for eksempel forkorting av lange ord i overgangen fra urnordisk til norrønt, blir det ikke eksplisitt sagt at det dreier seg om mekanismer i muntlig språk. Det er kanskje naturlig også med tanke på at våre kilder til denne delen av språkhistorien er skriftlige. Likevel kan dette være med på å opprettholde et grafosentriske syn hos elevene.

## Tapte muligheter?

Språkhistorie henger naturlig sammen med andre språklige temaer i norsk-faget, som grammatikk, talemålsvariasjon, nabospråk, språklig mangfold m.m., noe også Udir peker på i sin *veileder om kvalitet i læremidler*, referert innledningsvis i dette kapittelet. Vi ønsket å se på i hvilken grad språkhistorien knyttes sammen med temaer som dette i lærebøkene.

Fordelinga av det språkhistoriske stoffet er ulikt i de to bøkene. Der *Kontekst 8–10* har samla det aller meste av språkhistorien i kapittelet «Språk og mangfold», er temaet mer spredt i *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10*. I de tre bøkene i *Fabel* finner vi språkhistorie i kapitlene «Bruk språket», «Forstå svensk og dansk» og «Språk og identitet». Kapittelet «Språk og identitet» handler om dialektmangfoldet, og der opphavet til dialektene er knyttet til norrønt:

- (17) De norske dialektene har ett felles utgangspunkt, nemlig det norrøne språket som blir brukt i middelalderen. (*Fabel 9*, s. 253)

I *Kontekst 8–10* finner vi noe språkhistorie i tilknytning til temaene språklig variasjon og dialekter, men eksemplene som blir gitt på endringer, er stort sett overordna og lite konkrete, som når teknologi trekkes fram som «en av grunnene til at språket vårt endrer seg» (s. 229), eller at «dialekter som ligger nær hverandre [...] blir mer like» (s. 230). I tilknytning til temaet nabospråk er språkhistorien og språkendringer fraværende, også der et historisk perspektiv kunne bidratt klargjørende, som i (18).

- (18) Mange syns det er lettere å forstå svensk enn dansk tale, men at det danske skriftspråket er enklere å lese enn det svenske. (*Kontekst 8–10*, s. 261)

Sjøl om koblingene mellom språkhistorien og andre temaer er til stede, i begge bøkene, er det flere ubenyttta muligheter som kunne bidratt til å skape større forståelse for språksituasjonen i dag. I kapittelet om språk og mulighet i *Kontekst 8–10* fins det flere muligheter til å bruke diakroni som tilleggsforklaring på hvorfor språket ser ut som det gjør. Avsnittet «Ord som dempere og forsterkere» (i kapittelet om språket som mulighet) er et eksempel på en ubenyttta mulighet til å trekke inn måter ord kan endre seg på. Det kan være lettere å forklare eller gi mening til språklige strukturer om man viser til den strukturelle historien. Haspelmath (2010, s. 364) påpeker at «[l]ike functional explanation in biology [...], functional explanation

in linguistics is necessarily diachronic». Det kan bli lettere å formidle mer meningsfulle forklaringer med diakroni, men da bør indre språkhistorie få større plass i språkhistoriekapitlene.

Å synliggjøre at språket er og har vært i endring, kan bidra til å motvirke normative syn på språket (både tale og skrift) og negative syn på språklig variasjon og særlig på språklige nyvinninger (Milroy, 1992, s. 32–33; Mæhlum, 2011, s. 5; Denham & Lobeck, 2010, s. 2). Det samme poenget har Udirs veileder om kvalitet i læremidler, som påpeker at «ein viktig dimensjon i arbeid med kjerneelementet [språkleg mangfald] er haldningar til språk» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskap om systemendringer kan tydeliggjøre hvorfor ulike språklige varianter er likeverdige systemer og ikke avviker fra et idealsystem. Vi må likevel påpeke at vi ikke ser på dette som noen lettvent kur mot normativisme (som er svært vanskelig å bekjempe, jf. Sweetland, 2010, s. 167), men som et mulig bidrag på veien. Sammenligna med en del andre europeiske land skiller Norge seg allerede positivt ut med hensyn til dialektaksept (Røyneland & Lanza, 2023), noe vi antagelig kan takke den spesielle norske språkstatusen med bakgrunn i talemålsparagrafen for. Den store valgfriheten innen både bokmål og nynorsk er også særegen for norsk og har potensial for å knyttes til språkhistorien, noe som gjøres i *Fabel 8* (s. 255) når det blir påpekt at «[e]t resultat av vår spesielle språkhistorie er at vi har et større mangfold både i skrift og tale enn for eksempel våre naboland».

## Avslutning

Begge læreverka vi har undersøkt, har størst oppmerksomhet på nyere språkhistorie og skriftdebatt og tar stort sett et sosialt framfor et strukturelt perspektiv på endring. Mens både morfologiske og fonologiske endringer blir nevnt, er det endringer i ordforrådet som får klart mest oppmerksomhet i bøkene, og innholdet dreier seg stort sett om lånord (og til en viss grad morfologiske nylaginger som *rekkeviddeangst*). Lærebøkene når ikke læreplanverkets anbefalinger om å knytte språkhistoriske temaer sammen med temaer som talemål og grammatikk.

Mye av språkhistorien som blir formidla i de to undersøkte lærebøkene, kan karakteriseres mer som *kulturhistorie* i vid forstand enn som språkhistorie spesifikt. Sjøl om bøkene anerkjenner at språk er i konstant endring, viser de ikke tydelig hvorfor de endrer seg, og stort sett heller

ikke på hvilken måte de konkret endrer seg. Endringer i ordforrådet vies mye plass, men når endringer i grammatikken får så lite oppmerksomhet, risikerer man å ende opp med et inntrykk av at språket kun er en slags pose med ord der innholdet kan skiftes litt eller litt. Den mulige frykten for at den indre språkhistorien skal være «for vanskelig tilgjengelig», kan føre til at kunnskap om at også språkssystemet er dynamisk, glipper.

Det blir også mer utfordrende for elevene å utvikle toleranse for språklig variasjon og endring når språket blir framstilt som en statisk størrelse som, i den grad det endres, endres på en bevisst og planmessig måte. Om man viser indre mekanismer som ligner på de mekanismene som endrer dagens talespråk (f.eks. *sjole*-uttale eller apikal /l/ i ord som *alle*), kan også den indre språkhistorien gjøres aktuell og håndgripelig for elevene. For å motvirke grafosentrisme bør alle sidene ved språkhistorie gjøres kjent for elevene, ikke bare de som dreier seg om de ytre hendelsene.

Ved ikke å peke på noen strukturelle forklaringer for endringer som har skjedd langt tilbake i historien, risikerer man at språkhistorie reduseres til et tema som er fjernt for elevene. En tettere kobling mellom datidige og nåtidige endringer, mellom strukturelle og sosiale forklaringer og en tydeligere kobling til talespråket hadde gjort det lettere å trekke linjene mellom dem og gitt elevene mulighet til å forstå språkendring som et systematisk fenomen som alltid foregår, ikke som noe mystisk og mer eller mindre tilfeldig som skjedde for lenge siden.

## Forfatterbiografier

**Signe Laake** er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet. Hun har doktorgrad i nordisk språkvitenskap fra 2018 med en avhandling om ordstillingsendringer i norsk. Hun forsker blant annet på syntaktiske språkendringer, grammatikkdidaktikk og syntaktiske trekk i elevtekster.

**Eli Anne Eiesland** er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet. Hun har doktorgrad i lingvistikk fra 2016 med en avhandling om norske sammensatte substantiv. Hun forsker blant annet på grammatikkdidaktikk, framstilling av grammatiske temaer i lærebøker og norsk morfologi.

**Urd Vindenes** er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har doktorgrad i nordisk språkvitenskap fra 2018 med en avhandling om syklisk fornying av demonstrativpronomen. Hun forsker blant annet på syklisitet i språkendring, talemåsendringer og norskdidaktiske temaer som grammatikk- og språkhistoriedidaktikk.

## Referanser

- Andreassen, T. & Berge, K. L. (2001). Norskfagets forfall og fall. *Samtiden*, 3, 43–55.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8–10 Basis* (3. utg.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker: festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325–349). Novus.
- Blikstad-Balas, M & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk»: Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38(2), 187–225.
- Denham, K. & Lobeck, A. (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge University Press.
- Eide, O. (2013). Revidert læreplan i norsk – eit høve til fornying. *Bedre skole*, 4, 59–63.
- Haspelmath, Martin. (2010). Framework-free grammatical theory. I B. Heine & H. Narrog (red.), *The Oxford handbook of linguistic analysis* (s. 341–365). Oxford University Press.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8 – norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2021a). *Fabel 9 – norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2021b). *Fabel 10 – norsk for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Hårstad, S. (2016). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie»: språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2852>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm.
- Mæhlum, B. K. (2011). Det «ureine» språket: forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og Minne*, 1, 1–31.
- Milroy, J. (1992). *Linguistic variation and change*. Blackwell.
- NOR01-06 = Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Nordstoga, S. (2022). Om Det nye norskfaget, det (nye) nye norskfaget og norskfaget: mest om didaktikk, litt om skrivande folk i aust og vest. *Norsklæreren*, 3, 47–54.
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>

- Røyneland, U. & Lanza, E. (2023). Dialect diversity and migration: Disturbances and dilemmas, perspectives from Norway. I S. D. Brunn & R. Kehrein (red.), *Language, society and the state in a changing world* (s. 337–355). Springer.
- Sandøy, H. & Nesse, A. (2016). Språkendring. I H. Sandøy (red.), *Norsk språkhistorie: mønster* (s. 31–100). Novus.
- Stykket, E. B. & U. Vindenes. (2024). Hvordan tolker norsklærere språkhistoria i læreplanen? I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 33–58). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Sweetland, J. (2010). Fostering teacher change: Effective professional development for sociolinguistic diversity. I K. Denham & A. Lobeck (red.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (s. 161–174). Cambridge University Press.
- Teleman, U. (1993). Historien och språkhistorien. *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 59(2), 149–168.
- Thorvaldsen, B. Ø. (2024). Fagfornyelsen og språkhistorien. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 15–31). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Torp, A. & Vikør, L. S. (1993). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (1. utg.). Gyldendal
- Torp, A. & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4. utg.). Gyldendal
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2. utg.). John Wiley & Sons.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Vikør, L. S. (1991). Språkhistorie og språkmedvett. *Eigenproduksjon*, 43, 50–67.
- Vindenes, U., Eiesland, E. A. & Laake, S. (2024). Lexical change is the only constant. Language change in Norwegian lower secondary school textbooks. *Pedagogical linguistics: Historical linguistics at school*. <https://doi.org/10.1075/pl.24003.vin>
- Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 3, 65–81.



## KAPITTEL 5

# Stadnamn og språkhistorie

Ivar Berg Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

**Abstract:** People give places names to orient themselves in their physical surroundings, and have always done so. Place names and place-name research are tightly connected to language history; many names are so old that they do not make sense to modern Norwegians, but they can be explained by older language stages. Place names can also be important sources to language history, as they may preserve past linguistic forms otherwise lost, can reveal dialectal divergence through the course of history, and have been the object of language planning in more recent times. People are often interested in place names, their history and etymology. Building on this public interest, place names can also serve as a way to introduce language history to students and pupils. In this chapter, place-name research is introduced as a subdiscipline of linguistics. Furthermore, we look at place names from different times in Norwegian history, what the names themselves tell about history and language change, and what knowledge of the linguistic past we need in order to make sense of them.

**Keywords:** place names, language history, etymology, philology, dialectology



## Innleiing

På skulen lærer ein tidleg at substantiva kan delast i *samnamn* og *særnamn* (bm. *fellesnavn* og *egennavn*). Særnamna kan i sin tur delast i namn på personar, stader og andre unike ting. Her skal me sjå på *stadnamn*, som kan gjelde veldig store stader (*Mjølkevegen, Jupiter, Asia, Noreg*), namn som er viktige for folk i store område (*Finnmark, Oslo*) til meir lokale (*Storgata, Vågå*) og heilt ned til bygningar eller små lokalitetar som små sjøar, åkerlappar, gardar og enkelthus (*Litjvatnet, Langekra, Lo, Nidarosdomen*). Somme namn er velkjende og bruka av mange, andre namn på småplassar er kjende og bruka av berre nokre få menneske. Slike smånamn er ofte heller ikkje registrerte på kart eller dokumenterte skriftleg, men er like mykje stadnamn for det.

Til dagleg brukar me desse namna som merkelappar på ting som omgjev oss, nært eller fjernt, fordi det er lettare enn geografiske koordinatar. *Nidarosdomen* er jo mykje enklare enn å forklare nett kva kyrkje ein meiner, eller kvar ho ligg. Me tenkjer sjeldan over korleis plassar har fått namnet sitt, men dei har alle si historie og har på eit tidspunkt fått namn som bidrog til å skilje dei ut frå andre stader, slik at folk kunne snakke om dei og orientere seg etter dei. Nokre relativt nye namn har enkle og lettfattelege historier, som *Henrik Ibsens gate*, men for mange namn på gardar, innsjøar, fjell, elvar, øyar og landskap må me tilbake i tid, og dermed blir stadnamna tett samanvovne med språkhistoria.

## Stadnamn, språkhistorie og formidling

Stadnamna fortel direkte om språkhistoria ved å vise kva namnelagingsledd som har vore populære tidlegare i historia, samstundes som namna kan bevare ord og former som elles har gått ut av bruk i språket eller dialekten på staden. Dermed kan stadnamna vera ein inngang til språkhistoria, ein inngang som tek utgangspunkt i kjende namn og stader.

Stadnamn er avgjerande for å orientere seg i nærmiljøet for alle menneske, og det er også noko folk faktisk er interesserte i, i motsetjing til – må det vera lov å seie – ein del av det andre rare språkforskarar driv med. Dermed er det eit stort formidlingspotensial i stadnamn, og det folket vil ha, er nettopp dei språkhistoriske sidene ved namna, nemleg opphav, tyding og dialektutvikling. Gode døme på dette er populærvitskaplege artiklar og bøker, og ikkje minst TV-programmet *Nomino*, som gjekk i beste sendetid på NRK (2015–16; ligg i nettarkivet til NRK). Fleire lokalaviser rundt om

har spalter om stadnamn, der dei gjerne blir knytte til lokalhistoria, slik at det blir både namn og historier som folk kan kjenne seg att i.

## Stadnamn, språkvitskap og norskfaget

Nedanfor skal me først sjå litt på kva rolle stadnamn har spela innanfor språkvitskapen, og den særlege greina av språkvitskapen som blir kalla namnegransking (eller *onomastikk*). Deretter følgjer ein grovt kronologisk gjennomgang av korleis stadnamn dels er språkhistoriske kjelder, dels krev språkhistorisk kunnskap for å kunne forklarast. Me ser på kjeldene til namna, kva dei kan fortelje om tidlegare språk, og korleis me kan studere og tolke dei. Mot slutten kjem me inn på korleis namna har vore ein del av offentleg språkpolitikk i den moderne språkhistoria. Til slutt skal me seie noko om kva rolle stadnamna kan spela for formidling av språkleg innsikt, både til den såkalla opplyste ålmenta og til skuleelevar.

Mange av døma i denne teksten er henta frå heimtraktene til forfattaren i Sør-Trøndelag. Det er området eg kjenner best, og det viser samstundes at ein kan finne mange døme på ålmenne fenomen på relativt små område. Dette er eit poeng som kan brukast didaktisk. For lærarar kan stadnamn brukast som inngang til dialekt og språkhistorie i undervisinga, men da må dei først vera klare over at materialet er eigna til slikt, og dei må vita korleis det kan brukast. Det krev at førelesarar i norsk og nordisk brukar stadnamn som inngang til dialekt og språkhistorie i undervisinga si. Det er ei von at dette skal vera eit utgangspunkt for å snakke om namn knytte til språkhistoriske fenomen som språkendring, dialektstilje og orddaude, sjølv om stadnamn også kan studerast på andre vis.

## Stadnamn, namnegransking og språkvitskap

Skulegrammatikken har alltid hatt eit skilje mellom særnamn og samnamn, ikkje minst for å forklare at den eine gruppa ord skal skrivast med stor førebokstav på norsk. Derimot har ikkje grammatikken hatt veldig mykje meir å seie om særnamna når dette er ferdig forklart. Innanfor språkvitskapen har namn tradisjonelt vorte studerte i all hovudsak frå ein historisk synsvinkel, i tett samband med disiplinær eller fagfelt som etymologi (læra om opphavet til og slektskapen mellom ord), språkhistorie og dialektologi, fordi lokale stadnamn ofte krev kjennskap til dialekten for å vera forståelege.

## Gamle og nye tilnærmingar til namnegransking

Det var nok dei som hadde skriva om namn før, men det som etablerte stadnamngransking som eit eige felt innanfor språkvitskapen i Noreg, var arbeidet med *Norske Gaardnavne* (NG). Denne historia er grundig framstilt av Indrebø (1927), som det følgjande byggjer på.

Samstundes som somme arbeidde for eit eige norsk skriftspråk på 1800-talet, kom det også ønske om å fornorske skrivemåten av mange stadnamn, særleg gardsnamn. Ei nemnd av språkfolk vart sette til å førebu ein matrikkel (offentleg register over fast eigedom) med betre namneformer. Dei gjekk grundig til verks, for ikkje berre føreslo dei nye skrivemåtar, dei samla også inn døme på norske gardsnamn frå eldre tekstar (frå mellomalderen og framover) og uttaleopplysingar om dei ulike namna. Slike opplysingar kunne forklare kva eit namn kom av, og kva ord det var samansett av, og dermed gje føringar for korleis det burde skrivast. Dette arbeidet byrja rundt 1880 under leiing av historikaren Oluf Rygh, og etter at sjølv matrikkelen var ferdig, arbeidde han vidare med materialet for å gje det ut. Dette vart til storverket *Norske Gaardnavne*, som kom ut med eitt band for kvart fylke (*amt* heitte det den gongen) i Noreg. Innleiingsbandet (Rygh, 1898) har vorte omtala som vår første lærebok i (stad)namn. Rygh sjølv døydde midt i fjerde bandet, men verket vart fullført av andre etter førearbeida hans og avslutta med eit tilleggsband om Finnmark (som ikkje var med i det opphavlege prosjektet) i 1924.

Arbeidet med NG la grunnlaget for ein fagtradisjon som la vekt på innsamling og dokumentasjon av eldre skrivemåtar og tradisjonell uttale, som saman med vurderingar av landskapet (rett nok ofte basert på kart) var grunnlag for å tolke og forklare namnet. NG, med oppslag om alle gardsnamn i landet, set gjerne opp ei norrøn standardform der garden ser ut til å vera så gamal. Det er gjort mykje godt og solid arbeid innanfor denne tradisjonen, først og fremst konsentrert om innsamling, men det kan nok likevel innvendast at namnegranskinga ikkje har vore så teoretisk og metodisk nyskapande (jf. Bakken 1998). Frå 1990-åra kunne ein finne noko meir eksplisitt teoretisering og kopling til nyare språkvitskap også i norsk namnegransking (jf. Akselberg, 2000).

Namnegransking og stadnamn kan vera så mykje meir, både frå grammatiske og sosiolingvistiske synsvinklar. Proprium er ein viktig del av språkstrukturen med morfologiske og syntaktiske særtrekk som kan undersøkjast nærare, og det som *er* undersøkt, kan bli betre kjent av

grammatikarar. Nokre reint grammatiske eigenskapar ved stadnamn er i nokon mon undersøkte, men det er rom for mykje meir, både historiske undersøkingar og synkrone studiar. Nokre slike døme er genuseigenskapar ved stadnamn (jf. Enger, 2020), adjektivbruk og -bøying (jf. Ge, 2021), artikkelbruk (jf. Haslum, 2003) og preposisjonsbruk (jf. Brekke, 1918).

Det sosiolingvistiske potensialet i stadnamn er stort. Lingvistiske landskap og spørsmål om namn og identitet er noko som gjerne blir teke opp av sosiolingvistar, men også frå onomastisk synsvinkel (t.d. Helleland et al., 2012; *Nordisk tidsskrift för socioonomastik*, 2021–). Slike tilnærmingar har stått sterkare i andre land, men er absolutt aktuelle i Noreg òg. Ikkje minst i språkkontaktområda i nord har offentleg bruk av samiske stadnamn vekt motstand, og motsett har den norske undertrykkinga av tradisjonelle samiske stadnamn vekt ein meir stillfaren motstand. I tallause namnesaker (der offisiell skrivemåte på kart skal fastsetjast) har offentleg språknormering stått steilt mot lokale meiningar, med avisoverskrifter som «De stjal stedsnavnet vårt» (*Fosna-Folket* 9. juli 2014). I skulesamanheng kan stadnamn brukast til å tematisere problemstillingar som særleg er knytte til kjerneelementet språkleg mangfald, til dømes dialektvariasjon, offentleg normering og haldningar til skriftlege og munnlege namneformer. Her skal likevel hovudvekta liggje på koplinga mellom stadnamn og språkhistorie, slik tradisjonen har vore i Noreg.

## Det historiske synssettet i språkvitskapen

Da namnegransking vart etablert som ein del av norsk språkvitskap på 1800-talet, var dette ein historisk språkvitskap. Gjennom heile 1800-talet dominerte ei *historistisk* forståing av både natur og kultur, og det fekk i vår samanheng det utslaget at språkvitskap var språkhistorie (jf. Morpurgo Davis, 1998; i meir kompakt form Hårstad et al., 2019, s. 65–71). Eit talande døme er påstanden til den framstående tyske språkforskaren Herman Paul om at «så snart ein går ut over å slå fast enkeltheiter, så snart ein prøver å fatte samanhengen, å forstå fenomenen, så trør ein òg på historisk grunn» (Paul, 1920, s. 20).<sup>1</sup>

I løpet av 1800-talet vart den såkalla historisk-komparative metoden utvikla, der ein gjennom å jamføre eksisterande og dokumenterte språk

1 Mi omsetjing av originalen: «Sobald man über das blosser Konstatieren von Einzelheiten hinausgeht, sobald man versucht den Zusammenhang zu erfassen, die Erscheinungen zu begreifen, so betritt man auch den geschichtlichen Boden.»

kunne resonnerer seg fram til det felles utgangspunktet for seinare former. Særleg i første del av hundreåret var målet å rekonstruere urindoeuropeisk, det sams opphavet til mange europeiske og vestasiatiske språk, medan det seinare vart lagt meir vekt på klårleggje utviklinga av ulike enkeltspråk, med vekt på dei eldste formene. Dei metodane som vart utvikla den gongen, er vidareutvikla og framleis gangbare i historisk språkvitskap. Og dei er viktige i tolkinga av stadnamn, der ein gjerne må resonnerer seg bakover for å finne opphavet til eit namn som kan vera mykje omdanna i den moderne dialekten, og der skriffformene (særleg frå dansketida) kan koma av feil- og omtolkingar.

Sjølv om me kan forklare det språklege innhaldet i eit namn, er det ikkje sikkert at me kan forklare *kvifor* namnet er valt, altså namngjevingsmotivet. Eit døme er gardsnamnet *Stokkan*, som finst fleire stader. Formelt er det ingen tvil om at dette er fleirtal (bunden form, sjølv om *-an*-endinga kan vera lagd til lenge etter at namnet vart til) av *stokk*, norr. *stokkr*. Men det er uklårt kvifor dette vart eit gardsnamn. Kan det knytast til ein bein terrengformasjon, slik *Stokken* kan vera namn på rette sund? Eller viser det til stubbar som har stått att etter nyrydding av jord? (Men ein stubbe er jo ikkje det same som ein stokk?) Dette er ikkje eit ukjent fenomen, og derfor kan ein absolutt problematisere i kva grad ei historisk utgreiing av opphavet til eit namn er ei *forklaring*, meir enn ei *skildring*. Den historiske utviklinga er kanskje ikkje ei årsaksforklaring i streng forstand (A er årsaka til B), men fortel oss noko om korleis eit namn – uavhengig av kva namngjevaren tenkte – har fått den forma det har i dag. Og ikkje minst: Folk flest aksepterer gjerne forklaringar av typen «det var sånn i norrønt, og lydutviklinga har vore slik» – og er nøgde med det.

Medan det historiske synssettet var dominerande i språkvitskapen til utpå 1900-talet, vart moderne språk viktigare seinare i hundreåret. I første omgang galdt det forskinga, som i større grad konsentrerte seg om synkrone problemstillingar, både innanfor språkstrukturelle studiar (grammatikk) og talemål, der den historisk orienterte dialektologien utvikla seg til sosiolingvistikk. Dette fekk også følgjer for studiefaget norsk/nordisk på universiteta og lærarhøgskulane. Medan studiet tidlegare inneheldt mykje språkhistorie og dialektologi, har det vorte mindre av dette etter kvart; det same har skjedd i skulen, der norskfaget har vorte mykje mindre kulturhistorisk enn det var. Det gjer også at dagens studentar i større grad manglar nokre av dei føresetnadene tidlegare generasjonar hadde for å arbeide historisk med stadnamn.

## Stadnamn og språkhistorie

Sjølv om eg ovanfor peika på andre moglege tilnærmingar til stadnamn, skal ærendet her vera den tradisjonelle, historiske tilnærminga, nemleg opphav og tyding (etymologi) og dialektutvikling (språkhistorie). Ein grunn til det er den interessa som finst for stadnamn, særleg dei språkhistoriske sidene ved namna.

Det er slående at nettopp tradisjonsdisiplinar som dialektologi, leksikografi og namnegransking, som ikkje er like sentrale i skulen og på universitetet som før, har eit stort formidlingspotensial. Det er desse sidene ved språket folk flest gjerne er interesserte i, fordi det gjeld ting dei sjølve kjenner frå kvardagen. Det er likevel fint om denne folkelege interessa blir møtt av fagkunnskap, for det blir også skrive mykje ufagleg om stadnamn, i tillegg til mange folkeetymologiar som lever på folkemunne.

Me skal sjå både korleis stadnamn kan vera verdifulle kjelder for språkhistoria og fortelje oss noko om eldre språk, og korleis språkhistorisk kunnskap, inkludert utvikling av dialektar, er naudsynt for å kunne seie noko om den opphavlege tydinga til stadnamna. Tilhøvet mellom språkhistoria og namnehistoria går bae vegar. (For litt meir om språkhistoriske sider ved namn, også personnamn, viser eg til Særheim & Kruken, 2018).

## Dei eldste namna – rekonstruert førhistorie

Ein god tommelfingerregel er at di meir uklårt eit namn er, di eldre er det. Namn frå dei siste tusen åra, i alle fall så lenge me har skriftformer av dei på gamalnorsk, kan me vanlegvis forstå meiningsinnhaldet i.<sup>2</sup> Det er rett nok ikkje det same som å forstå *kvifor* det aktuelle namnet er valt. Det er mange døme på at det språklege innhaldet i eit stadnamn er klårt, sjølv om det er vanskeleg å sjå kva som var motivasjonen bak namnevalet.

## Førhistorisk namnelaging

Nokre namn, særleg på øyar og fjordar, er så gamle at dei forsvinn i eit historisk mørker. Det er grunn til å tru at dei eldste stadnamna går attende til eit språksteg før germansk skilde seg ut som eit eige språk på det indoeuropeiske slektstreet, kanskje 3000 år attende (jf. Særheim & Kruken, 2018,

2 Eg brukar *gamalnorsk* når eg meiner norsk spesifikt, medan eg brukar *norrønt* som ei felles nemning på gamalnorsk og gamalislandsk (fram til ca. 1350), slik me finn det i ordbøker og grammatikkar.

s. 276 med referansar). Tolkingar av slike namn blir alltid usikre, men somme gonger er det gjeve plausible forslag som knyter namna til anna indoeuropeisk språkstoff. Eit slikt døme er øynamnet *Alden* (Askvoll i Sunnfjord), tolka som 'den ruvande' og knytt til latin *altus* 'høg'. Da reknar ein med at namnet har vorte til medan forløparen til norsk hadde eit ord \**ald-* 'høg' nedervd frå urindoeuropeisk, det sams opphavet til norsk, latin og mange andre språk i Europa og Vest-Asia.<sup>3</sup> Utgamle er også dei namna som er danna ved å leggje avleiingssuffiks til ei kjend rot. Me nøyer oss med dømet *Sogn* (fjord, landskap og innsjønamn – no *Sognsvannet* i Oslo), som er danna med eit *-n-*suffiks til rota i verbet *suge* (norr. *súga*). Dei ulike vokalane i *Sogn* og *suge* fører oss over i eit anna språkhistorisk fenomen, nemleg *avlyd*.

Avlyd, vokalvekslinga me finn i sterke verb som *krype – kraup – krope*, er eit gamalt system nedervd frå urindoeuropeisk. I dette dømet ser me at konsonantane *kr\_p* er faste, medan vokalen skiftar; me kallar dette ulike *avlydstrinn*. (I fonologisk forstand tel diftongen /au/ som éin lyd.) I eldre språk, i alle fall fram til urgermansk og truleg urnordisk, kunne avlyd brukast til å laga nye ord. Eit døme på tre ord med eit slikt semantisk slektskap med ulike avlydstrinn er *grøt/grjot* 'stein' (norr. *grjót*), *graut* (norr. *grautr*) og *gryte* (norr. *grýta*) (døme frå Hårstad & Berg, 2021, s. 19 og 101). Samanhengen er at gryter kunne lagast av (kleber)stein, og i gryta kunne du koke mjøl og vatn til *graut*. Akkurat dei same formene finn me også att i veldig mange gardsnamn som i dag har former på *Grøt-* (*Grøterud*, *Grøtan* og mange fleire over heile landet), *Graut* (nokre elvar og vatn som *Grautåa*, *Grautsjøen* mfl., kanskje pga. uklårt vatn) og *Grut* og *Grude* (på Jæren med *d < t*; i dialektane kan *grut* tyde 'gjørme, grums', og i svenske dialektar 'grus'). Kjennskap til avlyd som språkhistorisk fenomen kan i slike tilfelle hjelpe oss til å sjå samanhengen mellom ulike namn.

Eit velkjent døme på at eit ord har forsvunne som samnamn, er dei norske fjordnamna på *-angr*. Me har mange av dei, og det har vore føreslege ei opphavleg tyding 'fjord, (trong) vik' (jf. tysk *eng* 'smal, trong'; sjå Hovda, 1955, om tydinga). Allereie i vikingtida må *angr* ha vorte erstatta av *ffjörðr* som det vanlege namnet på denne terrengformasjonen. Det kan me seie nokså sikkert, for Island, som vart busett i tida rundt 900, manglar heilt namn på *-angr*; alle fjordane der heiter eitkvart med *-ffjörður* (frå norrønt *-ffjörðr*). Da fjordane på Island fekk namn, må *ffjörðr* ha vore det vanlege

3 Stjerna i \**ald-* viser at dette er ein rekonstruksjon, for ordet forsvann før skrift kom i bruk – men kan vera bevart i stadnamnet *Alden*.

ordet for havarmar som stikk inn i landet. Seinare har innhaldet i *-anger* vorte uklårt for folk i Noreg, og mange slike namn har fått det forklarande tillegget *-fjorden*, som *Hardangerfjorden* (norr. *Harðangr*).

Ei gruppe namn som kan nemnast her, er dei mange som inneheld norrøne gudenamn eller ord knytte til førkristen kultur. Det har vore omdiskutert kor mange slike namn me har, men nokre må reknast som heilt sikre. Mange av dei inngår i gardsnamn, og somme har seinare vorte velkjende. Døme kan vera dei opphavlege gardsnamna *Ullevål*, *Nardo* og *Torshov*. Føreledda i dei to første er gudane *Ullr* og *Njørðr*, medan *Torshov* av *Þórr* og *hof* 'hov, plass for gudedyrking' vitnar både om gudar og gudedyrking. (*Hov* i stadnamn kan også ha andre tydingar, men koplinga til gudenamnet *Tor* gjer den kultiske tydinga truleg i *Torshov*.)

Namnelaging med avleingsuffix er tydelege teikn på høg alder, seinast frå urnordisk tid. Det same gjeld nye ord som har vorte til ved avlyd, men der kan eit seinare forsvunne samnamn ha vore utgangspunkt for namnet me kjenner i dag. For namn kan innehalde slike elles forsvunne ord og røter, og i fleire tilfelle var orda borte som samnamn allereie før dei skriftlege kjeldene til norrønt på 1200-talet. Namn som direkte vitnar om førkristen religion, må vera frå før kristninga rundt år 1000. Slike namn er direkte minne frå vikingtida og enda eldre tider.

## Døme: Ord for 'eng'

Som ein liten punktstudie skal me sjå ulike ord for *eng*: *fit*, *ló*, *\*møð*, *vin*. Alle desse orda betyr noko med *eng*, men var ikkje lenger vanlege samnamn i norrønt, og me kan prøve å jamføre tydingane av dei. Seinare har *eng* vorte det einaste ordet for dette fenomenet (inkludert samansetjingar som spesifiserer typen av eng, til dømes *slåtteng*). Nedanfor følger definisjonar frå dei vanlege oppslagsverka *Norrøn ordbok* (NorrO), *Norsk stadnamnleksikon* (NSL) og *Norsk ordbok* (NO).

- fit* 'flat eng, helst attmed vatn' (NorrO), 'flat eng, låg (ofte overfløymd) grasvoll ved vatn' (NO), 'flatvoren, frodig eng attmed vatn' (NSL). Bevart som samnamn i nokre dialektar, men vanlegare i stadnamn.
- ló* 'glenne, lysning i skog?' (NorrO), 'engslette, grasvoll; lågt engstykke attmed vatn' (NO); 'engslette ved vatn' (NSL; jf. færøysk *lón* 'd.s.'; opphavleg tyding 'glissen krattskog, underskog med gras'



el. 'lysning, open plass (i skog)'. Berre kjent i stadnamn i norrønt, sporadisk samnamn i dialektar (NO).

\**mōð* 'eng (ved vatn)'? NO har *mad* 'vass-sjuk eng' (Idd i Østfold) og 'grasbakke langsmed sjøen' (Torsnes i Østfold); den første tydinga heng godt saman med svensk *mad*; tilsvarende også i dansk. NSL nemner \**mōð* 'våt eng' under oppslaget *Mausund*. NorrO har *Mōðvar* f. pl. som gardsnamn i Luster, sett til eit rekonstruert \**mōð* f. 'eng'. Andre gamalgermanske språk og komparativ evidens talar for ei opphavleg tyding knytt til 'slått, slege gras', som er vidareutvikla til 'våt eng' i svensk, dansk og nokre norske dialektar (Mascetti, 2024).

*vin* 'beite, naturleg eng' (NorrO, NSL), 'engslette (i stadnamn)' (NO). Berre kjent i stadnamn i norrønt og seinare.

Desse orda har svært nærliggjande tydingar, og dei viser til eit finstilt ordtilfang for ulike terrengetypar. Alle orda har sætande germanske og indoeuropeiske etymologiar, så dei må ha vore i språket samstundes, og me kan finne dei i stadnamn nær kvarandre, til dømes i gardsnamna *Fitjan*, *Lo*, *Maum* (truleg av dat.pl. \**Mōðum*) og (truleg) *Sno(e)n* berre på nokre kilometer i Meldalen i Sør-Trøndelag. Anten må det ha vore tydelege meiningsforskjellar mellom dei fire orda, eller så har dei vore populære i namnelaging til ulike tider. Nøyaktig korleis tydingsnyansane eventuelt var, er det ikkje heilt lett å seie no. Det viser seg òg i ordbøkene, som i nokre tilfelle set spørjeteikn ved den føreslegne tydinga.

I tillegg til dei nemnde har me også i tradisjonelle norske gardsnamn ei mengd namn på *vangr* og *vōllr*. Dei viser også til liknande typar terreng, og berre meir detaljerte studiar kan vise når dei har vore produktive, og kva spesifikk terrengetype dei har vist til. Når fleire av orda i ettertid har vorte tolka som 'eng (ved vatn)', så kan ein lure på om det rett og slett er fordi mange gode enger ligg nær vatn. Orda kan knapt ha vore heilt synonyme, men nyansane her er tapte for oss. Det me kan vera sikre på, er at desse namna vart til i førhistorisk tid, sidan orda ikkje lenger var i bruk som vanlege samnamn i norrønt.

## Stadnamn og filologi – skriftlege kjelder

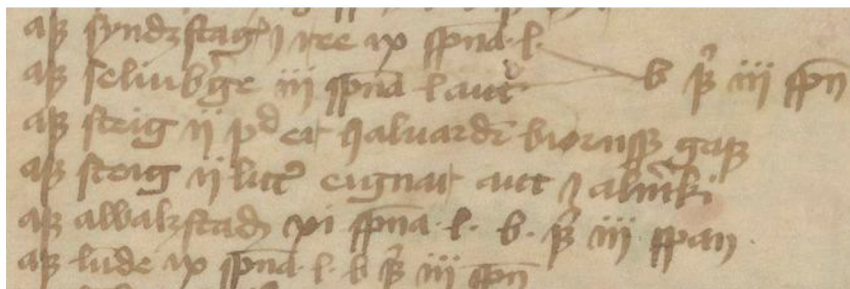
Dei eldste namna kjenner me i sjeldne tilfelle frå runeinnskrifter, men elles frå yngre kjelder, skriftlege eller i heilt moderne tid munnlege. Runeinnskriftene

er få og har berre nokre få stadnamn, til dømes gardsnamnet *Kleppe* på Jæren i ei innskrift frå ca. 1000. Det er først når det latinske alfabetet kjem til Noreg, at me får ein større litteratur med ei mengd stadnamn. Dei eldste tekstane som framleis finst, er frå rundt 1200, men dei er avskrifter av eldre tekstar, slik at tradisjonen går litt lenger bakover. Sjølv om det meste av kjeldematerialet frå mellomalderen er utgjeve i bøker i moderne tid, krev det ein del bakgrunnskunnskap, både om språk og skriftkultur meir generelt, for å kunne forstå dei fullt ut. Den fagtradisjonen som studerer skriftlege kjelder til eldre tid, kallar me *filologi*, og metodar frå filologien er nyttige når ein skal tolke gamle stadnamn.

## Skriftlege kjelder frå mellomalderen

Når eit stadnamn er nedskrive på gamalnorsk eller mellomnorsk fram til første del av 1400-talet, kan me vanlegvis setje opp ei norrøn normalform og finne fram til det språklege innhaldet i namnet. Ein god del namn, særleg på større område, er nemnde i sagalitteratur og andre tekstar frå 1200-talet. Seinare vart det ikkje skrive så mange episke (forteljande) tekstar i Noreg, det var det islendingane som dreiv med, og dei fleste norske tekstane etter 1300 er *diplom*. Dette er korte tekstar med juridisk innhald (i brei forstand). Svært mange av dei er vitnebrev der ei rad menn (nesten alltid karar) stadfestar ein gardhandel, slik at mange gardsnamn dukkar opp i desse tekstane, også for å identifisere nemnde personar (slektsnamn var det berre adelen som hadde).

Nokre av tekstane frå mellomalderen er lister over eigedom og landskyld, altså kor mykje drivaren skulle betale i leige. For dei fleste bønder var leiglendingar som ikkje åtte jorda si sjølve; det gjorde kongen, kyrkja og adelen. Særleg knytt til bispeseta har me såkalla *jordebøker* med oversyn over eigedomar frå seinmellomalderen, og dette er viktige kjelder til gardsnamna. Mange er første gong nemnde skriftleg i desse kjeldene, og da kan me oftast gje ei sikker tolking av dei. Det er bevart slike jordebøker frå bispeseta i Bergen (ca. 1350), Oslo (ca. 1390) og Trondheim (ca. 1433; sjå figur 1). Det er klart at for å kunne bruke slike kjelder må ein ha ein del filologisk kunnskap. Dei fleste vil møte eit første hinder allereie ved handskrifta, men heldigvis er dei fleste norske mellomalderkjeldene utgjevne av dyktige filologar og tilgjengelege for oss i vanleg trykkskrift.



**Figur 1.** Aslak Bolts jordebok, bladside 74. Riksarkivets diplomsamling, RA/EA-5965/F13/F13b/L0013: NRA dipl. München papir, nr. 4292. <https://www.digitalarkivet.no/db50000910200071>

**Transkripsjon** (jf. AB s. 82 f. med nokre litt andre val i attgjevinga).

Kursiv markerer bokstavar eller ord som er forkorta i handskriftet, jf. figur 1. Legg merke til at dei to øvste gardane i utdraget er slegne saman med felles avgift.

af syndztagardhenom j ree ix spanna leigha	bygt fire iij spann	av synste garden i Re 9 spansseleiger	bygsla for 3 spann
af seliuberge iij spanna leigha aut		av Sølberg 3 spansseleiger, øyde	
af steig ij <i>pund</i> er haluardher biørnsson gaf		av Steigen 2 pund som Halvard Bjørnsson gav	
af steig ij luter eignar aut j almerki		av Steigen 2 delar av egedomen, øyde, i allmenningen	
af awalzstadhom xi spanna leigha bygt fire iij span		av Ofstad 11 spansseleiger, bygsla for 3 spann	
af lunde ix spanna leigha bygt fire iij span		av Lund 9 spansseleiger, bygsla for 3 spann	

To gardsnamn som ut frå notidsformene *Sølberg* og *Ofstad* kunne vore nokså uvisse, lèt seg lett tolke av skriftformene i Aslak Bolts jordebok, laga av erkebisp Aslak Bolt i Nidaros rundt 1433. I andre lina i figur 1 står det «af seliuberge». Tolkinga blir da 'seljeberg', ein berglendt stad der det veks selje. I nest siste line i figuren les me «af awalzstadom». Det tyder på at gardsnamnet kjem av mannsnamnet *Ávaldr* + *staðir*, som seinare er trekt saman til *Ofstad*. Same namnet finst to andre stader i Trøndelag der me ikkje har gamle skriftformer, men ein reknar gjerne med at bakgrunnen er den same alle stader på bakgrunn av denne sikre forma.

For trønderske namn er Aslak Bolts jordebok oftast siste sjanse til å finne ein bortimot gamalnorsk skrivemåte, og det same gjeld skriftlege kjelder frå tidleg 1400-tal andre stader i landet. Seinare blir skrivemåtane

mindre å lite på, og det heng saman med ei av dei store hendingane i norsk skriftspråkhistorie. For samstundes som namna vart omlaga i utviklinga av talemålet, vart skriftspråket utover 1400-talet meir og meir dansk.

## Skriftlege kjelder frå tidleg nytid

Frå rundt 1500 vart skriftspråket i Noreg dansk. Det gjeld i stor grad også stadnamna. Dei som skulle skrive, prøvde gjerne å gje namna ei form som passa med dansk skriftspråk. Dei kunne òg gjera folkeetymologiske tolkingar og så skrive det danske ordet dei trudde inngjekk i namnet. Slike døme er *Hvidesø* om Kviteseid i Telemark (det er eit eid, ikkje ei øy) og *Sneaasen* om Snåsa i Nord-Trøndelag (norr. *snøs* 'framspringande fjell', ikkje *snø* + *ås*).

Mange namn som heilt sikkert er eldre, frå vikingtida eller til og med før, er først nemnde i skriftlege kjelder i moderne tid. *Norske Gaardnavne* registrerer former fram til den landsdekkjande matrikkelen i 1723 (og nokre yngre skrivemåtar), men dei skriftlege formene frå dansketida er nokså usikre som grunnlag for tolking av opphavet. Dei må i alle fall vurderast kritisk.

I arbeidet med dei skriftlege kjeldene er det ein stor føremon å ha filologisk skulering. Eit klassisk prinsipp frå tekstkritikken kan også overførast til tolking av eldre skrivemåtar og eventuelle omlagingar av namn. Tekstkritikk (sjå t.d. Haugen, 2014) dreier seg om å jamføre ulike handskrifter med sikte på å finne den opphavlege teksten, for nær alle handskrifter som er gøynde frå mellomalderen, er avskrifter, ofte i fleire ledd, av eldre tekstar. Dei ulike handskriftene av ein tekst vil ofte ha ulike variantar, og da er regelen at den vanskelegaste lesinga mest truleg er den opphavlege. Endring skjer gjerne til det mest vanlege/naturlege/logiske/meiningsfulle, og bort frå det sjeldne/utdøyande/overraskande. Det er same prinsipp som ligg under *folkeetymologi*, der folk tolkar ukjende ord eller ledd som noko kjent. Eit klassisk døme er *sukke(r)lade* for *sjokolade*, som har vore vanleg i mange dialektar (sjå NO under *sjokolade*).

## Tolkingsdøme: Vålåskaret

Eg skal sjå på eit døme frå heimbygda, nemleg *Vålåskaret* ~ *Vålåsgard'n*, uttala [voʀoska:ŋ] (jf. Hårstad & Berg, 2021, s. 105 f.). I dag er dette ei seter-grend (freda i 1967), men tidlegare var det sjølveigargard. Men namnet må

helst vera eldre, for her har det nok vore ferdsel over til nabobygda Rindalen på Nordmøre i lange tider, og eit namn har sikkert plassen hatt.

Dei eldste skrivemåtane er slik (frå NG, band 14, s. 157): «Wedeschaar 1624. Wedeschar 1626. 1631. Vederschar 1664. Wederschar 1723.» Alle er frå godt inne i dansketida, da det finst mange rare og forvanska skrivemåtar av norske stadnamn i kjeldene, men formene viser i alle fall at namnet konsekvent har vorte oppfatta som *-skar*. Uttalen i dag høyrer ut som bunden form *garden*, men er i røynda tvitydig. Artikkelen *-n* kan leggjast til namn også der han ikkje høyrer heime historisk, til dømes *Sølbergen* sjølv om samnamnet *berg* naturlegvis er eit inkjekjønnsord. Dermed er det ikkje umogleg at *skar(et)* kan ha vorte til *skar'n* i eit gardsnamn.

Etter ustemt konsonant som /s/ blir alle konsonantar ustemde i norsk, slik at [sk] = /sk/ eller /sg/. Når førsteleddet i eit samansett namn sluttar på *-s*, kan ein derfor ikkje høyre forskjell på *-skar* og *-gard* i norsk, og *-skar* i gardsnamn har ofte vorte omtolka til *-gard* (jf. Rygh, 1898, s. 51 og 75). Eit slikt døme er *Vasskor* i Romsdal, som er fleirtal av *skar* (med omlyd som i *barn* – *born* på nynorsk, og i fleire ord i mange dialektar); det heiter jo ikkje *gård* med /o/ i romsdalsk.

Derfor kan det vera grunn til å tru på «schar» i dei eldste kjeldene, for det er den vanskelegaste lesinga (jf. ovanfor); ei naturleg omtolking hadde vore til *gard*, ikkje andre vegen. Ei omtolking av *skar* til *gard* er eit døme på folkeetymologi, der *skar* i eit gardsnamn blir tolka som det velkjende ordet *gard*.

Det er altså fleire gode argument for den tradisjonelle etymologien, som set stadnamnet til eit norr. \**viðarskarð* 'skogskar'. Forma *viðar* (gen. av *viðr* 'skog, ved') ville naturleg utvikla seg til *vådå* i trøndersk (ei endring som blir kalla (*ut*)*jamning*), som i /voto/ < *vita* 'vita' og /vodo/ < *vaða* 'vada'. I så fall har det skjedd ei sporadisk endring av *ð* til tjukk *l* som er heilt uvanleg, så forklaringa er langt frå sjølvsgd. Men ho er truleg den beste me har.

## Stadnamn, språkhistorie og dialektologi

Stadnamn kan vera gode kjelder til å studere dialektgrenser i eldre tid, fordi namna naturleg nok er knytte til ein stad. Frå dansketida har me veldig få skriftlege kjelder til norsk, men stadnamn kan vera nedskrivne meir eller mindre etter den lokale dialekten. Da kan dei vise eldre isoglossar, altså utbreiinga av ulike målmerke. Samstundes er god dialektologisk kunnskap

avgjerande for å forstå mange namn, og ikkje minst for å vurdere om dei eldre skriftformene er «ekte» (jf. førre bolk).

## Stadnamn og dialektgrenser

Ofte kan stadnamn vise tidlege døme på språkendingar i mellomnorsk tid. Det kan forklarast med at stadnamna ikkje har hatt den same skrifttradisjonen som andre ord, og dermed har dei vorte skrivne «etter øyra» i større grad. Nokre slike døme på at namn kan tidfeste kjende språkendingar i norsk (frå Berg, 2017 og 2018):

- Gardsnamnet *Mjelland* i Notodden er skrivi «Myøddælandh» i 1493. Det viser overgangen *ll* > *dd*, som er kjent frå seinare telemål – men berre lenger vest, så det kan sjå ut som om denne overgangen først skjedde over eit større område.
- *Aurland* i Sogn er skrivi «Wdhlandhe» (der ‘w’ skal lesast som *u*) i 1438 og viser endringa /rl/ > /dl/. Denne endringa kan gjerne vera eldre, men sikre døme er sjeldan å sjå i skrift før utpå 1400-talet (Berg, 2018, s. 177).
- Gardsnamnet *Aspgutu* (Frosta i Nord-Trøndelag) dukkar første gong opp i kjeldene ca. 1533 i forma «asguttu». Namnet må koma av eit eldre *-gøtu* (oblik form av *gata*) og vise jamninga som seinare er velkjent i trøndersk.

I slike tilfelle kan stadnamna vera dei første døma på at nye dialektformer som me kjenner frå seinare tid, dukkar opp i dei skriftlege kjeldene, i desse tilfella i seinmellomalderen. Men også i seinare tid kan stadnamn brukast som indikasjonar på eldre isoglossar, slik Haslum (2004) argumenterer for at «blaute konsonantar» (/b d g/ av norr. /p t k/) har gått lenger inn på Agder enn dei gjer i dag. Hovudargument hans er talrike stadnamn som inneheld *depel* ‘dam, pytt’ i former som *dible/dyble* nord for grensa for dette talemålstrekket i dag. På tilsvarende vis har Inge Særheim (2015) vist at fleire isoglossar på Sørvestlandet har gått annleis i tidlegare tider enn dei gjer i dag (eller for hundre år sidan, slik det er dokumentert i dialektologien).

## Tolkingsdøme: Hårstad og Hurunda

Dette er namn på ein gard og ei å i Rennebu (sjå Hårstad & Berg, 2021, s. 84). Eldste skrivemåte av gardsnamnet er «horundzstadhom» i Aslak Bolts jordebok frå ca. 1433 (AB, s. 78), og det er veldig naturleg å tenkje seg

at gardsnamnet er samansett med eit elvenamn norr. \**Hǫrund*. Avleiinga *-und* finst i fleire andre elvenamn i området (*Tjåttånda*, *Ryånda*, *Lomunda*) og blir vanlegvis tolka som 'kjenneteikna av' eller liknande (Nyman, 2000). Ei slik avleiing føreset ei urgermansk rot \**har-* 'hard, stein(ut)' som me truleg finn att i *Horg* mange stader (usamansett eller samansett). Den vidare etymologien her er omstridd (sjå Heide, 2014, som føretrekkjer ei anna forklaring).

Kanskje var den gamalnorske forma \**Hǫrundarstaðir*, med elvenamnet \**Hǫrund* i genitiv. Fugen *-ar-* var borte før den første skriftforma frå 1433. Utviklinga frå \**Hǫrund* til [hūrʉnja] (med tillagd bestemd artikkel) er regelrett og heilt som ein kunne vente; dette er igjen trøndersk jamning som me også såg i *gutū* (norr. *gotu*) ovanfor. Men kvifor heiter ikkje garden \*\**Hurundstad* eller \*\**Hurstad*? Forklaringa må vera at gardsnamnet vart trekt saman slik at den andre stavinga *-und-* fall bort før jamninga. Det er vanleg at samansette stadnamn blir trekte saman, som i dømet Ofstad av norr. \**Ávaldsstaðir* ovanfor.

Dermed kan me setje opp ein relativ kronologi: Gamalnorsk \**Hǫrundarstaðir* hadde vorte til *Horundstadir* (lett normalisert) i 1433; så fall bøyingsendinga bort og namnet vart trekt saman til *Hårstad*, som er forma i dag. (Kort *o* har same uttale som *å*, men namnet burde eigentleg skrivast med <o> etter den sannsynlege etymologien.) Deretter vart *Horund(a)* til *Hurunda* som er forma i dag. Legg merke til at me ovanfor møtte ei fullt utvikla jamningsform *Asgutu* i 1533. Til saman er dette argument for å plassere jamninga heilt mot slutten av seinmellomalderen. Her bør ein naturlegvis leite etter fleire døme, og ein må ta høgde for dialektvariasjon i gjennomføringa av prosessen, men stadnamn med tidfesta skrivemåtar er gode utgangspunkt.

## Stadnamn i moderne tid

Språkhistorie er ikkje berre det som skjedde for fleire hundre år sidan, men også noko pågåande. I dag kan me sjå at mange stadnamn verkar uforklarlege, fordi dei inneheld ord som var vanlege i gamalnorsk, men seinare har gått ut av bruk. Fordi stadnamn kan skilje seg frå ordtilfanget elles, kan dei halde på lyd- og bøyingsformer som elles har endra seg. Eit slikt døme er assimilasjonen /mb/ > /m:/ som har skjedd i dei fleste dialektar i til dømes ordet *kam* (norr. *kambr*). Men framleis kan ein finne *-kamben* i namn på åsar og høgdedrag, sjølv der folk kjemmer seg med ein *kam*. Da

har særnamnet og samnamnet skilt lag, og stadnamnet har halde på ei form som viser eldre språktilhøve.

## Stadnamn og språkpolitikk

I nyare tid har det kome til mange nye stadnamn, særleg veg- og gatenamn. Fram til 1800-talet var byane våre få og små, medan stordelen av folket no bur i tettbygde strok. Mange bydelar og liknande større område (t.d. *Groruddalen*, *Bygdøy*, *Bærum*) vidarefører gamle namn på gardar eller område, men dei mange vegane og gatene har ofte fått nye namn. Her er namnelaginga såpass fersk at namna er lette å forstå, og ein kan diskutere kvifor dei ulike namna er valde (jf. kapittel 6 av Budal, 2024).

Språkpolitikk og normering er sentrale tema i nyare norsk språkhistorie, og det har òg inkludert stadnamn. Ein del av fornorskinga av skriftspråket var ei tilsvarande fornorsking av norske namn, frå fylke og bispedøme via byar til skrivemåten av gardsnamn (jf. Indrebø, 1927). Særleg endringa av *Trondhjem* til *Nidaros* møtte sterk motstand og enda med kompromisset *Trondheim*, og er ei interessant sak å diskutere saman med anna offentleg språknormering.

Ein kan òg peike på at mange slektsnamn framleis har danske skrivemåtar, og dermed står i motsetjing til gardsnamna som ofte er utgangspunktet, for dei skal etter stadnamnlova ha norsk skrivemåte i tråd med den tradisjonelle dialektuttalen.<sup>4</sup> Dette møter mange stader motbør frå folk som vil skrive gardsnamn på same måte som slektsnamn med skrivemåtar frå dansketida. Slike saker opnar for å diskutere spørsmål om namn og identitet, og den medvitne språkpolitikken dei siste 150 åra for å etablere eit eige norsk skriftspråk (eller to).

## Namneinnsamling

Som nemnt innleiingsvis har norsk stadnamngransking dreidd seg mykje om innsamling og tolking. Noko slik innsamling er gjort i regi av skulen, i dei såkalla skuleborninnsamlingane i 1930- og 40-åra.<sup>5</sup> Da skreiv barneskuleelevar opp namn i nærmiljøet sitt, inkludert historier og segner knytte til namna, og dei skreiv på dialekt. Tilsvarande kan ein òg gjera i

4 Stadnamnlova på Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1990-05-18-11>.

5 Sjå ein presentasjon her: <https://www.youtube.com/watch?v=RQwYCz3wGaA>.



dag for å finne mindre namn i nærområdet enn gardsnamna, som er drøfta vitskapleg i NG.

Språkrådet har i fleire år gjeve stønad til innsamlingsprosjekt i Noreg. Dette har vore drive fram lokalt, ofte av historielag eller liknande organisasjonar, og ofte i samarbeid med ein namnekunnig fagperson. Dette materialet er lagt ut på nett, og sjølv om det er blanke flekkar på noregskartet, vil mange kunne finne ferdige samlingar frå sine heimområde.<sup>6</sup> Her er mykje materiale som er innsamla, men førebels ikkje utnytta i forskning, så det kan vera utgangspunkt både for større studentoppgåver og mindre arbeid i skulen.

## Avsluttande moral

Gransking av stadnamn er ein møteplass for fleire delar av språkvitskapen. Eg har prøvt å seie noko om sambandet mellom stadnamn og språkhistorie, og har vore innom meir spesialiserte disiplinar som lydhistorie, etymologi, dialektologi og filologi. Me har sett korleis ein kan bruke språkhistorisk og filologisk kunnskap i tolkinga av stadnamn, og korleis namna sjølve kan vera viktige kjelder til språkhistoria. Fordi stadnamna ofte er nedskrivne i tekstar som er (meir eller mindre nøyaktig) dagsette, som diplom og jordebøker, og oftare enn vanlege og frekvente ord kan vera skrivne etter øyra, kan dei brukast til å tidfeste språkendingar me veit har skjedd på vegen frå gamalnorsk til moderne norsk. Stadnamn bør derfor inkludereast som naturlege døme i språkhistoria. Og fordi me alle er omgjevne av stadnamn som me brukar for å orientere oss i nærmiljøet, stadnamn med ulike historier og frå ulike historiske periodar, kan dei samstundes vera ein inngang i seg sjølve til å studere språkhistorie.

Ikkje minst er stadnamn noko det er ei viss interesse for, som ein ser i populærvitskapleg formidling. Her kan ein vise til program som *Nomino* på NRK og mykje lokalthistorisk og populærvitskapleg litteratur. Denne interessa er eit godt utgangspunkt, men det er ein føremon med fagleg kvalitetssikring, så ikkje folkeetymologien og agen for gamal dansk skriveskikk får rå. Men den interessa som faktisk finst, er eit godt utgangspunkt for å inkludere stadnamn i undervising og formidling som også må koma inn på ulike sider ved den norske språkhistoria, både i ny og gamal tid.

<sup>6</sup> Sjå nettsida med lenke til registreringsverktøyet og det innsamla materialet: <https://www.sprakradet.no/Sprakarbeid/Stedsnavn/sprakradets-registreringsverktoy/>.

## Forfatterbiografi

**Ivar Berg** er professor i nordisk språkvitenskap ved Institutt for språk og litteratur, Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet. Berg arbeider med ulike sider ved norsk språkhistorie frå mellomalderen til i dag, både språkstruktur og språksosiale forhold. Han er redaktør for det namnefaglege tidskriftet *Namn og nemne* og har blant anna skrive innføringsboka *Språket som vart norsk* (2019) og ei rekkje artiklar om språkending, språksosiale forhold og filologi.

## Referansar

- AB = *Aslak Bolts jordebok*, utg. av J. G. Jørgensen. Riksarkivet. (1997). Digitalarkivet. <https://www.digitalarkivet.no/source/102948>
- Akselberg, G. (2000). Onomastisk teorigenerering. Grunnlag og utvikling. I K. Bakken & Å. Wetås (red.), *Namn gjennom 2000 år – namn i år 2000* (s. 31–43). Seksjon for namnegransking, Universitetet i Oslo.
- Bakken, K. (1998). Forholdet mellom norsk navnegransking og språkvitenskapen. *Maal og Minne 1998*, (1), 67–83.
- Berg, I. (2017). Kor gamle er dei norske dialektane? I J.-O. Östman, C. Sandström, P. Gustavsson & L. Södergård (red.), *Ideologi, identitet, intervention. Nordisk dialektologi*, 10 (s. 123–132). Helsingfors universitet.
- Berg, I. (2018). Geografisk og sosial variasjon. Tida fram til 1600. I B. Mæhlum (red.), *Norsk språkhistorie II. Praksis* (s. 165–190). Novus.
- Brekke, A. (1918). *Om præpositionsbruken ved islandske og norske gaardnavne*. Aschehoug.
- Budal, I. B. (2024). Språkspor på Bryggen. Lingvistiske landskap og lingvistiske palimpsestar. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 99–120). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Enger, H.-O. (2020). Det gamle Kristiania var nok vakkert, men er Oslo fin eller fint? Om genus ved noen stedsnavn. *Namn og Nemne*, 37, 7–36.
- Ge, W. (2021). *Kasusformer av adjektiviske førsteledd i sammensatte stedsnavn fra Ullensvang* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91504>
- Haugen, O. E. (2013). Tekstkritikk og tekstfilologi. I O. E. Haugen (red.), *Handbok i norrøn filologi* (2. utg., s. 76–126). Fagbokforlaget.
- Haslum, V. (2003). *Artikkelløse stedsnavn i norsk talespråk. En studie i onomastikk og dialektologi* [Doktoravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Haslum, V. (2004). Bløte konsonanter. Novasjon eller reliktfenomen i sørnorske dialekter? *Maal og Minne 2004*, (2), 148–160.
- Heide, E. (2014). *Hjørgr* in Norwegian names of mountains and other natural features. *Namn og nemne*, 31, 7–51.
- Helleland, B., Ore, C.-E. & Wikstrøm, S. (red.). (2012). *Names and identities. Oslo Studies in Language*, 4(2).
- Hårstad, S. & Berg, I. (2021). *Namn langs Orkla*. Museumsforlaget.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2019). *Innganger til språkvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Indrebø, G. (1927). *Norsk namneverk*. Olaf Norli.
- Mascetti, S. (2024). Gamalnorsk \*mōð f. 'slätteeng' i norske stadnamn. *Namn og nemne*, 41, 35–53.

- Morpurgo Davies, A. (1998). *Nineteenth-Century Linguistics* (History of Linguistics IV). Longman.
- NG = *Norske Gaardnavne*, sjå Rygh mfl. (1897–1924).
- NO = *Norsk ordbok. Ordbok over det norske folkemålet og det nynorske skriftmålet. 1966–2016*. Samlaget. <http://no2014.uib.no>, <https://alfa.norsk-ordbok.no>
- NorrO = *Norrøn ordbok*. (2008, 5. utg.). L. Heggstad, F. Hødnebo & E. Simensen (red.). Samlaget.
- NSL = *Norsk stadnamnleksikon*. (1997, 4. utg.). J. Sandnes & O. Stemshaug (red.). Samlaget.
- Nyman, E. (2000). *Nordiska ortnamn på -und*. Kungl. Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur.
- Paul, H. (1920). *Prinzipien der Sprachgeschichte* (5. utg.). Tübingen.
- Rygh, O. (1898). *Norske Gaardnavne. Forord og Indledning*. Cammermeyer.
- Rygh, O. mfl. (1897–1924). *Norske Gaardnavne* (bd. 1–18). Cammermeyer.
- Særheim, I. (2015). Stadnamn og dialektskilje. I B. Eggert & R. S. Olesen (red.), *Navne og skel – skellet mellem navne* (NORNA-rapportar 91:2, s. 231–243). NORNA-förlaget.
- Særheim, I. & Kruken, K. (2018). Namn. I B. Mæhlum (red.), *Norsk språkhistorie II. Praksis* (s. 257–363). Novus.

## KAPITTEL 6

# Språkspor på Bryggen. Lingvistiske landskap og lingvistiske palimpsestar

Ingvil Brügger Budal Høgskulen på Vestlandet

**Abstract:** This chapter explores the linguistic landscapes of Bryggen, a historic trading site in Bergen, Norway, and how these landscapes can be used in a didactic setting. The author presents the concept of “language traces” and introduces the metaphor of “linguistic palimpsests” to capture the complexity of this linguistic heritage. The study focuses on both the synchronic visible language traces in this area and the diachronic layers that are not immediately visible but can be uncovered through exploration.

The chapter examines both the use of different writing systems and the representation of multiple languages and linguistic diversity. The study also delves into the significance of place and normative language practices, using street names and naming conventions to discuss cultural and historical aspects. Overall, this chapter highlights the importance of language in shaping cultural and historical heritage, using Bryggen as an example, and emphasizes the multi-layered nature of language traces in linguistic landscapes.

**Keywords:** linguistic landscapes, didactics of historical linguistics, cultural Heritage, diachronic linguistics

## Innleiing

Øvst på turistnettstaden [visitbergen.no](http://visitbergen.no) tronar eit bilete av Bryggen. Vandrar ein mellom trehusa, høyrer ein lyden av all verdas språk. Nokre er også synlege skriftleg i skilting og på informasjonsmateriell. Handelsstaden Bryggen har ei lang historie som språkleg møtestad og står på UNESCO si liste over verdsarvstader. Området representerer ikkje berre ein fysisk verdsarv, men også ein språkleg arv som femner om meir enn det som er synleg, og som er ein ressurs for lokalbasert læring.

Innleiingsvis gjev dette kapitlet ei skisse av den svært tverrfaglege disiplinen lingvistiske landskap<sup>1</sup>, der studieobjekta er synkrone og synlege teikn i offentlege rom, slik som Bryggen. Området Bryggen illustrerer at eit lingvistisk landskap også har ein historisk dimensjon, der materielle, synkrone og synlege teikn i landskapet er resultat av ein prosess der teikn frå ulike periodar får nye meiningar i nye kontekstar og samansetjingar. Det diakrone perspektivet er i relativt lita grad utforska i fagfeltet, og eit mål med å introdusera og definera omgrepet *lingvistisk palimpsest* i andre del av dette kapitlet er å synleggjera dei historiske laga i dei språklege spora på ein stad. Dette står sentralt i den didaktiske metoden språkspor (Bukve, Budal & Mascetti, 2023). Sjølv om omgrepet språkhistorie ikkje finst i læreplanen for norsk (NOR01-06), skal elevane både ha kunnskap om språk- og kulturarv (sjå kapittel 2 av Thorvaldsen, 2024) og om ei rekkje språklege tema som ligg implisitt i kompetansemåla – og implisitt i staden. Den utforskande og aktive tilnærminga i språkspor legg også opp til styrking av kompetansen til elevane slik han er definert i overordna del 2.2. (Kunnskapsdepartementet, 2017): «Kompetanse er å kunne tileigne seg og nytte kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar. Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking.»

Avslutningsvis vender me attende til Bryggen i Bergen for ei konkretisering. Der ser eg på eit utval lag i tre lingvistiske palimpsestar, og då med vektlegging av materiale, prosess og resultat.

## Lingvistiske landskap

Fagdisiplinen lingvistiske landskap er relativt ny, svært tverrfagleg, mangefasettert og i stadig utviding. Samlande for disiplinen er tolking, kontekst og

1 Gorter og Cenoz (2024) er eit heilt nytt og svært nyttig oversynsverk over disiplinen.

meining. Opphavet til termen lingvistiske landskap vert ofte feilaktig (sjå ei utgreiing om dette hos Gorter & Cenoz, 2024, s. 2–4) plassert hos Landry og Bourhis (1997). Dei såg det å granska eit lingvistisk landskap som å granska «(the) visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region» (1997, s. 23) gjennom «the language of public road signs, advertising, billboards, street names, place names, commercial shop signs and public signs on governmental buildings» (1997, s. 25). Målet med dette er mellom anna å leggja til «another view to our knowledge about societal multilingualism by focusing on language choices, hierarchies of languages, contact-phenomena, regulations, and aspects of literacy» (Gorter, 2013, s. 191). At det som vert granska, er synleg og samtidig, går att i fleire av framlegga til avgrensingar av fagdisiplinen. I ein nyare gjennomgang av utviklinga og utvidinga av disiplinen presiserer Gorter og Cenoz (2024, s. 8) at «it seems that the main concern of researchers on linguistic landscapes has remained the analysis of the display of some sort of visible language on signs in the public sphere. However, it does not refer exclusively to its written form, because multimodal, semiotic, other visual and sometimes oral elements have been included».

Ei vending mot det semiotiske er i tråd med det Spolsky skisserer (2020), og nemninga semiotiske landskap vert også nytta. Det er det føretrekte omgrepet til mellom andre Jaworski og Thurlow (2010, s. 2) fordi det femner om «any public space with visible inscription made through deliberate human intervention and meaning making», og dei legg altså vekt på det synlege, meiningsberande i omgjevnadene og der menneskelege inngrep står sentralt. Granskingar av lingvistiske eller semiotiske landskap inkluderer også graffiti-pråk (Pennycook, 2008, 2010) og gatekunst (Guilat, 2010), og dessutan andre modalitetar som monument (Abousnnouga & Machin, 2010) og veggmaleri (Wisniewska, 2021). Det sanslege har også kome til i granskingar av luktlandskap (*smell-* eller *scentscapes*) (Pennycook & Otsuji, 2015) og lydlege landskap (*soundscape*s) (Backhaus, 2015; Scarvaglieri et al., 2013). I utdanningssamanheng er *educationscapes* og *schoolscapes* blitt inkludert som aktuelle studieobjekt (Krompák et al., 2022).

Granskingar av norske lingvistiske landskap har mellom anna teke føre seg urbane offentlege landskap på Voss og i Oslo (Stjernholm, 2014), i Oslo (Stjernholm, 2015) fleirkulturelle lingvistiske landskap i Oslo (Berezkina, 2012) og det semiotiske landskapet på Universitetet i Tromsø (Johansen & Bull, 2012). Sistnemnde har eit særleg blick for minoritetsspråka nord-samisk og kvensk. Spennet mellom språk, stad og synleggjering er også

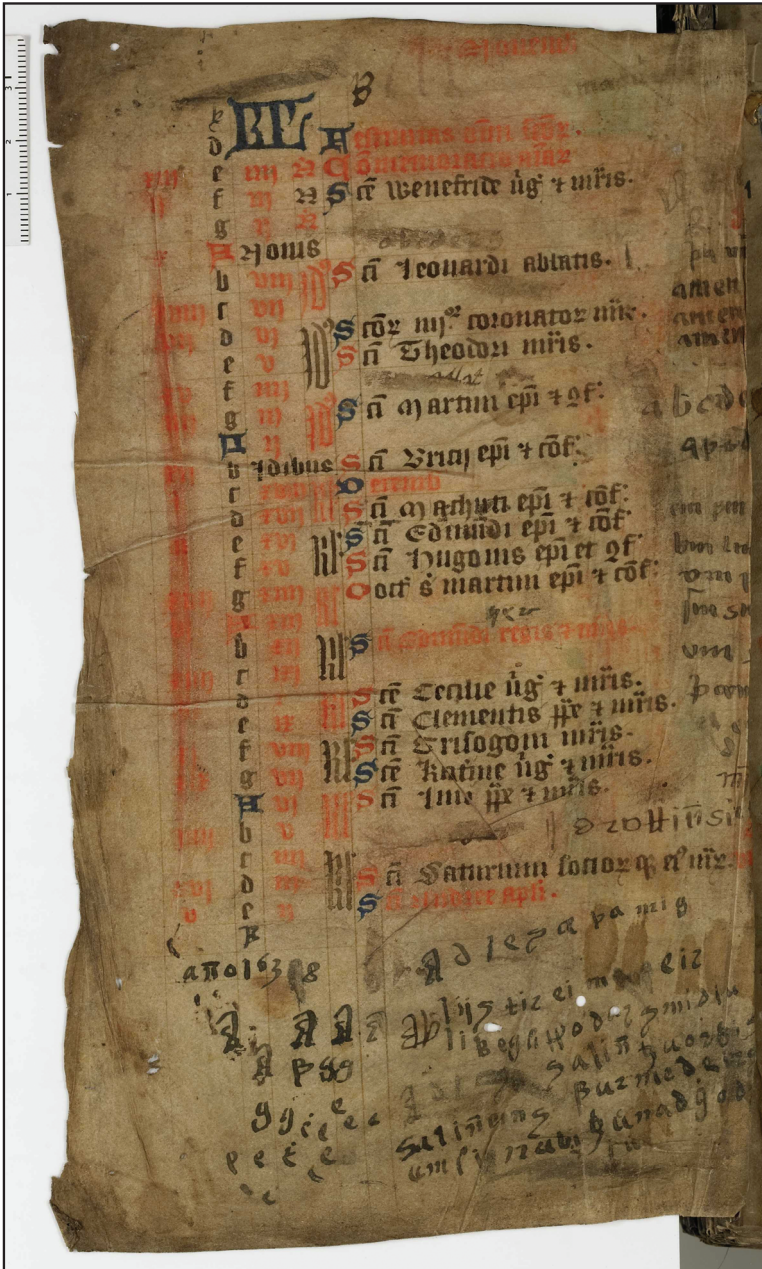
løfta av Lockertsen (2022), som tek føre seg sørsamisk og norsk. Olsen (2021) ser på si side på «kvenske steder og kvensk usynlighet», og Svennevig (2021) ser på direktiv på skilt. Dei siste åra har det kome fleire granskingar av det lingvistiske eller semiotiske landskapet i norske barnehagar, ein slags school- eller educationscapes (Bjørhusdal et al., 2024; Munch et al., 2022; Pesch, 2021; Pesch et al., 2021). Eit døme på ei meir assosiativ utforsking er dei fire ulike vinklingane på dei lingvistiske landskapa i Fredrikstad og Bergen som er presenterte hos Stjernholm og Budal (2023). Dei ser på språk og lokalhistorie, synlegheit, språk- og normval, den lingvistiske marknads-plassen og meiningsbrytning i dei lingvistiske landskapa.

Som vist i gjennomgangen ovanfor er tendensen, særleg internasjonalt, at stadig fleire typar synlege meiningsberande element vert granska i kontekst, med ei interesse for lingvistisk, sosialt og geografisk mangfald (Krompåk et al., 2022, s. 8). Alt fell rett nok ikkje inn under «synleg»: Det som er usynleg i form av manglande representasjon, står sentralt frå starten av denne disiplinen, og lukt og lyd (*smell-* og *soundsapes*) kan sansast, men er ikkje synleg. Granskingar av lingvistiske landskap som femner om ei anna form for usynlegheit, dei som inkluderer den historiske dimensjonen, er, om ikkje fråverande, i alle fall mindre framstående (sjå også Gorter & Cenoz, 2024, særleg kap. 3.9.). Det er her omgrepet *lingvistisk palimpsest* kjem inn.

## Palimpsestar og lingvistiske palimpsestar

Det greske ordet palimpsest tyder «skrapa ein gong til» og viser til gjenbruk av skrivematerialet pergament. Å laga pergament krev at ein skrapar skinnet reint for hår osb. Dersom ein vil bruka materialet på nytt, skrapar ein vekk det øvste laget. Spora etter det underliggjande laget forsvinn sjeldan heilt.

Dømet her (bilete 1: Den Arnamagnæanske Samling, København) er eit handskrift frå 1100-talet (AM 618 4to) som opphavleg hadde synoptisk plasserte parallelltekstar på latin og gamalfransk. Den gamalfranske teksten i høgre kolonne har blitt skrapa vekk og erstatta med det målgruppa har forstått: ei islandsk omsetjing av den same latinske teksten. Samstundes har nokre av dei andre elementa, til dømes initialane, blitt tekne vare på og integrerte i den nye teksten.



**Bilete 1.** Eit handskrift frá 1100-talet (AM 618 4to) Foto: Den Arnamagnæanske Samling, København



Ein palimpsest kan altså vera a) eit materiale (det fysiske handskriftet), b) teksten som er resultatet av gjenbruk, eller metaforisk c) noko som er brukt på nytt eller endra, men som ber spor av tidlegare versjonar. Romma som omgjev oss, kan jamførast med palimpsestar: Dei er eit fysisk materiale som vert brukt om att, der nokre element vert tekne vare på, medan andre forsvinn, og spora og laga ligg der – berre ein ser godt nok etter. Omgrepet var opphavleg knytt til filologi og handskriftstudium, men har blitt nytta i den overførte tydinga, altså tyding c) ovanfor: noko som er brukt på nytt eller endra, men som framleis ber spor av tidlegare versjonar, innanfor andre domene.

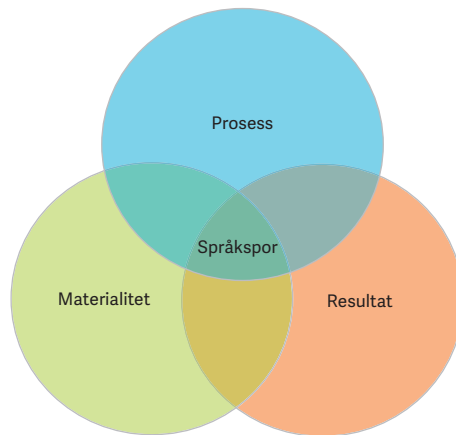
Litteraturteoretikaren Gérard Genette nyttar det for å granska relasjonane mellom ein tekst og eldre undertekstar (1982), og i forskning på byrom og urban utvikling vert omgrepet urbane palimpsestar nytta. Det gjev god meining å sjå det fysiske byrommet som eit materiale som kan slettast, brukast på nytt, endrast, men som ber spor av tidlegare versjonar, innlemmar dei i seg og slik skapar nye kontekstar og nye meiningar. Det gjeld også dei språklege spora rundt oss. Slik nytta også Malykhina (2020) omgrepet i ei gransking av historiske endringar i veggmåleri, gateskilt og graffiti. Ho forstår desse lingvistiske palimpsestane som «a complex combination of traceable and irremovable elements of a city's previous linguistic landscapes that can be found in the current one» (2020, s. 57). Det er, etter mitt syn, ikkje fullt ut dekkjande for kva ein lingvistisk palimpsest er. Ikkje alt er «traceable», sporbart, og lite er «irremovable», umogeleg å fjerna.

Ein palimpsest er eit materiale, ein prosess og eit resultat. Materialet er fysisk og er kjenneteikna av at det kan bli til på nytt. Prosessen er ein gjenbruksprosess. Dermed femner det både om det historiske, altså det diakrone perspektivet, og det samtidige uttrykket, det synkrone perspektivet. Det som skjer i gjenbruksprosessen, kan vera medvite eller umedvite. Resultatet av denne er det øvste, handgripelege laget av ein palimpsest.

Palimpsest-omgrepet femner om dei ulike laga av informasjon i eit materiale og tek høgd for at lag med ulikt opphav kan, og truleg vil, ha ein dialogisk relasjon i ei ny utforming, i ein ny kontekst. I det at noko har vore gjenbrukt, resirkulert, ligg det også ei visse om at noko har forsvunne. Delar av det opphavlege materialet kan framleis vera synleg, men er like gjerne usynleg gjennom å ha blitt «skrapa vekk». Det hender også at delar av dette kan rekonstruerast med utgangspunkt i spora, i restane. Atterhaldet med ei slik tilbakelesing av eit materiale, tydeleg uttrykt hos Gorter og Cenoz (2024, s. 75) er viktig: Ho er ikkje uproblematisk og vil vera subjektiv. Det

synlege landskapet er dessutan eit resultat av prosessar ein berre i nokon mon har innsyn i.

Ovanfor står det «det øvste, handgripelege laget», og «lag» og «lagvis» er viktig her. Termen «layering» vert også nytta av Backhaus (2005), som lar gamle og nye skilt visa endringar i eit lingvistisk landskap. Ein palimpsest inneheld i seg sjølv minst to, men gjerne fleire lag. Det øvste handgripelege laget er det endelege resultatet av resirkuleringsprosessen. Det kan jamførast med eit lingvistisk landskap, altså det synkrone laget av alle språklege uttrykk som er synlege på ein stad. Men det skil seg frå det ved å også løfta fram det prosessuelle, altså eit diakront perspektiv, og gjennom å verdsetja det usynlege, det som har forsvunne på vegen. Ein lingvistisk palimpsest femner om alle laga, og biletet tek hand om både det synkrone og det diakrone, det konkrete og det abstrakte, det synlege og det usynlege, og ikkje minst dei dialogiske relasjonane som oppstår mellom ulike lag i nye kontekstar. Ein lingvistisk palimpsest kan dermed førebels definerast som følgjer: Han er a) eit stadbunde materiale, b) ein resirkuleringsprosess og dermed i sin natur diakron, og c) resultatet av ein slik prosess, og dermed også synkron, lagvis og dialogisk. Desse tre heng uløyeleg saman, slik figur 1 illustrerer.



**Figur 1.** Eit språkspor er ein lingvistisk palimpsest, sett saman av materialitet, prosess og resultat

Ei anna diakron tilnærming til lingvistiske landskap finst hos Pavlenko (2010) og er utdjupa av Pavlenko og Mullen (2015, s. 129). Dei poengterer at tidsdimensjonen gjer oss i stand til sjå sosiale, politiske og økonomiske

endringar. Samstundes krev diakrone granskingar at forskarane «move away from the reassuring completeness of the temporary status quo into the murky waters of partial and often decontextualized evidence [...]». Pavlenko og Mullen (2015, s. 129) poengterer også at ei slik dekontekstualisert tilbakelesing av lingvistiske landskap krev tverrfaglege samarbeid mellom sosiolingvistar og «researchers of the past». Dette er nettopp det sosiolingvisten Stjernholm og mellomalderfilologen Budal gjer i si assosiative og utforskande tilnærming til lingvistiske landskap i Fredrikstad og Bergen (2023). Med utgangspunkt i dei ibuande eigenskapane til synlege språklege element arbeider Stjernholm og Budal (2023) seg bakover i tid og viser korleis eit synleg lingvistisk landskap er eit resultat av sosiale, politiske og økonomiske endringar.

## Didaktiseringa – språkspor light

Å nytta staden som utgangspunkt for aktiv og utforskande læring der ein koplar konkretar til fag, praksis til teori, det nære til det meir abstrakte, er slett ikkje nytt. Det har vore gjort i fag som samfunnsfag og historie (sjå Svenungsen, 2023 og Fossen, 2005), men me har lite kunnskap om i kva grad ei slik tilnærming har vore nytta i språkfag som norsk. Eit nyare norsksdidaktisk bidrag er omtala som språkspor, der grunnidéen er å utforska språklege spor på staden for kunnskapstileigning og -formidling (sjå Bukve, Budal og Mascetti, 2022, 2023; Bukve & Budal, 2023). Det å kopla konkrete stader til abstrakt kunnskap kan gje eigarskap, vekke interesse, læra oss sjå verda på anna vis. Å oppdaga dei språklege fenomenen staden kan representera, oppsøka kunnskap og fagstoff om desse, og å eventuelt formidla dei vidare, opnar for å kopla dømet, det spesifikke, til fagomgrep og -kunnskap og gjev slik ikkje berre eigarskap til fagstoffet, men også metodisk kunnskap. Dette er didaktisk viktig fordi det opnar for vidare læring.

Sjølve utforskinga kan tilpassast aldersgruppe og læringsmål. Same stad kan gje ulike *språklege spor*, det vil seia det eller dei aktuelle språklege temaa staden opnar for. I ei lærarstyrt tilnærming kan språkspora vera formidla i *språkpostar* med fagstoff og oppgåver. Desse er altså eit kuratert fagleg innhald. Koplar ein saman fleire ulike språkpostar, får ein ei *språkrute*. Desse kan gjerne vera geografisk og/eller tematisk avgrensa (sjå Bukve & Budal, 2023, s. 12–13). I ei friare, meir utforskande tilnærming, er rollene snudd, og det er elevane som skal oppdaga språket og laga språkrutene.

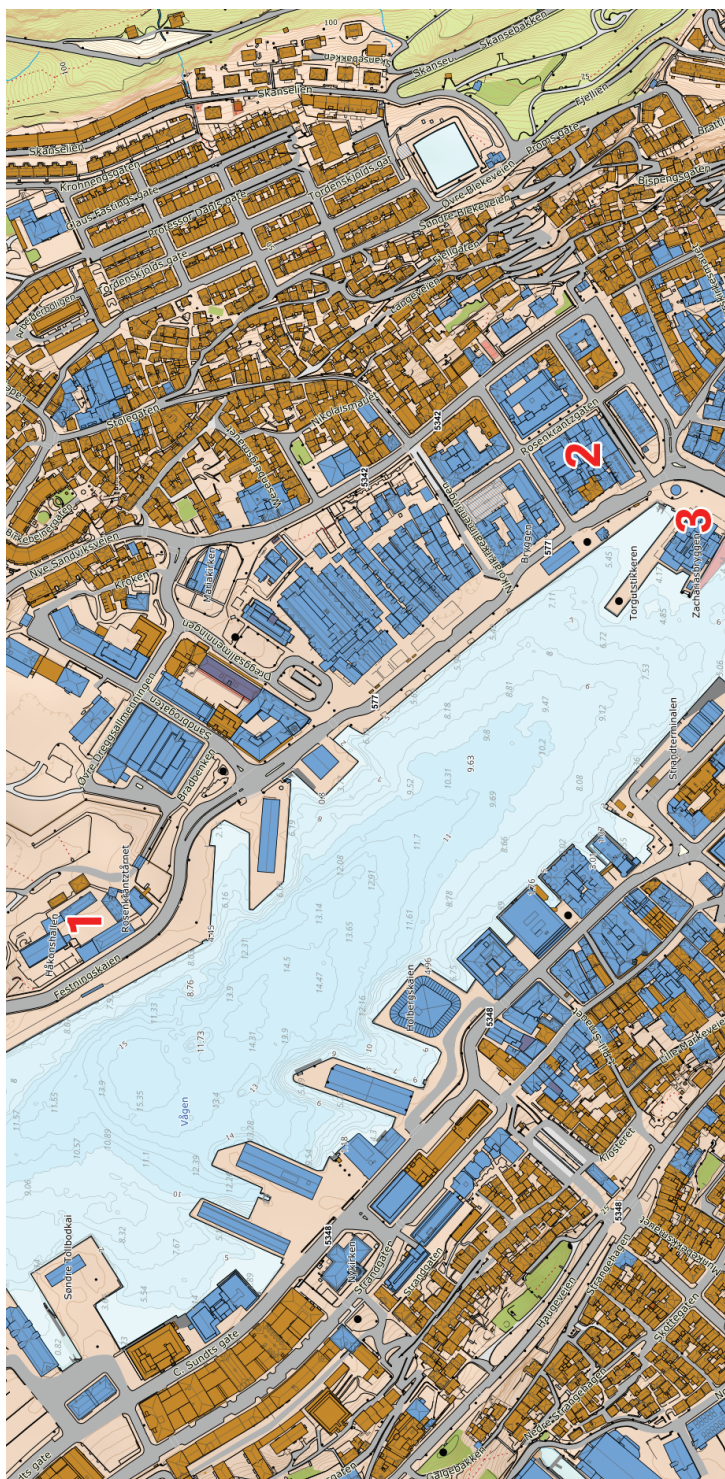
Då står både læraren og tydelege rammer og oppdrag sentralt, mellom anna fordi det krevst modellering og erfaring for å gjera koplinga mellom språksporet og ulike språklege tema. Føresetnadene for å kopla det som vert observert, med fagstoff er førehandskunnskap, både om kjelder og fag, og då er kompetanse og modellering frå læraren viktig.

## Konkretiseringa – den lingvistiske palimpsesten Bryggen i Bergen

Konkretiseringa mi er tre lingvistiske palimpsestar frå eit strekk på ein liten kilometer langsetter Bryggen i Bergen. Området er kjent og lett tilgjengeleg, rikt på språklege spor, og det er dessutan nesten ei norsk språkhistorie i seg sjølv, frå norrønt ved Håkonshallen, via mellømnorsk på Bryggen og til moderne norsk på Fisketorget. Språkløypa har eg nytta didaktisk gjennom fleire år, både med barneskuleelevar og norskstudentar på tredje året. Utforskinga til barneskuleelevane har vore lærarstyrt gjennom bruk av alderstilpassa tematisk ordna språkpostar der dei skal leita etter døme og sjølve produsera ymse slags tekstar.

Studentane har vore langt meir frie i utforskinga si. Faglæraren er med på ei første studentstyrt oppdagingsrunde i området. På runden tek studentane bilete og notat, medan faglæraren modellerer og svarar på konkrete spørsmål. Ei slik felles utforsking har fellestrekk med «the tourist guide technique», nytta av Szabó (2015) for å granska schoolscapes. Oppdraget til studentane er deretter å finna språkspor sjølve, for så å produsera eigne språkpostar og -ruter. I dette er det naudsynt å kategorisera, sjå samanhangar, kopla til fagspråk og fagdisiplinar og å nytta eit breitt utval av kjelder. Det er desse erfaringane, og då særleg kunnskapen om kva studentane har sett og formidla, som har vore førande i utvalet av tema og døme i dei tre konkretiseringane i denne delen. I dei tre døma her er språkspora knytte til min kunnskap om fagstoff og aktuelle kjelder.

Startpunktet for denne språkruta er kongshallen Håkonshallen, ferdigstilt i 1261 (punkt 1 i kartet i bilete 2). I nærleiken av denne har ein både cruiseskip-kaiar og samlingane av runepinnar på Bryggens Museum. Vandrar ein innover Bryggen frå Håkonshallen, kjem ein til verdsarvområdet med trehusa som stammar frå hansatida (1350–1754), men som i dag er den fremste turistattraksjonen i byen. Det sørlege ytterpunktet ligg inst i Vågen. Fisketorget var lenge møteplassen mellom det rurale og det urbane,



**Bilete 2.** Bryggen i Bergen med Håkonshallen (1), Bryggen (2) og Fisketorget (3), henta frå Norgeskart.no

også språkleg. I dag er det kanskje like mykje ein møteplass for turistar og dermed den fleirspråklegheita som kjem med globaliseringa.

Det er inkluderinga av det diakrone i granskinga av lingvistiske landskap som er målet med dette kapittelet, og for å synleggjera det vart omgrepet lingvistiske palimpsestar introdusert ovanfor. Dei er både eit materiale, ein prosess og eit resultat (sjå figur 1), ei tredeling som er teken opp att i dei tre døma nedanfor.

## Det materielle – frå synkront til diakront

Det første dømet tek til i det som må reknast for å vera ein del av den tradisjonelle forståinga av eit lingvistisk landskap: (Summen av) alle synlege språklege spor (Landry & Bourhis, 1997, s. 25), men avgrensa til å granska skriftsystem. Skriftsystema er materielle og synlege, og kan granskast i eit synkront perspektiv gjennom å sjå på skilt, både kommersielle og offentlege, og med varierende grad av formalitet. Både ulike skrifttypar og ulike skriftsystem er representerte i området, inkludert kinesiske teikn. Også meir uformelle uttrykk, tagging og graffiti, kan inkluderast. Samla gjev dette rom for ei synkron utforsking av tema som skrift og formalitet, skrift og avsendar–mottakar, permanens, materiale og plassering, og dessutan kopla skrift med funksjon og intensjon.

Ein måte å granska eit lingvistisk landskap på er kartlegga og analysera variablar som a) kven plasserer, b) kva slags språklege uttrykk, c) kvar, og d) kvifor/kvifor ikkje (Marten et al., 2012, s. 5, omsett hos Johansen & Bull, 2012, s. 19). Då er det særleg relevant å sjå på slikt som

- kva språk som er representerte, og korleis budskapet er utforma
- kven som er avsendar og intendert mottakar
- kvar ulike språklege uttrykk er plasserte – og om dei vert verande der (permanens)
- kva som er intensjonen med dei språklege uttrykka
- kven som ikkje er representerte av aktørar eller språk (eit fråvær er alltid langt vanskelegare å identifisera enn eit nærvær)

Temaa ovanfor som er knytte til skriftsystem på Bryggen, tek opp ein del av det som ligg i fire av dei fem punkta frå Marten et al. (2012, s. 5). Kursiveringa markerer mine justeringar:

- kva *skriftsystem* som er representerte, og korleis bodskapen er utforma
- kven som er avsendar og intendert mottakar
- kvar ulike *skriftspråklege* uttrykk er plasserte – og om dei vert verande der (permanens)
- kva som er intensjonen med dei *skriftspråklege* uttrykka

Det som finst på skilt og veggar av skriftsystem, det synlege lingvistiske landskapet, er eit øvste lag dersom ein ser Bryggen som ein lingvistisk palimpsest. Det er altså den synkrone manifestasjonen, men han er sett saman av ulike diakrone lag. Tagging er eit nær samtidig lag, men bumerke frå handverkarar er langt eldre. Spora av skrift i området kan føra til ei gransking av temaet skriftsystem som femner om meir enn den synlege skrifta. Ei gransking av skriftsystem er då ei diakron gransking av noko materielt (sjå gjerne Budal, 2023 for ei utdjuing her). Denne utvidinga vil femna om runepinnane frå Bryggen som eit døme på eit anna skriftsystem der banda mellom fonem og grafem ikkje er overlappende med systemet i det latinske alfabetet. Så kan ein kanskje argumentera for at dei framleis er å finna i området, ettersom dei er utstilte på Bryggens Museum.

Også handskriftet på bilete 3 er eit døme på eit skriftsystem som er knytt til denne staden. Det er eit handskrift frå midten av 1200-talet med ei omsetjing av ein gammalfransk høvisk tekst, tinga av Håkon Håkonsson om lag då han fekk bygd Håkonshallen. Sjølve handskriftet er dermed eldre enn dei fleste runepinnane frå Bryggen, men er ein illustrasjon på den samtidige bruken av to ulike skriftsystem, det latinske alfabetet og runene. I ein undervisningssituasjon kan dette opna for samtalar om skrift og materialitet (verktøy), skrift og funksjon, skrift og brukarar osv. (for ei gransking av korleis mellomtrinnslevar samtalar om liknande språkspor på Bryggen, sjå Rysjedal, 2024).

Skrifta i dette handskriftet er ein eldre versjon av det latinske alfabetet me framleis nyttar. Dette er førgotisk skrift, uleseleg utan øving – og ein illustrasjon på korleis skriftutforming endrar seg over tid. På den kuriøse sida er det også slik at dette handskriftet har vore gjennom ein fysisk palimpsestasjon: Materialet har vore resirkulert som fôr i ein islandsk bispehatt, ein mitra.

Eit tredje døme på ulike skriftsystem kan finnast i bruken av ulike skrifttypar, til dømes på restaurantskilt (bilete 4). Spørsmål om kva



**Bilete 3.** Handskriftet AM 666 4to har vore klipt til som fôr i ein mitra. Foto: Den Arnamagnæanske Samling / The Arnamagnæan Collection, Københavns universitet

signal denne bruken av skriftsystem sender, kva andre stader variantar av gotisk skrift vert nytta, og kva som er historia til skriftsystemet i Noreg i moderne tid, kan visa veg inn i sentrale tema i norskfaget. Materielle og stadbundne dømme legg til rette for å konstruera ei (norsk) skriftsystemhistorie, kan hende ei tidslinje. Men det materielle, skrifta, er meiningsberande og i dialog med omverda, og opnar for å drøfta slikt som språk og endring, språkkontakt og det arbitrære meiningsinnhaldet i symbola som omgjev oss.





**Bilete 4.** Bruk av ein gotisk skrifttype på eit restaurantskilt. Bilete: Ingvil Brügger Budal

## Prosess – Namn og normering

På Bryggen finst det sidegater som heiter slikt som Finnegårdsgaten og Vetrilidsallmenningen (punkt 2 på kartet i bilete 2). Gate- og stadnamn fortel mellom anna om plassering, funksjon og historie. Her skal me sjå på desse og nokre fleire stadnamn frå nettopp dette området, og sjå korleis det

å vera nyfiken på opphavet til stadnamn kan gje kunnskap om språk- og kulturarv (NOR01-06). For ei grundigare framstilling av vitskapen namnegransking, onomastikk, og koplinga til språkhistorie, bør ein lesa kapittelet til Berg (2024, kapittel 5), og for ei breiare innføring kopla til språkspor kan ein venda seg til Mascetti og Budal (2023) der det også er vist vidare til aktuelle kjelder for slikt arbeid.

Om me tek til med overflata til det første av desse to gatenamna, ligg Finnegårdsgaten langsmed Finnegården (plassering), som er ein handelsgard (funksjon) som kan ha vore namngjeven etter ein Finn eller frå slekta Finne frå Voss. Frå 1400-talet var det hanseatarane som eigde denne (historie) (Hartvedt & Skreien, u.å.). *Gaten* er eit arveord frå norrønt (*Nynorskordboka*, u.å.).

Det andre av desse namna, Vetrliidsallmenningen, er på si side kalla opp etter Vetrliiden (plassering), ein bygard (funksjon) som brann ned i 1702 (historie) – som igjen var kalla opp etter ein mann som heitte Vetrliði (Hartvedt & Skreien, u.å.). Namnet er sett saman av dei norrøne orda *vetr* -(vinter) og *-liði* (av verbet *liða*, å li, her har lidd), og tyder altså «den som har levd gjennom ein vinter» (Cleasby & Vigfusson, 1874). Namnet Vetle er den moderne vidareføringa av dette. Etterlekken, *allmenning*, fortel noko om kva funksjon området har i det bergenske byrommet. Allmenningane er breie gater, tomme område som skal hindra brannar i å spreia seg.

Men gatenamna har fleire lag enn dette, og no går me i djupna på den lingvistiske palimpsesten. Der kan ein til dømes finna informasjon frå fleire lag på same tid. På eit hushjørne på Bryggen er det montert to skilt over kvarandre. På det eine står det Bryggen, på det andre står det Tyskebyggen. Det heitte området fram til 1945. Skiltet med dette namnet kom opp på privat initiativ i 2015 og møtte noko motstand. I Bergen fanst også Tyskesmauet, men det vart omdøpt til Strangebakken i 1946. Årstala for namneendringane kontekstualiserer dei. Dei kom som ein direkte reaksjon etter den andre verdskrigen. Områda hadde historisk vore assosierte med den tyske/hanseatiske busetnaden, men no fekk førelekken *Tyske*- ein ny verdi. I VG (1947, 14.3., s. 6) står det i ein parentes at «av lett forståelige grunner heter det ikke Tyskebyggen lenger». Historiske hendingar har endra tydingsinnhaldet i førelekken og slik gjort han uakseptabel å vidareføra (ei stund). Alle desse omdøypte gatene i Bergen med førelekkar på *Tyske*- har to lag, eitt gamalt, som er «skrapt vekk» fordi det er uønskt, og eitt nytt, som står. Og på Bryggen har det private skiltet med Tyskebyggen lagt nok eit nytt lag – eit privat initiativ (som det offentlege ikkje tek ned)

som også ber med seg ei synleggjering av historia til området, og eit signal om at det tek til å bli tilstrekkeleg avstand i tid til den andre verdskrigen til at det er akseptabelt å på ny bruka desse namna.

Går ein frå namn til norm i dette området som frå 1945 vart heitande berre Bryggen, er det verdt å bita seg merke i at det heiter både Brygga og Bryggja andre stader i landet. Og kvifor har alle gatene rundt Bryggen, som Finnegårdsgaten, etterlekken *-gaten*, og ikkje *-gata*? Ser ein på valet av ordformer og bøyingsendingar, går ein i djupare inn i spørsmål om normering og lokal og regional identitet, og då knytt til korleis dette kjem til uttrykk språkleg. Når det gjeld bøyingsendingane, kan me sjå til dei utfyllande reglane om skrivemåten av norske stadnamn (Språkrådet, u.å.), for noko av forklaringa. Der står det mellom anna at svake hokjønnsord kan få endinga *-en* i bunden form eintal i bergensk, eksemplifisert med *gaten* (punkt 4.2.2). Valet av bøyingsending er altså i tråd med den lokale dialekten og speglar dermed også den lokale identiteten og dessutan banda til hanseatane og genussamanfallet som mellom anna Nesse (2002) har granska.

Bergen er meir enn Bryggen, og i både dei nordre bydelane Arna og Åsane, og den søre bydelen Fana, møter ein etterlekken *-vegen* (Arnavegen, Steinestøvegen og Osvegen), medan det i storparten av byen er nytta etterlekken *-veien*. Substantiva *vei* og *veg* er jamstelte i bokmål, medan *veg* er den einaste godkjende forma i nynorsk. Byen har ein rimeleg sterk bokmålsidentitet, men vart slått saman med nynorskkommunane Arna, Åsane og Fana i 1972, og det er spora etter dette ein ser i valet av *veg* over *vei* osb. i desse bydelane.

Dei tre namna frå Bryggen er døme på at det å leita etter laga bak namnet også kan gje rom for å utforska nærliggjande emne: semantikk og permanens, normeringsreglar, språkstyring og språkpolitikk, språk og identitet og språklege konsekvensar av politiske vedtak. Det femner vidare enn rein namnegransking, også fordi tilnærminga der staden viser veg inn i språk- og kulturarv, er assosiativ. Det er også eit døme på noko av vinsten i diakrone granskingar av lingvistiske landskap.

## Frå eit synkront resultat til eit diakront blikk

Cruiseskipa på bilete 5 ligg i enden på Bryggen, rett utom Håkonshallen. Turistane på Bryggen og Fisketorget (punkt 3 på kartet på bilete 2) representerer ei samtidig fleispråklegheit, ei globalisering, som gjev seg utslag i det lydlege miljøet på Bryggen, det som somme tider vert kalla for *soundscape*

(for to ulike tilnærmingar til å granska dette sjå til dømes Peake (2012) om Gibraltar og El Ayadi (2021) om Amsterdam) og dessutan i den synlege representasjonen på skilt, både på butikkar og restaurantar og på meir offentlege informasjonsskilt.



**Bilete 5.** Cruiseskip ved kai i Bergen. Bilete: Ingvil Brügger Budal

Aktuelle kategoriar for ei gransking av resultatet, den synkrone representasjonen av språk, kan vera det heilt konkrete, altså representasjon eller omfang, men også meir kompliserte kategoriar som prestisje, hierarki, og haldningar. Ei gransking av skilt og språkval, er også ei gransking av kva språk som er med, og korleis dei er ordna, til dømes ved å vera plassert øvst eller ha dei største skrifttypane. Å undersøka det eg her har kalla «synkron representasjon», plasserer seg i stor grad innanfor ei tradisjonell forståing av lingvistiske landskap (som sitert ovanfor), og då kan ein altså analysera variablar som a) kven plasserer, b) kva slags språklege uttrykk, c) kvar, og d) kvifor/kvifor ikkje (Marten et al., 2012, s. 5, omsett hos Johansen & Bull, 2012, s. 19).

Leitar ein etter laga, den lingvistiske palimpsesten som også femner om det diakrone og usynlege, trer den historiske fleirspråklegheita på Bryggen fram. Då dei nordtyske kjøpmennene me kallar hanseatane, slo seg ned på

Bryggen, var Bergen veletablert som internasjonal handelsstad og møtepunkt, også språkleg. Hanseatarane vart verande i denne delen av Bergen frå midten av 1300-talet og i nær 400 år. Å kalla dei ein minoritet, er nær ei underdriving: Av dei rundt 7000 innbyggjarane i Bergen tidleg på 1300-talet var sannsynlegvis 2000–3000 tyske (Hårstad et al., 2021, s. 157, med tilvising til tal frå Opsahl, 2003, s. 76). Språket deira var mellomnedertysk, ein mellomaldervariant av dei nordtyske dialektane, og avstanden mellom språket til nordmennene som budde her og mellomnedertysk, var nok mindre enn dagens avstand mellom norsk og tysk. Det er dermed rekna med at nordmenn og tyskarar kommuniserte med kvarandre på eigne språk, men med nokre tilpassingar. Me kjenner ikkje til at det har oppstått blandingspråk (for meir om dette, sjå Hårstad et al., 2021, og dessutan omtalen av debatten mellom Braunmüller, 1994 og 1995, Nesse, 2002, Rambø, 2010 og Berg, 2013 som er samanfatta av Bull, 2018, s. 477–481).<sup>2</sup>

Der dagens turistar kjem innom ei kort stund og forsvinn, vart hanseatarane verande og etablerte eit eige språksamfunn i byen, men på sida av det eksisterande. Hanseatarane var inga godt integrert gruppe i byen, dei var ei stor gruppe ugifte menn med mellombels opphald. Men, som Bull (2018, s. 473) skriv: «Få andre språk har hatt så stor innverknad på dei skandinaviske språka som mellomnedertysk.» For nettopp bergensdialekta er det sin-genitiv (*Iver sin sko*), infinitivsmerket *te*, svakt preteritum på *-et*, genussamanfall frå tre til to genus og etterhengd bunden artikkel på særnamn (*Iveren*) Nesse (2002) vel å granska.

## Avsluttande merknader

Å også innlemma eit diakront perspektiv på lingvistiske landskap er fruktbart, både didaktisk og for å gje ny kunnskap. Til grunn for dette kapitlet ligg tanken om å nytta det som omgjev menneska, som utgangspunkt for tileigning av kunnskap, til undring, refleksjonar og samtalar og vidare til målretta bruk av tilgjengelege kjelder. Slik sett er tilnærminga relativt assosiativ. I denne samanhengen er det dei språklege spora i omgjevnadene våre som står sentralt, og då som ein veg inn i språkhistoria, til språk- og kulturarv. Koplinga mellom «dei språklege spora i omgjevnadene våre» og til fagområdet lingvistiske landskap, kjem av seg sjølv. Samstundes er

<sup>2</sup> Den seinare pomorhandelen på Nordkalotten som gjekk føre seg frå 1700-talet og fram til 1917, resulterte på si side i russenorsk, eit eige blandingspråk.

biletet «landskap» og definisjonane på «lingvistiske landskap» ikkje fullt ut dekkjande. Den synkrone samtidige synlegheita av språklege spor i dei lingvistiske landskapa har opphav i ulike tider, byggjer på og er i dialog med det som ligg under overflata. Desse eldre laga kan vera synlege eller fjerna, men vegen inn i det diakrone finst. Landskapa er stadig «skrapa ein gong til», og spora av dei eldre laga finst framleis. Å nytta omgrepet lingvistiske palimpsestar opnar for å gå frå overflata til djupna, frå det synkrone til det diakrone – og for å sjå at materiale eller lag med ulikt opphav kan, og truleg vil, ha ein dialogisk relasjon i ei ny utforming, i ein ny kontekst. At palimpsest-metaforen er sterkare knytt til skrift, det semantiske kjelddomenet her, gjer han kanskje også nærare og tydelegare.

## Forfatterbiografi

**Ingvil Brügger Budal** er professor i nordisk språkvitskap ved Høgskulen på Vestlandet. Budal har publisert forskingsarbeid om norskdidaktikk og omsetjingar i mellomalderen, og ho har lang røynsle som redaktør for både lærebøker, vitskapelege antologiar og tidsskrift. Ho har også skrive kapittel i lærebøker om norsk språk, nynorskdidaktikk, grammatikkdidaktikk, utforskande språkdidaktikk og språkhistorie.

## Referanser

- Aboussnoug, G. & Machin, D. (2010). Analysing the language of war monuments. *Visual Communication*, 9(2), 131–149. <https://doi.org/10.1177/1470357210369884>
- Backhaus, P. (2005) Signs of multilingualism in Tokyo: A diachronic look at the linguistic landscape. *International Journal of the Sociology of Language*, 2005(175/176), 103–121. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.175-176.103>
- Berezkina, M. (2012). Lingvistisk landskap i et av Oslos flerkulturelle områder. I T. Schmidt (red.), *Målblomar til Margit. Veneskrift til Margit Harsson på 70-årsdagen den 9. juni 2013* (s. 19–34). Novus.
- Berg, I. (2013). *Eit seinmellomalderleg skrivemiljø. Nidaros erkesete 1458–1537* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berg, I. (2024). Stadnamn og språkhistorie. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 79–98). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Bjørhusdal, E., Juuhl G. K. & Thingnes, J. S. (2024). Language policy on the ground in Norwegian kindergartens. *Linguistics and Education*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101294>
- Braunmüller, K. (1994). Semikommunikation og lingvistiske simulationsmodeller (om sprogkontakt i hansatiden). I U. B. Kotsinas & J. Helander (red.), *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i Norden. Föredrag från et forskarsymposium* (s. 92–97). Stockholms universitet.

- Braunmüller, K. (1995). Forudsætninger for at overtage middelnedertyske sprogstrukturer i de skandinaviske sprog. I E. H. Jahr (red.), *Nordisk og nedertysk. Språkkontakt og språkutvikling i Norden i seinmellomalderen* (s. 29–54). Novus.
- Budal, I. B. (2023). Skriftsystem. I T. Bukve, I. B. Budal & S. Mascetti (red.), *Språkspor. Språk, stad og didaktikk* (s. 97–113). Fagbokforlaget.
- Bukve, T. & Budal, I. B. (2023). Språkspor, staden og språklæraren. I T. Bukve, I. B. Budal & S. Mascetti (red.), *Språkspor. Språk, stad og didaktikk* (s. 11–23). Fagbokforlaget.
- Bukve, T., Budal, I. B. & Mascetti, S. (2022). Språkspor. Formidling av språk og stad som immateriell kulturarv. *Namn og nemne: Tidsskrift for norsk namnegranskning*, 39, 33–49.
- Bukve, T., Budal, I. B. & Mascetti, S. (red.) (2023). *Språkspor. Språk, stad og didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Bull, T. (2018). Mellomnedertysk. I B. Mæhlum (red.), *Norsk språkhistorie. Bind II: Praksis* (s. 473–481). Novus.
- Cleasby, R. & Vigfusson, G. (1874). *An Icelandic-English dictionary*. Oxford.
- El Ayadi, N. (2021). Linguistic sound walks: Setting out ways to explore the relationship between linguistic soundscapes and experiences of social diversity. *Social & Cultural Geography*, 23(2), 227–249. <https://doi.org/10.1080/14649365.2019.1707861>
- Fossen, K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift* 84(3), 471–48.
- «Gate». (2024). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 30. august 2024 frå <https://ordbokene.no>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000020>
- Gorter, D., Cenoz, J. & der Worp, K.V. (2021). The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161–181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029>
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2024). *A panorama of linguistic landscape studies*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417151>
- Guilat, Y. (2010). “The holy ark in the street”: Sacred and secular painting of utility boxes in the public domain in a small Israeli town – top-down, power and reactions. I E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (red.), *Linguistic landscape in the city* (s. 37–56). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692993-005>
- Hartvedt, G. H. & Skreien, N. (u.å.). *Bergen byleksikon*. Bergen byarkiv og Kunnskapsforlaget. <https://www.bergenbyarkiv.no/bergenbyleksikon/>
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. van. (2021). *Blikk for språk: sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (2010). *Semiotic landscapes: Language, image, space*. Continuum.
- Johansen, Å. M. & Bull, T. (2012). Språkpolitikk og (u)synleggjering i det semiotiske landskapet på Universitetet i Tromsø. *Nordlyd*, 39(2), 17–45.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V. & Meyer, S. (red.) (2022) *Linguistic landscapes and educational spaces*. Multilingual Matters.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>. S2CID 146751133
- Lockertsen, I. (2022). *Språk, synleggjering og stadskaping: ei sosiolingvistisk undersøkning av det lingvistiske landskapet på Plaassja/Roros* [Masteroppgåve Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3007008>

- Malykhina, S. (2020). Change and continuity in the urban semiosphere of Post-Soviet Kharkiv. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*, 7(1), 55–104. <https://doi.org/10.21226/ewjus569>
- Marten, H. F., Van Mensel L. & Gorter. D. (2012). Studying minority languages in the linguistic landscape. I D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (red.), *Minority languages in the linguistic landscape* (s. 1–15). Palgrave Macmillan.
- Mascetti, S. & Budal, I. B. (2023). Personnamn og stadnamn. I T. Bukve, I. B. Budal & S. Mascetti (red.), *Språkspor. Språk, stad og didaktikk* (s. 59–79). Fagbokforlaget.
- Munch, C. B. Ø., Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (2022). Barnehagens garderobe som et semiotisk landskap – og et sted for barns literacy?. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3841>
- Nesse, A. (2002). *Språkkontakt mellom norsk og tysk i hansatidens Bergen*. Novus.
- NOR01-06 = *Læreplan i norsk*. Utdanningsdirektoratet. Henta 4. april 2024 frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Olsen, K. (2021). «La de usynlige bli synlige». Om kvenske steder og kvensk usynlighet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 32(2), 72–86 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2021-02-03>
- Opsahl, E. (2023). Gamle landsmenn og residerende fremmede. Islendinger og tyskere i Norge for 1397. I E. Opsahl & S. Sogner (red.), *I kongenes tid 900–1814* (s. 61–81). Bind 1 av *Norsk innvandringshistorie* (hovudred. K. Kjelstadli). Pax Forlag.
- Pavlenko, A. (2010). Linguistic landscape of Kyiv, Ukraine: A diachronic study. I E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (red.), *Linguistic Landscape in the City* (s. 133–150). Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Mullen, A. (2015). Why diachronicity matters in the study of linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1/2), 114–132. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.07pav>
- Peake, B. (2012). Listening, language, and colonialism on Main Street, Gibraltar. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 9(2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/14791420.2012.663094>
- Pennycook, A. (2008). Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti. I E. Shohamy & D. Gorter (red.), *Linguistic landscape* (s. 342–352). Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape*, 1(3), 191–212. <https://doi.org/10.1075/ll.1.3.01pen>
- Pesch, A. M. (2021). Semiotic landscapes as constructions of multilingualism: A case study of two kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928725>
- Pesch, A. M., Dardanou, M. & Sollid, H. (2021). Kindergartens in Northern Norway as semiotic landscapes. *Linguistic Landscape*, 7(3), 314–343. <https://doi.org/10.1075/ll.20025.pes>
- Rambø, G.-R. (2010). *Historiske og sosiale betingelser for språkkontakt mellom nedertysk og skandinaviske i seinmiddelalderen. Et bidrag til historisk språksosiologi*. Novus.
- Rysjedal, K. (2024). «Det er språk i veggane her!»: Ein studie av språkutforskande samtalar på mellomtrinnet [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Scarvaglieri, C., Redder, A., Pappenhagen, R. & Brehmer, B. (2013). Capturing diversity: Linguistic land- and soundscaping. I J. Duarte & J. Gogolin (red.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas* (s. 45–74). Benjamins.
- Spolsky, B. (2020). Linguistic landscape: The semiotics of public signage. *Linguistic Landscape*, 6(1), 2–15. <https://doi.org/10.1075/ll.00015.sp>
- Språkrådet. (u.å.). *Utfyllande reglar om skrivemåten av norske stadnamn*. <https://sprakradet.no/stedsnavn-og-navn-pa-statsorgan/lov-om-stadnamn-rettleiing/utfyllande-reglar-om-skrivematen-av-norske-stadnamn/>
- Stjernholm, K. (2014). *Urbane offentlige landskap i bygd og by. Lingvistiske landskap i Oslo og på Voss*. Språkrådet.
- Stjernholm, K. (2015). Two faces of Oslo: A comparative study of the sense of place. I M. Laitinen & A. Zabrodska (red.), *Dimensions of sociolinguistic landscapes in Europe: Materials and methodological solutions* (s. 77–104). Peter Lang.



- Svennevig, J. (2021). How to do things with signs. The formulation of directives on signs in public spaces. *Journal of Pragmatics*, 175, 165–183.
- Svenungsen, P. B. (2023). Stedet som kilde til læring i samfunnsfag – et tverrfaglig perspektiv. I T. Bukve, I. B. Budal & S. Mascetti (red.), *Språkspor. Språk, stad og didaktikk* (s. 195–217). Fagbokforlaget.
- Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schools: An analysis of Hungarian practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23–51. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>
- Thorvaldsen, B. Ø. (2024). Fagfornyelsen og læreplanen. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* (s. 15–31). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- VG. (1947, 14. mars). Bryggen skal stå. <https://nogo.retriever-info.com/prod?a=2819&d=02001919470314Ar00604&s=20019&sa=1002654&x=b3f7cf76f86f9ab46b34814d68ae0eb2&tz=Europe/Oslo&t=1707919805>
- Wisniewska, D. (2021). Linguistic landscape, murals and language learning. I S. Adamczak-Krysztowicz, A. Szczepaniak-Kozak & P. Rybszleger (red.), *Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte* (s. 429–446). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737011860.429>

## KAPITTEL 7

# Dramatiske muligheter i språkhistoriedidaktikken

**Solveig Berge** Skien kommune

**Petter Bjellås** Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** This chapter explores the use of drama as a teaching method through an investigation of practical-didactic opportunities for teaching language history in junior high school. The study aimed to answer two research questions: To what extent can dramatization of key language-historical events help engage students in the subject matter? And to what extent can drama facilitate students' perception of the historical content as relevant and meaningful, allowing them to identify with the themes?

The researchers based their project on their own classroom experiences, along with theoretical insights from drama pedagogy and didactics in history education. Although drama-based teaching methods are not explicitly encouraged in the current curriculum, the researchers argue that they provide an innovative approach to enhancing students' motivation and learning experiences.

The study employed action research methodology, combining classroom observations with student logs to gather data. The findings indicate that the use of drama can create an engaging learning process in which students actively participate and explore content through various forms of dramatization. Students reported positive experiences and increased understanding of the historical context, language development, and the relevance of language history in their own lives. However, technical challenges and time constraints during filming were identified as potential limitations.

By actively involving students in the learning process, drama fosters a sense of ownership and creativity, ultimately cultivating a deeper connection with the subject matter.

**Keywords:** Norwegian language history, didactics, drama-based teaching, student engagement, motivation, historical understanding

## Introduksjon

Hovedsaka i dette kapittelet er å utforske hvordan bruk av drama som læringsform kan bidra til å gjøre norsk språkhistorie aktuell og relevant for ungdomsskoleelever. I forskningslitteraturen om norsk språkhistorie er det i liten grad blitt utvikla undervisningsmetodikk (Hårstad, 2016b; Thorvaldsen, 2024, kapittel 2). Derimot er det forska på hvordan drama kan representere en kreativ og estetisk læringsform som engasjerer og motiverer. I vår undersøkelse av hvilke praktisk-didaktiske muligheter norsk-læreren har i språkhistorie, har vi derfor valgt å bruke dramametoder i et undervisningsopplegg i språkhistorie i en niendeklasse. Den gjeldende læreplanen nevner ikke eksplisitt dramametodiske arbeidsmåter, men den gir stor metodefrihet. Basis for prosjektet vårt er egne, konkrete erfaringer med klasseromsundervisning og bruk av norskfaglige læremidler sammen med drøfting av teori innen dramapedagogikk og fagdidaktikk i historiefaget. Problemstillinga vår er: På hvilke måter kan drama som undervisningsmetode utvikle språkhistoriedidaktikken for ungdomsskolen? Vi har konkretisert problemstillinga i to forskningsspørsmål: I hvilken grad kan dramatisering av sentrale språkhistoriske hendelser gi en dypere forståelse for språkforholda i fortid og samtid, og i hvilken grad kan drama som undervisningsmetode medvirke til at det historiske fagstoffet berører og oppleves engasjerende og relevant?

Forfatterne er Solveig Berge, norsklærer i ungdomsskolen, og Petter Bjellås, tidligere norsklærer i ungdomsskolen som nå underviser i norsk i grunnskolelærerutdanninga. Vi ønsker å bidra i utviklinga av en didaktikk for norsk språkhistorie som vi kan ta med oss inn i norskfaget i både ungdomsskolen og norsklærerstudiet.

## Bakgrunn

Trass i at språkhistoria «har vore med i norskfaget i skulen heile vegen» og blei «tematisert allereie for 150 år sidan» (Rogne, 2020, s. 12), hevder Stian Hårstad (2016a) i sin historiske gjennomgang av den språkhistoriske faglitteraturen at det aldri er blitt utvikla en egen fagdidaktikk eller metodikk. Han viser til at det didaktiske *hvordan*-spørsmålet «sjelden har kommet opp til noen prinsipiell drøfting», og at *hvorfor*-spørsmålet har blitt stilt som ledd i en «legitimerings- og posisjoneringsdebatt på fagpolitisk plan» (Hårstad, 2016a, s. 2). I Sverige savner Jonatan Pettersson drøfting rundt

språkhistoriedidaktikk for ungdomsskolen. Han mener at «den språkhistoriska kunskapens värde tenderar att tas för givet eller uppfattas som kunskap för kunskapens skull: *varför* vi ska lägga tid på språkhistoria i undervisningen är sällan debatterat» (Pettersson, 2014, s. 153). Han argumenterer for historiefaglig didaktikk som fremmer historiebevissthet gjennom tre perspektiver: «dåtidstolkning, samtidsforståelse och framtidsväntan» (Pettersson, 2014, s. 158). Overført til morsmålsfaget vil disse perspektiva kreve språklige kunnskaper, også språkhistoriske. De kan også bryte opp og kategorisere fagstoffet i språkhistoria og dermed gjøre det mer konkret og enklere å lære seg.

Thorvaldsen viser i kapittel 2, «Fagfornyelsen og språkhistorien» (2024), hvordan språkhistoria kommer fram i gjeldende læreplan, Læreplanen Kompetanseløftet 2020 (LK20). De overordna måla er at elevene skal utvikle innsikt og ferdigheter så de kan sette seg inn i sammenhenger og fellesskap større enn seg sjøl. De skal se hvilken arv de tar del i, utvikle identiteten sin og forstå egen og andres språklige situasjon og bli rusta til å bli trygge språkbrukere. Vi oppfatter derfor at språkhistorie ikke bare skal bidra inn i norskfaget med kunnskap, men også bidra sterkt til at norskfaget er et dannelsesfag.

Blant kompetansemåla for 8.–10. trinn er det bare ett eksplisitt språkhistorisk mål: Elevene skal kunne «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag» (NOR01-06, 10. trinn). Å «forklare» og «reflektere» åpner for inngående læringsarbeid. Vi merker oss dessuten at målformsituasjonen er den eneste språkhistoriske hendelsen som nevnes eksplisitt. Undersøkelsen vår er gjort ved en skole som ligger i en kommune der bokmål er det vedtatte hovedmålet i skolen, og her kan vi møte motvilje hos elevene mot å lære å skrive nynorsk. Det betyr at arbeid med nynorsk og nynorskens opphav kan oppleves som tungt fagstoff for både lærere og elever. Likevel har vi erfart at elever ofte blir mer åpne for sidemålsundervisninga etter grundig arbeid med språkhistoria. Språkhistorisk kunnskap ser ut til å klarlegge sammenhenger som at språket i dag er et resultat av historiske endringer, og at disse endringene kan føre språket i ulike retninger. Og det er nok derfor disse sidene av norskfaget er kopla sammen i dette kompetansemålet. Nå mener vi ikke at språkhistorie skal reduseres til en støttefunksjon i sidemålsopplæringa, men samtidig vil vi peke på en dannelsesmulighet her ved at elevene erfarer hvordan historia har konsekvenser: I sidemålsopplæringa berøres de konkret av språkhistoria.

Thorvaldsen (2024, kapittel 2 i denne boka) argumenterer mot Hårstad (2016a) om at språkhistorie kan være vanskelig tilgjengelig. Ask og Lindgren

(2014) undersøkte hvordan ei gruppe svenske lærerstudenter planla undervisning i språkhistorie. Informantene syntes også at «språkhistoria är svårt» og derfor krever «särskilda insatser för att motivera eleverna» (Ask & Lindgren, 2014, s. 6). Studentene er sjøl blitt undervist i fagstoffet med kronologisk gjennomgang, men når de skal undervise i ungdomsskolen, er de opptatt av å «utgå från elevernas livsvärldar» og av å bruke samtale og gjerne humor.

## Teori

Hårstad (2016b) mener språkhistoriedidaktikken kan hente metodiske grep fra historiedidaktikken for å levendegjøre fagstoffet for elever i dag. Han undersøkte hvordan norsklærerstudenter, ved at de forestilte seg at de deltok i språkråd som diskuterte normering, blei aktive deltakere i historieskapinga. Metoden gjorde de lærende mer til aktører enn til observatører: «Aktørperspektivet framhever viktigheten av å erkjenne at vi på samme tid er historieskapte og *historieskapende*» (Hårstad, 2016b, s. 13). I historiedidaktikken vil aktørperspektivet kunne gi ei «undersøgende og problemorientert undervisning, der elevene får medansvar for egne læreprosesser og indhold, har til hensikt at fremme og understøtte elevenes motivation og læring i historie» (Pietras, 2018, s. 2). For en vellykka problemorientert historiedidaktikk er det ifølge Marthinsen og Rogne (2021, s. 3) «nødvendig å aktivisere og nyttiggjøre seg begrepskunnskap og metodisk kunnskap for å komme fram til det som til slutt kan presenteres for andre – en fortelling om fortida». Slik didaktikk er utvikla i opposisjon til det tradisjonelle, faktuelle historiefagperspektivet om at elevene skal huske mest mulig av ei kronologisk framstilling av historiske hendelser. I stedet utvides læringsutbyttet slik at det også har bruks- og nytteverdi for elevene, for da utgjør elevenes egne historiefaglige «spørsmål den væsentligste utløsende og gjennomgående faktor i læringen» (Pietras, 2018, s. 4). Da kan elever utrustes til å være subjekter som stilles overfor de «stemmer og tekster [som] skapes i tid og rom, og kunne bli det den russiske filosofen Mikhail Bakhtin kaller 'svarende'» (Smidt, 2016, s. 3), nettopp fordi vi «[m]ennesker [...] er innskrevet i historien (og i historier) og må på en eller annen måte 'svare'».

For å gjøre elever til subjekter etterlyser Jon Smidt en radikal estetikk i norskfaget som danner elevene til å være «aktive, spørrende, svarende og skapende [i] møtet med andres tanker og ytringer» (Smidt, 2016, s. 3). Marit Ulvik (2014) poengterer at estetisk didaktikk vil kunne vekke elevene

så de lar seg berøre: Mens estetikk, fra gresk *aestheticos*, er kunnskap vi tilegner oss gjennom sansene, er motsatsen *anaestheticos*, altså anestesi og bedøvelse. «Den estetiske læringsmåten har å gjøre med hvordan livet oppleves, føles og erkjennes og streber etter en forståelse av å være menneske i verden» (Ulvik, 2014, «De ulike læringsmåtene»). Læreplanen LK20 har som verdigrunnlag å fremme «skaperglede, engasjement og utforskertrang» gjennom at elevene «skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Overordnet del, «Opplæringens verdigrunnlag», avsnitt 1.4). Og i norskplanen er det et mål at elevene skal kunne «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (NOR01-06, 10. trinn) og «få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (NOR01-06, kjerneelementet «Muntlig kommunikasjon»). Formuleringene åpner for å integrere drama som kreativ og estetisk læringsform.

Cecily O'Neill (1995) introduserte den dramapedagogiske metoden *prosessdrama*. Aud Berggraf Sæbø og Tor Helge Allern (2010, s. 4) utforsker dramafagets muligheter til å engasjere og motivere i det faglige arbeidet, og de beskriver prosessdrama som «en læreprosess der elevene engasjeres i undersøkelser og spillsituasjoner, der siktemålet er å lære ved å spille». Elevene skal ikke øve fram til ei forestilling eller vurderes i rolletolkinger, men derimot bearbeide og presentere lærestoffet gjennom ulike former for dramatiseringer. Et sentralt metodisk grep for O'Neill er å ramme inn arbeidet: «Pre-text refers to the source or impulse for the drama process [...] it also carries the meaning of a text that exists before the event» (O'Neill, 1995, s. xv). Denne *førteksten* er ment å gjøre arbeidet mer levende ved at elevene «får skape mening i den situerte konteksten som teksten settes inn i» (Sæbø, 2010, s. 22). Læreprosessen er «[f]ramfor alt prega av elevenes interaktivitet og deltakelse» (Sæbø & Allern, 2010, s. 4). I en intervensjonsundersøkelse fant Sæbø og Allern at bruk av prosessdrama «kan åpne for en læringsprosess hvor elevenes medvirkning integreres i det utforskende faglige arbeidet og hvor elevenes varierte erfaringsdannelse står i sentrum», også når lærerne er uten dramafaglig bakgrunn (Sæbø & Allern, 2010, s. 252). Flertallet av elevene opplevde læringsforma som spennende, motiverende og lærerik. Samtidig understrekes det at for elever som ikke liker å arbeide med drama, kan læringseffekten være negativ. Pietras (2018, s. 18–19) nevner flere utfordrende sider ved en mer åpen og elevaktiv metodikk, som at den kan være tidkrevende, intellektuell abstrakt, at ikke alle elever er kreative og sjølstendige nok, og ikke minst at ikke alle lærere

er komfortable med å endre rolla si til å være mer veileder enn underviser. Når opplevelsene kan variere i så stor grad, vil forskning på drama som undervisningsmetode kunne bidra til å forstå hvordan utfordringene kan møtes slik at flere kan ta del i de didaktiske gevinstene.

## Gjennomføringa av prosjektet

Prosjektet vårt var tredelt: først undervisning, deretter dramatisering og til slutt refleksjon. Søkelyset vårt er på dramatiseringa, men elevene blei først undervist i fagstoffet for å få et faglig grunnlag. Refleksjonen var del av undervisninga for at elevene skulle evaluere egen læring, og del av prosjektet for at vi gjennom samtale og logg kunne få innsikt i hvordan elevene opplevde dramatisering som undervisningsmetode. Vi fulgte bare delvis prosessdramametoden. Førteksten var ikke bare en impuls, men ei grundig innføring i fagstoff. Og elevenes framføringer blei vurdert av lærer. Likt med prosessdrama var at dramatiseringa primært var en læringsprosess, at elevene fikk arbeide sjølstendig og kreativt, og at det ikke var noen forestilling med publikum.

Informantgruppa var en niendeklasse med 20 elever. Berge var norsk-læreren deres. Hun benytta fagtekster fra *Skolen* (Cappelen Damm, 2020). *Skolen* er skolens digitale ressurs fra Cappelen Damm og læremiddelet i norskfaget ved denne skolen. Ressursen er for hvert klassetrinn organisert i temaer, og hvert tema inneholder en rekke læringsstier bestående av tekster og oppgaver. På åttende trinn er det ni temaer, og i ett av dem, «Norge blir en nasjon», finner vi læringsstien som vi brukte: «Hvorfor har vi to skriftspråk». Fagteksten i *Skolen* som dekker språkdebatten på 1800-tallet, teller ikke mer enn rundt 700 ord. For å supplere dette og åpne fagstoffet for elevene brukte Berge flere undervisningsmetoder. Blant annet gikk hun inn i rolle som Aasen på hans språkreise, med elevene som dialekttalende bygdefolk. Hun organiserte jevnlig en faglig ballaktivitet: Elevene sto i ring, og den som mottok ballen, skulle si ei faktasetning om språkhistoria før han eller hun sentra ballen vidare. De lagde også illustrasjoner fra livet til Aasen og Knudsen. Like før dramaoppgava fordypa elevene seg ytterligere i Aasen og Knudsen i tre økter. Da samla de bilder, informasjon om samtida og andre faktaopplysninger, og skreiv egne tekster om Aasen og Knudsen sine språklige prosjekter.

Etter endt undervisningsperiode skulle elevene framstille fagstoffet gjennom et rollespill og filme dette. Det er i tilknytning til dette arbeidet

vi gjennomførte intervensjonen vår. Vi hadde satt av en hel dag slik at elevene fikk mulighet til å filmatisere rollespillet på én og samme dag. Elevene brukte starten av dagen på å ferdigstille manus før de spredde seg på skolens område for å filme. I siste time redigerte de filmen før den blei levert inn. Elevene jobba i grupper på fire og fordelte roller mellom seg. Filmen skulle bestå av to deler. Først skulle hovedtrekk i den norske språkhistoria presenteres med ei tidsramme på to–tre minutter og med utgangspunkt i utdelte stikkord. Dernest skulle språkstriden mellom Ivar Aasen og Knud Knudsen dramatiseres med ei tidsramme på tre–fire minutter, og de språklige og språkpolitiske standpunktene til dem begge skulle presenteres. Filmen skulle redigeres i TikTok. Til filmopptak og redigering var det utarbeida kriterier og forslag til både formelle og uformelle rammer for filmen, blant annet gode overganger i filmen, god innlevelse i dramatiseringa og at Aasen og Knudsen skulle siteres. De tre rollene var programleder, Aasen og Knudsen. Programlederen skulle gi en kort introduksjon av 1814 og forklare hvorfor nasjonens språk er viktig for folkets identitet, og presentere hvilke valgmuligheter folket nå står overfor (beholde dansk, fornorske dansk, et nytt skriftspråk) i lys av vår egen grunnlov og selvstendighet. I rolle som Aasen skulle de lese utdrag av «Om vort Skriftsprog» og dramatisere innsamlingsferden gjennom Norge og møtene med folket i bygdene. De skulle også gi eksempler på ord og uttrykk han samla inn og sammenlikna for å skape et skriftspråk. I rolla som Knudsen skulle de forklare hvorfor fornorsking av dansken var det beste alternativet. De skulle gi eksempler på ord han ville fornorske, og forklare formålet med å gjøre om orda på denne måten.

## Datainnsamlinga

Prosjektet vårt er ei form for aksjonsforskning. Metoden kan regnes som en intervensjonsstudie siden den består av «en konkret og planlagt inn gripen i det empiriske feltet [vi] har som hensikt å granske nærmere» (Øgreid, 2021, s. 210), «med tanke på å forbedre det» (Tiller, 2006, s. 48). Relasjonen mellom oss to forfattere er det som Carr og Kemmis (1986) vil beskrive som *frigjørende*, ved at vi har etterstreba en likeverdig deltakelse, et *forskende partnerskap*: Bjellås som forsker utenfra og Berge som forsker på egen praksis.

Datainnsamlinga blei gjort både ved deltakende observasjon og ved at elevene førte logg. Berge observerte og skreiv observasjonsnotater både i perioden med undervisning og på fagdagen med dramatiseringsarbeidet.



Som klassens norsklærer kjente hun og elevene hverandre godt. Gevinsten av dette kjennskapet var at Berge allerede hadde etablert en trygg relasjon med informantene og dermed var akseptert som forsker (jf. Thagaard, 2013, s. 85). Det var heller ingen særskilt feltrolle å utforme, siden den eneste forskjellen fra det vanlige lærerarbeidet var at observasjonsnotatene nå ville være retta mot forskingsarbeidet. Dette ville neppe elevene merke, og vi vil hevde at studien ikke rammes av kritikken som ofte rettes mot aksjonsforskere; at de «gjennom sin aktive tilstedeværelse står i særlig fare for å påvirke forskingsobjektene, slik at de opptrer kunstig» (Bjørndal, 2004, s. 121). Det er også lite spenn i «forskerens fortolkning av omgivelsene», og i «måten informantene identifiserer forskeren på» (Bjørndal, 2004, s. 124). Som klassens lærer var hun i stand til å sammenlikne hvordan elevene arbeida under prosjektet, med hvordan de gjorde det til vanlig.

Elevene førte individuell logg. Loggføringa hadde som pedagogisk formål å strukturere arbeidet. For prosjektet skulle loggene utgjøre datamateriale som kunne gi oss innsikt i elevenes refleksjoner over læringsarbeidet. Loggen hadde seks spørsmål. De fire første blei besvart undervegs etter hver av de tre undervisningsøktene og dreide seg om arbeidsprosessen:

1. Hva har den enkelte på gruppa gjort, og hva planla dere for neste økt?
2. Hvordan fungerte samarbeidet?
3. Hvor og hvordan fant dere fagstoff, og hva lærte dere i denne økta?
4. Egenrefleksjon: Hva fungerte, eventuelt fungerte ikke?

De to siste spørsmåla blei stilt etter dramatiseringsdagen og dreide seg om overordna refleksjoner over dramatiseringsarbeidet og læringsutbyttet:

5. Hva synes du om å lage et rollespill av dette temaet?
6. Hva tenker du nå om bokmål og nynorsk? Har tankene dine om at vi har to skriftspråk, endra seg?

Før oppstart av undervisningsopplegget blei elevene og de foresatte informert om at opplegget skulle inngå i et forskingsprosjekt, og at Berge ville bruke observasjoner som del av forskingsarbeidet. Anonymiteten blei understreka, og hun opplyste om at det ville være frivillig å dele loggen sin. Observasjonsnotater skulle føres uten å navngi noen, og elevene skulle levere loggene på ark uten navnet sitt på. 16 av klassens 20 elever valgte å levere inn loggen, og de blei nummerert 1–16 uten noen

koplingsnøkkel. Én av de 16 svarte ikke på spørsmål 5 og 6, om dramatiseringa. Bjellås har ikke møtt informantene, og det var han som analyserte loggene. Vi gjorde ikke film- eller lydopptak av elevene. Elevfilmene var ikke analysemateriale: De blei ikke samla inn, bare brukt som del av undervisningsopplegget. Datainnsamlinga innebærer derfor ikke noen form for personidentifisering. Siden datainnsamlinga har vært helt anonym, har det ikke vært nødvendig å søke om tillatelse hos Sikt.

## Funn

På loggens første spørsmål beskriver elevene hvordan de fordelte arbeidsoppgaver både seg imellom og mellom arbeidsøktene. Etter første økt skriver mange noe liknende som informant 3: «Vi lagde litt manus og planla litt hva vi skulle si, og at vi skal bli igjen på skolen på fredag.» Denne beskrivelsen går igjen gjennom hele arbeidsprosessen hos mange grupper, men hos noen blir det etter andre økt tydelig at de nå er midt i prosess: «På denne dagen så var det vanskeligere fordi det var veldig vanskelig å følge med på planen» (informant 11). Vanskelighetene kommer fram i loggens andre spørsmål, om hvordan samarbeidet fungerte. Flere rapporterer om utfordringer: «Sleit litt med samarbeidet på gruppa. Ikke alle deltok aktivt, og noen tulla heller enn å arbeide» (informant 1). Informant 4 nyanserer dette: «Noen ganger var det mye bråk og ingen fulgte med, og andre ganger kom alle med gode ideer.» I noen grupper var det «greit i starten men så ble det mer tulling og folk ble irritert» (informant 2). Mange arbeida likevel fint sammen under hele prosjektet: «Det funkete bra, alle skrev. Vi samarbeidet godt og fikk ting gjort», også sjøl om «det var litt hektisk. Vi kranqla ikke» (informant 9). Ei sentral utfordring med gruppearbeid er å bli sittende aleine med ansvaret: «[D]et var irriterende at de andre aldri tar initiativ og bare forventer at meg og [NN] skal gjøre alt og gi instruksjer.» Noen opplevde bedring på fagdagen: «Det var ganske deilig at de jobbet bedre når vi skulle filme så måtte ikke meg og [NN] si alt de skulle gjøre» (informant 7). Andre blei aleine om å «måtte finne alt alle skulle si og måtte redigere alt» (informant 8). Informant 10 forklarer sin lave innsats med at «jeg skjønnte ikke helt i starten hvem Ivar Aasen og Knud Knutsen var».

Tredje spørsmål dreide seg om tilegnelse av det faglige innholdet. Kunnskapskildene som blir nevnt, er åpne internettsøk, *Store norske leksikon*, *Skolen*, lærestoff i OneNote og utdelte PDF-filer. Informant 2 skriver

etter hver økt at «det er ikke mye vi har lært, vi skrev egentlig bare manus». Andre informanter opplever derimot læring: «Vi brukte også noe internett, spesielt når vi skulle finne steder Ivar hadde vært og om jamstillingsvedtaket, så jeg lærte mye nytt om det» (informant 4); «Jeg lærte mye mer om det norske språk historien» (informant 5), og «[j]eg har lært mye om reisen til Ivar Aasen, og hvor han var» (informant 9). Det var imidlertid ikke bare fagkunnskap de lærte: «Vi har også lært om at man må være effektiv og ikke tulle og tøyse, for da går tia fort vekk» (informant 9), og «hvordan man kan samarbeide bedre» (informant 16).

På spørsmål 4, om hva som fungerte eller ikke, nevner mange tekniske utfordringer. Samskriving i felles dokument kunne bli rotete, men samtidig: «Det som funket var at alle bidro med ideer til manuset» (informant 4). Teknikken skapte også utfordringer og tidspress under filminga: «[T]elefonen går veldig fort tom for strøm uansett når man skal redigere en så lang video og ta så mange klipp» (informant 4), «det gikk ikke å sende videoene [...] fordi filene var for store» (informant 8), og det «ble litt støy i bakgrunnen fordi vi hadde ikke tid til å filme klipp om og om igjen» (informant 10). Det blir også nevnt spenning rundt at noen på gruppa «hadde glømt kostyme så da måtte vi låne fra skolen» (informant 15). Temaet var dessuten omfangsrikt: «[D]et var vanskelig å vite og huske alt» (informant 3), og «[d]et ble kjedelig fordi det var så mye» (informant 2). Informant 16 opplevde derimot at «alt funket som det skal», og mer spesifikt nevnes at «det som funka var filminga, vi filma bra» (informant 1), at «vi er gode til å snakke sammen om hvem som skal være hva» (informant 15), og at «alle klarte å huske replikkene sine» (informant 4). Informant 11 så behovet for å «være veldig streng på dem fordi de tuller veldig mye», og informant 14 var kanskje på samme gruppe: «Helt passe det funket litt men kanskje jeg kunne ha prøvd å konsentrere meg litt mer.»

Berge observerte på filmdagen at elevene jobba godt med oppgava. Flertallet hadde med seg kostymer og rekvisitter som gruppene hadde planlagt i forkant. Klassen kom raskt i gang med filminga, og elevene benytta både grupperom og uteområde. Elevene ga uttrykk for at de syntes det var gøy, og det så ut til at de kosa seg med arbeidet. Imidlertid observerte Berge at elevene etter lunsj innså at de ikke hadde så mye tid som de først hadde trudd, og det hele blei mer stressprega. Den siste timen brukte de godt, men det oppsto en del tekniske utfordringer som hindra dem i å laste opp filmene. Opplastinga blei derfor flytta til neste norsktime, men dette førte også til liten tid til å skrive logg, så loggen måtte ferdigstilles noen dager seinere.

På spørsmål 5 om hvordan det var å lage rollespill av dette temaet nevner ikke alle elever temaet. Like fullt mener vi at refleksjonene deres er relevante, for de viser innsikter i opplevelsen av å delta i et dramatiseringsprosjekt. Et stort flertall er positive: Åtte bruker ordet «gøy» eller «morsomt», fire sier at det var «helt greit», «gikk veldig fint» eller var «litt bedre enn vanlig skole», mens tre informanter ikke bruker positive karakteristikk. Samtidig tar et stort flertall også opp negative sider ved både form og mengde på arbeidet: Ved gruppearbeid kan oppgavene bli «veldig skjævt fordelt» (informant 8), og «når ikke alle gjorde noe [...] ble det mye arbeid på noen» (informant 7). Positive erfaringer blei også nevnt: «[D]et er gøy når samarbeide på gruppa fungerer» (informant 4). Knapp tid var dessuten utfordrende: «Jeg synes det var morsomt, og krevende. Vi kunne hatt mer tid til å filme og skrive manus» (informant 9), og at det var «litt vanskelig oppgave fordi det var veldig mye man skulle gjøre [...], så ble litt stress» (informant 1). Andre mener at «en hel dag er lenge å jobbe med en oppgave» (informant 4), for «man blir veldig sliten av en hel dag» (informant 3), så noen ønsker avveksling: «[...] burde heller være at vi hadde litt mer mellomrom mellom hva vi gjorde» (informant 6). Utfordringer under opptak opplevdes negativt: «Det var vanskelig fordi nesten ingen klarte å si alt i et klipp, så det blir veldig, veldig mange små klipp» (informant 8).

Mange likte at aktivitetsforma var «noe annet enn bare oppgaver» (informant 16) og «bare skriving liksom» (informant 1), og at «man måtte være kreativ» (informant 2). Noen opplevde det «lettere å jobbe så lenge med en oppgave når det er en video og ikke bare teori» (informant 4), og «litt mere fysiske oppgaver enn bare at man sitter stille» (informant 10). Men to informanter mislikte aktiviteten: «Jeg syntes dette rollespillet var veldig vanskelig» (informant 11), og «[j]eg er ikke egentlig noe glad i å lage rollespill fordi jeg har sceneskrek» (informant 14).

Berge observerte stort sprik i faglighet, teknisk kvalitet og dramaferdighet blant elevene da hun så filmene. I første del blei det hos mange grupper opplæring av manus og oppramsing av hovedtrekka i språkhistoria. Noen grupper var mer kreative og valgte ulike former for intervjuer, blant annet av «forskere» i språkhistorie ved ulike universiteter. De aller fleste gruppene presenterte en bedre del 2. Rollespillet var tatt mer på alvor, og de levde seg inn i rollene som Aasen og Knudsen på en friere måte. Det var mer kreativ variasjon, likevel med god faglig forankring. Noen dramatiserte jamstillingsvedtaket, mens andre reiste fra sted til sted som Aasen og møtte på folk med ulike dialekter. Det var tydelig at alle

gruppene hadde fått tak i essensen i språkdebatten og klarte å formidle en klar faglighet.

På loggens sjettede og siste spørsmål uttrykker 11 av 15 at tankene om at vi har to skriftspråk, har endra seg. Noen er helt tydelige: «[N]å har jeg endret tankene» (informant 1). Andre er mindre tydelige: «Tror ikke det har endret seg mye, men nå skjønner jeg litt mer» (informant 8). I svare til disse elleve blir orda «skjønner» og «forstår» mye brukt. Av de fire som oppgir at de ikke har opplevd endring, er informant 2 klar: «[H]ar ikke endret seg noe med hva jeg tenker om bokmål og nynorsk.» Mens andre er mer usikre: «[F]ordi jeg klarer ikke å komme på noe om de to akkurat nå» (informant 14).

Flertallet av dem som har opplevd endring, uttrykker at de har fått større forståelse for at vi har to skriftspråk: «Det gir litt mer mening nå om hvorfor vi har to skriftspråk» (informant 7), og de ser «gode grunner til å ha begge to» (informant 4), og at «nynorsk er en viktig del i norsk kultur» (informant 1), «siden det er 'hovednorsken'» (informant 5). Noen uttrykker endring i holdningene: «Jeg synes nynorsk og bokmål er mer interessant» (informant 16), og «[j]eg skjønner nå hvorfor folk elsker dialekten, språket og skriftspråket» (informant 13). Andre uttrykker at økt innsikt ikke har endra holdningene: «[N]å skjønner jeg litt mer hvorfor vi har nynorsk fordi før synes jeg det var helt tullete og skjønnte ikke hvorfor vi skulle ha det, men Ivar Aasen hadde noen bra poeng for å ha det. Men jeg liker fortsatt bokmål mye bedre» (informant 8). Innsikten har også styrka holdningene de hadde: «Glad for at det ble bokmål av nynorsk fordi det høres litt bedre ut og sånt. Bokmål er bedre enn alt, og nynorsk er irriterende» (informant 3). Noen knytter nå språk til identitet: «[D]et sier litt om deg og hvem du er» (informant 6), og «litt mer av din egen personlighet eller identitet» (informant 7). Bare én av informantene er helt tydelig på at det er arbeidsmetoden som har bidratt til endring i tankene: «Først når vi lærte om Ivar Aasen og Knud Knudsen, så skjønnte jeg ingenting, men etter hvert med rollespillet så begynte jeg å skjønne hvem det var, og hva de gjør, da skjønnte jeg også hvorfor nynorsk er så viktig for oss, og at vi har en bra språkhistorie. Så det endte opp med at jeg lærte noe utover skuespillet som var veldig bra» (informant 10).

## Diskusjon

Formålet med prosjektet vårt var å utforske hvordan dramatisering som læringsaktivitet kan utvikle språkhistoriedidaktikken. Vil metoden engasjere og gi opplevelse av relevans og berøring, og vil den kunne gi dypere

forståelse? Både observasjoner og logger viser at undervisningsopplegget engasjerte. Flertallet av elevene syntes det var gøy å jobbe med prosjektet, og årsaka er at det representerte variasjon i undervisninga: Det var bedre enn vanlig skole med teoretisk arbeid, og det motiverte at sluttproduktet skulle være innspilling av video, og at arbeidet gav muligheter for å være kreativ. Dette er helt i tråd med Sæbø og Allern (2010), som opplevde at prosessdrama engasjerte ved at det var ei annerledes arbeidsform, også uten at læreren hadde dramafaglig bakgrunn – som i prosjektet vårt. Det kreative aspektet mener vi blir særlig synlig ved at vi ser en forskjell på arbeidet med del 1 og 2 av rollespillet. I del 1 skulle hovedtrekk i språkhistoria presenteres, og flere grupper løste dette med et intervju som fikk et klart oppramsende preg. Derimot observerte vi at del 2 i større grad gav utløp for friere kreativitet. Sjøl med klart grunnlag i fagstoff gjorde mange av elevene mer ut av dette rollespillet og levde seg mer lekende inn i rollene som Aasen og Knudsen. Nettopp ved at de spilte de historiske personene, mener vi at elevene måtte ta roller som aktører og plassere seg sjøl inn i historia på en skapende måte (jf. Hårstad, 2016b). Det er forskjell på å levendegjøre historiske personer i rollespill og å spille et intervju med fiktive karakterer. Dette oppfatter vi som uttrykk for berøring og identifisering med lærestoffet. Og videre viser det at kreativiteten som engasjementet utløste, åpner for en dypere forståelse av lærestoffet. De historiske personene har standpunkter og verdier som en skuespiller må sette seg inn i og formidle – og svare på (jf. Smidt, 2016), og dette krever en helt annen innsikt enn om man bare skal adaptere læreboktekst til muntlig dialog.

Logger og observasjoner viser også at metoden åpna «for en læringsprosess hvor elevens medvirkning integreres i det utforskende faglige arbeidet» (Sæbø & Allern, 2010, s. 252). Elevene måtte i samarbeid finne og velge det stoffet de mente skulle til for å kunne dramatisere det, og de måtte samarbeide om utforminga av rollespillet. Ved sida av at dramatiseringsoppgava utløste en kreativ og utforskende inngang til arbeidet, blei læringsprosessen påverka av hvor godt samarbeidet og andre rammer fungerte. Ved at elevene har fått såpass frie tøyler, har de sjøl møtt arbeidet som et problem de må løse, både faglig og metodisk, for å lage noe som «til slutt kan presenteres for andre – en fortelling om fortida» (Marthinsen & Rogne, 2021, s. 3). Både observatør og elevlogger er samstemte i at når det er knapt med tid, øker stresset, og da kan både arbeidsfellesskapet og teknikken bli vanskelig å hanskes med. Men også i roligere stunder melder mange elever at det er vanskelig å samarbeide jevnt og å bidra godt til gruppa. Og blant våre informanter var det én som syntes at

rollespill gjør det vanskelig å arbeide med fagstoff, mens en annen hadde sceneskrekk.

Utsagn om at kunnskapen de hadde tilegna seg, gav dem innsikt i historia som gjorde dem i stand til å mene noe om historiske hendelser, mener vi viser at estetikken berører (Ulvik, 2014). I vår sammenheng gav det seg utslag i hvordan de så på målfomsituasjonen. Dette er i tråd med det Smidt kaller radikal estetik; at elevene blir subjekter som må svare «i møtet med andres tanker og ytringer» (Smidt, 2016, s. 3). Når elevene ikke lenger er passive objekter eller observatører i undervisningsopplegget, men har fått arbeida seg så godt inn i et fagstoff at de kan levendegjøre det i et rollespill med de historiske personene og hendelsene, blir de «aktive, spørrende, svarende og skapende» (Smidt, 2016, s. 3). Mens flere av informantene svarte i loggen at de hadde oppnådd læring, og noen spesifiserte hva de hadde lært, må vi understreke at det bare er én av informantene som eksplisitt forteller at det var dramatiseringsmetoden som førte til læring. Det var ingen direkte spørsmål om dette, men vi gjør oss likevel refleksjoner om elevene bør bevisstgjøres arbeidsmåten og hensiktene med den for å få økt forståelse av og motivasjon for dramatiseringa.

Den radikale estetikken – og den moderne historiedidaktikken – er satt i opposisjon til den tradisjonelle innlæringa av faktakunnskap (jf. Hårstad, 2016b; Pietras, 2018). Vi vil derfor understreke erfaringa vår med at det er det faglige kunnskapsgrunnlaget som gjør det mulig for elevene å leve seg inn i rollespillet. Når læringsmålet skal få elevene i stand til å forklare og reflektere, må vi støtte dem til å plassere seg inn i historia. Vi opplevde at undervisningsopplegget vårt gjorde temaet relevant både ved å sette dem inn i datidas problemstillinger og ved å kople dem på problemstillinger som er aktuelle for dem. Sidemålsopplæring er et eksempel på et tema som angår dem direkte, siden de blir vurdert i det. Det kom fram at ei sentral årsak til samarbeidskonfliktene på gruppene var mangelen på kunnskap. Vi tolker dette dithen at om dramametoden skal fungere, må samarbeidet fungere, og et viktig grunnlag for det er at elevene først får tilegne seg fagstoffet. Erfaringa vår er at læreren må vurdere om førteksten ikke bare skal være en kontekstualiserende igangsetter, en impuls, men også mer inngående undervisning.

Når det eneste kompetansemålet på ungdomstrinnet som eksplisitt dreier seg om språkhistorie, tar for seg historia bak nynorsk og bokmål, er det lett å knytte sammen språkhistorie og sidemålsdidaktikk. Berge har flere ganger opplevd at elever lettere godtar å jobbe med sidemål etter

grundig arbeid med den moderne språkhistoria, men dette har ofte krevd solid teoretisk arbeidsinnsats fra elevene, noe som har vært utfordrende å få til. Med dramatisering ser vi at undervisninga har favna en større del av elevgruppa. Nær sagt alle i klassen blei engasjert, og særlig det praktiske ved arbeidsforma gav inkludering. Vi ser også at elever forstår mer av den historiske prosessen og debatten, og at problemstillinga er aktuell for alle oss som er deltakere i det norske språksamfunnet i dag. Våre funn er at mange av informantene våre oppgir at de «skjønner» og «forstår» mer av temaet etter læringsarbeidet. Vi oppfatter dette som uttrykk for det Pietras (2018) skriver, om at elevene sjøl opplever at tematikken har bruks- og nytteverdi for dem, og at læringsarbeidet gir dem utvida innsikt og ikke bare tilegning av flere konkrete kunnskaper. Et konkret eksempel erfarte Berge etter at prosjektet var ferdig, da noen elever tok den språklige innsikten som opplegget hadde gitt, med seg i møte med tekster av Ibsen. På eget initiativ tematiserte de språket til Ibsen i lys av tida tekstene er skrevet i. Elevene overførte altså kunnskap mellom fagområder, noe som peker på at læringsprosessen har gitt dem dybdelæring i språkhistoria.

## Konklusjon

I prosjektet vårt har vi sett at drama som undervisningsmetode kan bryte ned distansen mellom elevene og de historiske hendelsene, og at den historiske tematikken derved blir relevant og aktuell for elevene. De kopler seg lett på det historiske fagstoffet fordi de gjennom dramatiseringa identifiserer seg med personer og hendelser, og dette åpner for dem å relatere seg til tematikken. Vi vil understreke to vilkår. For det første at siden dramatisering ofte forutsetter samarbeid, er det grunnleggende at lærer gjør elevene godt i stand til å samarbeide slik at det faktisk blir mulig for berøring (Ulvik, 2014) og bearbeiding og presentasjon av lærestoffet (Sæbø & Allern, 2010). Vi oppfatter ikke at samarbeid er spesielt vanskelig i sammenheng med drama, men siden dramatisering ofte innebærer samarbeid, er dette et sentralt didaktisk aspekt. Det andre vilkåret er at fagstoffet blir kopla til elevenes verden, slik at de opplever at temaet reelt virker inn på livet deres, og at deres egne historiefaglige spørsmål kan være utløsende faktorer (Pietras, 2018). I vårt prosjekt var koplinga den at ungdomsskoleelever må forholde seg til å bli vurdert i skriving på begge målformer, noe som kan være frustrerende og vekke motstand. Når det språkhistoriske kompetansemålet tematiserer utgangspunktet for språkdebatten, berører det derfor



noe som angår elevenes skolehverdag direkte. Og det er altså her vi ser at drama gir norsklærere unike didaktiske muligheter til å levendegjøre det historiske lærestoffet og bryte ned barrieren for forståelse som distanse i tid ofte utgjør. Vi mener dette utdraget fra elevloggen underbygger dette:

[N]å skjønner jeg litt mer hvorfor vi har nynorsk, fordi før synes jeg det var helt tullele og skjønte ikke hvorfor vi skulle ha det, men Ivar Aasen hadde noen bra poenger for å ha det. Men jeg liker fortsatt bokmål mye bedre. (informant 8)

Bruk av drama i språkhistorieundervisninga kan lede elevene gjennom en læringsprosess som gir forståelse for og innsikt i fagstoffet og erfaringer til sjøl å ta stilling til verdier som ligger i fagstoffet. Vi har funnet at den radikale estetikken kan gi aktivt spørrende, skapende og svarende elever (jf. Smidt, 2016).

## Forfatterbiografier

**Solveig Berge** er ungdomsskolelærer i Skien kommune og underviser i norsk, samfunnsfag og KRLE. Hun er lektor med tilleggsutdanning og har master i norskdidaktikk. Berge har jobba åtte år i grunnskolen, i tillegg til at hun har undervisningserfaring fra høgskole og videregående.

**Petter Bjellås** er førstelektor i norsk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Bjellås underviser i lærerutdanninga, særlig innen språklige emner som sosiolingvistikk, språkhistorie og grammatikk, og i didaktiske emner som lese- og skriveopplæring. Bjellås har åtte års erfaring som lærer i grunnskolen.

## Referanser

- Ask, S. & Lindgren, M. (2014). Undervisning i språkhistoria: en ämnesdidaktiskutmaning för lärarstudenter. *HumaNetten: Festskrift till Per Stille*, 32, 5–12. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A803105>
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning: fra salmer til jazz på kjøkkenet. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning: i skole og utdanning* (s. 117–141). Høyskoleforlaget.
- Cappelen Damm. (2020). *Skolen 8–10 Norsk* [digitalt læreverk].
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.

- Hårstad, S. (2016a). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie»: språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2852>
- Hårstad, S. (2016b). Læring om normering: erfaringer fra et språkhistorie-didaktisk eksperiment i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.3870>
- Kvande, L. & Naastad, N (2013): *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Marthinsen, B. A. & Rogne, T. (2021, 26. juli). Undersøkende og problemorientert. En utfordring for historiefaget. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-historie/en-utfordring-for-historiefaget/290544>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- NOR01-06 = Kunnskapsdepartementet (2020). Læreplan i norsk. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann.
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* = Kunnskapsdepartementet (2017). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Pettersson, J. (2014). Den språkhistoriska kunskapens värden: språkhistoria i ett historiedidaktiskt perspektiv. I M. Bylin, C. Falk & T. Riad (red.), *Studier i svensk språkhistoria 12: variation och förändring* (s. 153–165). Stockholms universitet.
- Pietras, J. (2018). En undersøkende og problemorientert historieundervisning. *RADAR – Historiedidaktisk Tidsskrift*, 5(2), 79–94. <https://doi.org/10.7146/rhdt.v5i2.111381>
- Rogne, M. (2020). Norskfaget i grunnskulelærerutdanningane – nyare utviklingstrekk. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7903>
- Smidt, J. (2016, 29. januar). For en radikal estetikk i norskfaget. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2016/01/29/for-en-radikal-estetikk-i-norskfaget/>
- Sæbo, A. B. (2010). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 9–25.
- Sæbo, A. B. & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisning- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244–255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 97–124). Studentlitteratur.
- Thorvaldsen, B. Ø. (2024). Fagfornylsen og språkhistorien. I E. B. Stykket, I. B. Budal, B. Ø. Thorvaldsen & U. Vindenes (red.), *Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning*, (s. 15–31). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.237>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon: om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole*, 2.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209–238). Universitetsforlaget.

Denne boka utforsker ulike sider ved språkhistoriedidaktikk og tar opp spørsmål rundt hva, hvordan og hvorfor vi bør undervise i språkhistoriske temaer gjennom hele utdanningsløpet. Forfatterne tar for seg språkhistoriske tema i læreplanen, samt hvordan noen lærere tolker læreplanen på dette området, og hvordan slike tema blir framstilt i enkelte lærebøker. I tillegg gir forfatterne eksempler på både metodikk og konkrete språkhistoriske tema som kan være starten på en større diskusjon rundt hvilke språkhistoriske muligheter som fins i skole og utdanning.

*Språkhistoriske muligheter i skole og utdanning* er relevant for norsklærere i grunnskole og videregående skole, studenter og forskere, og for alle som interesserer seg for språkhistoriske tema generelt og språkhistoriedidaktikk spesielt.

Redaksjonen:

Evy Beate Stykket (hovedredaktør) er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge

Ingvil Brügger Budal er professor i nordisk språkvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet

Bernt Ø. Thorvaldsen er professor i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge

Urd Vindenes er førsteamanuensis i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge