

Øyvind Danielsen

# **Om øvingar i morsmålsfaget – og i hermeneutikken**



**HØGSKULEN I VOLDA**



**MØREFORSKING  
VOLDA**

2005

<b>Forfattar</b>	Øyvin Danielsen
<b>Ansvarleg utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>ISSN</b>	0805-8075
<b>Sats</b>	Øyvin Danielsen
<b>Distribusjon</b>	<a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a>

Essay i vitskapsteori, Vestnorsk Nettverk, Forskarutdanninga

**Notatserien** er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføremål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreiinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

## Innhald

Innleiing.....	4
Om hermeneutiske øvingar .....	4
Konklusjon .....	9
Samanlikning mellom progymnasmata og L-06 med fokus på øvingar.....	10
”Opphavet og oppveksten” til progymnasmata og L-06.....	10
Progymnasmatas ”livsgjerning” .....	17
a) Verknadshistorie .....	17
b) Skolehistorie .....	18
c) Øvingane i progymnasmata .....	19
Oppsummering av systemet i progymnasmata .....	26
Læremåla i L-06 samanlikna med øvingane i progymnasmata .....	27
Kommentar.....	29
Konklusjon .....	30
Litteraturliste .....	31

## Innleiing

Dette essayet handlar om øvingar i morsmålsfaget – og i hermeneutikken, og det er utforma som ei samanlikning mellom to tekstar. Samanlikninga er retta mot dei øvingane vi finn i ein didaktisk opphavstekst for morsmålsfaget og i ein samtidstekst om norskfaget. Samstundes er denne teksten ei øving i vitskapsteori etter mønster frå øvingane i vitskap vi finn omtala i hermeneutikken.

Eg stiller eit grunnleggjande spørsmål til morsmålsfaget: Kva er det ein øver på i morsmålsfaget, kvifor og med kva for verknad? Eg stiller dette spørsmålet fordi eg søker klarare svar enn dei ein ofte får når ein spør om noko slikt. Ein vanleg norsklærer vil ofte falle i djupe tankar om ein spør om kva ein skal utvikle og bli flink til i dette faget, og korleis ein skal gjere det. For å svare på spørsmålet vil eg derfor gå til to tekstar som ut frå noko ulike føresetnader gir gyldige svar på det eg spør om.

Den eine teksten vi les her, *Progymnasmata*, må vi kunne seie har ein morsmålsfagleg status på line med den steintavlene til Moses har i religiøs samanheng. Det er altså ein primærtetekst i djupaste forstand eg snakkar om, ein opphavstekst med ei over tusenårig verknadshistorie i vår vestlege kultur. Det er den teksten Stina Hansson i det svenske forskingsprosjektet om *Progymnasmata* i 2003 kallar for ”– Retorikens bortglömda text- och tankeform”.

Den andre teksten vi skal lese, ”L-06”, *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*, og då nærmare bestemt det som handlar om norskfaget innanfor denne, er ein statsautorisert tekst frå norsk samtid framskaffa av dei best fagleg kvalifiserte innafor norskfaget i dag og med ei verknadshistorie på nokre få månader.

Eg vil altså i det følgjande samanlikne to tekstar som ein kan definere som to læreplantetekstar. Eg vil ha fokus på det eg kallar øvingskategoriane i desse tekstane. Når eg set fokus på øvingar er det for å kome nærare praksis i morsmålsfaget. På den måten blir det mogleg å reflektere over mellomrommet mellom praksis og overbygning, det mellomrommet der ein finn det menneskelege, slik Marx har synt oss det. Når eg seier at eg vil samanlikne desse tekstane, gjer eg det samstundes med tanke på ei øving i *progymnasmata* som eg vil øve meg på i dette essayet, øving nr. 10: ”Samanlikning”. I samsvar med krava og topoia i ei samanlikning vil eg då få fram både opphavet, oppveksten og livsgjerninga til dei to likeverdige partane eg skal samanlikne.

Dette essayet er samstundes ei øving i vitskapsteori. Eg vil søkje å grunngi dette ved å peike på kva for øvingar i vitskap det er hermeneutikken lærer oss. Eg vil fortelje om korleis dei hermeneutiske øvingane oppstod og utvikla seg, og korleis dei har høg aktualitet i dag i det som Hans Hauge kallar ”den litterære vendinga” (Hauge 1995). Inn i desse hermeneutiske øvingane vil eg plassere både dette essayet og det som er temaet for dette essayet:

*Progymnasmata*.

## Om hermeneutiske øvingar

Resonnementet i denne teksten oppstår ved at eg let to tekstar møtast i ei samanlikning. Djupast sett er det eit privilegium knytt til skriftkulturen å kunne gjere noko slikt. Ein kan ikkje reflektere over historia utan å leve i ein skriftkultur. Skriftlege tekstar er det materielle grunnlaget for at ein kan reflektere. Samstundes er det ikkje historia slik ho eigentleg er, eg reflekterer over, men skrivne tekstar. Med skriftkulturen blir ein medviten skilnaden mellom språk og røynd. Ja, ein begynner i det heile å stille spørsmål ved kva som er røynd. Og kva er

eigentleg ein tekst? Slike problem kjem opp i ein skriftkultur der ein kan snu på og grave i sine egne refleksjonar.

Det finst ein del forslag til svar på slike spørsmål. Ein måte å svare på, og som Lindhardt i boka *Fra tale til tanke. Hovedlinier i den europeiske idéhistorie* (1987) ser som eit vesentleg trekk ved moderne vitskap, er at ein ser fenomena som ledd i eit system eller ein samanheng. I humanistiske vitskapar overfører ein dette på individa som blir deltakarar i eit spel. Då blir individa gjort om til spelarar, og reglane i spelet blir subjekt i framstillinga i staden for individet. Når ein tenkjer i system eller spel, får ein ei synkron, samtidig eller tidlaus tilnærming til stoffet i staden for ei diakron, ”gjennom tida” eller historisk tilnærming. I språkvitskapane har den synkrone tilnæringsmåten overtatt og blitt viktigare enn den diakrone tilnæringsmåten.

Lindhardt (1987) viser til nokre namn og retningar innan språkvitskapane som kan vise kva dette inneber. Ferdinand de Saussure (1857-1913) såg på språket som ei samling teikn som var bunde saman i eit språkssystem. Eit ord tyder noko fordi det står i høve til andre ord. Saussure seier med andre ord at vi ikkje kan forstå noko utan at vi har ord. Og språket (orda) gir oss forståinga fordi det utgjer ein struktur.

Claude Levi-Strauss (født 1908) forska på primitive folk sine mytar og tolka dei som eit system av komponentar. Ein skulle ikkje spørje om mytane var sanne, men korleis dei viser oss ein måte å tenkje på, eller eit system å tenkje i. Denne systemtenkjinga førte til at individet var i ferd med å forsvinne ut. Det er ikkje noko subjekt som tenkjer, men språket som skaper tankar i individet.

Ludwig Wittgenstein (1889-1954) gjer opp med den klassiske tanken om språket som refererande. I staden held han fram språket som eit utbod av ulike spel for ulike situasjonar, eit for kjærleiksamtalet, eit for vitskapeleg diskusjon osv. Ord som føle, forstå, ville osv. er ikkje ord som viser til ein realitet, men ulike måtar å drive språkspel på. Å ”forstå” noko er ikkje noko subjektivt og privat, men det å ha fått kjennskap til dei reglane som gjeld for eit gitt fenomen, og dermed kunne handle fornuftig i ein gitt situasjon. Eit individ er ikkje fritt i den forstand at det kan velje på fritt grunnlag. Mennesket er eit språkbrukande vesen, og ord, sinn og tankar vil bli forma av det språket ein talar.

Den logiske empirismen, ein vitskapsteoretisk skole frå byrjinga av 1900-talet, la til grunn at alt som ikkje var vitskapeleg, var upresist eller inkjeseiande. Sjølv om positivismen ikkje lenger har kraft som vitskapeleg retning, har haldninga frå den nedfelt seg i vestleg tankegang. Poesi, litteratur, kunst og religion representerer ein ikkje-vitskapeleg språkbruk som mellom anna av den grunn har blitt til randfenomen i vår kultur. Det er jo berre ”dikt” eller ”myte” eller ”underhaldning”. Sidan antikken har retorikken halde fram at det å påverke eller overbevise andre er ein grunnleggjande funksjon ved språket. Denne grunnleggjande språkfunksjonen vart i stigande grad trengt til side av naturvitskapens eksplosive utvikling i det 19. og 20. hundreåret.

På eit slikt grunnlag er det ein må formulere det hermeneutiske problemet som Lindhardt gjer slik: ”(...) hvordan kommer det ene subjekt i forbindelse med det andet, når man kun har hinandens ytre uttryk, for eksempel i form av tekster”. (Lindhardt 1987:106)

Lindhardt peikar på at vi sidan antikken har kjent omgrepet hermeneutikk. Omgrepet kjem av Hermes, guden for språket og skrifta, og tyder læra om å tolke. Opphavleg gjekk det ut på

metodar for korleis ein kunne analysere struktur og komposisjon i eit diktverk, og korleis ein kunne tyde ord, setningar og bilete i teksten. I den kristne tradisjonen fekk ein den allegoriske metoden som vart nytta til å forklare ulike lag av tyding i Bibeltekstane. I moderne tid handlar hermeneutikken om det hermeneutiske problemet i vidare forstand.

Lindhardt (1987) nyttar to namn som døme på korleis ein nærmar seg problemet. F.D. Schleiermacher (1768-1834) har ei psykologisk løysning på dette: Vi kan kjenne dei andre fordi vi kjenner oss sjølv. Når ein tekst vekker kjensler i meg kan eg rekne med at den vekker dei same kjenslene hos forfattaren. Alle menneske har dei same kjenslene, og vi kan kjenne dei att hos kvarandre.

Hans Georg Gadamer (1900-2002) gjer opp med tanken om å kunne skilje mellom indre liv og ytre teikn. Mennesket er ikkje ein nøytral tilskodar som kan stå utanfor verda og skode ho. Historia er ein del av oss sjølv. Vi kan ikkje sjå på noko utan fordommar. Vi har alltid ein ide om kva det er vi ser etter, før vi ser det. Utan denne ideen ville vi ikkje kunne sjå nokon ting. Når ein les framande tekstar er det to horisontar som smeltar saman, og teksten blir eigentleg annleis enn den opphavleg var. Men einaste måten å oppleve eit fortidig diktverk som levande, er at ein let det tale inn i sin eigen notidige situasjon.

Hans Hauge fører oss vidare inn i dei hermeneutiske øvingane med boka *Den litterære vending – dekonstruktiv videnskapsteori* frå 1995. Han fører oss inn i ein nærkamp mellom den grunnleggjande hermeneutiske tilnærminga til røynda i form av tolking av tekstar der det er underforstått at røynda tek form av litteratur, og vitenskapane i ulike fag som har søkt å etablere seg på ulike måtar ved å skyve litteraturen vekk frå seg sjølv: filosofi, litteraturhistorie og historie, antropologi, sosiologi, språkvitenskap, lingvistikk, semiotikk, teologi, litteraturvitenskap og litteraturpedagogikk.

Problemet Hauge set opp er som følgjer: Retorikken (og vi tilføyer i vår samanheng: progymnasmata) kom ut av fokus midt på 1800-talet. Det førte til at retorikken sitt omfattande litteraturomgrep vart avskaffa og erstatta av eit smalt litteraturomgrep kalla ”skjønnlitteratur” på den eine sida og vitenskaplege tekstar som ikkje var litteratur på den andre sida. Retorikken (og skoleøvingane i progymnasmata) fall mellom to stolar.

I dag har dette snudd igjen. Det fører til at ein treng å øve seg igjen. Både vitenskapsteoretisk og litterært treng ein å øve seg i å delta retorisk medviten i eit utvida litteraturomgrep. Hauge peikar på at det eigentleg er eit gammalt problem som har blitt nytt igjen, konflikten mellom retorikken og dialektikken, eller som han seier i innleiinga:

*”Den litterære vending” er en betegnelse for noget, der ser ud til at være sket med de humanistiske videnskaber. De synes alle at have fået et problem med, hvordan deres genstandsområde skal gengives eller repræsenteres. (Hauge 1995:7)*

Problemet er både erkjenningssteoretisk og etisk. Korleis er forholdet mellom tekst og røynd? Og er det etisk forsvarleg overhovedet å representere den Andre eller Objektet? Løysninga har resultert i den retoriske eller litterære vendinga: ”Løysningen på begge problemer er æstetisk eller litterær. Videnskaberne har vendt sig mod litteratur og litteraturteori.” (Hauge 1995:7)

Det omfattande litteraturomgrepet som alle dei moderne faga skilte seg ut frå midt på 1800-talet, har vendt tilbake igjen. All litteratur blir igjen omfatta av eit omfattande tekstomgrep som ein kan kjenne igjen frå retorikken. All språkbruk er retorisk i den forstand at ein er

avhengig av tropar og figurar og retoriske verkemiddel for i det hele tatt å kunne gjere seg forstått. Det betyr også at det retoriske sanningsomgrepet som knyter seg til overttyding, er det sanningsomgrepet ein må legge til grunn.

Hauge seier med tilvising til Richard Rorty at "den litterære vendinga" er ein reaksjon på det nokon trur på:

*Ideen om den litterære vending er kun mulig, fordi der findes historikere, der tror på historien; kedelige analytiske filosoffer, der tror på, at der er filosofiske problemer med filosofiske løsninger. (...)Rorty præsenterer så sin programmerklæring, som jeg helt tilslutter mig: "Vi skal forsøge at overflødig gøre os selv ved samvittighedsfuldt at udvise forskellen mellem litteratur og filosofi og at fremme ideen om en udifferentieret 'general text' ". (Hauge 1995:20-23)*

Eit viktig omgrep i samband med "den litterære vendinga" er omgrepet "dekonstruksjon". Hauge viser til to namn her: Derrida og Nietzsche:

*Derrida erstatter retorik med logik. Litteratur eller skrift bliver til model for sproget som sådan. Når det sker, så kan man ikke længere skelne mellem fiktionens autonome rige og andre diskurser. (Hauge 1995:27)*

Men det tyder også at den teksten som er bevisst sin retorikk, vil framstå som meir autentisk, den skjuler ikkje noko og kan ikkje avslørast: "Den retoriske vending kunne vise sig at være et forsøg på at få retorikken under kontrol." (Hauge 1995:31)

Hauge peikar på korleis prosjektet i dekonstruksjonen er å la undertrykte termar "hemne" seg. Skrifta hemnar seg på stemmen, metaforen på omgrepet, det ueigentlege på det eigentlege:

*Derridas læsestrategi består i en opmærksomhed over for det ekskluderede og marginaliserede: Det være sig retorik, troper, skriften (...) Det ekskluderede er mulighedsbetingelsen for tekstens centrale mening. (Hauge 1995:38)*

Hauge viser til Nietzsche, som formulerer eit spørsmål og ei fråsegn som kan seiast å vere grunnleggjande for dekonstruksjonen. Først fråsegna: "Was ist also Wahrheit? Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Anthropomorphismen (...)" (Hauge 1995: 33)

Så spørsmålet Nietzsche stiller:

*Når et menneske lader noget komme til syne, så kan man spørge, hvad skal det skjule? (...) Står vi over for en tekst kommer det frække spørgsmål: Hvad skjules der? Før i tiden en ideologi, nu retorikken. (Hauge 1995:32-33)*

På grunnlag av Nietzsche kan ein altså seie at alt er retorikk. Det finst ikkje nokon stad utanfor retorikken.

Hauge peikar vidare på korleis "den litterære vendinga" fører til ny refleksjon over det å skrive litteraturhistorie og historie. Det blir no umogleg å skrive litteraturhistorie og historie på ein tradisjonell måte, til dømes ved i litteraturhistoria å setje eit litterært verk inn i ein historisk kontekst:

*Den litteraturhistoriske kontekstualisering af litterære tekster, hvis mål altid har været at standse fortolkningen af dem, umuliggøres, fordi den kontekst, der skulle forankre fortolkningerne selv er en fortolkning, der skal fortolkes. (Hauge 1995:51)*

Kva er så løysninga på dette? Hauge viser til Hayden White, som er ein hovudperson innanfor litterariseringa av historia. Han seier at han ikkje vil fjerne historiefaget, men derimot gjenopprette det ved å sjangerbestemme det: ”Han siger ikke, at verden ikke kan repræsenteres, han plæderer alene for en reflekteret realisme (i stedet for en naiv).” (Hauge 1995:53)

Hauge tek vidare opp kulturomgrepet. Han stiller først eit spørsmål som han svarar på: ”Hvorfor er det nu så vigtigt, hvordan man definerer kultur? Fordi det dybest set er en kamp om, hvem der skal uddanne børnene.” (Hauge 1995:57)

Så viser Hauge korleis antropologien først vinn over litteraturen i kampen om retten til å definere kulturen slik at litteraturen berre vart ein liten del av det større komplekset som heile kulturen var, men at litteraturen deretter hemnar seg ved å gjere alt til litteratur: ”Litteraturstudier blev til kulturstudier. Antropologiseringen af kulturbegrebet blev dermed begrundelsen for det såkaldte ’udvidede tekstbegreb’ ”. (Hauge 1995:67)

Hauge kallar sosiologien for den moderne tida sin diskurs. Men samstundes blir sosiologien ein motstandar av den postmoderne diskursen. Dette er fordi ”den litterære vendinga” innafor sosiologien skriv den ned til litterær tekst. Hauge seier:

*Historien, psykologien, filosofien, sociologien, har ophævet realisme, som litterær stil, til den eneste måde at skrive på. Paradokset med sociologien er, at skønt dens indhold er det moderne, så er dens form realisme.* (Hauge 1995:81)

Sosiologien er det modernes store forteljing, men det postmoderne er ein trussel for det gjer ikkje lenger sosiologien til ein privilegert diskurs. Den privilegerte diskursen er no litteraturen og romanen: ”(...) litteraturteorien nu er en bank, der låner ud til andre, som har et underskud på tekstbevidsthedskontoen” (Hauge 1995:83.)

Men samtidig minner Hauge om at det ikkje er sikkert at litteraturvitskapen sjølv har erkjent den litterære vendinga, det vil seie at også litteraturteori er litteratur. Derfor finst det ein sterk motstand mot den litterære vendinga nettopp her. I forlenginga av det held Hauge fram med å kritisere språkvitskapen i det tjuande hundreåret, lingvistikken og semiotikken. Det har ikkje vore noka litterær vending innafor lingvistikken og semiotikken, seier han:

*Lingvistikken (den samtidige) har ikke oplevet eller gennemlevet ’sprogtabserfaringen’. Denne er forudsætningen for den sproglige vending. Moderne lingvistik kan da ses som en underlig form for modstand mod sproget; et udtryk for en helt utrolig naivisme og blind tro på referentialitet.* (Hauge 1995:96)

Hauge samanliknar semiotikken med hermeneutikken for å vise kven av dei som er fruktbar. Semiotikken kan ein lære seg, hermeneutikken let seg ikkje lære, seier han:

*Ønsket: Lær mig en hermeneutisk måde at læse et digt på, kan man ikke opfylde. Men man kan lære en strukturel tekstanalyse. Har man lært den, så er resultatet dog det, at der er ingen, der vil læse den. Den er kun afsender og uden modtager. Hvor gentagelig den end er, så virker den kun én gang. Den semiotiske tekstlæsning er Don Juan-læsning. Den må gå fra tekst til tekst (...) Hermeneutikken er trofast. Den forlader ikke teksten, selv om den bliver gammel (...) Den kommer til teksten for at lave nye tekster. Hermeneutikken får børn.* (Hauge 1995:99)

Til slutt fokuserer Hauge på nokre litteraturpedagogiske konsekvensar. Kanonomgrepet er både eit omgrep som ligg dødt, men samstundes har det stått opp att i nye former: ”Genrer synes i al fald at være kanoniske. Det samme gælder måske også historiske og litteraturhistoriske perioder.” (Hauge 1995:139)



Hauge peikar vidare litt ironisk (og kanskje med tanke på kanondebatten) på at det var innvandrane som gjorde at ein gjenoppdaga dansk kultur:

*Det er tankevækkende, at det var indvandringen, der gjorde at vi genopdagede dansk kultur (...) Hvordan skal man kunne fortælle danske og tyrkiske børn, hvad dansk kultur er uden at bestemme sig for, hvad den indeholder? Og den er nu engang opbygget af en række forfattere og forfatterskaber og ikke af visse perioder eller af en bestemt tekstanalytisk kompetence. (Hauge 1995:142)*

Hauge kommenterer derfor ei vanleg dansklæreroppfatning om det å lese og analysere tekstar i danskfaget på følgjande måte:

*Marianne Jelved (tidligere dansklærer) har udtalt, at hun er ligeglad med om børn har læst H.C.Andersen, bare de kan læse kritisk. Jeg mener, at det er vigtigere at børn har læst H.C.Andersen, end at de kan læse kritisk. (Hauge 1995:140)*

## Konklusjon

Ei kvar tolking av ein tekst fører til at ein lagar ein ny tekst. Slik også her når eg samanliknar to tekstar og nyttar dei i ein diskurs om norskfaget. Då lagar eg to nye tekstar av dei tekstane eg samanliknar.

Kva for fordomar har eg? Ein fordom går ut på at retorikken representerer ei klargjering av morsmålsfaget sine mål og middel, og ein går ut på at progymnasmatisk øvingar representerer ein aktuell tilnæringsmåte til faget.

Språklege spel eg nyttar er som nemnt ei progymnasmatisk øving, ”samanlikning”, og innafor denne øvinga spelar eg med historia når eg gjer den om til samanhengande forteljing. Forteljinga om historia vil eg likevel hevde er sann i den forstand at forteljing og forståing er to ting som fell saman.

Ricœur seier oppsummerande om hermeneutikken at den handlar om å aktualisere eller gjere ”samtidig og liknende” (Ricœur i Lægred og Skorgen (red.) 74: 2001). Samstundes peikar Ricœur på at det ligg eit element av forklaring i hermeneutikken. Etter mønster frå lingvistikken kan vi forklare strukturar i tekstar som tydingselement som kjem fram på grunnlag av ulike binære tilhøve, og vi kan sjå på tekstar berre som tekst, det vil seie tilvisingar til andre tekstar, altså eit system.

Dette elementet av forklaring som ei tilvising til eit tekstsysteem, nyttar eg når eg kallar progymnasmatisk for ein arketypisk tekst som viser seg att i andre tekstar, her aktualisert ved L-06. Eg gjer altså to ting i denne teksten: eg fortel og eg forklarar, og dette gjer eg for å kunne forstå, og for å aktualisere og kritisere. Eg vil med det plassere teksten som ein vitskapleg tekst i hermeneutisk forstand.

## Samanlikning mellom progymnasmata og L-06 med fokus på øvingar

Sidan ”øving” er det sentrale omgrepet i essayet, vil eg innleie med å seie fire ting om kva eg legg i omgrepet.

- 1 Øving står alltid i forhold til noko ein øver på eller øver fram mot, for eksempel kunsten eller idretten. Øvinga er derfor eit middel som har eit mål.
- 2 Øvinga kan ein plassere som praksisen under overbygginga. Då blir øvinga det som formar ein som menneske, dvs. formar ein i forhold til korleis ein opplever og tenkjer og handlar.
- 3 Øvinga har karakter av noko uavslutta, noko ein gjer om att. Då ligg det nær å knyte ordet danning til øvinga.
- 4 Øvinga kan ein knyte til retorikkens siste og viktigaste fag, actio eller handling, som ein igjen kan forstå på to måtar: Å prøve ut talen sin på andre, og å gjere som ein seier. Då blir øvinga både ei kommunikativ og ei etisk handling.

## ”Opphavet og oppveksten” til progymnasmata og L-06

Eg vil no fortelje om opphavet og oppveksten til dei to eg skal samanlikne, progymnasmata og L-06. Begge tekstane kan ein kalle læreplanar, men der den eine representerer ”gamal tid”, som i denne samanhengen strekkjer seg frå antikken til romantikken, eit tidsrom som trass i alle forandringar har ein einskapleg læreplan i morsmålsfaget, eventuelt skriftspråket, medan den andre representerer vår tid og er den nyaste læreplanen i norskfaget for grunnskolen og vidaregåande skole.

Det greske ordet ”progymnasma” (fleirtal: ”progymnasmata”) tyder ordrett ”førebuande øving” (jf. Hansson (red.) 2003: 9 ff.), og namnet i fleirtal siktar til ein serie øvingar, først og fremst skriftlege, av retorisk art. Øvingane er førebuaende til ”gymnasmata”, talar eller deklamasjonar elevane skulle framføre på høgare undervisningsnivå. Serien av øvingar fekk si form i skoleundervisninga i Athen i løpet av det andre hundreåret f. Kr., og Tormod Eide seier i *Retorisk leksikon* at ein kan snakke om ein ubrotten tradisjon frå antikkens progymnasmata til våre ”skolestilar” med progresjon frå enkle forteljingar til resonnerande oppgåver. (Eide 1990: 98)

Det er interessant å finne røtene eller utspringet til noko. Progymnasmata er eit slikt rotsystem eller utspring for tankar om lese- og skriveopplæring i vår kultur. Dette er øvingar som har hatt ei så lang verknadstid at ein nesten må kunne kalle dei for arketypar. Dei dannar mønster i vår tenkjemåte omkring emnet.

Arketypar er noko som kan gå inn i språket og forme det utan at ein er bevisst kva det er. Slik er det når ein stiller spørsmålet om øvingar til ein moderne læreplan i norsk. Til svar får ein det uartikulerte og uklare. Laila Aase konkluderer med noko liknande i boka *Norskfaget blir til* (2002). Ho held fram ein overgangsfigur frå latindanninga til morsmålsdanninga, Lyder Sagen. Han argumenterer for ”imitatio” som eit berande prinsipp også i den nye morsmålsutdanninga. Laila Aase peikar på likskapen i denne argumentasjonen med dei tankane som ligg til grunn for vår tids sjangerskriving, men konkluderer: ”Forskjellen er at vi sjelden ser det så bevisst uttrykt i vår tid.” (Aase 2002: 88)

Det som slår ein når ein les dei 14 øvingane i progymnasmata, er kor klart avgrensa og målretta øvingane er, og kor gjennomtenkt progresjonen er frå dei første enkle øvingane til dei

siste og mest avanserte. Slik er ein ikkje van å tenkje i norskfaget. Der hegnar ein om eit dannelsingsomgrep som opnar seg i alle retningar, både innover mot ei identitetsdanning og mot eit kjensleliv som skal fyllast med opplevingar, og utover mot ei sosialisering som skal føre til samarbeidsevne i klasserommet og tilpassing til ulike krav som eit moderne teknologi- og mediasamfunn og demokrati stiller ein overfor. Desse sprikande dannelsingsmåla gjer det ikkje alltid så lett å vere morsmålslærer, og heller ikkje å vere elev eller student.

Dannelsingsomgrepet i progymnasmata kan ein samanfatte til eit ord som både inneheld danning av eigen identitet og danning av ein aktiv samfunnsdeltakar: "talaren". Pedagogikken som skulle føre fram til talaren, finn ein forklart hos Quintilian i *Institutio oratoria*, der det blir argumentert for ein pedagogikk som kan seiast å ha tre hjørnesteinar: lesing, utveljing og imitasjon (jf. Annika Ström i Hansson (red.) 2003:122). Desse tre hjørnesteinane vart samanfallande med danninga heilt fram til vår tid, og vi skal sjå nærare på dette tidsrommet.

Men først den andre teksten, L-06. Dette er ein tekst som har blitt framheva for at den har klare læringsmål, men utan å vere styrande i detaljane, og for at den legg vekt på dei grunnleggjande dugleikane lesing, skriving, rekning, munnleg uttrykksevne og digital kompetanse. Vidare har planen formulert dei grunnleggjande måla for norskfaget som heilskap. Kva med øvingar då? Dei har ein ikkje formulert på direkte vis. Ein må slutte seg til dei ut frå læringsmåla. Med andre ord vil ikkje læreplanen seie noko konkret om praksis, men derimot vere ei overbygning der læraren og skolen eller lærebokforfattarane må etablere praksis.

Mellom progymnasmata og L-06 ligg det ei utvikling som vi kan seie går frå ein eliteorientert skriftkultur til ein allmenn skriftkultur, frå ein einskapleg skriftkultur med førebiletlege former og kanoniserte tekstar til ein oppløyst skriftkultur med sprengde former og sprengd kanon, frå eit einskapleg og samfunnsretta dannelsingsideal (talaren) til eit fleirtydig og individorientert dannelsingsideal (identitetsskaping, kulturforståing, samfunnsretta dugleikar).

Skolehistoria som ligg mellom dei to tekstane og bak dannelsingsideala, kan ein med Jan Lindhardt gjengi i kortform: "(...) skolen, herunder gymnasiet er blevet udformet i antikken, ændret i renæssancen og moderniseret i forrige århundrede." (Lindhardt 1987:145)

Det er lange liner Lindhardt trekkjer her, og med det seier han noko om stabilitet i den tradisjonen som skolen utgjør. Allmenndannelsingsomgrepet vart utforma i antikken og har sidan tihøyrte skolen, seier Lindhardt. Danninga vart utforma på følgjande måte:

Ordet gymnas kjem av *gymnos* (= naken), og var i antikken ein øvingsplass der unge menn hadde kroppslege øvingar i naken figur. Etterkvart vart ordet brukt om den staden der ein øvde seg i andeleghe dugleikar. Undervisningssystemet ein utforma i antikken hadde sju fag. Dei tre første var språklege og vart kalla *trivium* (= staden der tre vegar møtest), det vil seie dei tre vegane til god tale, grammatikken der ein lærte å uttrykke seg korrekt, logikken eller dialektikken der ein lærte å uttrykke seg klart, og retorikken der ein lærte å uttrykke seg overtydande. Alt dette vart utfolda i forhold til morsmålet som var gresk eller latin. Målet var å kunne delta i samfunnslivet slik alle frie menn kunne gjere.

I tillegg hadde ein dei fire faga matematikk, geometri, musikk og astronomi. Dei vart kalla *quadrivium* (= staden der fire vegar møtest), det vil seie dei fire vegane til visdom. Alle desse fire faga var matematiske. Det var tal og tilhøvet mellom tal ein studerte innanfor dei ulike faga. Dei var altså reint teoretiske vitenskapar som ikkje hadde noko med praktisk kunnskap å

gjere. Musikken handla for eksempel om tilhøvet mellom dei tala som tonane representerte, og som ein meinte spegla harmonien i universet.

Danninga er altså ikkje praktisk innretta. Dei sju faga vart kalla dei frie kunstane. I det låg at ein ikkje skulle nytte dei til å skaffe seg levebrød, og det svarar til tittelen frie menn, det vil seie menn som ikkje trong å arbeide for levebrødet sitt. Arbeidet var noko slavane tok seg av. Lindhardt peikar på at sjølv om synet på arbeidet har endra seg, har ikkje synet på danninga endra seg på avgjerande måte.

I mellomalderen endra trivium eller språkutdanninga seg på den måten at ein nytta den i høve til eit språk som ikkje var morsmålet, men bokspråket latin. I renessansen endra ein på undervisningssystemet ved å kutte ut kvadrivium og berre konsentrere seg om dei språklege disiplinane i trivium. I tillegg utvida ein språkundervisninga til ikkje berre å vere latin, men også gresk og til dels hebraisk.

Undervisninga var ganske barsk etter moderne tilhøve, seier Lindhardt, og tilføyer: "Kundskaberne blev i bogstavelig forstand banket ind i hovedet på børnene" (Lindhardt 1987:146). Læraren vart samanlikna med ein pottemaker. Menneske er ikkje noko ein er, men noko ein blir i kraft av opplæring og oppseding. I omgrepet danning ligg denne tanken uttrykt. Ein skulle danne og forme det rå materialet slik at det stod fram som ein vakker figur. Ut frå denne bakgrunnen må ein forstå den kroppslege avstraffinga.

I tillegg må ein sjå som grunnleggjande for denne undervisningsforma at ein såg mennesket som identisk med språket sitt. Eit veltalende menneske var òg moralsk kvalifisert. Ciceros tanke om at samfunnet vart halden saman av sterke og bevinga ord låg til grunn. "Det humanistiske gymnasium fortsætter nogenlunde uændret helt op til det 19. århundrede", seier Lindhardt (Lindhardt 1987: 148).

Det betyr ikkje at det ikkje har vore andre tankar om danning. J. J. Rousseau representerer ein kritisk ståstad i høve til det gjeldande dannelsingsomgrepet. I 1762 gav han ut verket om Emile og oppsedinga, der den naturlege oppsedinga vart halden fram mot den svarte skolen. Det var ikkje språket og danninga som skapte mennesket. Mennesket er noko i seg sjølv, og det skal følgje sin eigen natur. Ein skal berre lære det ein har lyst til, og det ein har trong til. Dette har blitt ein hjørnestein i moderne pedagogikk: Elevane skal vere motiverte.

Før tenkte ein seg at ein ikkje lærte fordi ein hadde lyst, men at lysta skulle kome av det ein lærte. Der læraren før var ein pottemaker vart han no ein gartnar, og det er planten som bestemmer kva læraren eller gartnaren skal gjere. Læraren må mellom anna verne eleven mot dårleg innverknad frå kulturen. Rousseau innfører med det idealet om elevsentrert undervisning. Men til tross for at moderne pedagogikk har tatt opp i seg Rousseau sine tankar, har ein ikkje gitt opp tanken om den allmenne ikkje-nyttige danninga, seier Lindhardt.

Det sterkaste angrepet å allmenndanningstanken var realfagsskolane som borgarskapen oppretta på 1700- og 1800-talet. Det skulle vere skolar for næringslivet. Ungane skulle lære nyttige kunnskapar. Ein skulle kunne sitt morsmål, skrive korrekte handelsbrev, lære praktisk rekning, naturfag og nokre moderne framande språk. Faga kalla ein "reale", det vil seie dei var verkelege fag som ein hadde bruk for i den praktiske røynda. Ein distanserte seg frå dannelsingsfaga.

Med tida førte dette til at moderne framandspråk og morsmål overtok for latinen, og latin-skolen vart avskaffa. Men danningsidealet vart likevel ikkje avskaffa, seier Lindhardt. Dei nye realfaga vart i praksis behandla på same måte som dei gamle språkfaga. Det var ikkje det konkrete og nyttige ein lærte av matematikk og fysikk, men derimot innsikt i abstrakt tenking og i naturens lover. Morsmålsfaget vart etter mønster frå latin-faget eit danningsfag der ein underviste i litteratur eller nasjonallitteratur. Dei reale faga har blitt trekt inn i skolen, men det er den allmenne horisonten og danninga som er det sentrale. Til dette kjem òg støtte frå moderne språkfilosofi og litteraturteori og sosiologi om at det å vere menneske ikkje er noko som er gitt på førehand, det er avhengig av den horisonten ein får.

Overgangen frå latinen som viktigaste danningsfag til nasjonalmålet eller morsmålet som viktigaste danningsfag er ein viktig overgang i forhold til dei to tekstane eg les i dette essayet. Laila Aase kommenterer denne overgangen i boka *Norskfaget blir til* (2002). Sjølv tids-punktet for når ein kan snakke om eit mormålsfag i vår forstand av faget, dvs. som eit sentralt danningsfag, kan ein diskutere. Laila Aase peikar på at dansk som skolefag vart prøvd ut på slutten av 1700-talet ved nokre latinskolar i Danmark-Noreg, og ho peikar vidare på at det var knytt lese- og skriveopplæring på dansk språk til konfirmasjonsundervisninga på 1700-talet. Men dette er noko anna enn det språk- og litteraturfaget som utvikla seg i den lærde skole i byrjinga av 1800-talet. Og danningsfaget norsk for alle samfunnslag vart først ein realitet med folkeskoleloven av 1889.

Historisk sett har morsmålsfaget røter i tre utdanningstradisjonar og danningsideal. Laila Aase presenterer dei:

*Noe forenklet kan vi si at allmuens leseopplæring skulle tjene den kristelige og moralske oppdragelse; borgerskolen skulle skape nyttige samfunnsborgere etter tidens krav; mens den lærde skole forvaltet latindannelsens idealer om en utdanning som først og fremst skulle tjene til å skape et kulturelt menneske. (Aase 2002: 12)*

I norskfaget finn ein ei samansmelting av både nytteaspektet, den moralske oppsedinga og den kulturorienterte sosialiseringa. I smeltedigelen finn ein mellom anna Lyder Sagen i Bergen og Jacob Rosted i Christiania som representantar for den første generasjonen av morsmålslærarar som underviste i det nye faget i den lærde skolen. Deira tenking om språk-undervisning og danning var basert på latindanninga der språket var basis for tenkinga og der imitasjon var metoden ein nytta for å utvikle språket. Lyder Sagen og Jacob Rosted tenkte seg ikkje morsmålsfaget som ei erstatning for dei klassiske språka. Derimot skulle morsmålsfaget løftast opp ved hjelp av desse.

Alt i neste generasjon av morsmålslærarar kom representantane for eit anna syn, til dømes Knud Knudsen, som ville avskaffe latinen til fordel for morsmålsfaget. Det viste seg at Knud Knudsen si linje i forhold til latinen vann fram. Knud Knudsen ønska seg ein skole som var praktisk og nytteorientert, språket skulle tene kommunikasjonen, ikkje vere eit dannings-middel i seg sjølv. Elevane skulle lære seg å bruke språket slik at dei kunne delta i samfunns-livet. Eit nytteorientert danningsideal avløyste altså Lyder Sagens og Jacob Rosteds latin-danningsideal der ein var opptatt av å utvikle skarpsinn, dømmekraft og forstand, og ikkje minst: smak.

Frå dei som forsvarte dei klassiske språka i skolen i denne overgangstida, var grunngevinga mellom anna at morsmålet var barbarisk og mindreverdige, og at ein ikkje kunne lære å ut-trykkje edle tankar gjennom eit språk som mangla skriftlege førebilete innafor ulike teksttypar og sjanrar.

Men eit bindeledd over til morsmålsfaget frå dei klassiske språka vart likevel retorikken som både Lyder Sagen og Jakob Rosted tok med seg over til morsmålsfaget. Hovudsaka i den var actio, framføringa. Også Knud Knudsen var opptatt av det levande ordet i norskundervisninga. Han let for eksempel elevane forklare munnleg kva dei hadde skrive i ein stil. Det skulle skjete utan manuskript og kravde at elevane hadde oversikt over form og innhald i tekstane dei hadde skrive.

Lyder Sagen si lærebok, *Dansk Stilebok eller Stof til skriftlige Forstands- og Sprogøvelser for Børn og Ungdommen* (1811) viser korleis ein ut frå ein retorisk ståstad tenkte seg øvingar som det sentrale i morsmålsopplæringa. Boka er delt inn i 80 små kapittel som for ein stor del inneheld praktiske oppgåver nummerert frå 1 til 650. Prinsippet for læreboka er altså arbeidsoppgåver i staden for kunnskapsstoff. Boka har ein klar progresjon frå det enkle til det meir avanserte:

*... elevene skal kunne beskrive et hus, gjenfortelle en anekdote, forklare noe, prøve seg på enkle definisjoner, der de systematisk blir øvd opp i finne fram til det særegne ved noe, og det som skiller noe fra noe annet. (...) Deretter følger skriveoppgaver med økende vanskelighetsgrad i et bredt sjangerutvalg. (Aase 2002: 86)*

Til oppgåvene i læreboka høyrer også at elevane skal rette og vurdere kvarandre sine tekstar. Tanken er at ein skal lære meir om eigen stil ved å vurdere og formulere kva andre gjer. Gjennom heile boka presenterer Sagen mønster for skrivinga, anten direkte eller ved tilvisingar. Laila Aase peikar på at programmet for skriveopplæringa, altså å lære seg normene for god stil gjennom førebilete (imitatio), ikkje er så ulik vår tids sjangerskriving. (Sjå sitatet frå same stad over.)

Til den skrivinga Lyder Sagen underviste hørte òg det å lage egne exerpthefte, dvs. hefte der ein samla lesefrukter eller tekstar som for eksempel ordspråk, dikt, aforismar, bibelsitat og sitat frå dei beste skribentane. Dette viser ein viktig overgang frå 1800-talet til 1900-talet når det gjeld kva for syn ein hadde på målet for skriveopplæringa. På 1800-talet skulle elevane sosialisere seg inn i ein skriftkultur som allereie fanst, og som elevene skulle tileigne seg. På 1900-talet finn ein tankar om at skrivinga i skolen skulle ha ein frigjerande funksjon. Idealet for språket og stilen blir barnet si naturlege uttrykksform. Arbeid etter mønster blir sett på som direkte skadeleg. (Jf. Aase 2002: 78 f.)

Som vi ser av denne presentasjonen av den første utforminga av morsmålsfaget i Noreg, var det stort samsvar i tenkjemåten mellom det norskfaget som vart innført av dei første latin-skolelærarane og det vi har presentert her som dei progymnasmatiskke øvingane og tanken bak dei. Den klassiske danninga med førebilete og topologisk tenkjemåte var den rådande. Men allereie andre generasjons morsmåls lærarar bryt med denne tradisjonen. Sjølv grunnlaget for tenkjemåten, dei klassiske språka, fell bort, og med dei grunngevinga for den danninga dei skulle gi. Morsmålsfaget skulle no basere seg på eit anna grunnlag for danning enn det dei klassiske språka og den klassiske retorikken hadde gitt. Faget fekk ein plass i teneste for nasjonsbygginga, noko som vart forsterka gjennom nasjonalromantikken, og i tillegg kom ny tenking innafor pedagogikken og psykologien som verka med til endringar.

Men det er klart at ei grunnleggjande tenking som hadde stått si prøve i praksis i to og eit halvt tusen år om kva som skulle øvast opp og utviklast for at ein skulle kunne stå fram som kvalifiserte tale- og skriftspråklege deltakarar i samfunnet, kan ein ikkje berre setje på båten og tru at var vekke. Det vil kome inn att på ulike måtar og gjennom alle slags bakvegar. Ein

les litteratur, for eksempel Bibelen, gresk og romersk filosofi og diktning, mellomalderlitteratur, litteratur frå renessansen, barokken, opplysningstida, og les samstundes progymnasmatisk øvingar eller i alle fall litterær praksis som er grunnlagt på progymnasmaten. Og ein lagar fagplanar for morsmålsfaget, men utan å tenkje over at det snik seg inn tankar om ei språkleg og litterær utvikling som kjem frå ein stad.

Eg prøver i dette essayet den tanken at progymnasmaten i prinsippet kunne ha vore brukt i ei moderne norskundervisning. Eit eksempel på at det faktisk kan vere slik, finn ein i amerikanske lærebøker for studentar i vår tid, jf. Crowley, S. & Hawhee, D., 1999: *Ancient Rhetoric for Contemporary Students*, Boston./ Corbett, E.J. og Connors, R.J., 1999: *Classical Rhetoric for the Modern Student*, New York./ d'Angelo, F., 2000: *Composition in the Classical Tradition*, Boston.

Trass i dei idéhistoriske omveltingane vi kan lese om i historia om kulturen vår, er opplæring i morsmålet eit einskapleg fenomen ikkje berre frå antikken til romantikken, men òg vidare til vår tid. Det betyr ikkje at eg overser resultata av moderne kommunikasjonsteori og tekstteori og språketeori, men det betyr at det er snakk om ein del grunnleggjande dugleikar som ein ikkje kjem forbi. Det som skil progymnasmaten og L-06, er, med eit bilete, ikkje vegen ein må gå, men landskapet vegen går gjennom og dei som går på vegen. Med andre ord, skilnaden er konteksten øvingane utspeler seg innanfor og føresetnadane dei har som tek fatt på øvingane. Om ein tek høgde for desse skilnadene vil ein kunne tenkje seg progymnasmaten som eit moderne øvingsprogram for morsmålsfaget.

Kvifor nyttar ein då ikkje eit slikt konkret øvingsprogram som det progymnasmaten representerer? Det kan vere fleire grunnar til det. Ein grunn kan vere at ein ser bort frå progymnasmaten fordi det er noko gammalt og avleggs. Ein slik tanke kan ein finne støtte for i tittelen til det svenske prosjektet om progymnasmaten som kom ut i bokform med Stina Hansson som redaktør i 2003. Boka hadde undertittelen *Retorikens bortglömda text- og tankeform*.

Ein annan årsak kan vere at ein meiner at den didaktiske kompetansen som finst i norskfaglege diskursar mellom lærarar i skolen i dag, gjer eit fagdidaktisk innslag som progymnasmaten overflødig. Det tilfører ikkje noko nytt eller noko ein ikkje alt veit, eller i beste fall tilfører det oss berre kuriøse tankar. Til støtte for eit slikt syn kan ein trekke fram forsøk på å innføre progymnasmaten i ein moderne studiesituasjonen som har mislukkast:

Judith Torma er student ved „Seminar für Allgemeine Rhetorik“ ved Eberhardt-Karls Universität i Tübingen. Ho fortel om eit prosjekt med progymnasmaten som ikkje blei gjennomført etter planen, men som likevel gir innsikt i kva progymnasmaten dreiar seg om. Torma presenterte den førretoriske progymnasmaten ved å vise til Aphthonius frå Antiokia i Grekarland som presenterte si lære i det 4. eller 5. hundreåret før Kr. Torma fann fire hovudkategoriar i dette progymnasmaten:

(...) *erstens in paraphrasierende, zweitens in amplifizierende, drittens in argumentative und viertens in mimetische Übungen.* (Torma 2001: 3)

Progymnasmaten skulle gjere studenten moden for „declamatio“. Men kva med dei progymnasmatisk øvingane i dag? Er dei brukbare og nyttige? spør Torma i prosjektet sitt. Argument for og imot blei innhenta frå studentane:

#### MOT:

- Sidan det ikkje eksisterer i dag, har det utspelt si rolle. Viss det hadde hatt betydning, ville det ha vore verksamt i dag.
- Våre læreplanar er fulle nok som dei er.
- Det er eit stivt system som berre stiller opp allmenne sanningar.
- Ikkje tidsmessig.
- Studentane kan ikkje identifisere seg med øvingane då dei ikkje ser meininga med dei.
- Fiktive tema, realitetsframande.

#### FOR:

- På amerikanske skoler og universitet blir progymnasmata gjennomført med stor suksess.
- Vi lærer mykje teori om retorikken, men det vert berre teori. Gjennom å gjere øvingane i progymnasmata vil ein kunne erfare retorikken på ein annan måte.
- Progymnasmata formidlar elementære kunnskapar om suksessfull kommunikasjon.
- Det progymnasmata formidlar, er ganske enkelt, men ikkje dess mindre viktigare å kunne og å øve på.
- Quintilian ville ha sendt sine studentar heim for å lære elementær retorikk dersom dei ikkje beherska progymnasmata ut og inn.
- Det kan være morosamt å byggje det inn i studiet. Det vil heve aktiviteten i studiet.

Ein tredje årsak kan vere at norsklærarane ikkje vil knyte faget sitt til den gamle latinskole-danninga og retorikken som ein jo med historisk dokumentasjon kan påvise at ein har tatt avstand frå for lenge sidan, ja, at det var sjølv antaganden norskfaget måtte nedkjempe for å etablere sin posisjon. Ein tenkjer då ikkje på same måte som Roland Barthes:

Roland Barthes seier i boka *Retorikken. En ny innføring i den gamle retoriske kunst*, 1998 (1970) at ei rekkje trekk ved vår litteratur, vår undervisning og våre språklege institusjonar ville blitt belyst eller forstått annleis "(...) dersom vi kjente til bunns (det vil si om vi ikke sensurerte) den retoriske koden som har gitt sitt språk til vår kultur". (Barthes 1998:90.)

Her ser vi altså at Roland Barthes aktualiserer retorikken (og med den progymnasmata) ved å vise til systemet den representerer og dermed til noko som er aktuelt for ein moderne språk-teoretikar og elev som skal forstå og forklare. Aktualiteten av progymnasmata kan altså også kome inn denne bakvegen.

Det som allereie no avteiknar seg i dette essayet, er ein kritisk distanse til dei siste offentleg grunnitte tankane om norskfaget formulert i L-06. Det er ikkje fordi eg synest at L-06 er ein dårleg læreplan for norskfaget, eg kunne gjerne tenkt meg å arbeide etter den, men det er fordi eg saknar den dristigheita eller det motet det er å uttrykke klart kva det vil seie å øve seg i morsmålet. Ein treng ikkje vere påtrengjande og autoritær av den grunn, det viser samanlikninga mellom L-06 og progymnasmata som ligg føre her. Øvingskategoriane er ikkje framandt gods i høve til læremåla i planen, dei er heller ikkje kontroversielle, dei er gamle og velprøvde. For mange elevar, foreldre, lærarar og utanforståande men skoleinteresserte samfunnsborgarar ville det å formulere læreplanar i form av klart formulerte øvingar ha vore oppklarande og ei demokratisk gjerning. Vidare ville det å ta stilling til progymnasmata ha vore ei sann audmjuk og humanistisk handling: Som norsklærarar står ein på skuldrene av ei kjempe, tradisjonane før oss.



## Progymnasmatas "livsgjerning"

Kort fortalt er progymnasmatas dei øvingane ein må gjennom for å lære seg å tale og skrive. Progymnasmatas omfattar alle delane i ein tale og alle skrivemåtane ein kan få bruk for.

### a) Verknadshistorie

Samanfattande kan ein seie at progymnasmatas har hatt stor verknad i forhold til tekstar og tenking i Vesten frå antikken og fram til eit stykkje inn på 1800-talet. Progymnasmatas var ein av grunnsteinane i skoleundervisinga i renessansen rundt om i Europa, men i løpet av 1800-talet vart øvingane bytta ut med meir moderne typar av språk- og litteraturpedagogikk. Likevel ser ein i amerikansk skole i dag ein ny bruk av progymnasmatas i form av handbøker for college-studentar, som nemnt over.

Progymnasmatas spente over eit vidare språkleg og litterært felt enn det dei retoriske studia gjorde. Dei retta seg jo i hovudsak mot den offentlege talekunsten. Ein finn igjen byggjesteinar frå progymnasmatas i dei retoriske øvingane i retoriikkstudiet, men i særleg grad i dei skriftlege produkta både i ulike kunstillitterære, historiske og filosofiske sjangrar. Derfor kan ein seie at frå antikken og fram til romantikken har progymnasmatas påverka den litteraturen som har blitt skriven, og dermed på ein meir grunnleggjande måte dei tekst- og tankemodellane som låg til grunn for den munnlege og skriftlege framstillinga av ulike typar stoff. (Jf. Hansson (red.) 2003: 10)

I artikkelen om "Lovtalet som genre for evangelierna" (i Hansson (red.) 2003: 24) peikar Anders Eriksson på at det var ein ganske stor del av elleve- til sekstenåringar som gjekk vidare frå den grunnleggjande lese- og skrivetreninga til den antikke skolens andre stadium, progymnasmatas, medan berre eit fåtal gjekk vidare til retorskolen som følgde etter dette stadiet. Dette gjer at progymnasmatas er særleg verdfullt når det gjeld å studere antikkens retoriske konvensjonar.

Det var først i den hellenistiske og seinare i den romerske og bysantinske verda at øvingane vart nedskrivne. Det først ivaretekne arbeidet som presenterer progymnasmatas, blir knytt til rhetoren Ælios Theon som sannsynlegvis levde i den andre delen av det første hundreåret før Kristus. Dei andre seinantikke verk ein kjenner og som er tekne vare på, er eit som blir tilskrive Hermogenes frå Tarsos (100-talet e. Kr.), så er det Afthonios frå Antiokia (slutten av 300-talet e.Kr.) og Nikolaos frå Myra (lærer i Konstantinopel i siste delen av 400-talet e. Kr.).

Av desse kom Afthonios seinare til å bli oppfatta som den viktigaste autoriteten. Grunnane til det var for det første at hans presentasjon av øvingsserien tok med eksempel, og for det andre at boka hans vart innarbeidd i den akta skriftsamlinga frå den bysantinske retorikaren Hermogenes, den såkalla *Corpus Hermogenianum*. Det vart derfor progymnasmatas i den afthonianske forma som kom til å bli dominerande frå seinantikken og framover. Manfred Kraus (jf. Hansson (red.) 2003: 81) peikar på at det var utvandrarane frå Bysants som kom til Italia på 1400-talet med sine retoriske favorittar i bagasjen, som gjorde at Afthonios' *Progymnasmatas* blei kjent og spreidd der. Den og Hermogenes' *Techne* førte dei nemleg med seg.

Kraus (jf. Hansson (red.) 2003: 86ff.) peikar vidare på at den første komplette omsetjinga av Afthonios' *Progymnasmatas* blir tilskriven den berømte nederlandske humanisten Rudolphus Agricola (Roelof Huisman). Den vart skriven ein gong mellom 1476 og 1478. Ein sentral figur i Afthonios-traderinga kom Reinhard Lorich til å bli. Han var professor i retoriikk ved

universitetet i Marburg (født ca. 1500). Han utvida Afthonios' bok med ei mengd ytterlegare eksempel frå antikke mytar, frå klassisk poesi og prosa, frå Bibelen og ein heil del eigne tekstar. Afthonios vesle handbok fylte no over 400 sider. Lorichs utgåve gjorde stor suksess og blei trykt meir enn 150 gongar over ein periode på 175 år mange stader rundt om i Europa.

I mellomalderen blei det skrive ei rekkje tekstsamlingar med utgangspunkt i progymnasmata. Her kom også bibelstoff inn, seier Alexandru N. Cizek (jf. Hansson (red.) 2003: 46 ff.) Desse tekstsamlingane var lesebøker samstundes som tekstane tente som førelegg for alle dei ulike skriveøvingane. Cizek peikar vidare på det nære sambandet det er mellom progymnasmata og framveksten av den nye sjangeren essayet. Det går fram av Montaigne sitt berømte verk i sjangeren at dei progymnasmatiske småtekstane er modellar for ei mengd innslag i essayet.

### **b) Skolehistorie**

Øvingsserien vart tradert munnleg i det klassisk-antikke Hellas. Ansvaret låg hos dei lærarane elevane møtte etter at dei hadde lært seg å lese og skrive. Frå elevane var elleve til dei var seksten år var det så først "grammaticus" som underviste i språk og litteraturhistorie, så var det "rhetor" som tok over for denne og underviste i retorikk. Grammatikus tok seg av dei øvingane som hadde litterær retning, medan rhetor tok seg av dei som hadde politisk-historisk retning.

Anders Eriksson har omsett Afthonios' *Progymnasmata* og gitt dei den svenske tittelen *Retoriska Övingar* (Eriksson 2002). Han skriv også ei innleiing der han mellom anna fortel at elevane under "grammaticus" las førebiletelege tekstar, særleg av Homer, og at ein så skulle etterlikne desse tekstane. Denne arbeidsmåten eller pedagogikken kalla grekarane *mimesis* og romerane *imitatio*, og begrepet innebar ei aktiv form for etterlikning der ein omtolka tekstane og gjenskapte det beste frå dei i sine eigne tekstar. Framgangsmåten festa seg etter kvart i ei fast form eller ein prosess i sju trinn der skrivinga og analysane av tekstar vart knytt til elevane si munnlege framføring i klasserommet framfor kameratar og lærarar. Desse sju trinna finn ein omtala hos Quintilian, og dei er som følgjande:

Imitatio:

1. *Lectio* eller høgtlesing der ein skulle velje eit stykke sjølv og grunngi valet, og vidare framføre det med rett rytme og intonasjon.
2. *Praelectio* eller tekstanalyse der ein vurderte tekstane. Læraren kunne då gjennom kritikken av den oppleste teksten vise kva forfattaren hadde gjort bra eller dårleg når det gjaldt ord, disposisjon og figurar.
3. *Memoria* eller hugsinga der elevane skulle memorere utvalde stykke. Tanken var at elevane skulle skaffe seg eit minneforråd, ein overflod av uttrykksmåtar eller copia, som ein kalla det, og som ein kunne bruke i eigne tekstar.
4. *Parafrasis* eller parafrasering av ulike førebilete. I dei første klassane kunne det vere Æsops fablar, seinare komediar og framstillingar i historiske verk. Føremålet var at elevane skulle venne seg til å fokusere på strukturen i forteljinga i staden for ordvalet i den.
5. *Conversio* eller omsetjing, overføring, var ein variant av parafrasen ved at ein omsette eller overførte teksten til eit anna språk (frå gresk til latin eller motsett) eller til ei anna form (frå vers til prosa eller motsett) eller til eit anna stilnivå (lågstil, mellomstil, høgstil).
6. *Recitatio* eller opplesing der ein framførte sin eigen tekst for dei andre i klassen anten fritt etter minnet eller med ein nedskriven tekst som førelegg. Quintilian

understrekar at skrivekunsten høyrer saman med talekunsten, og at opplesing høyrer saman med tolking.

7. *Correctio* eller retting der læraren gir tilbakemelding til den som framførte i klassen. Quintilian peikar på at då lærer også dei andre elevane av den kritikken læraren gir. I dei øvste klassane skulle også elevane gi kritikk til kvarandre.

Det er desse sju trinna i imitatio som seinare vart utvikla til det systematiske undervisningsprogrammet i progymnasmata. (Jf. Eriksson 2002: 15 ff.) Dei pedagogiske linene i den vesterlandske skolen vart trekt av Quintilianus. Pedagogikken hadde tre hjørnesteinar, peikar Annika Ström på (jf. Hansson (red.) 2003: 122ff.). Det var *lesing* av dei førebiletlege tekstane, *utval* av sitat og parafraseringar frå desse som ein skreiv inn i sine egne "lesefrukt"-samlingar, og *imitasjon* av det leste i form av skriveøvingar.

Øvingsserien fekk frå seinantikken si faste form med mellom tolv og femten øvingar. Det ulike talet kom av at nokon slo ulike øvingar saman under ei. Øvingane vart presentert om lag på same måte og i den same rekkefølga.

### c) Øvingane i progymnasmata

#### 0: Parafrasen

Denne øvinga brukar ein ikkje å rekne til programmet, men den er plassert som første øving i to antikk-romerske presentasjonar av progymnasmata, i *Rhetorica ad Herennium* og i Quintilians *Institutio oratoria*. Den går ut på å skrive ein tekst på ein annan måte: i kortare form, i utvida form, i ein anna stil, i prosa i staden for poesi og motsett.

Hos **Afthonios** er det fjorten øvingar som ein kan samle i fem delar. Det er hans utgåve av progymnasmata i svensk omsetjing (Eriksson 2002) eg legg til grunn for det følgjande. Ein kan seie at dei to første øvingane er variantar av parafrasen:

#### Del 1: Forteljing, øving 1 – 2:

##### 1. Fabel

Forteljing eller gjenforteljing av korte lærande historier eller fablar, mythos (gr.), fabula (lat.). Elevane skal øve seg i å fortelje eller gjenfortelje på ulike måtar korte lærande historier med dyr eller menneske som hovudpersonar etter modell av Æsops fablar. I fablane kunne menneske eller dyr opptre, og det vart ofte knytt til ein moral anten før fabelen (promythion) eller etter fabelen (epimythion). Hos Afthonius er det Æsops fabel om grashoppene og maurane som er tatt med som eksempel.

##### 2. Historie

Forteljing eller gjenforteljing av hendingar, diégesis (gr.), narratio (lat.). Elevane skal øve seg i å gjenfortelje hendingar som har hendt eller som blir framstilt som om dei har hendt frå dei dramatiske, historiske og politiske verka dei les.

Forteljninga har følgjande seks element eller topoi:

- 1: Personen som handlar (topos/ locus: kven)
- 2: Den handlinga ho/ han utførde (topos/ locus: kva)
- 3: Tidspunktet då handlinga vart utført (topos/ locus: når)
- 4: Staden ho vart utført på (topos/ locus: kor)

5: Måten ho vart utførd på (topos/ locus: korleis, med kva for middel)

6: Årsaka til at ho vart utførd (topos/ locus: kvifor)

Under ligg altså dei sju spørjeorda. Dei er eksempel på det ein meir generelt kan kalle tankekategori eller topoi (gr.)/ loci (lat.). Tydinga av så vel den greske som den latinske termen er ”stader”. I tillegg til desse elementa seier Aftonius at ei forteljing har fire dygder: klarleik, kortheit, truverdigheit og språkleg reinleik. (Jf. Eriksson 2002:48)

Eksemplet i Aftonius er ei forteljing frå gresk mytologi om korleis rosa vart raud då Afrodite tråkka på ein torn i det ho styrta av stad for å berge sin elska Adonis frå Ares svartsjuke drapstankar.

## **Del 2: Rådgivande (politisk) tale, framtidstale, genus deliberativum (lat.) av deliberare, overveie, øving 3 – 4:**

### **3. Kria**

Rådgivande tale med utgangspunkt i anekdoten. Khreia (gr.), chria (lat.), = nytte, gagn. Utgangspunktet er her det retorikken kallar for ”quæstio finita”, d.v.s. ei pregnant ytring eller ei sentensaktig utforma oppsummering av ei minneverdig hending knytt til ein bestemt person eller situasjon. Det er altså snakk om genus deliberativum, rådgivande retorikk ut frå det konkrete eksemplet. Namnet kria (= nytte, gagn) nyttar ein om den korte anekdoten fordi den er nyttig og gagnleg, og anekdoten vart jo fortalt med det føremål å vise til ein moral. Tormod Eide (1990) peikar på at khreiaen som regel inneheld ein treffande replikk, og særleg er det kjende filosofar sitt vidd ein vidareformidlar (Diogenes), men og kongar og hærførarar (Aleksander den store) og prostituerte og parasittar. Øvinga skal utarbeidast i åtte trinn:

1: Lovprising av personen eller handlinga

2: Parafrase eller framstilling av tesen ein skal ta for seg

3: Støtte eller grunnar for tesen

4: Indirekte støtte for tesen ved å presentere ein motsetning

5: Ei likning som hører saman med tesen, men som er henta frå eit anna område

6: Eit ”exemplum”, dvs. ei liknande ytring eller ei liknande handling av ein annan historisk eller fiktiv person.

7: Ein eller fleire autoritetars vitnemål om sanninga i tesen

8: Ei samanfatning og ein tenkt bruk i form av aktuell praksis

Afthonius nyttar følgjande eksempel: ”Isokrates sade: Bildningens rot är bitter, men dess frukter är söta.” (Eriksson 2002: 50.) Deretter viser han eit eksempel på korleis ein har nytta dei åtte punkta i kriaen til å kommentere dette.

### **4. Sentens**

Rådgivande tale med utgangspunkt i sentensen eller maksimen, sententia (lat.), gnóme (gr.). Sententia (lat.) tyder meining, setning; gnóme (gr.) tyder forstand, innsikt, meining. Maksime kjem av maxima sententia, lat., den største eller viktigaste leveregel. (Eide 1990)

Utgangspunktet er her det retorikken kallar for ”quæstio infinita”, d.v.s. ei pregnant ytring som ikkje var knytt til nokon bestemt person eller situasjon, men

som hadde allment sikte. Det er altså snakk om genus deliberativum, rådgivande retorikk ut frå det allmenne eksemplet. Afthonius definerer den som ei summarisk ytring i påstandsform som tilrår eller rår frå noko. Han gir eksempel på ulike typar sentensar, for eksempel ein tilrådande sentens: ”Gästen bör hedras den tid han har lust, men tillåtas fara.” Og ein frårådande: ”Det passar inte för den rådgivande att sova hela natten.” (Eriksson 2002: 53.) Øvinga er elles lik kriaen (øving nr. 3).

Som eksempel på ei slik øving med dei same åtte punkta som i khreiaen nyttar Afthonius ein tekst som tek utgangspunkt i sentensen: ”Man bör fly fattigdomen, o Kyrnos, och hellre kasta sig i havets djup och utför branta klippor.” (Eriksson 2002: 54.)

### **Del 3: Juridisk tale, fortidstale, genus iudiciale (lat.) av iudicium, rettssak, øving 5 – 7:**

#### **5. Imøtegåande tale**

Å tale imot noko, gjendriving, refutatio (lat.)

#### **6. Stadfesting**

Å tale for noko, stadfesting, confirmatio (lat.)

Samanfatta til ei øving blir dei ofte kalla ”pro & contra”, for og imot.

Øvingane er knytt til retorikkens juridiske sjanger, genus iudiciale. Ein slår først fast det rimelege respektive det urimelege i det kravet eller den fordringa ein skal stadfeste eller imøtegå. Så går ein gjennom emnet med utgangspunkt i seks tankekategoriar eller topoi:

- 1: Det klare/ uklare
- 2: Det truverdige/ ikkje truverdige
- 3: Det moglege/ umoglege
- 4: Det konsekvente/ inkonsekvente
- 5: Det passande/ upassande
- 6: Det fordelaktige/ ufordelaktige

Til slutt grunngjev ein kvifor kravet eller fordringa er noko som er gjennomførleg / ugjennomførleg.

Om imøtegåande tale/ gjendriving seier Afthonios (Eriksson 2002: 56ff.) at det er å kaste om kull på ein føreliggjande påstand. Ein begynner gjerne med å svartmale fråsegnsmannen før ein legg fram saka og går gjennom den ved hjelp av dei seks topoi. Som eksempel nyttar Afthonios ei gjendriving av det diktarane har sagt om forholdet mellom Dafne som er eit menneske og Apollon som er ein gud. Gjendrivaren peikar både på det som er uklart, ikkje truverdig, umogeleg, inkonsekvent og upassande i forteljinga, og rettar ut frå det kritikken mot diktarane.

Om stadfesting seier Afthonios at ein skal grunngi ein føreliggjande påstand gjennom å framheve fråsegnsmannens gode rykte og så legge fram saka og gå gjennom den ved hjelp av dei seks topoi. Afthonios nyttar som eksempel ei stadfesting av same forteljinga som vart imøtegått/ gjendrive, altså forteljinga om tilhøvet mellom mennesket Dafne og guden Apollon. I stadfestinga blir det halde

fram at innhaldet i forteljinga både er klart, truverdig, mogeleg, konsekvent og passande.

#### 7. **Allmenn karakterisering**

Karakterisering av persontypar (ofte i negativ forstand) ved hjelp av vedtekne oppfatningar, allmennplassar, koinos topos (gr.), locus communis (lat.). Ut frå det framførast ein generell rådgivande tale. Øvinga går altså ut på å karakterisere persontypar som tyrannar, vise og kloke, tåpar eller dumme, gamle, unge, kvinner, menn osv. Afthonios seier at ein allmennplass er tale som forstørrar det vonde som er for handa. (Jf. Eriksson 2002: 62ff.). Øvinga er deliberativ (rådgivande) og emnet er infinitt eller generelt. Øvinga har fem trinn:

- 1: Legge fram motsetninga til den aktuelle framferda
- 2: Skildre den aktuelle framferda og jamføre den med andre typar av framferd
- 3: Granske føremålet med framferda
- 4: Angripe framferda og den typen personar den særmerkte, og vise at ein slik person ikkje gjorde seg fortent til noko slag medkjensle.
- 5: Gå gjennom framferda i relasjon til seks loci/ topoi:

- a) Det lovlege
- b) Det rettferdige
- c) Det fordelaktige
- d) Det moglege
- f) Det ærefulle og heiderverde
- g) Det sannsynlege utfallet

Det eksemplet Afthonios nyttar, er allmennplassen ”tyrann” (jf. Eriksson 2002: 62ff.). Grunntanken er at ein som hevar seg over lovane og domstolane må ein ikkje la sleppe unna med det. Tyrannen blir samanlikna med ein mordar der den siste er ein som berre tek livet av eitt menneske. Den vonde føremålet med handlinga er klar sidan tyrannen gjer det han gjer med overlegg og han vil gjere det som verre er. Ein må ikkje bli veike og få medkjensle sjølv om barna ber for sin far, tyrannen. Det lovlege i å straffe tyrannen kan ein grunngi ved å peike på at han har gjort alle i landet til slavar. Det rettferdige er å straffe han ut frå den skade han har påført alle. Det fordelaktige er at lovene får fortsette å vere gyldige. Det er vidare mogleg å klare dette ved hjelp av dommarane og lovene.

#### **Del 4: Lovprisande versus klandrande tale, notidstale, genus demonstrativum (lat.) av demonstrare, peike på, eller epideiktisk tale (gr. = peike på), øving 8 - 12:**

##### 8. **Lovtale**

Enkomion (gr.), encomium (lat.) = lovprising

##### 9. **Spottale**

Psogos (gr.), vituperatio (lat.) = spott, hån

Om namnet ”enkomion” (gr.) seier Eriksson (2002: 65) at det kjem av at ein før i tida song i tronge gater og smug det som heiter ”en komais” på gresk, ein slag lovprisande song til hærførarar og liknande. Begge øvingane vart bygd opp på same måte.

1. Beskrive opphavet til personen eller saka ut frå følgjande tre (eller ni) loci/topoi:
  - a) Opphav (folk, fedreland, forfedrar og fedrar)
  - b) Oppvekst (yrkesval, dugleikar, vanar)
  - c) Livsgjerning (sinnelag, kropp – til dette høyrer venleik, hurtigheit, styrke, vidare livshistorie – til dette høyrer makt, rikdom, venner )
2. Samanlikne vedkommande eller saka med ein annan eller noko anna som personen eller saka overgjekk anten i godt eller vondt.

Om lovtale seier Afthonios (jf. Eriksson 2002: 65ff.) at den kan ein halde både over menneske, hendingar, tider, stader, dyr og vekstar. Ein kan halde lovtale over både einskilde og over kollektiv. Etter å ha presentert emnet ut frå dei tre topoi opphav, oppvekst, livsgjerning, følgjer samanlikninga og avslutninga som ein utformar som ei bøn. Afthonios gir to eksempel. Første eksempel er ein lovtale til sogeskrivaren Thukydides som skreiv for å få fram sanninga. Han blir samanlikna og halden betre enn Herodotos som skreiv historie for å underhalde. Som det andre eksempelet nyttar Afthonios ein lovtale til visdomen som blir personifisert.

Om spott, hån seier Afthonios at det er ein tale som held fram dei dårlege eigenskapane. Den skil seg frå øvinga ”allmenn karakterisering” som blir brukt i juridisk samanheng til å straffe, medan spotten eller hånen blir brukt til rein svartmåling. Talen deler ein inn på same måte som lovtalen. Det eksemplet Afthonios nyttar, er ein spottale over makedonerkongen Filip og hans vondskap.

## 10. Samanlikning

Synkrisis (gr.), comparatio (lat.). Øvinga vart bygd opp på same måte som lovprising/ spott, dvs. ein samanlikna ein person med ein annan eller ei sak med ei anna. Målet var å vise at nokon eller noko var betre, like bra som, dårlegare, eventuelt større eller mindre enn nokon annan eller noko anna.

Om samanlikning seier Afthonios (jf. Eriksson 2002: 73ff.) at det er ein tale der ein prøver noko godt mot noko godt, noko dårleg mot noko dårleg, noko dårleg mot noko godt, eller noko smått mot noko som er større og trekker ei slutning av det ein har samanlikna. Samanlikninga kan ein nytte til å ta opp dei same tema som ein tek opp i lovtalen/ spottalen, og ein kan dele opp talen på same måte, berre at ein ikkje tek med samanlikninga til slutt sidan heile talen er ei samanlikning.

Det eksemplet Afthonios (Eriksson 2002: 73ff.) nyttar, er ei samanlikning mellom gudesønene Achilles og Hektor. Slutninga er at dei begge er verde lovprising for sine dygder.

## 11. Konkret karakterisering

Karakterisering kan ein gjere på tre måtar: ethopoeia (gr.) = karakterisering, eidolopoeia (gr.) = gjenskaping og prosopopoeia (gr.) = personifikasjon. Felles for desse tre øvingane er at ein lagar ein karakteristikk av ein historisk eller fiktiv person eller av ei historisk eller fiktiv hending, og at ein arbeider i dei tre tidsaspekta fortid, notid og framtid. Først gir ein talarens reaksjon i talens notid, så talarens skildring av hendingar i fortida, og til slutt talarens bilde av den framtida han, ho eller det ser framfor seg.

Ethopoeia (gr.) eller karakterisering går ut på at ein gjenskaper vedkommande sin måte å snakke eller skrive om seg sjølv eller om ei sak. Eidolopoeia (gr.) eller gjenskaping (av gresk *eídōlon*, avbilding, skuggebilde) (Eide 1990) går ut på at ein tenkjer seg at den aktuelle avdøde personen kjem att etter dauden og reagerer på ei hending. Prosopopoeia (gr.) eller personifikasjon (av gresk *prósōpon*, ansikt, rolle, person og *poieín*, lage, skape) (Eide 1990) går ut på at ein framstiller noko livlaust som levande og talande.

Afthonios (Eriksson 2002: 75ff.) nyttar ”karakterisering” som eit overordna begrep for desse tre, og forklarar øvinga som ei etterlikning av karakteren til ein bestemd person. Eit eksempel på ethopoeia (gr.) eller karakterisering er kva for ord Herkules kunne tenkjast å ytre når han tek imot Eurystheus si befaling (om dei tolv arbeidsstykkane han måtte gjere for å sone drapet på sine born). Eksemplet på eidolopoeia (gr.) eller gjenskaping er at ein skildrar ein kjend person, men denne er død og kjem att etter dauden. I siste variant, prosopopoeia (gr.) eller personifikasjon er alt oppdikta, både karakter og person, slik Menandros gjorde med skapningen Motbevis.

Sjølve karakteriseringa kan både rette seg mot pathos og mot ethos. Pathos-skildringa viser kjenslene, for eksempel kva for ord Hekuba kunne tenkjast å ha sagt då Troja låg øydelagt. Ethos-skildringa viser karakteren, for eksempel kva ein landkrabbe kunne tenkjast å ha sagt fyrste gongen han såg havet. Ei blanda karakterisering har vi når begge delar blir skildra, for eksempel kva for ord Achilles ville ha sagt då han stod ved Patroklos sin døde kropp og bestemmer seg for å halde fram med krigen. Handlekrafta viser karakteren og den falne venen får fram kjenslene.

Stilen i karakteriseringa skal vere klar, konsis, fargesterk og ledig, fri frå alle omskrivingar og figurar. Inndelinga kan ein gjere i tre tider: notid, fortid og framtid. Det eksemplet Afthonios (Eriksson 2002: 76) nyttar er kva Niobe kunne tenkjast å seie då hennar born låg døde. Fyst høyrer vi hennar ord i notida då ho står over borna, så hennar forteljing om si eiga fortid, så hennar tankar om framtida.

## 12. Skildring

Ekfråse (gr.), *descriptio* (lat.). Dette var ei øving i å framstille ein person, eit dyr, ei sak eller ein situasjon så tydeleg at den/ det trådde fram for alle sansane til tilhøyraren.

Om skildring seier Afthonios (Eriksson 2002: 77ff.) at ein kan skildre både menneske, hendingar, tider, stader, dyr og vekstar. Når ein skildrar eit menneske skal ein starte med det første og halde fram med det siste, det vil seie frå hovudet til føtene. Når ein skildrar hendingar skal ein starte med det som gjekk forut for dei, halde fram med korleis dei er no og avslutte med det som brukar å bli resultatet av dei. Når ein skildrar tider og stader startar ein med omgivnadene og sluttar med det som finst i dei. Stilen skal vere ledig og ein kan smykke den med ulike figurar. Stilen skal ganske enkelt etterlikne det ein skildrar.



Det eksemplet Afthonios (Eriksson 2002: 78f.) nyttar er ei skildring av templet i Alexandria med dets akropol. Skildringa tek oss med på vandringa opp til akropolen og rundt inni den.

**Del 5: Rådgivande (politisk) tale, framtidstale, genus deliberativum (lat.) av deliberare, overveie, øving 13 - 14:**

**13. Tese**

Drøfting eller logisk argumentasjon ut frå ei tese eller eit spørsmål av generell art, thesis (gr.), thesis (lat.) eller tese, gransking, emne for diskusjon, sak. (Eide 1990.) Dette var ei øving i logisk argumentasjon bygd på eit spørsmål som retta seg mot eit menneskelig tilhøve (- om ein skulle gifte seg eller ikkje) eller noko som var av teoretisk art (- om jorda er rund eller ikkje). Øvinga er å resonnerer ut frå følgjande:

1: Nokre korte ord om emnet

2: Sjå på emnet med utgangspunkt i fire loci/ topoi:

- a) Det lovlege
- b) Det rette
- c) Det fordelaktige
- d) Det moglege

3: Innvending, antithesis, som ein skal imøtegå med argumentasjon for saka

4: Ny innvending, antithesis, som ein imøtegår osv.

5: Avslutning og kort epilog

Det eksemplet Afthonios nyttar (jf. Eriksson 2002: 81f.) er tesen: Skal ein gifte seg? Etter innleiinga og lovtalen til ekteskapet blir talaren stoppa med innvendingar mot ekteskapet og dei ulukker, sorger og vanskar det kan føre med seg. Desse blir igjen imøtegått av talaren.

**14. Lovforslag**

- eller tale for eller mot ei ny lov. Denne øvinga går ut på at ein tenkjer seg å skulle tale for eller mot ei ny lov i folkeforsamlinga. Ein skal både overbevise om det ein talar for og råde frå det ein talar mot:

1: Innleiing

2: Sjå på emnet med utgangspunkt i fire loci/ topoi:

- a) Det lovlege
- b) Det rette
- c) Det fordelaktige
- d) Det moglege

3: Innvending, antithesis, som ein skal imøtegå med argumentasjon for saka

4: Ny innvending, antithesis, som ein imøtegår osv.

5: Avslutning og kort epilog

Om lovforslag seier Afthonios (jf. Eriksson 2002: 84ff.) at den liknar hypotesen (deklamasjonen) og tesen, men den er ikkje lik hypotesen (deklamasjonen) som introduserer ein konkret person, og den er ikkje lik tesen som ikkje introduserer nokon person i det heile. Det gjer ein i lovforslaget.

Det eksemplet Afthonios nyttar, er ein argumentasjon mot den lova som føreskriv at den ekteskapsbrytaren som blir tatt på fersk gjerning, skal drepast.

Argumentasjonen går ikkje mot alvoret i brotsverket, men mot ein rettargang utan domsavseiing. Det blir derfor ein argumentasjon for kor viktig det er med domstolen.

## Oppsummering av systemet i progymnasmata

Dei fire første øvingane i progymnasmata, fabel, forteljing, kria og sentens, er grunnformene for narrativ framstilling. Ein øver seg på å gjenfortelje enkle forteljingar, på å fortelje om noko som har hendt, og på å tolke og aktualisere eller kommentere ei minneverdig hending eller ytring knytt til ein person eller ei generell ytring slik at desse kan fungere som råd i den aktuelle livssituasjonen.

Dei neste tre øvingane frå den juridiske talesjangeren har sitt utspring i argumentasjonslæra. Øvingane 5-6 er argumentasjon for og imot. Øving 7 allmennplassar er ein type allmenn karakteristikk av personar ein ofte nytta for å skape pathos i avslutninga av ein tale i retts-salen. I tillegg nytta ein same stoff som i dei fire første øvingane, historiske og mytologiske forteljingar. Desse øvingane utgjer den første treninga i å argumentere, både allment og i forhold til konkrete tilfelle.

Dei fem neste øvingane, 8-12, kom frå den epideiktiske retorikken. Øvingane 8-10 er lovtale, spott-tale og samanlikning. Alle desse øvingane var litterært prega. Dei to neste øvingane, 11-12, kom frå den retoriske figurlæra: karakterisering og skildring. Utfordringa låg i å skulle sette seg inn i eit stoff eller ein person slik at ein kunne tale epideiktisk/ demonstrativt lovprisande eller spottande. I karakteriseringa måtte ein leve seg inn i personane. I skildringa skulle stoffet stå levande for augo på tilhøyrarane.

Dei siste øvingane retta seg mot retorikkens deklamasjonar. Det var 13-14: thesis og lovforslag. Her vidareutviklar ein evna til argumentasjon, no med særleg vekt på logos, den uttømmende argumentasjonen i ei sak, før ein til slutt nyttar dette til å overbevise. Då må ein nytte all dei tre retoriske strategiane logos, ethos og pathos.

Progymnasmata vart av bysantinaren Johannes Sardonios (jf. Alexandru N. Cizek i Hansson (red.) 2003: 44) omtalt som mikra retorike, ein forenkla retorikk, fordi den tok for seg alle delane i ein tale, men ikkje talen som heilskap. Theon, utgivaren av det første kjente progymnasmata, ser på progymnasmata som grunnlaget for all slag skrivning, både innafor diktekunsten, historieskrivinga, talekunsten og filosofien.

Det var eit litterært og historisk standardrepertoar som vart nytta i undervisninga og som elevane lærte seg å handtere på alle moglege måtar i øvingane. Dei lærte å handtere tekstane gjennom

- å parafrasere,
- å gjenfortelje,
- å utvide,
- å oppsummere,
- å aktualisere gjennom samanlikningar,
- å stadfeste,
- å imøtegå,
- å framstille med eigne ord,
- og vidare brukte dei tekstane til å beskrive nøyaktig,
- til å argumentere,
- til å utnytte som autoritet eller eksempel,

- til å sette fokus på stil, bilete, oppbygging.

Det er kva ein kan gjere med tekstane det blir sett fokus på i progymnasmata, ikkje på kva tekstane skal gjere med oss. Det siste er det som er i fokus når ein les dei grunnleggjande måla i læreplanen for norskfaget i L-06.

### **Læremåla i L-06 samanlikna med øvingane i progymnasmata**

I den delen av L-06 som handlar om norskfaget kan ein skilje ut fem grunnleggjande formål (eg gjengir måla fritt):

1. kulturforståing
2. kommunikasjon
3. danning
4. identitetsutvikling
5. arbeid med eigne tekstar i møte med andre sine (dialog)

Om ein skulle omsetje øvingane i progymnasmata til verknadene dei hadde, ville ein vel kunne seie omtrent det same, eller med litt andre ord og litt meir presist: Ein øver for 1) å få eit sjølvstendig grep om tekstane, 2) setje seg inn i andre sine tenkjemåtar og kjensleuttrykk og 3) setje ord på sine eigne, 4) legge til grunn ulike synsvinklar, og ut frå dei utvikle ulike standpunkt i høve til eit sakstilhøve, og 5) kunne formidle dette levande og klart til andre.

Dersom ein les kompetansemåla for 1.-4. årstrinn, finn ein at det i hovudsak er dei narrative grunnformene ein øver på. Læringsmål som minner om øvingane fabel og historie (1 og 2) kan vere

- fortelje samanhengande om opplevingar og erfaringar, forklare, framføre tekstar for medelevar
- beskrive eigne litteraturval, skrive forteljingar, dikt, brev og sakprega tekst

Læringsmål i retning av kria og sentens finn ein når ein skal

- uttrykke eigne kjensler og meiningar, samtale om personar og handling i eventyr og forteljingar, uttrykke tankar om språk, personar og handlingar i tekstar frå ulike tider og kulturar
- finne stoff til eigne skrive- og arbeidsoppgåver

I kompetansemåla for 5.-7. årstrinn og opp til Vg3 finn ein eksempel på mål kan ein knyte til øvingane i å argumentere for og imot (øving 5 og 6):

- drøfte og vurdere skjønnlitterære tekstar med utgangspunkt i eigne opplevingar og med forståing for språk og innhald
- grunngi ei vurdering av andre si munnlege framføring og skriftlege tekstar, og kunne forklare nokre likskapar og skilnadar mellom munnleg og skriftleg språk
- bruke relevante og saklege argument i diskusjonar og vere open for andre sin argumentasjon

Å karakterisere ulike persontypar, altså øving 7, kan vere ein del av læringsmålet at ein skal:

- uttrykke forståing og leseoppleving i møte med skjønnlitteratur og presentere eigne tolkingar av personar, handling og tema

Øvingane lovtale, spott-tale og samanlikning, altså øving 8-10, kan vere vegar mot dei læringsmåla, at ein skal:

- formidle skriftleg eigne leseerfaringar og leseopplevingar basert på tolking og refleksjon
- presentere viktige tema og uttrykksmåtar i sentrale samtidstekstar og samanlikne dei med framstillingar i klassiske verk frå norsk litteraturarv
- analysere tekstar i ulike sjangrar for å kunne ta stilling til spørsmål tekstane tek opp og verdiar dei representerer
- drøfte fellesskap og mangfald, kulturmøte og kulturkonfliktar med utgangspunkt i eit bredt utval norske og utanlandske samtidstekstar i ulike sjangrar
- drøfte sider ved norsk språkpolitikk og kulturutvikling i eit globalt perspektiv

Til øvingane karakterisering og skildring, altså øving 11 og 12, svarar dei læringsmåla, at ein skal

- opptre i ulike språkroller gjennom rollespill, drama, opplesing, intervju og presentasjonar
- drøfte korleis språk kan uttrykke og skape haldningar til enkeltindivid og grupper av menneske

Dei siste øvingane retta seg mot retorikkens deklamasjonar. Det var 13-14: thesis og lovforslag. Her vidareutviklar ein evna til argumentasjon, no med særleg vekt på logos, den uttømmmande argumentasjonen i ei sak, før ein til slutt nyttar dette til å overbevise. Då må ein nytte all dei tre retoriske strategiane logos, ethos og pathos. Dette finn vi naturleg berre att i kompetansemåla for 8.- 10.årstrinn og for Vg1-Vg3. Eksempel på slike kompetansemål kan vere:

- uttrykke eigne meiningar i diskusjonar og vurdere kva som er sakleg argumentasjon
- gjennomføre enkle foredrag, presentasjonar, tolkande opplesing, rollespel og dramatisering tilpassa ulike mottakarar
- bruke fagkunnskap frå ulike fag til å drøfte spørsmål knytt til skole, samfunn og arbeidsliv
- forklare argumentasjonen i sakprosaetekstar
- bruke omgrepsapparatet frå retorikken til å analysere og vurdere tekstar i ulike sjangrar
- vurdere argumentasjonen i andre sine tekstar, og grunngi eigne påstandar med sakleg argumentasjon
- analysere og vurdere argumentasjonen i og påverkinga frå tekstar i aviser, på TV og Internett ved hjelp av omgrep frå retorikken

Nokre kompetansemål for 8.- 10. årstrinn til Vg3 er slik at dei kan knytast til alle øvingane. Det gjeld dei læremåla som set fokus på ulike sjangrar og forståinga og bruken av dei. Slike mål kan vere:

- vise korleis tekstar i ulike sjangrar kan byggast opp på ulike måtar
- vurdere estetiske verkemiddel i samansette tekstar henta frå informasjons- og underhaldningsmedia, reklame og kunst, og reflektere over korleis vi påverkast av lyd, språk og bilete
- meistre ulike munnlege roller i gruppesamtalar, foredrag, dramatiseringar, presentasjonar og framføringar som aktør og tilhøyrar

- skrive tekstar i ulike kreative sjangrar, skrive essay, litterære tolkingar og andre resonnerande tekstar, skrive klart disponerte tekstar med tydeleg fokus og sakleg argumentasjon
- kombinere munnlege, skriftlege, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringar og presentasjonar
- samanlikne og vurdere tekstar som overførast frå eitt medium til eit anna
- skildre og vurdere korleis språk og sjangrar brukast av representantar for ulike yrkesgruppe og i ulike sosiale samanhengar

## Kommentar

Det som ligg til grunn for progymnasmata, er eit fast repetoar av førebiletlege tekstar for ulike språklege og litterære handlingar, eller ein kanon av klassiske tekstar. Desse tekstane skal ein lytte til, men ikkje berre lytte til, ein skal imitere dei, dvs. ein skal arbeide aktivt og skapande med dei på ulike måtar slik at tekstane blir noko ein bruker til å tenkje med.

Til hjelp i arbeidet med tekstane har ein ulilke loci (gresk) eller topoi (latin), det vil seie tankekategoriar som spørsmål, definisjonar som rettar seg mot språk, innhald og argumentasjonsmåtar, for eksempel slike som motsetnadane klart/uklart, truverdig/ ikkje truverdig, mogleg/ umogleg, konsekvent/ inkonsekvent, fordelaktig/ ufordelaktig, og vidare tenkjestader som legalitet, rettferd, ære, det sannsynlege, det gjennomførlege. Topologisk tenkjemåte kallar ein dette. Ein har førebiletlege tekstar og førebiletlege mønster for korleis ein skal tenkje, argumentere, dikte og fortelje.

Dette finn ein ikkje i L-06. Kanon er borte. Progymnasmata er borte. I staden har det skjedd ei forskyving mot det å velje tekstar for å forstå den kulturelle utviklinga og si kulturelle samtid (det Hans Hauge kallar antropologien sin siger over litteraturen i kampen om kulturen), vidare det å velje tekstar med tanke på oppleving (særleg dei første årstrinna), og lesing av tekstar for å utvikle sin eigen identitet. Tekstane er ikkje førebiletlege autoritetar. Dei er heller ikkje eit mål i seg sjølv. Det er forståinga og opplevinga og eigen identitet som er målet.

Ut frå måla i L-06 er det klart at ein skal vurdere tekstar, både egne og andre sine. Det er derimot ikkje klart kva ein skal vurdere desse ut frå eller i forhold til. Vurdering blir kopla saman med det å avdekke verkemiddel og verknader, men ein er forsiktig med å nytte orda verdi og kvalitet. Det er kanskje naturleg i ei tid som har avskaffa kanonomgrepet, om ein då ser bort frå Hans Hauge sitt forslag til ny kanon: sjangrar, strukturar, litteratur.

Ein finn heller ikkje noko konkret om kva skrivedugleiken blir målt mot. Ein snakkar om å utvikle evna, men til det har ein ikkje lenger bruk for styrande topoi og førebiletlege klassikarar. Derimot siktar ein mot ein oppøvd sans for verkemiddel og former og litteratur i ubestemt form. Ein kan kanskje kalle det ei estetisk danning? (medan progymnasmata kanskje går meir i retning av ei etisk danning?)

Om L-06 må ein kunne seie at den er svært generell og svært ambisiøs når det gjeld tekstmangfaldet og tekstomfanget ein skal handtere, og svært optimistisk når det gjeld klokskapen og den rike perspektiveringa som skal kome ut av det heile. Men planen er ei vag og uklar framsyning av kva ein legg i slike omgrep som tekstkompetanse og tekstkvalitet.

Progymnasmata er målretta og konkret når det gjeld tekstutval og kva ein skal gjere med tekstane. Progymnasmata handlar i grunnen om å fortelje forteljingar på nytt eller om å gjere tekstar samtidige og aktuelle.

## Konklusjon

Min konklusjon på dette kan då vere i positiv forstand at L-06 er ein klassisk læreplan i mormålsfaget sidan eg finn plass for alle øvingskategoriane frå retorikkens velprøvde progymnasmata. Men konklusjonen kan og vere negativ: L-06 er ein umedviten og uklar læreplan som utan å på nokon måte å vise til det, likevel har tilknytning til alle øvingane i progymnasmata.

I progymnasmata lærer ein fjorten øvingar i hermeneutikk. Om ein skulle peike på noko som mangla i forhold til moderne hermeneutikk og i forhold til L-06, måtte det vere forklaringsselementet. I progymnasmata er ein ikkje opptatt av å forklare tekstane som eit system av tekstar og som uttrykk for bakanforliggjande større strukturar eller kulturar. Ein er derimot opptatt av å tolke tekstane og gjere dei nye. Spørsmålet er då, trass i det påpeikte samsvaret mellom dei progymnasmatiske øvingane og L-06 sine læringsmål, om ikkje progymnasmata representerer ei alternativ mormålsopplæring og ein alternativ hermeneutikk i forhold til L-06.

## Litteraturliste

- Barthes, Roland, 1998 (1970): *Retorikken. En ny innføring i den gamle retoriske kunst*, oversatt og med etterord av Knut Stene-Johansen, Spartacus Forlag.
- Corbett, E.J. og Connors, R.J., 1999: *Classical Rhetoric for the Modern Student*, New York.
- Crowley, S. & Hawhee, D., 1999: *Ancient Rhetoric for Contemporary Students*, Boston.
- d'Angelo, F., 2000: *Composition in the Classical Tradition*, Boston.
- Eide, Tormod, 1990: *Retorisk leksikon*, Universitetsforlaget
- Eriksson, Anders, 2002: *Retoriska Övingar. Athonios' Progymnasmata (innledning, översättning, kommentar)*. Bokförlaget Nya Doxa.
- Hauge, Hans, 1995: *Den litterære vending – Dekonstruktiv videnskapsteori*, Forlaget Modtryk, Århus.
- Hansson, Stina (red.) 2003: *Progymnasmata – Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna skrivprocessen". Grundläggande retorik som text- och tankeform*". Rhetor förlag.
- Kirke, utdannings- og forskingsdepartementet, 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L-97)
- Lindhardt, Jan, 1987: *Fra tale til tanke. Hovedlinier i den europæiske idéhistorie*, Aschehoug Dansk Forlag A/S.
- Ricœur, Paul, 2001: "Hva er en tekst? Å forstå og forklare" i Sissel Lægneid og Torgeir Skorgen (red.): *Hermeneutisk lesebok*, Spartacus Forlag AS, Oslo.
- Torma, Judith 2001: "Projektbeschreibung: Progymnasmata – Vorrhetorische Übungen – Ein Versuch von Studierenden für Studierende", Eberhardt-Karls Universität Tübingen, Seminar für Allgemeine Rhetorik, WS 2000/2001, Hauptseminar: Rhetorische Ausbildung bei den Römern. Dozent: Dr. Thomas Zinsmaier. 29 sider. Henta frå nettet 09.09.04:  
<http://www.de-oratore.de/Rhetorik/Progymnasmata/Progymnasmata-paper.pdf>
- Utdannings- og forskingsdepartementet, 2005: *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. (L-06)
- Aase, Laila, 2002: *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjon fram til 1870*. Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning (LNU).