

Sprog i Norden

Titel: Dialekterna och modernmålsundervisningen
Forfatter: Bengt Loman
Kilde: Sprog i Norden, 1984, s. 47-61
URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Nordisk språksekretariat

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Sprog i Norden (1970-2004) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Dialekterna och modersmåls- undervisningen

Av Bengt Loman

Det finns många sätt att definiera begreppet dialekt. Enklast är att säga att en dialekt är en språkvariant som är bunden till ett visst geografiskt område. En dialekt kan därför aldrig uppträda isolerat, utan det måste inom ett språk finnas åtminstone två sådana regionala varianter för att man skall kunna tala om dialekter. Men vad menar man då med variant? Hur stora skall skillnaderna vara för att man skall tala om olika dialekter? Och var går gränsen mellan högspråk och dialekt? Detta är teoretiskt fullständigt olösliga frågor. Men man måste ju ändå i praktiken kunna använda dialektbegreppet på ett förnuftigt sätt. Och då får man försöka bestämma hur man i det aktuella fallet vill använda termen. Man väljer en definition som är ändamålsenlig för det resonemang man vill föra.

För att diskussionen nu inte skall komma på avvägar från början, vill jag därför genast klargöra hur jag i det följande kommer att använda ordet dialekt. Jag har en viss erfarenhet av språkets variation och av hur man beskriver olika varianter. Jag vet att man inte kan beskriva svenskan och tyskan på samma sätt – vardera språket har sina egna former och regler för hur dessa skall fogas samman till satser. På samma sätt måste vi ha olika grammatiska beskrivningar för t.ex. svenskan och norskan eller svenskan och danskan – språk som ju annars står varandra så nära att de t.o.m. kan anses vara ömsesidigt förståeliga. Men nu finns det också regionala varianter inom svenskan som befinner sig på liknande eller t.o.m. ännu större avstånd från varandra – och även från den standardnorm som vi kallar svenskt riksspråk eller högsvenska. De har med andra ord olika grammatiska system och kräver därför särskilda beskriv-

Föredraget hållet vid Skolstyrelsens kurs i modersmålets didaktik i Heinola 26–30 september 1983.

ningar. Vi kan inte beskriva t.ex. Nedervetil-målet eller Pernå-målet på basen av högsvenskans grammatik, utan vi måste bygga upp en särskild grammatik baserad på iakttagelser av de språkliga beteendena i Nedervetil och Pernå. Det är för den typen av regional variation som jag i detta sammanhang vill reservera termen *dialekt*.

En sådan dialekt skiljer sig från högsvenskan på mångahanda sätt: genom sitt ljudsystem, genom reglerna för hur de enskilda ljuden skall fogas samman till större enheter, till stavelser och ord, och genom reglerna för hur dessa ord skall böjas för att uttrycka eller markera olika betydelser och slutligen även genom reglerna för hur orden skall fogas samman till större konstruktioner, till satser och meningar. De här olika nivåerna är beroende av varandra. Ljudsystemet ger oss ett förråd av minstatecken att bygga upp ord med. Men ett språk eller en dialekt har också särskilda regler för hur dessa enskilda ljud skall kunna kombineras med varandra inom olika delar av ett ord. Och dessa regler för ljudkombinationer kan i sin tur påverka ordböjningen. Låt oss som exempel betrakta verbet *krävi* i Munsaladialekten. Denna form har direkt utvecklats ur den fornnordiska formen *krävja*. Vi kan nu göra så att vi ansetter en abstrakt grundform *krävj-*, utifrån vilken vi kan beskriva de växlingar som verbstammen undergår i kombination med olika ändelser:

– *krävj* är en långstavig stam, vilket innebär att vi inte skall ha någon särskild ändelse i infinitiven; i stället vokaliseras *j* i denna slutställning, så att uttalet alltså blir *ti krävi*.

– I presens har detta verb en ändelse *-är*, men här är regeln att före denna ändelse faller det slutljudande *j* i stammen; det heter alltså *kräv-är*.

– *Likaså faller j* före imperfekt- och supinumändelsen *-d*; men här sker dessutom att kort *ä* i denna ställning måste förlängas: *krääv-d*.

De här reglerna tillämpas nu konsekvent och obligatoriskt i dialekten, dvs. de gäller också andra ord som har samma karakteristiska drag i stammen som *krävj*. På det sättet påverkar regler för hur enskilda ljud skall kombineras även ordböjningen i stort. Dialekten är en sammanhängande struktur där delarna är beroende av varandra. Detta gäller kanske i hög grad en dialekt än vad det

gäller själva högspråket. En dialekt är som regel mer regelbunden i sin byggnad och därför lättare att beskriva än ett högspråk. Påståendet kan förefalla överraskande. Men det hänger samman med att dialekten har vuxit fram spontant genom generationers tal, att den aldrig utsatts för någon medveten systematisk reglering, utan har fått växa fritt. Detta har bl.a. lett till att starka utjämningar gjort sig gällande, genom analogibildningar, som just strävat till att eliminera undantagen. Högspråket är däremot en konstprodukt, där enskilda punktsatser från olika tider och med olika syften fogats in som delar, ofta utan hänsyn till systemet i stort. Högspråket är därför mera oregelbundet och oberäkneligt till sin byggnad, vilket innebär att det faktiskt borde vara lättare för en högspråkstalare att lära sig dialektens grammatik – än det är för en dialekttalare att lära sig behärska högspråkets grammatik. Att det i realiteten inte är riktigt så torde bero på att dialektens regler tillämpas strängare och mer konsekvent än högspråkets. Variationen och toleransen är med andra ord större inom högspråket, medan en dialekttalare måste träffa rätt i prick för att undgå negativa reaktioner från sin omgivning.

Dialektens regler är inte bara någonting som vi kan iaktta när vi lyssnar till människor som talar dialekten och analyserar deras tal. Dessa regler är samtidigt psykologiska realiteter som ligger djupt inpräglade i den individuella personligheten. Man lär sig tala i en viss miljö, vilket innebär att man gradvis lär sig urskilja de ljuddistinktioner som gäller i omgivningens språk och en rad regler för hur bitarna sedan skall passas ihop till större enheter. Man lär sig alltså att identifiera och indela de akustiska intrycken på ett visst sätt. Den perceptoriska upplevelsen förstärks genom att man lär sig att reagera med fina muskelrörelser för att akustiskt återge de mönster som lagras i det mänskliga psyket. Detta kan medföra att man sedan har svårt att uppfatta distinktioner som inte existerar i ens eget ursprungliga system. Att lära sig ett nytt språk innebär att man måste lära sig att reagera på ett nytt sätt – för de ljudintryck som kommer genom tal från främmande röster. Modersmålets mönster kan vara en svårt hämmande faktor som måste övervinnas. Den som lär sig ett nytt språk försöker ofta värja sig mot tvånget att omstrukturera sin inre språkbild. Det gör man genom att försöka omtolka de främmande ljuden efter sitt eget mönster,

men också genom att låta det egna modersmålet påverka t.ex. uttalet av det främmande språket. Det kan ske både avsiktligt och oavsiktligt att man talar det med brytning eller accent – de ursprungliga språkvanorna är svåra att helt lägga bort. Det är för de flesta också svårt att bygga upp ett helt nytt system vid sidan av det gamla och ursprungliga. Processen underlättas inte nämnvärt om det är fråga om två varianter som står varandra jämförelsevis nära. Då uppträder i stället en känsla av osäkerhet om vad som är gångbart inom den ena eller den andra språkarten, t.ex. inom dialekten eller högsväret. Det är sådana problem som det dialektalande barnet står inför när det skall övergå till att tala högsväret.

Det finns varianter av finlandssvenskan som ytligt sett kan tyckas stå de egentliga dialekterna ganska nära, men som jag hellre skulle vilja kalla för högsväret med lokal accent. Med detta menar jag att variantens grammatiska struktur, alltså ordböjningen och meningsbyggnaden, i huvudsak är identisk med högsvärets, och med det skriftspråk som är högsvärets egentliga uttrycksform. Men uttalet och satsmelodin kan vara lokalt färgade, varvid ursprungliga dialektala uttalsvanor kan leva kvar som ett slags underliggande substrat. Detta är alltså ett slags regional variant av högsväret – inte en dialekt enligt min definition.

Den som talar en sådan regional variant av högsväret har egentligen tillägnat sig högsväret tillfredsställande. Han talar och tänker på ett språk som nära anknyter till skriftspråksnormen (i fråga om ordböjning och syntax), och det är därför i praktiken ingen allvarlig konflikt mellan hans tal- och skriftspråk. Talet och skriften stöder varandra ömsesidigt. Även kommunikativt torde denna språkform fungera väl inom den finlandssvenska språkgemenskapen. I själva verket torde praktiskt taget alla finlandssvenskar tala en sådan mer eller mindre lokalt orienterad variant.

Inställningen till dessa varianter kan växla – i skolan liksom annorstädes. Vad man kan märka är att det länge rått tvekan om huruvida man skall kunna acceptera dessa varianter som fullgoda uttryck för finlandssvenskan. Vi har här i landet haft en uttalsnormering som går tillbaka till de normer för s.k. bildat svenskt uttal som Hugo Bergroth c. 1917 utarbetade, ursprungligen för scenspråket på Svenska teatern i Helsingfors. Detta uttal har länge

uppfattats som förebildligt, vilket i sin tur lett till att avvikelser kritiserats som obildade eller ovårdade eller vulgära.

Detta bygger nu på en värdering som hör hemma i en annan tidsålder och som sannolikt har haft en hel del negativa effekter under den långa tid normen fått verka utan att ifrågasättas. Bl.a. har alltför mycken tid i skolorna lagts ner på kontroll och finslipning av enskilda detaljer i uttalet – till men för undervisningen i muntlig framställning i egentlig mening. Detta har även skapat ett slags språklig intolerans som det kan ges åtskilliga exempel på.

Här anser jag nu tiden vara mogen för en omprövning. Vi borde i större utsträckning låta människor behålla sina lokala accenter. Det kan då också vara angeläget att för modersmålspedagoger göra en kartläggning som visar de lokala särdragens faktiska utbredning. Det är typiskt att de ofta har en vid spridning inom olika regioner och att de därför i varje fall lokalt redan accepteras som naturliga uttryck för högsvenskan.

Men hur skall man göra med de barn som har dialekten som sitt egentliga modersmål? Dessa är inte några isolerade undantag, utan det är faktiskt fråga om stora homogena grupper inom vissa kommuner.

Det kan vara skäl att först notera hur utbrett dialektlandet är i svenska Finland i dag – i den mening som jag nu lagt vid ordet dialekt. Mest kompakt är det i Österbotten, där c. 1/3 av landets c. 300 000 svensktalande är bosatta. Dialektlandet är här mer utbrett på landsbygden än i städer (fast det även där finns personer med djup dialekt). Med en försiktig beräkning kan man komma fram till att c. 60 000 österbottningar kan ha den lokala dialekten som sitt modersmål och som sitt normala talspråk. Det finns även en dialektalande befolkning i östra Nyland samt på vissa platser i den södra och sydvästra skärgården inklusive vissa åländska öar. Det kan kanske sammanlagt röra sig om upp emot c. 1/3 av Finlands svenskspråkiga befolkning.

Bruket av dialekten är alltså koncentrerat till vissa distrikt eller landsändar. Där har i gengäld dialektlandet en sådan utbredning, att dialekten som regel är den normalt brukade formen för muntlig kommunikation (utanför vissa socialt klart avgränsade situationer och miljöer). Detta innebär att många barn växer upp i en omgiv-

ning där de praktiskt taget inte har någon möjlighet att öva sig i att använda högsvenskan förrän de kommer till skolan. Det är sant att förståelsen för högspråket kan vara tämligen utbredd; man hör ju ändå en hel del högsvenska genom etermedier. Men man lär sig att tala ett språk eller en dialekt först genom ständiga direkta kontakter med människor som själva talar detta andra idiom. Det är stor skillnad mellan aktiv (produktiv) och passiv (receptiv) språkförmåga. Den passiva språkträningen (t.ex. genom lyssnande) ger ju inget tillfälle att öva upp de nya nervreflexer och muskelrörelser som är nödvändiga för att man skall kunna tala på ett nytt sätt.

Teoretiskt kan man nu tänka sig att det dialektalande barnet under inflytande från skolan successivt försöker blanda upp sin egen dialekt. Det skulle då försöka att efter hand byta ut enskilda dialektala ord och ordformer mot uttryck som det snappar upp från högsvenskan. Om detta vore genomförbart skulle det leda till att barnet till slut så att säga bytt ut sina dialektala mjölkttänder mot högsvenska visdomständer. Men detta är inte en framkomlig väg. Var och en som har levat i en dialektalande trakt vet att man där inte kan blanda sitt språk hur som helst. Särskilt i det dialektala Österbotten finns det en stark tendens att tala dialekten rent och att kritisera inblandningar. Därav följer att det heller inte är meningsfullt om läraren för tidigt börjar rätta eller ersätta enskilda drag i elevens för övrigt helt dialektala talspråk. Arbetet måste bedrivas på annat sätt. Vad det först och främst gäller är att hos eleven skapa ett nytt system, ett nytt språk med andra ljud, ord och regler – ett system som eleven skall lära sig att använda vid sidan av det ursprungliga, modernmålet-dialekten. Målet måste alltså vara att göra eleven tvåspråkig – eller, om man så vill, "bidialektal"; vi betraktar då dialekten och högsvenskan som två likställda dialekter inom ett sammanhängande abstrakt språksystem – "modern svenska".

Hur skall då eleven göras bidialektal?

Arbetet stöter på vissa svårigheter. Många lärare märker hos elever en negativ inställning till högsvenskan och en ovilja mot att använda den i tal. Man tänker sig då att uppgiften främst består i att få eleverna att ändra sin attityd, att få dem att ge upp sitt motstånd mot högsvenskan. Detta är en synpunkt som framförs av bl.a.

forskaren Viking Brunell i en rapport som bygger på en enkätundersökning bland finlandssvenska grundskolelärare. "Dialekt, tvåspråkighet och modersmålsundervisning i den finlandssvenska grundskolan" (Jyväskylä 1983). Men man måste komma ihåg att attityder som regel har ett faktiskt underlag, att de är symptom på djupare liggande orsaker. Kan det inte vara så att attityderna i detta fall är ett medel att dölja en oförmåga? Att eleverna helt enkelt känner att de inte kan tala högsvenskan på det nyanserade och korrekta sätt som skolan förutsätter?

En del lärare ser det också som angeläget att man i skolan skapar sådana talsituationer där eleverna kan finna bruket av högsvenskan naturligt. Framför allt har man väl då tänkt på vissa dramatiska improvisationer. Men även här gäller samma invändning: det hjälper inte hur naturlig talsituationen är – om de agerande ändå inte kan uppträda i den, på grund av bristfälliga insikter och färdigheter i det språk som skall talas.

Många tänker sig även att utvecklingen snabbt skall gå vidare utan att speciella pedagogiska insatser erfordras. De gamla bygdemålen kommer att försvinna som en följd av den allmänna samhällsutvecklingen. Så har det gått i Sverige och så går det även här. Men vad är det för skillnad mellan Sverige och Österbotten? I Sverige har högsspråket successivt spritts över ett sammanhängande landområde med Stockholm som centrum, och det har över allt funnits tätorter med ett ofta inflyttat högre borgerskap som satt en språklig standard. Österbotten har däremot befunnit sig geografiskt och språkligt isolerat, och det har snarast funnits en tendens att inflyttade fått anpassa sig efter den fasta lokalbefolkningens språkbruk. Man vågar nog t.o.m. anta att denna tendens kommer att bli ännu starkare en tid framöver. Förr kom ju skolorna från den kompakt dialektalande landsbygden till gymnasier i de österbottniska städerna, där de i större antal mötte högsspråkstalande människor och fick tillfälle att anpassa sitt talspråk efter dem. Genom gymnasiernas utlokalisering till landsbygden fortsätter de flesta gymnasister att bo kvar i sin gamla miljö och hör inget annat talspråk än dialekten – utanför skolan. Resultaten av denna utveckling har kunnat iaktas av lärare vid högskolorna i södra Finland.

Jag ser det därför som angeläget att skolan inom modersmåls-

undervisningen prövar nya och mer genomtänkta metoder om den vill nå ett av sina viktigaste mål: att ge varje elev säker färdighet i att använda högsvenskan i tal och skrift. Jag vill här försöka skissera några riktlinjer för en sådan ny modersmålspedagogik.

Först och främst bör man satsa på högsvenskan som ett skriftspråk. När det gäller det skrivna språket har vi inte något alternativ till den riksnorm som vi kallar för högsvenska och som vad gäller ortografi och ordformer baserar sig på Svenska Akademiens ordlista (i dess ständigt reviderade upplagor). Skriftspråket är *ett*, och det behövs därför ingen särskild övertalning för att få eleverna att inse att det är det högsvenska skriftspråket de måste lära sig att behärska. Uppgiften är naturligt motiverad från början.

Men övningarna i högsvenskan som ett skriftspråk måste bedrivas mer systematiskt och sättas in på ett tidigare stadium än hittills. En svaghet med den nuvarande undervisningen i svensk språklära är att den kommer för sent och bedrivs för teoretiskt. Utgångspunkten för de nuvarande läromedlen är att barnen i stort sett behärskar svenskans grammatiska struktur – dess ordböjning och grammatiska konstruktioner – redan när de kommer till skolan, och att det sedan, på ett högre stadium, gäller att ge dem en teoretisk insikt i språkets byggnad så att de kan analysera delarna och benämna dem med rätta termer. Värdet av denna metod kan starkt ifrågasättas. Den kan passa för rikssvenska barn som kommer till skolan med ett språk som i huvudsak stämmer överens med skolans eget språk – det normerade högsspråket. Men den är mindre lämplig för barn som kommer till skolan med ett helt annat språkssystem, t.ex. Österbottens dialekttalande barn. Dessa barn behöver en systematiskt genomtänkt genomgång av högsspråkets grammatiska struktur. De skall inte bara lära sig att vi i högsvenskan har sex deklinationer. De måste också få veta vilka regler man skall tillämpa vid böjningen, t.ex. vid övergången från obestämd till bestämd form. Och de måste också få översikter över vilka substantiv som böjs på ett visst sätt. Detta kräver en lärobok som verkligen gör skäl för namnet *språklära*. Barnen bör också få systematiska övningar i att iaktta vilka former som hör hemma i dialekten och vilka som tillhör högsvenskan. Så här säger du på dialekten – men så här skriver du på högsvenskan! Först därigenom kan barnen få den säkerhet i båda systemen som är en förutsättning för att de skall

våga använda dem utan rädsla för att göra fel.

Jag vill här gärna infoga några ord om muntlig framställning. Övningarna i att tala har ju fått ökat utrymme i undervisningen under de senaste åren. Den tid är förbi då man endast förutsatte att eleverna skulle kunna svara på lärarens frågor – ju mer direkt ur läroboken desto bättre! – eller då man då och då lät eleverna framträda framför klassen med ett föredrag som de lärt sig utantill eller läste upp från ett papper. Nu skall eleverna alltså få tillfälle att tala fritt och spontant. Detta har gjort att många lärare starkare upplever elevernas oförmåga att fritt använda högsvenskan. En vanlig reaktion hos eleverna tycks vara att om man vill tala verkligt personligt och nyanserat (som vissa uppgifter kräver) – då måste man tillgripa dialekten. Nu kan ju läraren inte heller vänta med talövningarna tills eleven behärskar högsvenskan. Förmågan att uttrycka sig muntligt måste under alla omständigheter övas på ett tidigt stadium. Och det finns ju här många saker som kan inövas alldeles oberoende av på vilken variant det sker: förmågan att disponera en berättelse eller beskrivning logiskt och sammanhängande, förmågan att använda sin röst rätt och förmågan att fånga åhörarnas intresse.

Såvitt jag ser måste undervisningen i muntlig och skriftlig framställning därför till en början gå fram på två olika vägar. I den muntliga undervisningen gäller det först och främst att utnyttja barnens språkglädje och meddelelselusta på deras eget språk. Vid sidan därav börjar man bygga upp ett nytt språkssystem, genom skriftspråket och genom speciella strukturövningar. Så småningom sker en successiv övergång till en ny talspråkvariant.

Även i den första läs- och skrivträningen kan vissa förbättringar införas. Det talas i våra dagar mycket om läsning på talets grund, liksom om att man skall ta hänsyn till elevens förutsättningar och utgångsläge. Läsningen på talets grund har hos oss blivit mest känd i den rikssvenska version som utarbetats av Ulrika Leimar, och som bl. a. innebär att man börjar bokstavsträningen med att låta barnen skriva ord som är spännande och aktuella för dem själva. Nu begår vi emellertid här i Finland ett misstag om vi utan modifikation försöker tillämpa den rikssvenska modellen. Vi måste också ta hänsyn till just det som utmärker de finlandssvenska dialektalande barnen. De har andra ord och ordformer än högsvenskans, och de-

ras ljudsystem avviker på flera punkter. Det hjälper alltså inte att de lär sig ljuda och försöker höra hur orden uttalas. Det blir fel ändå. Man kan inte heller uppskjuta inläringen av läs- och skrivfärdigheten tills de lärt sig tala högsvenska. Vad skall man då göra?

Först och främst måste man tänka på att för många finlandssvenska barn innebär den elementära läs- och skrivträningen att de *samtidigt* tvingas lära sig två komplicerade saker: a) läsandets och skrivandets allmänna teknik samt b) ett nytt språk – högsvenskan. Här kan en mjuk övergång vara att rekommendera. Man bygger på grundtanken i Leimars metodik, men man ser till att man vid de första läs- och skrivövningarna undviker ord som till sin ljudgestalt alltför starkt avviker från dialektens system. Man borde t.o.m. kunna pröva att låta barnen skriva de första orden på sitt eget språk – dialekten (varför inte traktens ortnamn?), för att sedan successivt övergå till högsvenskan, varvid övningarna i rättstavning och den systematiska träningen i högsvenskans grammatiska struktur, t.ex. ordböjningen, borde kunna kombineras. Mången ryggar kanske för tanken att dra in dialekten på svarta tavlan och i barnens skrivböcker. Kan man inte på detta sätt lägga grunden till ett oskick, t.o.m. legitimera dialekten som ett slags skolspråk och därigenom sabotera det man vill uppnå? Vi har experiment som visat att detta är en fullständigt ofarlig metod. Jag vill hänvisa till den undersökning som svensken Tore Österberg genomförde i Piteå (där det talas en djup norrbottnisk dialekt) i början på sextiotalet. Han kunde visa att de dialekttalande barn som fick denna första övning i läsning på dialektens grund i själva verket lärde sig att läsa snabbare och säkrare än de kontrollgrupper som undervisades med vedertagna metoder. Nyligen har en stor norsk undersökning kommit till liknande resultat. Dessutom anser jag att man under alla omständigheter måste ge dialekten en plats i undervisningen. Jag hänvisar till vad jag förut sagt om den pedagogiska nyttan av att (även på tavlan) kunna visa barnen att »så här säger du på dialekten – men så här skriver du på högsvenska«.

Nu kan det vara ett praktiskt problem här. Många lärare vet inte hur man skall återge dialekten i skrift eller känner kanske inte ens till dialektens särdrag. För att avhjälpa detta har svenska institutionen vid Åbo Akademi under flera år arbetat på att framställa

monografiska beskrivningar av dialekten i olika österbottniska kommuner. Dessa beskrivningar utgår från den moderna språksituationen, och beskriver som regel det språk som de avhandlingsförfattande studenterna själva talar. Beskrivningarna är mycket tekniskt utförda och kan därför inte användas i föreliggande skick för praktiska ändamål. Vi väntar nu på att få ytterligare några beskrivningar, som fyller ut vissa luckor i materialet. Sedan skall vi försöka få ett anslag så att en koordinator kan anställas för att sammanställa och redigera materialet i en pedagogiskt mer användbar form.

Det är sannolikt att den fortsatta läs- och skrivträningen för de dialektalande barnen snarare måste baseras på visuella metoder än på auditiva, med andra ord att de med ögonen lär sig att se hur ett ord skall stavas. Ljudningen har ju endast ett begränsat värde så länge barnen inte i tal behärskar det språk de skall skriva på. Dessutom har svenska språket delvis en så oregelbunden ortografi att en visuell inläring ändå blir nödvändig.

För att lästräningen skall ha någon effekt måste barnen också få känna att det är en glädje i läsandet och en nytta med att kunna läsa. Detta är en synpunkt som starkt betonas av moderna läspedagoger. Detta innebär att man så fort som möjligt måste ge barnen roliga och intressanta texter. Är denna synpunkt till fullo beaktad i våra nuvarande läseböcker för lågstadiet? Ett bra sätt att locka till läsning är naturligtvis också att läraren själv väljer de rätta texterna för sin högläsning.

Här kommer jag då åter tillbaks till läsningens betydelse. Enligt min uppfattning är det alltså främst genom skriften som eleverna skall upptäcka och erövra högsvenskan.

Jag vill nu försöka sammanfatta mitt program i några punkter:

Skolans mål är att lära eleverna att använda högsvenskan i skrift – att kunna läsa och att kunna skriva en korrekt högsvenska enligt vedertagna normer. Härtill behövs en mer målmedveten pedagogisk insats, baserad på insikten att högsvenskan och dialekten är två olika språk med olika uppsättningar av fonologiska, morfologiska och syntaktiska regler. Man bör inte vara främmande för tanken att pröva metoder från undervisningen i främmande språk – men naturligtvis hellre i form av strukturövningar än genom regelplugg.

Genom att eleven lär sig att läsa och skriva på högsvenska och även upptäcker läsningens nytta och nöje finns det ökade förutsättningar för att eleven vid sidan av sitt modersmål – dialekten – skall lära sig att säkert behärska högsvenskan även i tal. Man bör här se till att eleven har ett talspråk som är baserat på högsvenskans ordböjning och meningsbyggnad, medan man bör visa stor tolerans i fråga om regional färgning av uttalet. Vi måste komma ihåg att ett riksspråk först och främst är ett skriftspråk. I tal kan vi återge detta skriftspråk på många olika sätt, och endast sociala eller kulturella fördomar får oss att tro att det ena sättet skulle vara värdefullare än det andra. Det kan i det här sammanhanget också vara skäl att erinra om att även det rikssvenska högspråket har sina accepterade regionala varianter. Bästa beviset för detta påstående är den serie av språkbeskrivningar som Svenska språknämnden har gett ut under titeln »Svenskt riksspråk i regionala skiftningar«.

Det kan för övrigt inte vara tal om att skolan skall aktivt medverka till att utplåna elevens egentliga modersmål – dialekten, det språk som talas i hemmen och bland kamrater och som i många fall är bygdens egentliga språk. Vi kan inte ålägga folk att tala högsvenska, lika litet som vi kan ålägga dem att tala dialekt. Genom spontana rörelser, t.ex. fortsatt inre mobilitet och ökat inflytande från massmedierna, kan de lokala språkvarianterna successivt utplånas. Men det kan lika väl komma en tid då man ser den dialektala variationen som en rikedom, och då många människor klagat över att den språkliga standardiseringen har lett till språklig och kulturell torftighet och till social rotlöshet. Skolan bör enligt min mening undvika att partiskt ta ställning i denna process, som verkligen djupt berör många människors identitet, deras upplevelse av sig själva som en del i ett större förlopp.

I stället har skolan att beakta den faktiska situationen i det svenskspråkiga samhälle som eleverna växer upp i och som de en gång skall vara verksamma i. Enligt min uppfattning har modersmålsundervisningen hittills alltför ensidigt beaktat just det skrivna högspråket med betoning av litterära texter. Ett syfte med undervisningen borde i stället vara att göra eleverna förtrogna med den mångsidiga och brokiga variation som karakteriserar praktiskt taget varje språksamhälle, och kanske t.o.m. i ovanligt hög grad det finlandssvenska. Detta är en viktig del av vår nationella kultur, el-

ler om man så vill säga: vår identitet. Häri bör ingå undervisning om språkets regionala, sociala och stilistiska variation, men också om denna variations uppkomst, historiska förutsättningar och funktionella betydelse. Det finns fortfarande många missuppfattningar och fördomar när det gäller språket – inte minst andra människors språk. Det kan vara skolans uppgift att ge en saklig belysning av sådana sammanhang. Därigenom kan man undvika en del känslomässiga attityder som ofta mer försvårar kommunikationen mellan människor än vad t.ex. enskilda uttalsolikheter i och för sig behöver göra.

Är nu detta ett väldigt radikalt program som kan leda den finlandssvenska skolan och språkvården på farliga vägar och kanske göra Svenskfinland till ett kuriöst undantag inom hela den internationella modersmålsundervisningen? Jag har studerat sådana här frågor ända sedan mitten på sextioalet, då jag var i Washington i ett och ett halvt år och forskade kring de dialektalande negerbarnens språkliga anpassning i skolan. Jag har sedan under årens lopp kunnat skaffa mig en ganska vidsträckt erfarenhet från de nordiska länderna, men också från England, Flandern, Tyskland, Schweiz och Italien. Jag vågar därför påstå att det numera allmänt inom modersmålsundervisningen pågår en stark liberalisering av attityderna till talspråket, att man accepterar den språkliga variationen, och även ger ökat utrymme åt kännedomen om de olika varianterna i tal och skrift samt åt deras funktioner och användbarhet i olika sammanhang. Samtidigt försöker man i elevernas intresse effektivisera undervisningen i högspråket som skriftspråk. Här är inte tid eller plats att ge en översikt över dessa rörelser inom språkvård och modersmålsdidaktik. Men låt mig till slut bara ge några notiser för att ställa in den finlandssvenska situationen i ett större perspektiv.

I Norge fick man 1878 ett stortingsbeslut som bestämde att »Undervisningen i Almueskolen saavidt muligt meddeles på Børnenes eget Talesprog«. Detta innebar alltså – och innebär fortfarande – att läraren skall låta barnen tala sina lokala och sociala varianter och helst även anpassa sitt eget språk därefter. Det brukar ju sägas att Norge i dag har två språk: nynorsk och bokmål. Vad vi skall komma ihåg är att detta är två olika skriftspråksnormer, av vilka den ena ligger närmare talspråket i Oslo och den andra närmare de

norska dialekterna. Men man har inte i Norge någon motsvarande norm för talspråk. Norrmän kan skriva på två olika sätt – men de kan tala precis som de vill! Den dåvarande danska undervisningsministern framhöll i en skrivelse av 7 oktober 1977 den danska skolans möjligheter att bevara de danska dialekterna som talspråk och dess skyldighet att ta tillbörlig hänsyn till de dialekttalande eleverna. I *Danmark* har för övrigt den officiella språkvården (och den undervisning som är baserad därpå) varit inriktad på att ge normer för ordens stavning och böjning (genom en dansk riksmålsordbok). Däremot har dansk språkvård aldrig reglerat människornas uttal; likaså har språkvården undvikit att ingripa reglerande i ordbildningen och ordförrådet, och den har strävat efter att inta en liberal hållning i fråga om syntaxen. Något liknande gäller för övrigt också för modern svensk språkvård. I *England* har den tidigare så snobbiga inställningen i uttalsfrågor ersatts av en toleranter inställning till olika varianter, sociala och regionala, vilket man bl.a. kan erfara genom att lyssna på engelsk radio och TV. Och det är framför allt genom impulser från England som modersmålsdidaktiken har fått en ny inriktning i olika länder. Ett särskilt starkt inflytande har utövats av den ansedda engelska språkpedagogiska serien "Explorations in Language Study". Det tysktalande *Schweiz* är ett remarkabelt fall. Skriftspråket är där högtyskan, men som talspråk används till dagligdags (i alla samhällsklasser) den speciella regionala variant som kallas Schweizerdeutsch och som är helt obegriplig för den som bara lärt sig behärska högtyska. I *Italien* är dialekttalet utomordentligt utbredd. Man har beräknat att kanske c. 70 % av Italiens befolkning i dag har en djup dialekt som sitt egentliga modersmål – och att c. 30 % av denna befolkning aldrig talar och inte heller kan tala någon annan variant. Jag har haft tillfälle att ingående studera hur skolan möter denna situation i Neapelområdet, och har där funnit stöd för en del av de tankar jag uttalat i detta föredrag. I *Västtyskland* har ett förlag i samarbete med universitetet i Mannheim startat en serie kontrastiva undersökningar till tjänst för modersmåls lärare. Här beskrivs hur dialekten inom en viss region, t.ex. Schwaben eller Hessen, avviker från högspråket, och man ger lärarna tips om metodiska övningar som skall hjälpa den dialekttalande eleven att behärska båda språkssystemen. Liknande arbe-

ten har nyligen publicerats i Danmark. I Norge har man i ett projekt tagit upp Tore Österbergs idé om den första läsinläringen på dialektens grund. Etc. etc. Framför allt har man över allt upptäckt att dialekterna inte har försvunnit, att de finns där, att de lever vidare, att de inte bara är en angelägenhet för specialiserade dialektologer av facket, utan en angelägenhet för oss alla.

I april 1979 hölls det ett symposium i Lysebu nära Oslo över ämnet »dialekt och riksspråk i skolan«. Symposiet var arrangerat av Nordiska ministerrådet och samlade deltagare från alla de nordiska länderna – representerande lingvistik, dialektologi, socialpsykologi, språksociologi och pedagogik. Symposiet antog en resolution som finns återgiven i slutrapporten. Enligt den kom deltagarna överens om att rekommendera att skolan i Norden beaktar följande principer:

- skolan bör visa hänsyn och respekt för barnens egentliga modersmål – de många sociala och regionala språkvarianterna – och skolan bör såvitt möjligt – och särskilt i modersmålsundervisningen – bygga på barnens egentliga modersmål och på den skaparglädje och produktivitet som barnen där kan utveckla.

Jag hoppas att jag med detta kunnat visa att dialekterna i Österbotten och på andra håll i Svenskfinland inte är några perifera sårfall som man helst bör tala tyst om. Vår gamla världsdelen Europa är i själva verket ett stort dialektalande område. Språkforskningen och språkpedagogiken har nu fått sin uppmärksamhet inriktad på de problem som dialektalandet innebär och arbetar för närvarande med flera intressanta projekt i syfte att åstadkomma en god och hänsynsfull balans mellan olika språkvarianter. Det skulle vara till gagn om dessa idéer även kunde uppmärksammas i den finlandssvenska modersmålsdebatten.