

Sprog i Norden

1994

NORDISK SPRÅKSEKRETERARIATS SKRIFTER

1994

Språk! Norden

Nordisk språksekretariat	Postboks 8107 Dep N-0032 Oslo
Dansk Sprognævn	Njalsgade 80 DK-2300 København S
Finska språkbyrån	Sörnäs strandväg 25 SF-00500 Helsingfors
Føroyska málnevndin	Debesartrøð FR-100 Tórshavn
Íslensk málnefnd	Aragötu 9 ÍS-101 Reykjavík
Norsk språkråd	Postboks 8107 Dep N-0032 Oslo
Oqaasiliortut/ Grønlands Sprognævn	Postboks 279 DK-3900 Nuuk Grønland
Sámi Giellalavdegoddi/ Samisk språknemnd	Nordisk samisk institutt N-9520 Kautokeino
Svenska språkbyrån, Finland	Sörnäs strandväg 25 SF-00500 Helsingfors
Svenska språknämnden	Lundagatan 42, uppg. 5, S-117 27 Stockholm
Sverigefinska språknämnden	Lundagatan 42, uppg. 5, S-117 27 Stockholm

NORDISK SPRÅKSEKRETARIATS SKRIFTER 17

Språk i Norden
Sprog i Norden
1994

*Årsskrift for Nordisk språksekretariat
og språknemndene i Norden*

Redigert av Ståle Løland (hovedredaktør), Jørgen Schack (Danmark),
Eivor Somnardahl (Finland), Baldur Jónsson (Island), Åsta Norheim
(Norge), Birgitta Lindgren (Sverige)

NOVUS FORLAG

© Nordisk språksekretariat 1994
ISSN 0108-8270
ISBN 82-7433-026-9

Innhold

Status for norskfaget – «den viktigaste kulturoppgåva i landet vårt», av <i>Lars Anders Kulbrandstad</i>	s. 5
Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda? av <i>Tor G Hultman</i>	s. 22
Modersmålsundervisningens venner og fjender, af <i>Jørn Lund</i>	s. 45
Modersmålets ställning i den isländska skolan, av <i>Heimír Pálsson</i>	s. 55
Kan läroplanen beakta en minoritets speciella behov? av <i>Sven-Erik Hansén</i>	s. 63
Du ska ente skjøtte stegan, av <i>Atle Næss</i>	s. 76
Grammatikens plats i finskundervisningen, av <i>Anneli Rääkkälä</i>	s. 84
Nabosprogsundervisningens metodik, af <i>Kristian Kjær</i>	s. 91
Drop sproget, dyrk indholdet, af <i>Henrik Hagemann</i> ...	s. 109
Pressespråk som utputt og innputt, av <i>Thore Roksvold</i>	s. 115
Språksamarbeid i Norden 1993, av <i>Ståle Løland</i>	s. 129
Råd om svensk – «årets bøker», av <i>Dag Gundersen</i> ...	s. 136

Ny språklitteratur

Publikasjoner fra språknemndene	s. 142
Danmark, af <i>Vibeke Sandersen</i> og <i>Jørgen Schack</i> ...	s. 150
Finland, av <i>Ilse Cantell</i> , <i>Peter Slotte</i> och <i>Eivor Sommar Dahl</i>	s. 162
Island, av <i>Baldur Jónsson</i>	s. 167
Norge, av <i>Ståle Løland</i> og <i>Åsta Norheim</i>	s. 169
Sverige, av <i>Birgitta Lindgren</i>	s. 178
Nye ordbøker og ordlister	s. 182
Danmark	s. 182
Finland	s. 186
Island	s. 189
Norge	s. 190
Sverige	s. 191
Om forfatterne	s. 193

Status for norskfaget «– den viktigaste kulturoppgåva i landet vårt»

Av Lars Anders Kulbrandstad

Innledning

Som i andre land utgir sentralmyndighetene i Norge en serie offentlige utredninger. Publikasjonene kalles Norges Offentlige Utredninger – forkortet NOU. I 1984 inneholdt denne serien blant annet en utredning om utnyttelse av mineralressursene på norsk kontinentalsokkel, en annen utredning det året dreide seg om såkalt prenatal omsorg, en tredje om kringkastingsreklame. Dessuten kom det i 1984 en utredning om morsmålsfagets stilling i norsk skole. Denne het STYRKINGEN AV NORSK-UNDERVISNINGEN I ALLE SKOLESLAG. Det er derfra jeg har hentet sitatet jeg har brukt i tittelen på artikkelen. I innstillingen sin skriver utrederne nemlig dette om norskfaget:

Ei god norskundervisning på alle steg frå grunnskole til høgskole og universitet er den viktigaste kulturopp-gåva i landet vårt.

Hvorfor fant myndighetene det nødvendig – for ti år siden – å nedsette en offentlig kommisjon for å utrede stillingen til morsmålsfaget i norsk skole? Hva foreslo utrederne? Hvordan har det gått med forslagene deres? Hvor står norskfaget i dag – først og fremst i grunnskolen og i lærerutdanninga? Dette er spørsmål jeg vil ta opp i denne artikkelen.

Bakgrunnen for norskkommisjonen

Først vil jeg orientere om bakgrunnen for Norskkommisjonen, som avgav innstilling til Kirke- og undervisningsdepartementet i 1984. En eller annen side ved morsmålsfaget i skolen er nesten til enhver tid gjenstand for offentlig debatt i Norge. Oftest dreier ordskiftet seg om det obligatoriske skriftlige sidemålet, altså om norske elever i grunnskolen og den videregående skolen fortsatt skal få opplæring i den skriftspråksforma – nynorsk eller bokmål – som de ikke har som hovedmål. Ellers er diskusjon om oppgavene i norsk ved avgangsprøva i den videregående

de skolen – artiumsstilen – en årvisst foreteelse. Og som i andre land skrives det uopphørlig avisinnlegg med påstander om at norske skoleelever ikke kan stave rett lenger.

På slutten av 1970-tallet og på begynnelsen av 80-tallet flyttet spørsmålet om elevenes norskerferdigheter fra inseratspaltene til lederplass i avisene. Saken ble et stadig hetere politisk tema, og det ble tatt til orde for tiltak mot den nivåsenkning i morsmålsfaget som mange mente hadde funnet sted. Se for eksempel denne gallupundersøkelsen fra 1982 (Alstad 1993):

«Tror De at dagens elever går ut av skolen med bedre eller dårligere kunnskaper enn elevene for 20 år siden i norsk?»

Norskkunnskaper	%
Bedre	44
Dårligere	51
Vet ikke	5
SUM	100

Som botemiddel mot det synkende nivået ble det krevd flere timer til norskundervisning og konsentrasjon om fagets primæroppgaver: utvikling av elevenes praktiske språkbeherskelse, først og fremst deres evne til å skrive korrekt norsk.

Ved siden av den allmenne debatten om ferdighetsnivået i morsmålet gikk det rundt 1980 en livlig debatt innad i det norskfaglige miljøet. Lærere og forskere rettet sterk kritikk mot fagplaner og eksamensoppgaver, mot undervisningsmetoder, lærebøker og lærerutdanning. Et kjernepunkt i kritikken gjaldt det rådende språksynet i norskfaget. I stedet for en snever, formalistisk og normativ språkundervisning krevde kritikerne en undervisning med mer vekt på innhold og funksjon enn form, og med større rom for språklig mangfold og kreativitet. Skolen var kommet «i utakt med fagtenkninga på vesentlige punkt», som det het hos én av de mest aktive kritikerne. Mange fagfolk ville ha en omfattende fornying av norskfaget.

Oppblomstringen av fagkritikken på slutten av 70-tallet hadde klar sammenheng med at det nylig var skapt et forum for

refleksjon og debatt omkring norskfaget. Jeg tenker da på Landslaget for norskundervisning(LNU), som ble stiftet i 1977. Denne foreningen rekrutterte ganske snart flere tusen medlemmer – hovedsakelig norsklærere i grunnskolen og den videregående skolen. Landslaget fikk snart stor betydning for utviklingen av norskfaget – gjennom tidsskriftet NORSKLÆREREN/NORSKLÆRAREN, gjennom kurs og seminarer – og ikke minst gjennom en skriftserie med en rekke sentrale fagdebattbøker.

Bok nr. 7 i LNU's skriftserie het DET STORE BONDEFANGERIET og var skrevet av Egil Børre Johnsen. Boka vakte betydelig oppsikt – både i og utenfor fagmiljøet. Johnsen bok gjenspeiler både den allmenne debatten om nivået i norsk og kritikken mot tilstandene i faget fra fagets egne folk. Den er en engasjert og velskrevet rapport om det viktigste og mest givende faget i skolen – men et fag som elevene ikke liker og som lærerne er frustert over, ifølge forfatteren. Og hvorfor er det slik? Johnsen peker på mangesysleriet og fragmenteringen – det at faget fylles med stadig nye emner og disipliner som ofte ikke har annet til felles enn at de er puttet opp i den store norsksekken. Han trekker fram de utflytende og upresise målformuleringene i fagplanene og den perspektivløse opplistingen av emner og aktiviteter. Faget er konturløst og uforpliktende. Lærebokspråket – både i norsk og andre fag – er upersonlig, flatt og fargeløst. «Ingen-språket» kaller Johnsen det. Retningslinjene for arbeidet med litteratur i faget er vage og åpner for en undervisning som – med Johnsen's ord – er et slags «løsaktig spill». Generelt gjelder det at lærerne har stor faglig frihet, men ofte mangler de forutsetninger for å utnytte friheten til å lage en norskundervisning med mening og sammenheng.

I et intervju i forbindelse med utgivelsen av DET STORE BONDEFANGERIET sa Egil Børre Johnsen at målet hans med boka var å få myndighetene til å nedsette en morsmålskommisjon. Kommisjonen måtte få i oppdrag å utrede «hvordan vi kan legge forholdene til rette for at alle – elever, lærere, rektorer, politikere og foreldre – skal tvinges til *i praksis* å erkjenne at arbeidet med å utvikle ens eget språk skriftlig og muntlig må være det viktigste i skolen. (Norsklæreren 4/81).

Høsten 1981 dannet partiet Høyre regjering. Dette partiet hadde gjort kamp mot synkende nivå i skolen til en av sine fanesaker. I januar 1982 oppnevnte regjeringen ved kongelig resolusjon en norskkommisjon. Den bekymrede allmennheten som ville at skolen skulle lære elevene skikkelig norsk, skulle få sitt. Det toneangivende fagmiljøet møtte kommisjonen med atskillig skepsis. Her mente mange at regjeringen hadde gitt kommisjonen et altfor snevert mandat – og at oppnevning av denne kommisjonen slett ikke innvarslet den etterlengtede fornyingen av norskfaget – noen mente tvert imot.

Norskkommisjonens forslag

Det sentrale punktet i mandatet til Norskkommisjonen var nemlig at kommisjonen skulle

«fremme forslag til styrking av de momenter [i gjeldende fagplaner for norskfaget] som kan føre til økt kjennskap til og økt ferdighet i klar og konsis muntlig og skriftlig bruk av morsmålet» (NOU 1984:16, s. 7).

I innstillingen sin distanserer kommisjonen seg nærmest fra det snevre mandatet den hadde fått. Den sier at skriftlig og muntlig bruk av språket ikke kan løsriveres fra en helhetlig norskundervisning – og den har derfor sett det som sin oppgave å betrakte norskfaget som en helhet. I tråd med dette synet understreker kommisjonen «den nære sammenhengen mellom de språklige kunnskaper og ferdigheter og de litterære og kulturelle, individuelle og sosiale impulser elevene får gjennom norskundervisningen» (op.cit. s. 8).

Kommisjonen tar til orde for «ei sterk opprusting av norskundervisninga på alle skolesteg». Blant tiltakene den mener er nødvendig, er først og fremst en økning av timetallet for norskfaget både i grunnskolen og den videregående skolen. Dette tallet var lavere enn det hadde vært tidligere i norsk skole – og til dels dramatisk lavere enn timetallet i morsmålsfaget i Sverige og Danmark. Særlig gjaldt dette grunnskolen. Både den økte stoffmengden i faget og den spesielle norske språksituasjonen gjorde det nødvendig med flere timer til norskfaget.

Ja, dette er «ein ufråvikeleg føresetnad for ei betre norskundervisning».

Et annet hovedpunkt i innstillingen fra kommisjonen gjelder lærerutdanning. På begynnelsen av 1980-tallet var situasjonen for grunnskolen den at minstekravet i lærerutdanninga var en såkalt kvartårsenhet. Med et norskkurs tilsvarende et kvart års heltidsstudium ble studentene kvalifisert til undervisning i norsk fra 1. til 9. klasse. I vår del av verden fantes det knapt noe land som krevde så kort morsmålsutdanning av lærerne sine. Noen år tidligere hadde det faktisk vært mulig å få godkjent lærerutdanning for den 9-årige grunnskolen uten noe som helt fagstudium i morsmålet! Norskkommisjonen er helt klar i sin vurdering av situasjonen:

«Skal lærerutdanninga [...] kvalifisere for undervisning i norsk i heile grunnskolen, og gjere lærarane kompetente til å undervise i alle emne som faget omfattar, må ho utvidast sterkt».

Også lærerutdanninga for den videregående skolen mener Norskkommisjonen må styrkes. Blant annet må norskstudiet ved universitetene gjøres mer undervisningsrettet for studenter som tar sikte på et framtidig virke i skolen. I sitt arbeid hadde kommisjonen gått nøye gjennom fagplanene, og i innstillingen blir en rekke faglige og pedagogiske spørsmål tatt opp som kommisjonsmedlemmene mener har betydning for utviklingen av elevenes språkferdigheter muntlig og skriftlig. På flere punkter understreker kommisjonen behovet for morsmålspedagogisk og morsmålsdidaktisk forskning. Både for grunnskolen og den videregående skolen går kommisjonen inn for en grundig revisjon av fagplanene, og den legger fram konkrete forslag til endringer i planene. Kommisjonen kommer også med anbefalinger om innholdet i læreutdanninga i norsk – både ved lærerhøgskolene og universitetene og distriktshøgskolene.

Noen trekk ved utviklingen etter 1984

Nå er det snart gått 10 år siden Norskkommisjonen overleverte innstillingen sin til departementet. Hva har skjedd med norsk-

faget i mellomtida? Hvordan har det gått med forslagene fra kommisjonen? Hvilke utviklingstrekk trer tydeligst fram hvis vi snur oss og ser på perioden vi snakker om? Har vi fått «ei sterk opprusting av norskundervisninga på alle skolesteg»? Hvor står vi i dag?

Jeg måtte ha mye mer plass til rådighet enn jeg nå har dersom jeg skulle prøve å finne noenlunde grundige svar på alle disse spørsmålene. Videre er det klart at Norskkommisjonen alene langt fra er tilstrekkelig som utgangspunkt for en faghistorisk analyse av det siste tiåret. Viktige impulser til utviklingen i faget har avgjort kommet andre steder fra. La meg likevel forfølge disse punktene i innstillingen fra kommisjonen: timetallet, lærerutdanninga, fagplanene og den morsmålspedagogiske og -didaktiske forskningen.

Timetall

Først skal vi se på timetallet, og her begrenser vi oss til grunnskolen. Slik stod det til omtrent på det tidspunktet Norskkommisjonen var i arbeid. (Timetallssammenligning mellom forskjellige land er vanskelig. Jeg tar derfor forbehold om at det kan være feil i statistikken):

A. Grunnskolen

	Tot. timetall	Morsmål	% til morsmål
Norge	8103	1517	18,7%
Sverige	9972	2340	23,5%
Danmark	9120	2400	26,3%
Island	9384	2346	25,0%
Finland	8792	2346	19,2%

(Kilde: Egil Børre Johnsen: Det store bondefangeriet 1981)

Differanser for timetall til morsmålet:

Sverige – Norge:	823 (154%)
Danmark – Norge:	883 (158%)
Island – Norge:	829 (154%)
Finland – Norge:	193 (113%)

Som vi ser hadde morsmålskommissjonen godt belegg for å hevde at Norge kom svært dårlig ut av en slik timetallssammenligning.

I løpet av slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 90-tallet er det samlede uketimetallet i den norske grunnskolen økt flere ganger. Norskfaget har fått 3 nye timer – alle tre lagt til barnetrinnet.

Situasjonen i dag er slik:

	Tot. timetall	Morsmål	% til morsmål
Norge	8769	1850	21.1%
Sverige	10471	2479	23.7%
Danmark	9200	2400	26.1%
Island	10760	2376	22.1%
Finland	8892	1786	20.1%

(Basert på data fra St. meld. nr. 40 1992-93: ...vi smaa, en Alen lange)

Differanser i timetallet til morsmålet:

Sverige – Norge:	629 (134%)
Danmark – Norge:	550 (130%)
Island – Norge	526 (128%)
Finland – Norge:	64 (97%)

Norge har altså gått forbi Finland og tatt noe inn på de tre andre landene. Men fremdeles får norske skoleelever langt mindre morsmålsundervisning enn elever i Sverige, Danmark og Island. Ja, de norske elevene har i gjennomsnitt bare 206 morsmålstimer pr. år i grunnskolen, og da kan vi vel si det slik at de har ca. 3 år mindre morsmålsundervisning enn svenske grunnskoleelever, ca. 2,7 år mindre enn danske grunnskoleelever og ca. 2,6 år mindre enn islandske grunnskoleelever. I morsmålspedagogisk sammenheng er dette temmelig dramatiske tall. Og våre norske elever skal som kjent og som nevnt lære to skriftspråksformer! Så når det er tale om timetall, har vi ikke fått den sterke opprustningen som Norskkommissjonen mente var nødvendig. Fra 1981 til 1991 steg brutto nasjonalproduktet i Norge med 28 % (opplysning fra Statistisk Sentralbyrå). Landet brukte svært lite av den nye rikdommen til å gi grunnskoleelevene mer norskundervisning.

Lærerutdanning

Så til et annet hovedpunkt i innstillingen fra Norskkommissjonen i 1984: lærerutdanning. Kommisjonen mente som nevnt at lærerhøgskolene med sin kvartårsenhet gav studentene et altfor svakt grunnlag til å undervise i norsk i grunnskolen på en forsvarelig måte. Norskutdanninga for lærere måtte styrkes kraftig. Konkret ville kommisjonen ha et obligatorisk norskkurs tilsvarende et halvt års heltidsstudium innenfor en treårig lærerutdanning. Dersom lærerstudiet ble utvidet til fire år, noe som allerede da var på tale, måtte en vurdere å kreve ett år til norsk. Hva har skjedd her? Mot slutten av 80-tallet kom det krav fra nær sagt alle hold om styrking av norskfaget i allmennlærerutdanninga. Og da lærerstudiet i 1992 ble fireårig, ble det obligatorisk med minst halvårsenhet i norsk – eller 10 vekttall som det nå heter. Samtidig med denne timetallsutvidelsen ble det innført nye emner i faget, blant annet drama, så en del av vinninga gikk opp i spinninga.

De første allmennlærerkullene der alle har 10 vekttall som minstenhet, blir uteksaminert om to år. I mange år framover vil det være slik at flertallet av de som underviser i norsk i grunnskolen – fra 1. til 9. klassetrinn, vil ha en kvartårsenhet som grunnlag for denne undervisningen, det vil si et kurs på 100-125 timer. Mange av lærerne har videreutdannet seg – det vil si at de har tatt kompetansegivende utdanning etter at de var ferdig med grunnutdanninga. Men undersøkelser tyder på at lærerne i forholdsvis liten grad søker til videreutdanning i norsk og andre sentrale skolefag. Pedagogiske fag og praktisk-estetiske fag dominerer (NHO 1991:15 f). Mange lærere har vært på kortere etterutdanningskurs – også i norsk. Det er nærliggende å nevne bølgen av kurs i prosessorientert skriving som gikk over landet rundt 1990, som samlet uvanlig mange deltakere. Men etterutdanningskurs er en rent frivillig sak for norske lærere, og erfaringsmessig er det de med best grunnutdanning som melder seg på kursene.

Lærerutdanning for den videregående skolen er et svært brokete kapittel – og det vil føre for langt å gå i detalj om slik utdanning her. Jeg nøyer meg med å nevne et par, tre ting:

– På universitetene forsøkes det til en viss grad å gjøre norsk-

- studiet mer skolerettet ved å ta inn fagdidaktiske komponenter i studiet
- Den obligatoriske praktisk-pedagogiske lærerutdanninga for personer med fagutdanning fra universiteter og høyskoler er nå utvidet fra et halv til ett år
 - Ved Universitetet i Oslo er det nå etablert et fagdidaktisk hovedfagsstudium i norsk

Fagplaner

Det tredje hovedpunktet i Norskkommisjonens innstilling som jeg vil komme inn på, gjelder fagplanene for norsk i grunnskolen og den videregående skolen. Kommisjonen mente som sagt at planene i begge skoleslagene burde revideres. I grunnskolen var revisjonsarbeidet allerede i gang. I 1987 ble M74 – Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 – avløst av M87. Fagplanen for norsk i den nye mønsterplanen hadde vært gjenstand for livlig offentlig debatt underveis i arbeidet. Gruppen som utarbeidet forslaget til fagplan, var delvis rekruttert fra det fagkritiske miljøet rundt Landslaget for norskundervisning (LNU). Planforslaget bar preg av et klart elevsentrerte fagsyn. Blant annet på grunn av den sterke vektleggingen av at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle ståsted, vakte forslaget strid. Det gjaldt ikke minst spørsmålet om lese- og skriveopplæring på dialekt. Forslaget ble justert i flere omganger – av skiftende regjeringer.

Den endelige fagplanen var et resultat av kompromisser, og derfor bygger ikke norskplanen i M87 på noe konsekvent gjennomført fagsyn. Likevel er det tydelige trekk som karakteriserer planen i forhold til forgjengeren. Jeg har allerede nevnt elevsentreringen. Til den er det knyttet en klar oppvurdering av barnas eget talemål og den lokale kulturen. Til gjengjeld nedtones krav om normert språkbruk. Frie språkaktiviteter blir framhevd på bekostning av formell språkmetodikk. Sjangervariasjon har en sentral plass i skriveundervisningen. Når det gjelder arbeidet med litteratur, understreker M87-planen at litteraturen ikke bare er kilde til opplevelser. Den gir også kunnskaper og bevissthet – og bidrar til utvikling av identitet og kulturell tilhørighet.

M87-planen ble godt mottatt av folk i skolen, og jeg har inntrykk av at lærerne fremdeles i hovedsak slutter opp om fagplanen i norsk – selv om det kanskje er et visst klimaskifte under utvikling i fagmiljøet. Vi får se.

I videregående skole undervises det stort sett etter fagplaner fra 1976. Det er allmenn enighet om at de er overmodne for revisjon. Forslag til nye planer har vært utarbeidet, men av mer overordnede skolepolitiske grunner er planforslagene blitt liggende på is. I forbindelse med den store reformen i videregående skole som undervisningsministeren vil gjennomføre i år, er det nå lagd en ny felles norskplan for hele skoleslaget. I denne er norskfaget delt inn i en rekke moduler – noen av modulene er obligatoriske for alle elevene, andre er beregnet på elever som ønsker å skaffe seg full kompetanse for videre studier.

Forskning

Jeg går tilbake til innstillingen fra Norskkommissjonen for å si noen få ord om et annet punkt som kommissjonen la betydelig vekt på: behovet for forskning som er relevant for norskundervisningen i skolen. Og her tror jeg vi kan slå fast at det har skjedd mye det siste tiåret. Det er skrevet flere avhandlinger på doktorgradsnivå. Jeg kan nevne Lars Sigfred Evensens avhandling fra 1986 om språkundervisningen i ungdomsskole og videregående skole, Frøydis Hertzbergs avhandling fra 1990 om skolegrammatikkens historie og Geirr Wiggens avhandling fra 1992 om rettskrivingsavvik hos barneskoleelever. I de senere åra har aktiviteten vært spesielt livlig innenfor feltet tekstteori og skriveforskning. Det forskes i skrivning og skriveutvikling flere steder og med forskjellige innfallsvinkler. Ett av de mest sentrale forskningsmiljøene er utviklet i Trondheim. Foruten Lars Sigfred Evensen, som jeg allerede har nevnt, er blant andre folk som Jon Smidt, Torlaug Løkensgard Hoel og Kjell Lars Berge virksomme i dette miljøet.

I denne omgang får jeg la det være med disse gløttene inn i norsk morsmålsforskning. De viser i det meste at vi er i gang, men vingården er stor: På nær sagt alle felter i norskfaget står forskningsoppgavene i kø.

Hva har vi oppnådd?

Resten av artikkelen skal jeg bruke til det store spørsmålet: Hva har alt det jeg her har vært inne på av debatt og utredninger og reformer, ført til? Har vi fått en bedre morsmålsundervisning i norsk skole?

Norskfaget er et svært sammensatt fag. Det er et redskapsfag som skal utvikle elevenes produktive og reseptive språkferdigheter – samtidig er det skolens sentrale kultur- og dannelsesfag. Elever og lærere arbeider mot mange mål som vanskelig lar seg uttrykke på en måte som gjøre det mulig med nøyaktig vurdering av måloppnåelsen. Og de fleste vil vel være enig i at det er de viktigste målene for faget som er minst evaluerbare – i alle fall hvis man med evaluering mener noe i nærheten av eksakt resultatangivelse. Derfor har vi en evig debatt gående om nivået i norsk i skolen.

Mannen i gata mener gjerne at det står dårlig til med norskferdighetene – og er overbevist om at det var mye bedre før. Hva finnes det så av sikker kunnskap om norske skoleelevers ferdigheter i morsmålet? Svaret er at vi vet temmelig lite. Og dette gjelder ikke bare norsk – det er et gjennomgående trekk ved norsk utdanningssystem at vi mangler opplysninger om hvordan det går. Denne mangelen ble klart påpekt i en OECD-rapport om norsk utdanning for noen år siden (Kirke- og undervisningsdepartementet m.fl. 1989). Ekspertgruppa fra OECD var på mange måter imponert over norsk skoleverk. De slo fast at Norge ligger langt framme i verden når det gjelder offentlige investeringer i utdanning. Gruppa hadde særlig mye godt å si om anstrengelsene for å sikre forskjellige elevgrupper et likeverdig tilbud. Men samtidig fant OECD-ekspertene altså en slående svakhet ved utdanningssystemet vårt: Vi kan legge fram få kunnskaper om hva som faktisk foregår i denne skolen som vi bruker så store ressurser på. Det gjelder hvordan undervisningen tilrettelegges og – som sagt – hvilket nivå elevene når i de ulike fagene. De sentrale skolemyndighetene i Norge har i stor utstrekning gitt fra seg makt til lokale instanser. Likevel har de et ansvar for å sikre kvaliteten i skolen. Og kvalitets-sikring krever at vi prøver å finne ut hvor vi faktisk står. Her er det store oppgaver å ta fatt på.

Jeg har lyst til å si litt om ett felt i norskfaget hvor vi i det siste har fått forskningsresultater som kan brukes til å finne ut hvor landet ligger. Som mange vil kjenne til ble det sommeren 1992 lagt fram resultater fra en bredt anlagt internasjonal undersøkelse av leseferdigheter hos 9-åringer og 14-åringer. Undersøkelsen ble gjennomført i regi av the International Association for the Assessment of Educational Achievement. 210.00 barn i 32 land var med – mellom 1.500 og 3.000 elever i hvert av landene. Elevene leste tekster av tre ulike typer: Det dreide seg om fortellende tekster, utredende tekster (kalt «expository prose») og tabeller, figurer, kart o.l. (kalt «documents»). Til alt lese materialet fikk elevene spørsmål som skulle vise hvor godt de forstod materialet. I tillegg til selve leseundersøkelsen ble det innhentet bakgrunnsopplysninger av ulike slag – om elevene selv, om lærerne deres, om skolene og om hjemlandene.

Resultatene fra undersøkelsen er langt fra ferdig analysert, og det er klart at det kan stilles mange spørsmål ved undersøkelser av dette slaget. Det er da også blitt gjort. Jeg har verken tid til eller forutsetninger for å foreta en grundig og kritisk gjennomgang av undersøkelsen – langt mindre for å legge fram velbegrunnede forklaringer på resultatene. Jeg har likevel lyst til å presentere de sentrale tallene fra undersøkelsen og knytte noen kommentarer til dem.

Her er tallene for 9-åringene:

(Poengsummen 500 representerer en gjennomsnittlig prestasjon)

Land	Samlet	Fortellende	Utredende	Tabeller o.l.
Finland	569	568	569	569
USA	547	553	538	550
Sverige	539	536	542	539
Frankrike	531	532	533	527
Italia	529	533	538	517
New Zl.	528	534	531	521
Norge	524	525	528	519
Island	518	518	517	519
Hong K.	517	494	503	554

Singapore	515	521	519	504
Sveits	511	506	507	522
Irland	509	518	514	495
Belgia(FR)	507	510	505	506
Hellas	504	514	511	488
Spania	504	497	505	509
Tyskl. (V)	503	491	497	520
Canada(BC)	500	502	499	500
Tyskl. (Ø)	499	482	493	522
Ungarn	499	496	493	509
Slovenia	498	502	489	503
Nederland	485	494	480	481
Kypros	481	492	475	476
Portugal	478	483	480	471
Danmark	475	463	467	496
Trinidad/ Tobago	451	455	458	440
Indonesia	394	402	411	369
Venezuela	383	378	396	374

(Kilde: Elley 1992)

Finske elever er de klart beste leserne blant 9-åringene ifølge denne undersøkelsen. Også norske 9-åringer skårer godt over middels. Likevel kunne en ha ventet noe bedre resultater for de norske elevene – ut fra et indekstall i undersøkelsen som angir landenes utviklingsnivå. (Indeksen bygger bl.a. på brutto nasjonalprodukt, utgifter til utdanning og prosentdel av den voksne befolkningen som kan lese og skrive.) I en nordisk sammenheng er vel de danske resultatene mest overraskende. Jeg har ikke funnet noen god forklaring på hvorfor danske elever kommer så langt ned på lista. Det har vært antydning at resultatene kunne ha sammenheng med at danske elever først begynner å lære å lese når de er 7 år – men det samme gjelder jo flere andre nordiske land. Et annet forsøk på forklaring viser til at danske 9-åringer ikke er vant til å bli utsatt for formell testing. Igjen: Det er likedan med andre nordiske 9-åringer.

Og her er tallene for 14-åringene

Land	Samlet	Fortellende	Utredende	Tabeller o.l.
Finland	560	559	541	580
Frankrike	549	556	546	544
Sverige	546	556	533	550
New Zl.	545	547	535	552
Ungarn	536	530	536	542
Island	536	550	548	509
Sveits	536	534	525	549
Hong K.	535	509	540	557
USA	535	539	539	528
Singapore	534	530	539	533
Slovenia	532	534	525	537
Tyskl. (Ø)	526	512	523	543
Danmark	525	517	524	532
Portugal	523	523	523	523
Canada(BC)	522	526	516	522
Tyskl. (V)	522	514	521	532
Norge	516	515	520	512
Italia	515	520	524	501
Nederland	514	506	503	533
Irland	511	510	505	518
Hellas	509	526	508	493
Kypros	497	516	492	482
Spania	490	500	495	475
Belgia (FR)	481	484	477	483
Trinidad/ Tobago	479	482	485	472
Venezuela	417	407	433	412

Igjen er de finske elevene i toppen. Også svenske og island-
ske 14-åringer gjør det svært bra. Som vi ser gjør danske 14-
åringer det langt bedre enn sine yngre landsmenn. Det motsatte
er tilfellet for Norge. Våre 14-åringer ligger heldigvis over
gjennomsnittet, men resultatene er kanskje likevel ikke helt til-
fredsstillende. Ut fra indeksen for landets utviklingsnivå skulle
de norske elevene ha lest bedre.

Hvorfor havner norske 8.-klassinger der de gjør? Det er ikke lett å finne rimelige forklaringer:

- Vi bruker riktignok forholdsvis få timer på morsmålsfaget, men det gjør også finnene
- Vi har mindre ortofon rettskriving enn finsk, men mer systematisk grafem-fonem-samsvar enn dansk
- Våre lærere har kortere utdanning enn amerikanske og kanadiske lærere, men likevel lengre utdanning enn lærere fra andre land hvor 14-åringene leser bedre enn våre

Av andre momenter som har vært trukket fram for å prøve å forklare resultatene, kan jeg nevne:

- Kvaliteten på lærerutdanninga. For liten vekt på videreutvikling av leseferdigheter etter at den grunnleggende opplæringa er over.
- For dårlige skolebibliotek
- For liten bevissthet i norsk skole om at alle lærere er norsk-lærere - og derfor har et felles ansvar for utvikling av elevenes språkferdigheter.

Avslutning

Etter denne avstikkeren til en type ferdighetsforskning som vi har hatt lite av i Norge, skal vi vende tilbake til de større perspektivene. Uroen og frustrasjonen omkring norskfaget på begynnelsen av 80-tallet har gitt oss noen flere timer til faget, vi har fått eller er i ferd med å få nye fagplaner, det er kommet i gang mye spennede fagrelevant forskning og etter hvert får vi forhåpentligvis bedre utdannede lærere. Likevel: Den omtalte uroen og frustrasjonen rundt 1980 hadde nok i brunn og grunn sammenheng med noe annet enn timetall, fagplaner og slikt noe. Den sprang ut av legitimeringsproblemer i faget. Hva slags fag er egentlig norskfaget? Hvorfor driver vi på med det vi gjør?

I norskfagets barndom var svaret på slike spørsmål temmelig opplagt: Norskfagets viktigste oppgave var å bygge opp en nasjonal identitet. Utover på 1960- og 70-tallet skjedde det et skifte i legitimeringsmåten: Norsk var først og fremst et kommunikasjonsfag. I faget skulle elevene framfor alt lære å opptre som sendere og mottakere i ulike kommunikasjonssituasjoner

muntlig og skriftlig. Et slikt syn på morsmålsfaget kan lett få en slagside mot det rent språktekniske – mot språk- og formøvinger uten innhold og engasjement. I fagkritikken først på 1980-tallet lå det en protest mot det kritikerne så som et slikt teknifisert norskfag. I stedet ville kritikerne som nevnt sette et elevsentrert fag preget av skapende språkaktivitet i et mangfold av språkformer og sjangrer. Satt på spissen kan vi kanskje si at norsk ble definert og legitimert som faget for personlig utfoldelse og vekst. Og dette fagsynet har altså fått klare nedslag i den gjeldende fagplanen for norsk i grunnskolen. I dag er det grunn til å stille spørsmål om vi ikke har fått en ny slagside i faget – ikke mot det tekniske, men mot det romantiske. Jeg understreker at bildet ikke er entydig. Både i selve fagplanen – og ikke minst i lærebøker og i sentralgitte eksamensoppgaver – ser vi tendenser i andre retninger.

Ut av fagdebatten de senere åra har det vokst en skjerpet bevissthet om at verken kommunikasjon eller personlig vekst foregår i et kulturelt vakuum. Den nasjonale og den europeiske kulturelle arven gjennomsyrrer de språklige og tekstlige kodene vi er dømt til å kommunisere innenfor – og personlig vekst skjer i et kritisk møte med det som tidligere generasjoner har tenkt og skapt. På denne bakgrunnen mener jeg at det nye norskfaget som nå utformes – blant annet gjennom reviderte fagplaner og nyskrevne lærebøker – må defineres og legitimeres som et moderne dannelsesfag – et fag som forener utvikling av kommunikasjonsevner og personlig vekst med tilegnelse av kulturell ballast og bevissthet.

Litteratur

Alstad, Bjørn (1993): Norske meninger 1946-1993. Sigma forlag.

Elley, Warcick (1992): How in the world do students read? The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Johsen, Egil Børre (1981) : Det store bondefangeriet. LNU/Cappelen.
Kirke- og undervisningsdepartementet m.fl. (1989): OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Aschehoug.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: Stortingsmelding nr. 40 (1992-93): ... vi smaa, en alen lange. Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleforløpet og retningslinjer for dets innhold

Norges Offentlige utredninger 1984:16: Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag.

Norsklæreren/Norsklæraren nr. 4 1981

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) (1991): Allmennlærerutdanningen

Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda?

Av Tor G Hultman

Kursplaner – orsak eller verkan?

I den här artikeln diskuterar jag de nya kursplanerna i svenska för grundskolan och gymnasieskolan. Först vill jag komma med några varningens ord:

Det är vanligt att nya läroplaner och kursplaner analyseras som politiska instrument för politiska förändringar av skolan. Alla som är med och skriver kursplaner måste ju också tro att de genom sitt arbete driver utvecklingen framåt i en önskvärd riktning. Det är inte heller någon tvekan om att *stora* organisatoriska förändringar i *läroplanerna* påverkar skolan. Exempel på sådana stora förändringar som är resultat av politisk vilja är att grundskolan ersatte folkskolan och realskolan (i början av 1960-talet) eller att gymnasieskolan ersatte gymnasiet, flickskolan och yrkesskolan (kring 1970).

När det gäller *kursplanerna* i de enskilda ämnena måste man däremot fråga sig vilken betydelse de har och vad som är *före* och *efter* – eller *orsak* och *verkan*, eftersom kursplanerna ofta är försök att acceptera och legalisera *faits accomplis*. Med det menar jag att de i efterhand anpassas till förändringar som redan har ägt rum ute i skolorna.

Ett tydligt exempel som gäller svenskämnet ger LTG-metoden (LTG: läsning på talets grund), som tidigast uppträdde som en halvt underjordisk väckelserörelse bland lågstadielärare under första hälften av 1970-talet. Först när trycket underifrån hade blivit tillräckligt stort accepterades metoden av myndigheterna.

Något liknande gäller "skrivprocessen". Under senare delen av 1980-talet bredde tankarna bakom det processororienterade skrivandet ut sig utan stöd i kursplanen och kom först med ca fem års fördröjning in i officiella kursdokument (i tillägg och kommentarer till *Supplement 80*).

Orsaker till kursplanernas begränsade inflytande

När en kursplan verkligen försöker introducera nya tankar och förändra skolverkligheten – inte bara bekräfta att förändringar redan har inträffat – går det ofta trögt eller inte alls.

Trots att det under ett decennium har funnits en gemensam kursplan för tre- och tvååriga linjer (Skolöverstyrelsen 1982), existerar det fortfarande två svenskämnen i gymnasieskolan. Det ena, "höga", svenskämnet är traditionellt litterärt och kulturhistoriskt orienterat och för bildningsarvet från det gamla gymnasiet vidare på de treåriga linjerna¹. Det andra, "låga", svenskämnet är inriktat på träning av basfärdigheter och kommunikationsförmåga i de klasser som motsvarar den tidigare yrkesskolan men också på utveckling av personlighet och estetiska färdigheter i de klasser som motsvarar den tidigare flickskolan (senare kallad fackskolan). Här har kursplanen alltså ännu inte på rätt på traditionerna från yrkesskolan och flickskolan/fackskolan, de skolformer som försvann för två decennier sedan. Detta har Gun Malmgren skrivit om, bl.a. i sin doktorsavhandling *Gymnasiekulturer* (1992).

Ett annat exempel är grammatikens roll i svenskundervisningen i gymnasieskolan. Här lever ett formalbildningsämne kvar utan minsta stöd i kursplanen. Trots starka rekommendationer om motsatsen undervisas det nämligen fortfarande i grammatik på ett atomistiskt och formalistiskt sätt. Atomistiskt är undervisningen eftersom det som lärs ut är lösryckta fragment som inte förenas av någon förnuftig övergripande teori om språket. Formalistisk är undervisningen därför att den kunskap som meddelas i stort sett bara har ett värde inom skol-systemet (som kvalifikation för betyg), medan tillämpningarna utanför denna ram är begränsade.

Ett tredje exempel är den svaga ställning som undervisningen i grannspråk har i den svenska skolan trots starkt stöd i kursplanerna. Den som enbart läser de officiella kursplanerna i svenska måste få intrycket att eleverna lyssnar på danska och norska och läser texter på dessa språk från första klass i grundskolan till sista klass i gymnasieskolan. Verkligheten ser ut på ett annat

¹ Systemet med tre- och tvååriga linjer ersätts under de närmaste åren successivt av program, som alla är treåriga.

sätt, vilket många undersökningar har visat, t.ex. en som nyligen gjordes vid Lunds universitet (Narfeldt & Roste u.å.).

Det finns en tradition av stor personlig frihet och civil olydnad bland svensklärarna: Varje lärare förfogar fritt över sina timmar och elever och anser sig inte behöva stå till svars inför någon för detta. På så sätt har svenskämnet kunnat bli en stor experimentverkstad, där många olika aktiviteter har kunnat utspela sig. Detta är naturligtvis något positivt. Men det innebär också att läraren kan välja bort halva kursplanen eller mer. "Vi läste bara litteratur och spelade teater", svarade en av mina studenter häromåret, när jag undrade över att hennes studier i svenska i gymnasieskolan inte hade avsatt ens det minsta spår av kunskaper om språkets bruk och byggnad eller om skrivande. Diskreta efterforskningar gav vid handen att hon inte överdrev. (Se också Hultman 1993, s. 50.)

För många lärare ligger det också status i att inte känna till eller åtminstone ostentativt sätta sig över det som står i kursplanerna.

Lärarnas förförståelse

Med det sagda sammanhänger frågan om lärarnas förförståelse vid läsningen av kursplanerna i svenska. Dessa texter förutsätter ofta vissa kunskaper om modern språk- och litteraturteori. Det finns en stor risk att informationen inte når fram, om författarna till kursplanerna försöker gå genvägar och rycka ut delar ur större teoretiska sammanhang och göra pedagogik av dem. Hur relevanta många forskningsrön inom sociolingvistik, pragmatik, interaktionsanalys, textlingvistik m.m. än är för skolan, riskerar de att förvandlas till vulgariserade fragment, om lärarna saknar den teoretiska bakgrunden. Detta gäller förstås också de litterära delarna av ämnet. Litterär textteori är ju numera en rätt abstrakt vetenskap. En kollega till mig, Bo Lundahl, har nyligen (Lundahl 1993) visat vilken mängd av modern litteraturteori som ligger bakom förslaget till ny kursplan i svenska för gymnasieskolan.

Så här skriver huvudförfattaren själv – Ingemar Moberg – om det intertextuella betraktelsesättet i en presentation av huvudtankarna bakom förslaget:

“Det finns inte någon första eller sista text”, skriver Mikhail Bakhtin, “och den dialogiska kontexten känner ingen gräns”. Det som skrivs är tillägg till en redan skriven text eller en replik i ett pågående samtal.

Det intertextuella betraktelsesättet, som det här är fråga om, utgår från ett samspel, en dialog mellan texter och diktarröster, som är oberoende av när och i vilket sammanhang verket har skrivits. Det viktiga blir då vad som sägs i dialogen, hur den förändras och utvecklas och vad som sägs i samspel med tid i vilken repliken fälls. Det är för mig ett spännande och begripligt sätt att se på litteratur. Litteraturen sätts in i ett sammanhang. Den blir tidlös och därför inte gammal.

Umberto Eco beskriver med en träffande bild hur “ett långt och sekelgammalt mummel för en omärklig dialog från pergament till pergament” och menar detsamma. Ännu ett steg längre går Gerard Genette i sin bild av intertextualiteten, när han liknar dikten vid en palimpsest, d v s hur vi kan se den skriven på ett delvis renskrapat pergament, där vi kan urskilja fragment av en eller flera tidigare texter.

Är inte det intertextuella mumlet båd[e] hörbart och urskiljbart i t ex Werner Aspenströms dikt “Tennsoldaten bestiger trähästen”?

*Tennsoldaten bestiger trähästen
och rider bort under kyrkohällen.
Den uppstoppade örnen svävar
med väldiga vingslag över fältet.*

*Det rätta är evigt. Medborgare,
jag repeterar, medborgare.*

*Må städer och byar brinna.
Må städer och byar brinna.*

(Snölegend, 1949)

Vår uppgift blir då att belysa hur texte[r] hör samman på ett eller annat sätt, jämföra dem och avlyssna dialogen. Det blir en tematisk litteraturläsning, där vi urskiljer röster ur vår egen tid eller från andra skeden i historien. Repliker och svar. (Moberg 1993, s. 45.)

Den citerade texten handlar om lärare och elever med en omfattande litterär beläsenhet. Man kan emellertid fråga sig hur många lärare som själva kan höra de ekon från olika håll som ljuder i Aspenströms text.

Det fordras också gedigna kunskaper i litteraturteori, innan läraren kan omsätta tankarna bakom kursplanen i praktisk pedagogik. Och på den punkten förhåller det sig nog som Bo Lundahl skriver:

Teoribildningen har under de senaste årtiondena varit så intensiv och abstraktionsnivån på de resonemang som förs så hög, att det är oerhört svårt att hålla sig à jour med händelseutvecklingen. Den genomsnittliga svenskläraren – hur *hon* nu ser ut – kan knappast förväntas hålla reda på att det för närvarande är Bakhtin-litteratur som erövrar hyllplats i de akademiskt inriktade boklådorna i New York och Boston eller att historismen återigen tagits till heders, fast nu i ny skepnad och då kallad nyhistorism. [...] Dagens situation utmärks av en så stor turbulens och polarisering att det är svårt att se vad det är i dagens teorier som kommer att äga giltighet om ens några år – och vad som överhuvudtaget kan bli en del av litteraturundervisningen i gymnasiet. Det finns inte någon konsensus om vad litteraturvetenskap bör ägna sig åt, vilken begreppsapparat som ska användas eller hur en text ska nalkas. (Lundahl 1993, s. 11)

Hur som helst – den nya kursplanen kan komma att ge ett exempel på hur problematiskt det kan vara att introducera nya idéer via en kursplan – eller på hur lätt det är att lärarna blir läromedlens fångar.

Retorik och praxis

Ett antal pedagogiska undersökningar har visat att många lärare med munnen bekänner sig till progressiva idéer, t.ex. till dem som förs fram i kursplanerna. Men detta föranleder dem inte att förändra sin pedagogiska praxis i nämnvärd grad. Detta är kanske den faktor som mest hindrar idéerna i läroplaner och kursplaner att slå igenom, eftersom sådana lärare *tror* att de arbetar i dessas anda.

Klyftan mellan retorik och praktik belystes nyligen på ett nästan komiskt sätt av en doktorsavhandling i pedagogik. (Jag drar en barmhärtigt slöja över författarens namn.) Avhandlingen inleddes med en högstämd hyllning till den människosyn som den tidigare läroplanen för grundskolan utgick från: "människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 1). Men lite längre in i avhandlingen framgick det av författarens kommentarer till hur eleverna uppträdde under de undervisningssekvenser som beskrevs och analyserades hur hon verkligen uppfattade dem. Många av eleverna visade enligt hennes uppfattning precis motsatta egenskaper: de var passiva och initiativlösa, löste sina uppgifter genom avskrifter och reproduktion – eller inte alls, var bråkiga och osolidariska mot sina kamrater osv.

Vindskifte i skolpolitiken

Under den långa socialdemokratiska regeringsperioden, som egentligen inte avbröts av den borgerliga regeringen 1976–82, fanns det en hög grad av konsensus om skolans mål och medel i den skara av (stats)progressivistiska experter och administratörer som befolkade skolöverstyrelsen, lärarhögskolorna, länskolnämnderna och rektorsexpeditionerna. Honnörsord var antielitistisk, antiauktoritär, funktionalistisk, antinationalistisk och internationalistisk. Opponenterna bland lärare och föräldrar befann sig på defensiven och betraktades som reaktionära eller okunniga och vilseförda.

För svenskämnets del innebar detta bl.a. att arbetet inriktades på personlighetsutveckling och erfarenhetspedagogik, att

textbegreppet vidgades utöver det traditionellt skönlitterära och att litteraturens roll som kunskapskälla – inte dess plats i ett nationellt och västerländsk kulturarv – betonades: "I litteraturen skall eleverna få möta verkligheten så som andra människor upplever och tolkar den. De skall få inblick i materiella och sociala villkor i olika tider och olika delar av världen", stod det i kursplanen i svenska i *Läroplan för grundskolan 1980* (Skolöverstyrelsen 1980, s. 134). Det gällde dock att skydda de unga för skadliga inflytelser: "Huvudparten av den litteratur som säljs till barn och ungdom är konstnärligt undermålig och hårt präglad av värderingar som skolan har till uppgift att avslöja och motarbeta" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 136).

Synen på språkbruk och språkriktighet var tillåtande och liberal. Arbetet skulle utgå "från det språk och de erfarenheter eleverna har" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 133). Var och en skulle få utveckla sitt eget språk utifrån sina egna förutsättningar: "Alla barn måste känna att deras språk duger" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 134). Ordet *korrekt* försvann ur kursplanen och ersattes av att eleverna skulle uttrycka sig *tydligt*.

Jag har tidigare antytt att det fanns en betydande skillnad mellan vad som stod i de officiella dokumenten och hur skolverkligheten såg ut. Men det hindrade inte att politikerna och experterna var överens om hur kartan skulle se ut.

När den nuvarande regeringen, som domineras av moderaterna (det svenska högerpartiet), tog över den politiska makten hösten 1991, var ett av målen att man ville göra upp med den socialdemokratiska skolpolitiken. Högerkritiken mot skolan kändes igen från en rad länder: Skolan var slapp och kravlös, och särskilt modersmålsämnet hade invaderats av en rad perifera aktiviteter. Nu skulle det bli ordning, fasta krav, absoluta kunskaper och absoluta betyg.

De första stegen på denna väg hade dock redan tagits av den siste socialdemokratiska skolministern Göran Persson. Efter ett par års dålig stämning mellan utbildningsdepartementet och skolöverstyrelsen, som ansågs symbolisera den dittills förda "flumpedagogiken", avskaffade han på ett ganska bryskt sätt denna myndighet, och han tillsatte 1991 en läroplanskommitté som fick i uppdrag att lämna förslag till mål och riktlinjer för grundskolan

och gymnasieskolan. Den grundläggande idén var målstyrning av skolan (Läroplanskommittén 1992, s. 322). Den svenska skolan är visserligen kommunal, men staten skulle genom den nya myndigheten Statens skolverk kontrollera att målen uppnås. Skolor där eleverna inte nådde upp till målen skulle drabbas av ekonomiska repressalier. Detta var ett klart brott med den tidigare skolpolitiken, som innebar att skolan skulle bereda varje elev möjligheter att utvecklas på bästa sätt efter sina förutsättningar. Men något slutresultat som alla skulle uppnå var inte föreskrivet. Tvärtom markerades öppenheten i systemet på denna punkt genom de s.k. relativa betygen, där elevernas resultat inte jämfördes med en fastställd norm utan med resultaten på riksnivå det aktuella läsåret. Det var också en princip att skolor med större problem – och därmed sämre resultat – fick större ekonomiska resurser än skolor med små problem och goda resultat. Nu var det i stället "kvalitet" som skulle belönas.

När det gällde ämnet svenska fick kommittén bl.a. följande direktiv av den socialdemokratiska skolministern Göran Persson (våren 1991):

Grundläggande frågor kring kulturarv och kulturförändring i vid mening måste uppmärksammas. Kunskaper om det svenska kulturarvet, vår historia och vårt språk liksom förståelse och respekt för andra folks och nationaliteters kulturarv bör genomsyra utbildningen. (Läroplanskommittén 1992, s. 324)

Här var kulturarvet särskilt omnämnt², och den aspekten ströks ytterligare under på hösten samma år av Beatrice Ask, moderat skolminister i den nya regeringen:

Kunskaper om det svenska kulturarvet måste få en mer framträdande plats i undervisningen. Perspektivet får emel-

² Kulturarvet kom dock tillbaka i kursplanen i svenska redan 1988: "I sin läsning skall eleverna få möta ett mångskiftande svenskt kulturarv i litteratur som speglar människors liv, tankar och förhållanden." (Läroplan för grundskolan. *Ändringar och tillägg* 1988, s. 18)

lertid inte vara snävt. Även frågan om förståelse och respekt för såväl inhemska minoriteterna som andra folks kulturarv skall genomsyra undervisningen. (Läroplanskommittén 1992, s. 331.)

Behovet av en förstärkt undervisning i svenska i såväl grundskolan som gymnasieskolan poängterades: "Särskild uppmärksamhet skall riktas mot frågan om hur grundskolans undervisningen [sic!] i svenska och övriga språkprogram skall kunna stärkas" (Läroplanskommittén, s.335) "Läroplanskommittén skall lämna förslag till [...] hur undervisningen i svenska kan förstärkas på alla programmen i gymnasial utbildning" (Läroplanskommittén, s.337). Sådana markeringar innebär givetvis implicit en kritik av de existerande förhållandena.

Ny kursplan för grundskolan

Mot bakgrund av den kritik mot den socialdemokratiska skolpolitiken som ofta hade framförts av moderaterna var det lite förvånande att en rad av de experter som anlätades för arbetet med de nya läro- och kursplanerna var sådana som troget hade tjänat den gamla regimen och som fortsatte att bekänna sig till de gamla idealen. Därför blev brottet mellan de gamla kursplanerna och förslagen till nya kursplaner i svenska inte så stort som man kunde ha anledning att frukta eller hoppas – beroende på skolpolitisk inställning.

Den som fick uppdraget att skriva ett förslag till kursplan i svenska för grundskolan var Birgitta Garne. Hon är universitetslektor i nordiska språk i Uppsala och har elevers språkutveckling i tal och skrift som forskningsfält. Elev- och språksynen i hennes förslag stämmer väl med den som fanns i tidigare kursplaner:

Språket växer fram i samspel mellan människor, från barnets första kontakt med omvärlden, och det utvecklas under hela livet. De flesta barn kommer till skolan med ett väl fungerande talat språk, med erfarenheter och kunskaper som är utgångspunkten för arbetet i skolan. Att i tal och skrift kun-

na använda sitt språk är en förutsättning för att aktivt delta i samhällslivet och det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. (Läroplanskommittén 1993, s. 103)

I *Skola för bildning* underströks först och främst sambandet mellan det nya förslaget och de gällande kursplanen från 1988. Som skillnader pekades följande två punkter ut:

Jämfört med nuvarande kursplan, innebär detta förslag en mer uttalad inriktning mot bl.a.

- språkets betydelse för begreppsbildning, lärande och tänkande
- skrivandets betydelse, inte bara för kommunikation utan också för lärande och tänkande. (Läroplanskommittén 1992, s. 190)

På bägge dessa punkter innebar förslaget en anpassning till rådande läge i forskning och debatt och var knappast uttryck för någon högervändning i ämnesuppfattningen. När det gällde det egna språkbruket skulle strävan vara att eleven "utvecklar en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att eleven med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang" (Läroplanskommittén 1993, s. 103). *Tydligt* stod det fortfarande – inte *korrekt*.

Det fanns också formuleringar som fullföljde den tidigare internationella inriktningen av litteraturläsningen: "Strävan skall vara att eleven [...] lär känna skönlitteratur från olika delar av världen, från skilda tider, i olika former, stiftar bekantskap med centrala författarskap och därigenom får förtrogenhet med nordisk och internationell kultur och förståelse för kulturell mångfald" (Läroplanskommittén 1993, s. 104).

När regeringen våren 1993 överlämnade en proposition om ny läroplan för grundskolan till riksdagen, markerade den däremot sitt intresse för några punkter som ofta hade drabbats av moderat kritik under den socialdemokratiska epoken. Det var språkriktigheten och kulturarvet:

Regeringen instämmer i synpunkterna från de remissinstanser som har påtalat behovet av språklig säkerhet, språkriktighet och god språkbehandling och avser att särskilt uppmärksamma detta i den fortsatta beredningen. Även svensk-ämnets betydelse för vårt gemensamma svenska och nordiska kulturarv bör speciellt beaktas i det fortsatta kursplanearbetet. Svensk och utländsk litteratur skall självfallet också behandlas. (Regeringen 1993a, s. 60)

Den sista meningen var svårtolkad. Vad betydde t.ex. *också* i detta sammanhang?

Med hänvisning till regeringens uttalande i propositionen avvisade riksdagens utbildningsutskott en motion från kristdemokratiska samhällspartiet med innebörden att undervisningen i svenska skulle "lära eleverna att använda ett vårdat tal- och skriftspråk".

I april 1994 kom så den nya kursplanen i svenska för grundskolan. Strävan är liksom i det tidigare förslaget att eleven "lära känna svensk skönlitteratur från olika tider och i skilda former, får kunskaper om centrala författarskap och därigenom blir förtrogen med svensk kultur". Men den internationella aspekten är nertonad: "Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] lär känna skönlitteratur från de nordiska länderna och från andra delar av världen och får förståelse för kulturens mångfald" (Utbildningsdepartementet 1994a, s. 47) – vilket ska jämföras med citatet ur förslaget ovan.

När det gäller skrivandet är det inte längre tal om att eleven ska utveckla "en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att [hon] med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang". Nu handlar det i stället om "skolans uppgift att lära eleverna att tala och skriva väl". Målet i slutet av årskurs 9 är att eleverna ska "kunna skriva berättelser, brev sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken". Detta ska jämföras med de tidigare formuleringarna att eleverna skulle kunna "uttrycka idéer och tankar i tal och skrift, så att samband och syften blir tydliga" och "skriva så tydligt, språkriktigt och

uttrycksfullt att språket fungerar i privatlivet och i vanliga mer officiella sammanhang”. Perspektivet har förskjutits. Eleven framställs inte längre som ett lärande subjekt utan som ett objekt för skolans undervisning. Vidare har de personlighetsutvecklande och funktionella sidorna tonats ner och de normativa lyfts upp. Allt detta ligger i linje med regeringens önskemål i propositionen 1993.

Ny kursplan för gymnasieskolan

Uppdraget att skriva ett förslag till kursplan i svenska för gymnasieskolan gick som tidigare nämnts till gymnasielektorn och litteraturvetaren Ingemar Moberg, som hade varit avdelningsdirektör med ansvar för svenskämnet på skolöverstyrelsen. Bakom de förslag till kursplaner som slutligen gick till regeringen låg också undervisningsrådet (i skolverket) Elisabeth Lindmark, nordist och tidigare gymnasielektor.

Den bärande idén i förslagen till kursplan i “kärnämnet” svenska, som ingår i alla program och är uppdelat i två delkurser, kunde sägas vara omsorgen om att den enskilda eleven skulle få goda möjligheter att utveckla sitt eget språk: “Undervisningen i svenska har ett klart formulerat ansvar för att bistå alla elever i utvecklingen av deras språk och därmed deras förmåga att tänka och lära” (Skolverket 1994a, s. 1). Synen på elevernas språk överensstämde väl med vad som stod i tidigare kursplaner: “Kursen ska ge möjlighet för eleverna att öka sin tilltro till sin egen språkliga förmåga” (Skolverket 1994a, s. 3). I kommentarerna handlade det om självförtroende, självständighet och kreativitet. Här fanns inga spår av någon ökad satsning på “språklig säkerhet, språkriktighet och god språkbehandling”.

Inte heller regeringens andra kapphäst, det svenska kulturarvet, fick så vitt man kunde se något ökat utrymme: “Efter genomgången kurs skall eleven [...] ha läst och behandlat svenska, nordiska och internationella litterära verk samt ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer förr och nu, med särskild tonvikt på 1900-talets litteratur och idéutveckling” (Skolverket 1994a, s. 4). I kommentarerna till den egentliga kursplanen återfanns den idé om litteraturen som “en kör

av röster” som Ingemar Moberg presenterade i den artikel som citerades ovan (Moberg 1993):

Texten möter läsaren, men den möter också annan text, från olika tider. Den deltar i en dialog med frågor och svar. Det är viktigt att eleverna ser också den aspekten. Läsaren förs in i ett enormt tidsspänn. Här deltar läsarna i ett ständigt pågående samtal, fyllt av spänningar, motsägelser och harmonier. Här finns svar och frågor som har betydelse för människans växande och utveckling.

Texter från olika tider, eller från samma tid, belyser varandra genom likhet eller kontrast. Tankar och idéer får ny sprängkraft och blir lättare att förstå som vägröjare och igångsättare av processer i människans historia. Genom att jämföra och diskutera vad vi ser blir vi deltagare och inte bara avlyssnare. Läsningen kan få en tematisk karaktär och texten bör placeras i centrum. (Skolverket 1994a, s. 7)

Skönlitteratur har tidigare ofta har lästs på ett ahistoriskt sätt, speciellt på de direkt yrkesinriktade linjerna i gymnasieskolan. Eleverna och deras omedelbara personliga reaktioner på texterna har stått i centrum, och den ena reaktionen har varit så god som den andra. Många lärare – och nästan alla elever – har varit kritiska mot litteraturexperter och deras tolkningar. Mot den bakgrunden måste man nog karakterisera texten i förslaget till kursplan som bildningsidealistisk och kanske också elitistisk, eftersom det krävs mycket av såväl lärare som elever, om de ska kunna uppfatta sig som verkliga deltagare “i ett ständigt pågående samtal, fyllt av spänningar, motsägelser och harmonier”. Men samtidigt är det svårt att se att formuleringarna i förslaget skulle ha strukit den ofta rätt fyrkantiga konservativa kritiken medhårs. Där har det mest handlat om rättstavning, ordkunskap och små men fasta faktakunskaper.

Liksom i kursplanen för grundskolan betonades sambandet mellan språk och tänkande, särskilt skrivandets betydelse som ett redskap för tanken. Som väntat konfirmerade också försla-

get den roll som det processorienterade skrivandet redan har fått i undervisningen.

På utbildningsdepartementet – som är den politiska instansen – har skolverkets förslag bearbetats. Det har främst skett genom att resonemang, motiveringar och modifikationer i texten har strukits och kraven har lyfts fram på ett naknare sätt. Den slutliga versionen är mycket kortare än förslaget och kommentarerna till kursplanen är helt borta. Perspektiven har också förskjutits. Man kan t.ex. jämföra följande två avsnitt, det första ur förslaget och det andra ur departementets bearbetning:

Skolverkets förslag:

Den främsta uppgiften för undervisningen i svenska är alltså att den skall ge varje elev möjlighet att utveckla sitt svenska språk, och den skall utgå från elevens egna förutsättningar och erfarenheter. Detta har blivit mycket viktigt i dagens mångkulturella samhälle. I Sverige har det aldrig funnits ett enda språk som talas av alla. Det har alltid funnits sociala och regionala variationer inom svenskan, och påverkan från andra kulturer och språkområden har under historiens gång avsatt spår i det dominerande svenska språket. I dagens samhälle är språken fler än någonsin. De som inte har svenska som modersmål måste lära sig det svenska språket under andra betingelser. Undervisningen i svenska skall anpassas så att den täcker även dessa elevers behov. (Skolverket 1994a, s. 2)

Departementets kursplan:

Elever med bristande kunskaper i svenska måste lära sig språket under andra betingelser än vad som gäller för elever som behärskar svenska väl. Dessa elever skall få en undervisning som är anpassad till deras behov (Utbildningsdepartementet 1994b, s. 1)

Slutmeningarna i de två citaten liknar varandra men har olika betydelse. Det är inte samma sak att undervisningen i

svenska ska anpassas så att den täcker även invandrarelevernas behov som att dessa ska få "en undervisning som är anpassad till deras behov". Denna skillnad förstärks genom att kontexterna är olika. I skolverkets förslag handlade det om elever som hade andra förutsättningar och erfarenheter än sina svenskfödda kamrater och som sattes in i ett historiskt och språksocialt sammanhang. Skolverkets förslag bejakade också den språkliga mångfalden. I departementets kursplan handlar det kort och gott om elever "med bristande kunskaper i svenska". För den som har sett den ursprungliga texten gapar tomrummet tydligt.

I förhållande till skolverkets förslag utmärks departementets kursplan av en påfallande intellektuell torftighet och avsaknad av visioner och problematisering. Ibland ger den intryck av att vara den typ av referat som elever kan skriva när de inte riktigt har begripit en text. Jämför t.ex. följande två avsnitt:

Skolverkets förslag:

Svenskämnets olika aktiviteter utvecklar tillsammans ett fördjupat språkmedvetande hos eleven och ger större förtroendet med, förståelse av och kunskap om litteratur. I undervisningssituationen utgår lärare och elever från ett innehåll som är väsentligt att behandla, och då integreras självfallet språkliga aktiviteter med litterära och språkteoretiska aspekter. Detta sker till exempel när etiska, existentiella, historiska, framtidsinriktade eller andra frågor diskuteras i undervisningen.

Frågan är alltid drivkraften i det praktiska arbetet. Att läsa, skriva, (sam)tala, lyssna och se blir meningsfulla aktiviteter i sig först när de ger svar på frågor om mig själv och mina relationer till andra, till historien, till nutiden eller till framtiden. Det material man arbetar med kan därför betraktas utifrån ett individperspektiv eller ett samhällsperspektiv och från ett historiskt eller ett samtida perspektiv, samtidigt som vart och ett av dessa perspektiv aktualiserar

övergripande framtidsfrågor. Ett visst perspektiv kan i allmänhet inte studeras helt isolerat. Valet av utgångspunkt avgörs av lärare och elever tillsammans. (Skolverket 1994a, s. 2 f.)

Detta är vackert, inspirerande och idealistiskt men kanske inte helt klart när man börjar fundera över vad som verkligen står i texten. I departementets bearbetning har all glansen försvunnit och kvar finns bara några osammanhängande fragment av den ursprungliga texten:

Departementets kursplan:

Ämnets olika delar skall vävas samman till en helhet och tillsammans utveckla ett fördjupat språkmedvetande hos eleverna. De skall få större förtrogenhet med, förståelse av och kunskap om litteratur. I undervisningen integreras språkliga aspekter med litterära och språkteoretiska. Att läsa, skriva, tala och lyssna blir meningsfullt när eleverna får svar på frågor om sig själva och sina relationer till andra, till historien, till nutiden eller till framtiden. (Utbildningsdepartementet 1994b, s. 2)

Efter varje mening i en sammanhängande text ska man kunna ställa frågan *So what?* och få svar på den i nästa mening, har Ulf Teleman sagt någonstans. Det gäller uppenbarligen inte den nya kursplanen i svenska för gymnasieskolan.

“Karaktärsämnet” svenska

Utöver den 200-timmarskurs i svenska som alla elever ska delta i kommer skolorna att erbjuda en 50-timmarskurs i skriftlig och muntlig kommunikation. Den är främst tänkt som en förberedelse för fortsatta studier vid universitet och högskolor:

I en mer kursutformad skola är det helt centralt att eleven avancerar från kurs till kurs, när han eller hon har den grund som behövs. Regeringen är samtidigt medveten om att det i första hand kommer att vara elever som siktar på högre studier eller på arbete med svenska språket som

arbetsinstrument, som kommer att vilja ha en ytterligare fördjupning av sina färdigheter i att skriva och tala svenska.” (Regeringen 1993b, s. 51)

Tanken i den senare meningen understryks av att kravet på förkunskaper till kursen blir 80-timmarskursen ”Språket och människan” i skolverkets förslag till kursplan. Kursen bygger alltså inte vidare på hela 200-timmarskursen, vilket vore det naturligaste. Här finns en risk att den tidigare skillnaden mellan ett ”högre” och ett ”lägre” svenskämne konserveras, om skolorna utnyttjar möjligheten att helt eller delvis integrera 50-timmarskursen ”Skriftlig och muntlig kommunikation” med 120-timmarskursen ”Språk – litteratur – samhälle” på de studieinriktade programmen. Detta alternativ är nämligen lockande, eftersom det erbjuder den stora pedagogiska fördelen att 50-timmarskursen på så vis kan räddas från att bli ”isolerad färdighetsträning”.

Enligt skolverket ligger det omsorg om eleverna på yrkesinriktade programmen bakom konstruktionen. Om man lade 50-timmarskursen efter 200-timmarskursen, skulle de elever som inte väljer den utökade kursen av schematekniska skäl inte kunna få någon svenska i slutet av sin skoltid, vilket vore en förlust. Här är det bara att vänta och se vilket det faktiska utfallet blir av förändringarna blir.

I den kursplan som skolverket har fastställt – det är skolverket som fastställer kursplaner i ”karaktärsämnena” – finns inga litterära inslag. Här handlar det om att läsa ”såväl populärvetenskapliga som vetenskapliga texter” och att ”utveckla ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta” (Skolverket 1994b).

Kravnivåerna i svenska

I och med de nya läroplanerna införs ett nytt, ”mål- och kunskapsrelaterat” betygssystem. Detta kan möjligen leda till en stor och verklig förändring i skolan. Varje kurs ska leda fram till att eleverna uppnår vissa i förväg fastställda miniminivåer för att bli godkända. Dessutom specificeras kraven för betygsgrader över den godkända nivån. Skolverket ska kontrollera resultaten genom prov eller på annat sätt.

I kursplanerna i svenska för grundskolan och gymnasieskolan specificeras kraven för godkända prestationer vid fem tillfällen: i slutet av femte skolåret, i slutet av nionde skolåret, efter kursen "Språket och människan" (80 timmar), efter kursen "Språk – litteratur – samhälle" (120 timmar) och efter kursen "Skriftlig och muntlig kommunikation" (50 timmar). Här kan man nu i de olika kursplanerna följa den tänkta progressionen under skolåren.

Eftersom kursplanerna lägger stor vikt vid sambandet mellan utvecklingen av språk och tanke och sambandet mellan tal och skrift, är det inte lätt och kanske inte heller meningsfullt att försöka isolera någon av delfärdigheterna i målformuleringarna. Med dessa reservationer följer här i alla fall ett försök att se hur kursplanernas författare tänker sig att skrivandet utvecklas under skolåren. Man kan lägga märke till att skillnaderna mellan kraven efter årskurs 9 och efter 80-timmarskursen i gymnasieskolan är ganska små.

När det gäller skrivande ska eleverna

efter årskurs 5:

- kunna skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå
- känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista

efter årskurs 9:

- kunna skriva berättelser, brev, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken

efter 80-timmarskursen "Språket och människan":

- kunna förmedla åsikter, erfarenheter, iakttagelser och kunskaper i tal och skrift på ett klart och tydligt sätt
- kunna använda skrivandet för att tänka och lära
- ha kunskap om och använda sig av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad

- kunna använda datorer och andra elektroniska medier för att skriva, kommunicera och skaffa sig kunskaper

efter 120-timmarskursen “Språk – litteratur – samhälle”:

- kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan
- kunna förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga
- kunna jämföra och se samband mellan texter från olika tider och kulturer samt i tal och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen
- kunna använda skrivandet på ett fördjupat sätt som ett medel för tänkande och lärande

efter 50-timmarskursen “Skriftlig och muntlig kommunikation”:

- kunna uttrycka sig i tal och skrift så väl att eleven kan göra sig gällande i sammanhang som ställer höga krav på engagemang, kunskaper, vederhäftighet och precision
- kunna variera sitt språk med hänsyn till syfte och mottagare
- kunna i olika källor söka, sovra och värdera material, så att eleven självständigt kan göra sammanställningar, utredningar och argumenteringar
- kunna kritiskt granska och värdera argumentation och budskap i olika medier

Ett problem i detta sammanhang är naturligtvis den stora spridningen mellan eleverna när det gäller kunskaper och färdigheter i svenska. Den brukar anges till sex årskurser i årskurs 9. Elevernas prestationer i en normal niondeklass sprider sig med andra ord mellan vad som är genomsnittligt i en sjätteklass och vad som är genomsnittligt i gymnasieskolans avslutningsklasser. Det kommer därför erfarenhetsmässigt att finnas ganska många elever som redan har uppnått de mål som ställs upp för 80-timmarskursen “Språket och människan”, när de börjar gymnasiet. Just detta problem var i viss

mån förutsett i skolverkets förslag till kursplan för 200-timmarssvenskan:

På gymnasieskolans program garanterar timplanen en viss lärarledd tid för ämnet svenska. När eleverna avslutar programmet skall de ha uppnått samtliga mål för programmets obligatoriska kurser. I den lokala arbetsplanen kan man till exempel för Samhällsvetenskapsprogrammet besluta om att kortare tid än 80 timmar används för att uppnå den första kursens mål och motsvarande längre tid för att uppnå den andra kursens mål. (Skolverket 1994a, s. 5)

Men hur skulle det bli det i andra ändan av kursen? Lösningen innebär ju att eleverna på samhällsvetenskapsprogrammet, som förmodas vara ganska duktiga i svenska, får *längre* tid på sig än sina svagare kamrater för att uppnå de mål som är gemensamma för alla. Men just bland de svagare eleverna kommer det, om inte ett pedagogiskt under inträffar i skolan de närmaste åren, att finnas många som inte har en chans att i någon rimlig mening uppnå målen för 120-timmarskursen "Språk – litteratur – samhälle" – i varje fall inte inom utsatt tid. Det får man då kanske försöka klara av genom att förlänga kursen – och därmed studietiden – för de svagare eleverna. Lärarna kommer annars att stå inför valet mellan att underkänna massvis av sådana elever och att sätta medvetet lögnaktiga betyg.

På dessa punkter var det gamla betygssystemet humanare. Det fanns riktningssangivelser i kursplanerna men inga i förväg uppställda kravnivåer. Man utgick mer från principen att man försökte ge åt var och en efter hans behov och kräva av var och en efter hans förmåga, och så fick man se hur långt man kom.

I målen för 50-timmarskursen "Skriftlig och muntlig kommunikation" slutligen tecknas bilden av universitetslärarens drömstudent, den som kan "kritiskt granska och värdera argumentation och budskap i olika medier", kan "självständigt läsa och analysera texter, speciellt sådana som har anknytning till [hennes] studieinriktning" och som har "fördjupat sina kun-

skaper om språket som redskap för kommunikation, tänkande, inlärnin g och problemlösning" (Skolverket 1994c). Redan nu finns det enstaka unga studenter som motsvarar dessa beskrivningar. Men de är inte i majoritet. Här kan man bara hoppas att terrängen i framtiden kommer att motsvara kartan.

Vad kommer då nya kursplaner i svenska att betyda?

Svaret på frågan "Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda?" kan inte bli definitivt, eftersom de nya kursplanerna inte har kommit i bruk än. Vad jag har försökt skildra är något av bakgrunden till dem.

Utbildningsdepartementet har under den nuvarande regeringen fattat många beslut som har gått emot förslag från skolverket eller från utredningar som har arbetat efter direktiv från regeringen. Detta gäller även slutversionerna av kursplanerna i svenska.

De förslag som kom från skolverket bekräftade i flera avseenden snarast redan inträffade förändringar, t.ex. genom den ökade tonvikten på processinriktat skrivande och på skrivandets betydelse för utvecklingen av tänkandet. I övrigt följde förslagen de progressiva traditionerna. Inget av förslagen kunde betraktas som utslag av någon markerad högervändning i skolpolitiken. Detta var inte så underligt, eftersom förslagen emanerade från progressiva pedagoger som var verk samma även under den tidigare regimen.

Departementets ändringar i slutversionerna är uttryck för utbildningskonservativa strävanden. Här har de traditionella kraven på att eleverna ska "tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken" fått ökat genomslag. Svenskämnets traditionella öppenhet mot internationell litteratur förefaller däremot inte direkt hotad, trots allt tal om det svenska kulturarvet.

En tydlig tendens i de nya kursplanerna är att allt som en inte alltför initierad politisk departementstjänsteman har kunnat uppfatta som "flum" och läroplanspoesi har rensats ut. Kursplanerna har blivit ganska torftiga och ointellektuella dokument. De innehåller vad eleverna förväntas lära sig, men föga av motiveringar och resonemang. Särskilt avlödade har

kursplanerna för gymnasieskolan blivit, möjligen därför att visionerna var så stora i de första förslagen. Synen på svenskämnet är nu i vissa avseenden pinsamt inskränkt och perspektivlös, vilket jag givit ett par exempel på.

I den mån de ursprungliga förslagen innehöll verkliga nyheter, kunde man betvivla att kursplanen skulle få något större genomslag. Mitt exempel var i detta fall synen på litteraturläsningen i förslaget till kursplan för den kurs som är obligatorisk på alla program i gymnasieskolan. Mitt grundtips var att det inte skulle bli mycket verksamhet i ekogrottan, i varje fall inte på de flesta programmen. I departementets kursplan är ekogrottan nästan helt nermonterad. Nu ska eleverna "kunna jämföra och se samband mellan texter från olika tider och kulturer samt i tal och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen". Det är mycket nog, men inte särskilt visionärt uttryckt.

Det som kommer att få stor betydelse för svenskämnet och för svensk skola överhuvudtaget är de kravnivåer som är kopplade till det nya betygssystemet. Kraven har visserligen successivt sänkts för varje ny version av kursplanerna, men de är fortfarande enligt min erfarenhet orealistiska i förhållande till vad som är normala resultat av undervisningen i svenska. Det är t.ex. få elever som kan "tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken", när de lämnar de teoretiska linjerna i *gymnasieskolan*. Detta är minimikravet för att bli godkänd i sista årskursen i *grundskolan*! Och jag har svårt att tro att alla elever som lämnar gymnasieskolan i framtiden kommer att "ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer förr och nu, med särskild tonvikt på 1900-talets litteratur och idéutveckling", vilket är minimikravet för godkänd efter den obligatoriska 200-timmarskursen.

Om myndigheter och lärare skulle få för sig att verkligen rätta sig efter dessa kravnivåer, skulle vi få tillbaka en skola med den typ av utslagning som jag själv gick. Där rensades det friskt bland eleverna efter första klass i realskolan och sedan lika friskt efter första ring i gymnasiet. Skulle vi få det så, vore det att radera 40 års mödosam reformpolitik i den svenska skolan.

Referenser

- Hultman, Tor G (1993), Om uppnåendemål i svenska i gymnasieskolan. I: *Svenska i skolan 2* 1993.
- Lundahl, Bo (1993), *Den nya kursplanen i svenska för gymnasieskolan i textteoretisk belysning*. Lunds universitet, Engelska institutionen (stencil).
- Läroplanskommittén (1992), *Skola för bildning*. Statens offentliga utredningar 1992:92. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplanskommittén (1993), *Kursplaner för grundskolan*. Statens offentliga utredningar 1993:2. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmgren, Gun (1992), *Gymnasiekulturer*. Lund: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188.
- Moberg, Ingemar (1993), Behöver svenskämnet förändras? Några tankar kring en kursplan i svenska för gymnasieutbildningen. I: *Svenska i skolan 2*, 1993.
- Narfeldt, Lena, & Roste, Fredrik (u.å.), *Danska och norska i svenskundervisningen på gymnasiet*. Uppsats 5 poäng, Ämneslärarlinjen, delkurs 16. Lunds universitet: Nordiska institutionen och Lärarhögskolan i Malmö (stencil).
- Regeringen (1993a), *Regeringens proposition 1992/93:220, En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska sarskolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringen (1993b), *Regeringens proposition 1992/93:250, Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox*. Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket (1994a), [Förslag till kursplaner i kärnämnet] *Svenska*. Opublicerat material från Statens skolverk, Stockholm.
- Skolverket (1994b), [Kursplan i] *Svenska. Skriftlig och muntlig kommunikation*. SKOLFS 1994:10.
- Skolöverstyrelsen (1980), *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1982), *Läroplan för gymnasieskolan. Supplement 80* [Kursplan i svenska]. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1988), *Läroplan för grundskolan. Ändringar och tillägg 1988:99*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Utbildningsdepartementet (1994a), *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994b), *Svenska*. Opublicerat manus.

Modersmålsundervisningens venner og fjender

Af Jørn Lund

I det netop udsendte firebindsværk *Dansk Identitetshistorie* (Kbh. 1991-1992, red. af Ole Feldbæk) kan man læse om, hvornår og hvordan danskerne fandt ud af, at de var danske. En væsentlig periode var 1700-tallets slutning - og det er karakteristisk, at det er i den periode, faget dansk indføres i latinskolenes fagrække. Omsorgen for modersmålet er vidnesbyrd om netop den periodes nationale selvbesindelse, ligesom vi ser det nu 200 år senere. Dengang var det tysk man afgrænsede sig fra, og man gjorde det eftertrykkeligt, på kommando så at sige: tysk afskaffedes som hærens kommandosprog i 1773, året før var det afskaffet som forvaltningssprog overalt, bortset fra Holsten, loven om indfødsretten gennemførtes i 1776, hvad der indebar, at man for at få embede inden for kongeriget skulle være dansk, norsk eller holstener, tysk afskaffedes endvidere som officielt hofsprog - og faget dansk indførtes gennem den Høegh-Guldbergske forordning af 1775.

I dag er det i vid udstrækning engelsk sprog og amerikansk kultur og muligheden for tættere europæisk samarbejde, der præger overvejelserne om modersmålsundervisningens vilkår, indhold og ide - og da specielt debatten om fagets i snævrere forstand sproglige arbejde.

Dansk fødtes faktisk som et sprogfag. Formålet var at lære latinskoleeleverne at beherske modersmålet i praksis. Tidens dyder kunne samtidig indlæses i eleverne, da Ove Malling i 1777 udsendte en læsebog, den opbyggelige historiske anekdotetesamling «Store og Gode Handlinger af danske, norske og holstener», som Det Danske Sprog- og Litteraturselskab har genudsendt v. professor Erik Hansen. Men det vigtigste dannelsesindhold måtte i første periode stadig hentes i latinskolens øvrige fag. I løbet af 1800-tallet bliver litteraturlæsning en væsentlig bestanddel, i 1900-tallet løsriver de sproglige og litterære aktiviteter sig i perioder fra hinanden og lever i mere

eller mindre fredelig sameksistens, i interessante forsøg på integration eller fortvivlende isolerede hjørner, og i midten af 1970'erne tilkendegiver undervisningsminister Ritt Bjerregaard muligheden af, at dansk splittes op i et kommunikationsfag og et dannelsesfag, idet hun inspireret af sprogsociologien og ideologikritikken sætter spørgsmålstegn ved dannelsesindholdets alsidighed, tekstvalgets rimelighed og sproglærens relevans.

I tiåret efter reagerer undervisningsminister Bertel Haarder kritisk mod alt dette. Hans første politiske handling er at nedsætte et nyt læseplansudvalg i faget dansk, at kassere forgængernes endeløse rapportserie om modersmålsundervisningens aspekter, og at appellere til dansklærerne om at vælge lødige, litterære tekster og formidle solide grammatiske kundskaber.

I 1990'ernes midte tager et nyt udvalg fat på modersmålsundervisningen efter opfordring fra den nye radikale minister Ole Vig Jensen; i Danmark er Det Radikale Venstre et socialliberalt midterparti - der i øjeblikket sidder i en socialdemokratisk ledet regering.

De aktuelle fagopfattelser

Danskernes identitet er til analyse og diskussion, naturligvis pga. stigende konfrontation med andre kulturer. Faget dansk har også sine identitetsproblemer. Der kan måske udskilles to forskellige grundopfattelser, hvorimellem de fleste vil placere sig. I den ene ende af skalaen har vi dem, der opfatter al aktivitet på dansk som relevant i danskundervisningen. Tekstvalget er bredt, ja selve tekstbegrebet er altomfattende: Fra elektronisk formidlet film- og tv-stof (herunder musikvideoer) til strikkeopskrifter, avisledere, triviallitteratur og moderne eksperimenterende vinyl-lyrik. Sprogundervisningen skal være funktionel, eleverne skal bringes i reelle kommunikationssituationer, man skal træne deres mundtlige udtryk ved at inddrage dem i autentiske samtaler, ikke ved at kommentere deres form. Grammatik er tidsspilde, og retstavning er underordnet generelle kommunikative vurderinger. Spørgsmålet må være, om budskabet når igennem. Dansklærerforeningen har i mere end 25 år bekendt sig til en meget bred og åben fagopfattelse.

I den anden ende af skalaen har vi dem, der vedkender sig et vist formynderi i tekstvalg og daglig praksis: Hvis unge mennesker i dag skal have en chance for at møde god litteratur, skal skolen ikke gøre tekstlandskabet til et supermarked, hvorfra alt kan proppes i kurven. Nogle tekster er bedre end andre, nogle skal man læse, selv om de måske ikke umiddelbart er motiverende for alle. Eleverne skal have et litteratur- og kulturhistorisk fundament, og sprogligt skal de tilpasse sig det traditionelle essayideal, de skal beherske korrekthedsnormerne, mundtligt skal de udtrykke sig sammenhængende og med tydelig udtale. Grammatik skal styrkes.

Som sagt har jeg rendyrket nogle synspunkter i hver sin ende af skalaen - uden på nogen måde at karikere dem. Groft sagt er den sidst omtalte opfattelse af modersmålsundervisningen den med flest tilhængere blandt forældre og ikke-skolefolk, medens den første har sine tilhængere blandt mange seminarie- og organisationsfolk på min egen alder, mange af dem, der var med på fornyelsen for 25 år siden, og som rutinemæssigt opfatter sig selv som progressive, en opfattelse deres elever og studerende har svært ved at dele.

Jeg har ovenfor specielt beskæftiget med med skolens holdning til modersmålsundervisning - men synspunkterne kan let genfindes på universitetsniveau. Her ser man faget bevæge sig fra den ene side af skalaen til den anden. Overgangen tog fart omkring 1970. Jeg har oplevet den på nærmeste hold.

Universitetstraditionen

I 1967, for 25 år siden, var undervisningen på universiteterne, de to, der var, overvejende indrettet efter den historisk-filologiske tradition, med spor af nedslag fra nyere strukturel sprogbeskrivelse.

Man begyndte med et grundkursus i oldislandsk, der kunne tage pusten fra mange og lysten fra endnu flere, men som gav en referenceramme af stor betydning i et veludforsket sprogtrin med mange tekster og gode håndbøger.

Synspunktet var principielt historisk, man beskæftigede sig med grammatik, navnlig bøjning, og med fonetik til forståelse af aflydsklasser, lydåbninger og -lukninger.

Undervisningen i redskabsdisciplinerne fonetik og grammatik, af hvilke fonetikken kom førend grammatikken, skulle ruste en til at forstå mekanismen bag sprogændringerne, uden dog at have historisk sprogvidenskab som hovedanliggende.

Undervisningen i fonetik og grammatik var nemlig indrettet til at give indsigt i fonologisk/strukturel tænkemåde, kombineret med analyse af faktisk forekommede sprog.

Tilbage til det sproghistoriske: Man fik indtryk af oldislandsk som et homogent sprogtrin, og man fik kendskab til grammatikken. Spurgte man til indholdet, afsporede man samtalen. At teksterne var litterært værdifulde, var noget man vidste, ikke noget man oplevede.

Næste trin i det sproghistoriske forløb var mere tvivlsomt. Man kunne tage et skridt tilbage - til runologien. Eller man kunne tage et skridt frem mod middelalderens senere frembringelser, landskabslove mv.

De vidnesbyrd om levet liv, nedarvet tro, omverdensforståelse, fiktionsbehov og fortællelyst, der ligger bag love, lægebøger og religiøse tekster, det forholdt man sig ikke til. Men man studerede klusil- og spirantsvækkelser, og man vidste alt om vokalismen i infortisstavelse. Med mindre man skiftede metode, til den bjerrumske, der gik ud fra, at man absolut ikke vidste noget i forvejen.

Efter reformationen skete der tilsyneladende ikke rigtig noget. Peter Skautrups sproghistorie læste man ikke systematisk, i hvert fald ikke i København, og strukturalisterne hævdede, at systemet stort set var lagt fast i århundrederne efter reformationen. Der var selvfølgelig betydningsudviklinger og substansforskydning, men det var ikke pensum.

Sammenfattende vil jeg kalde undervisningen fagligt lødig, og den indirekte skoling i videnskabelig metode acceptabel. Men for dem, der ikke forfulgte sporet, forblev det filologiske en død viden, uden sammenhæng med det, der for dem var det centrale: litteraturlæsningen. Gamle dage var ikke bare gode dage. Den helhed, der måske endnu stod stærkt i det ældre slægtleds uddannelse, var der ingen der forsøgte at etablere hos de studerende.

Nogen ideel enhed af sproglige og litterære sysler var der

altså ikke tale om. Til gengæld må man sige, at dilettanteriet havde ringe vilkår. Det var noget af det gode.

Det faglige tagselvbord

I kølvandet på 1968-bevægelsen etableredes der en frihed - på en ny måde. Nu var man i sine eksamensopgivelser ikke forpligtet til at spænde over det lange stræk i litteratur- og sprog-historie, men kunne vælge næsten frit, efter interesse og relevanskriterier.

Sproghistorien blev svækket, sprogbrugsanalysen styrket, også den, der kun lod det tekstlige grundlag eksistere som et springbræt for en tur ud i ideologien. Man kunne kalde næsten alt, skrevet på dansk eller udtrykt i Danmark for rimelige aktiviteter inden for danskfagets rammer. Det var sværere at sige, hvad der ikke var dansk, end hvad der var dansk. Der blev - inden for faget dansk - skrevet specialer om centrumdemokraterne og om lystfiskeren i det kapitalistiske samfund.

Værdien af et litterært og sprogligt overblik blev anfægtet, og også redskabsdisciplinerne (fonetik, grammatik osv.) blev truet. Til skolens udvidede tekstbegreb svarede universiteternes udvidede sprogforskningsbegreb. Pragmatisk analyse af diverse teksttyper blev betragtet som sproglige aktiviteter, uanset om læreren anlagde sproglige synspunkter. Udtryk af enhver art var relevante, og mange tog det ikke så nøje med det sproglige analyseberedskab eller den praktiske sprogfærdighed. Mange af eksamensbeviserne fra dengang er rent ud sagt farceagtige; man skammer sig på universitetets vegne, og egentlig også på censorernes. At være cand.mag. eller cand.phil. i dansk kunne indebære hvad som helst i 20 år.

Det gav problemer med rekruttering af studerende til arbejdet med en beskrivelse af det danske sprogs struktur, historie og variation. Men vi fik interessante bidrag til sprogbrugsanalysen, de mest holdbare fra dem, der vidste noget om sprog.

Senere studieordninger reparerede på det usikre og meget forskelligartede fundament, der derved opbyggedes. Men det brud, der skete, har man ikke overvundet; der er stadig problemer med de grundlæggende kundskaber, og prisen betales bl.a. af de elever, der undervises i dansk, fx i gymnasieskolerne.

Mere end halvdelen af deres lærere har sproglige forudsætninger, der er ganske utilfredsstillende. I 20 år har man stort set kun kunnet opnå en rimelig sproglig indsigt, hvis man har studeret et fremmedsprog; studerende med dansk har derimod gennemgående sikrere færdigheder i sprogbrugsanalyse.

Kvalitetsudviklingsprogrammet

Forskning og undervisning påvirkes naturligvis af politiske, økonomiske og administrative strømninger i tiden. Med jævne mellemrum skal uddannelserne ses i forhold til et begreb, som tidens ideologer og deres medløbere fylkes om. I en del år har det været «kvalitet». Det er et godt ord at være på hold med – ligesom «udvikling». Udvikling har længe været et magisk ord. Udviklingen har en endnu mere bydende klang, og nu skal man ligefrem være «på forkant» med den. Man må kende «trenden». Ordet «kvalitet» har i en årrække været bannermærke for mange uddannelsesinitiativer, for virksomheders selvransagende analyser, for lokale diskussioner om mål og midler.

Ordet er unægtelig forførende. Hvem tør være i opposition til kvaliteten og gøre sig til slethedens talsmand? Hvem vil ikke hellere tage ordet i sin mund og gøre det til sit? Det gode, det sande, det skønne - og det af kvalitet!

For at hæve kvaliteten af de danske uddannelser har man i nogle år gennemført kvalitetsudviklingsprogrammer. Fagene er blevet analyseret i analyser på langs og tværs i systemet, og min sandten om sproget ikke har været genstand for særlig interesse. Det har været en udbredt opfattelse, at der har været forvirring omkring sprog lærens placering inden for modersmålsundervisningen, og man opfangede et behov for at se på sprogfagene under et. Blandt andet derfor nedsatte Undervisningsministeriet i 1991 et udvalg, der skulle vurdere arbejdet med sproglære inden for hele uddannelsessystemet. Dansk Sprognævn var pænt repræsenteret, med Erik Hansen, det tidligere medlem Karl Hårbøl og min egen ringhed, der var formand. I 1992 udsendte det en rapport om sproglig viden og bevidsthed, som det hedder med disse års sprog pædagogiske slagord.

Det er ikke nogen kriserapport, men vi jubler nu heller ikke. Vi fejrer hverken noget ind under gulvtæppet eller påstår, at alt

går ufattelig godt. Vi hævder - i korte træk - at den gamle grammatikundervisning var for tør og livsfjern, og at en del af den moderne sprogundervisning er for løs, tilfældig og usystematisk.

Det må der gøres noget ved. Det er godtgjort, at indsigten i sprogets mekanisme, kendskabet til reglerne for sprogets opbygning og brug er blevet ringere. Man kan komme gennem 12 års skolegang uden at kunne præstere en simpel sætningsanalyse. Arbejdet med grammatik og sproglære er sat i skyggen af andre aktiviteter. Engang var systemindsigt og præcis oversættelse hovedsagen. Det kender vi fra terpeskolen. Men nu har man i flere tilfælde fravalgt en systematisk sproglæreundervisning til fordel for en kommunikationspædagogik, der umiddelbart er mere indbydende for eleverne, men som giver kortvarig varme. Hvis man ikke er omgivet af et sprog mere end et par timer om ugen, kan man ikke undvære regler.

Det kan man lettere, når det drejer sig om modersmålet. Man kan være fortræffelig til dansk uden at kende til ordklasser, sætningsled og andet fra det grammatiske inventarium. Denne kendsgerning kan forklare, hvorfor så mange dansklærere har ladet det sproglige ligge. En anden forklaring er som sagt, at en hel generation af seminarie- og universitetsuddannede lærere er blevet svigtet under deres uddannelsesforløb.

Angsten for at kede eleverne kan være en anden grund til sproglærens forfald. Hertil er for det første at sige, at fx sætningsanalyse ikke behøver at være kedeligere end at oprejse den vinkelrette, at sætte sig ind i vandpumpens funktionsmåde eller at læse et digt af Schack Staffeldt. For det andet skal man opgive illusionen om, at man bør spare eleverne for intellektuelle udfordringer, der ikke umiddelbart ser sjove ud.

For det tredje er det interessant at beskæftige sig med sprog, hvis man husker både elementerne og helheden. Hvis man husker, at sproget rent faktisk i sig rummer både den enkeltes fortid og nutid - og at det hviler på et kulturelt fællesskab, der knytter den enkelte til andre mennesker. Tekster handler om noget; det gør sproget også. Det er ikke et gennemsligtigt medium, det har krop og struktur

Børn skal have lejlighed til at udvikle deres sans for sprog,

for ordenes duft og farve, for lydenes klang, for den bundne poesi i sære og svære ord. Et af formålene med litteraturlæsningen er at holde modtageligheden live: digtningen tilbyder nye oplevelser, nye ordkonstellationer, nye sansninger holdt fast i et levende sprog. Men ikke alle børn fanges straks ind i digtningens livgivende favntag, og kun få dansklærere har set en mulighed i at bruge sproglæren som en appetitvækker til noget som helst.

Resultatet af skolens sproglærearbejde er derfor ofte, at børnene bliver mere opmærksomme på, hvad de ikke kan, end hvad der ligger af muligheder i sproget. Sproget opleves som en spændetrøje, og forholdet mellem sprog og kultur går ikke op for ret mange. Alt for få når frem til et rummeligt sprogsyn, og faren er, at de let bliver ligeså konforme og rigide som mange af dem, der er rundet af den gamle terpeskole.

Venner og fjender

Modersmålsundervisningens fjender er dem, der svigter udforskningen af sprog og litteratur på universiteterne, dem der tager livet af litteraturstudiet ved at svigte de centrale kundskabsområder, fordreje proportionerne gennem spekulative teoridannelser uden hold i den tekstlige virkelighed - og som forveksler mål og middel, som forlanger at landskabet indretter sig efter landkortet.

Modersmålsundervisningens fjender er dem, der svigter studiet af moderne sprog og af sproghistorien, som gør sprog til et rent kommunikativt anliggende, som fortaber sig i systembyggeri. Dansk sproghistorie har det ikke godt på universiteterne, og der er kun få, der beskæftiger sig med at beskrive moderne dansk. Gud være lovet for Dansk Sprognævn.

Modersmålsundervisningens fjender på seminarier og lærerhøjskole er dem, der kvæler faget i pædagogik, dem, der truer forskningsbegrebet ved at indføre, hvad der i fulde alvor kaldes en «seminariefaglighed» - som principielt forskellig fra andre former for faglighed. Det er måske først og fremmest dem, der har ladet arbejdet med elementerne i sproget ligge i et par årtier og skabt baggrund for, at danske skoleelevers tidlige læseudvikling i en international, sammenlignende analyse placerer sig

på linie med lande, vi normalt opfatter som uddannelsesmæssigt tilbagestående.

Modersmålsundervisningens fjender i skolen er dem, der ikke lader sig efteruddanne eller giver mulighed for efteruddannelse inden for de områder, der blev forsømt under grunduddannelsen. Det er dem, der betragter alle tekster som principielt lige gode, og som ikke ser ideen med modersmålsfaget, som opløser det i en række skiftende temaer og projekter - ofte i den bedste mening. Der har i den pædagogiske debat i årevis været talt om helhed og sammenhæng - næsten så meget, at det er blevet klicheer i drøftelserne om skolens fremtid. Iveren efter at gribe aktuelle temaer, at samles om projekter, at organisere hverdagen tværfagligt har undertiden kunnet true arbejdet med de enkelte fag.

Idealet er ikke, at skolen kun skal være fag. Men fagene skal, i samspil med projektarbejde og tværfaglige aktiviteter, folde sig ud inden for deres egne rammer i en fornuftig progression, så eleverne kan forstå, hvor de er i deres faglige udvikling.

Modersmålsfaget tilbyder både et omfattende fagligt indlæringsstof og et potentiale af oplevelser, der kan bidrage til elevernes personlige udvikling. Faget er i sig selv mangfoldigt og sammensat. Og det har en helhed. Det ved modersmålsfagets venner.

Fagets pointe er samspillet mellem sprog og litteratur. Litteratur er sprog, formet så det giver særlige oplevelses- og udviklingsmuligheder. Der er mange tekster med andre vigtige formål. Reklamesproget vil sælge, lovsproget vil opstille regler, gruppesproget vil styrke et fællesskab osv. Men litteraturen giver os adgang til andre opfattelser af tilværelsen end vores egen private. Litteraturen kan, samtidig med at vi personligt stimuleres af den, bryde den lurende egocentri i tanke og oplevelse.

Sprog og kultur

Vi kan og skal ikke foregøgle eleverne eller nogen andre, at vi kan redde verden eller erstatte førstehåndsoplevelser med modersmålsundervisningens tekster, men vi må som undervise-

re og opdragere sætte os det mål at give eleverne muligheder for den erkendelsesudvidelse, faget rummer.

Sproget er et grundvilkår i den menneskelige eksistens. Det udvikler sig omkring en hele livet, og man behøver ikke selv at gå i stå; væksten er ubegrænset, ordforrådet kan fx udvide sig, til man når den ultimative deadline, for nu at sige det på moderne nordisk. Dynamikken i sproget må ikke gå tabt i undervisningen, så den stivner i gold formalisme, der ender som dødis i erindringen.

Sådan er det ofte gået tidligere; der findes eksempler på mennesker, der har glemt navnene på børn og børnebørn, men som til det sidste kan fremsige remsen med de tyske tvivlspræpositioner. Det er en sørgelig rest af sproglig kompetence.

«Vi lær ikke vort modersmål alene for at kunne læse Holberg og Kierkegård, men heller ikke alene for at sige skomageren besked eller forstå vaskekonens regning», skriver Otto Jespersen i «Sprogundervisning» (1901). Der er da også et sprog mellem det ypperste og det mest brugsrettede - og det er til at erobre. Vi lærer sprog, for at verden skal åbne sig for os - vor egen, den omkring os, den, der var engang, og den, der ligger og venter på eleverne, når skoleklokkerne har ringet ud.

Modersmålsundervisningens venner anerkender naturligvis, at sproget indgår i et kommunikativt samspil med andre menneskelige udtryk. Men kun sproget spænder et uendelig fintmasket net ud over virkeligheden. Og det lever i spændingsfeltet mellem frihed og binding, mellem personlig udfoldelse og fælles normer. En skole, der lægger vægt på selvforståelse, på omverdensforståelse, på personlig udvikling, på forståelse af egen og andres kultur, må tage modersmålsundervisningen alvorligt.

Modersmålets ställning i den isländska skolan. Definitions- och prioriteringsproblem

Heimir Pálsson

Det händer ganska ofta nu för tiden på samnordiska möten av det här slaget, när man redogör för situationen i respektive länder, att det blir en aning som i en känd Eddadikt, Guðrúnarkviða, den första: en tävlan om vem som har det sämst. För att göra mitt till att bryta denna urgamla tradition tänker jag börja med att konstatera att kvantitativt sett är modersmålets situation i den isländska skolan rätt bra och egentligen inget att klaga över.

Det isländska skolväsendet består i dag av en obligatorisk tioårig grundskola samt en icke obligatorisk men i praktiken nödvändig två- till fyraårig gymnasieskola. Enligt uppgifter från utbildningsministeriet ligger timantalet per vecka för modersmålet i grundskolan på litet över 6 undervisningstimmar i genomsnitt. De flesta grundskolorna är niomånaders skolor, och även om vi endast räknar med 28 aktiva undervisningsveckor per år får varje grundskolelev sålunda minst 1 680 undervisningstimmar i modersmålet. För dem som sedan går en traditionell yrkeslinje kan vi räkna med ytterligare 156 timmar och för studentlinjer minimalt 390 timmar, vilket utgör ca 10 % av studentens skoltid. En isländsk student har alltså totalt fått modersmålsundervisning på 2 070 fyrtyio minuters lektioner. Det motsvarar 34,3 fyrtyiotimmars arbetsveckor eller drygt 8,5 månader. Då har man inte räknat med den tid som går åt till förberedelser för tentor och till själva tentorna. Allt om allt bör det därför rimligen ligga på runt ett helt arbetsår i dagtid. Och jag upprepar: Det kan vi inte säga är dåligt.

I lärarutbildningen för grundskollärare ingår isländska med knappt 10 % i allmänutbildningen och drygt 25 % för de lärarkandidater som tar modersmål som s.k. valgfag, d.v.s. specialämne. För att bli lärare på gymnasieskolan måste man ha en isländsk akademisk grundexamen i isländska.

Sammansättningen kan visserligen vara mycket varierande, men dessutom krävs det utbildning i pedagogik. – Här kan man peka på en tillbakagång. Före 1977 krävdes det nämligen en isländsk cand. mag. (närmast motsvarande dansk magisterutbildning) för att bli gymnasielärare. Men eftersom det rådde en stor brist på utbildade lärare blev lagen ändrad – under protester från dåvarande magisterföreningen.

Detta är alltså den yttre och kvantitativa verkligheten. När man däremot börjar titta på innehållet kan det uppstå betänkligheter och man skymtar till och med rejäla problem. Jag citerar ett föredrag jag hörde på Island i augusti månad. Det var den svenske författaren och kritikern Göran Hägg som beskrev svenskans situation i den svenska skolan, och jag citerar honom inte för att informera om situationen i Sverige utan jag ber läsaren sätta in *isländska* i stället för *svenska* när detta ord förekommer, och då har man fått mitt nästa konstaterande:

«Svenskans problem är att ingen, efter den första lästräningen, vet vad man ska ha ämnet till.»

Så långt Göran Hägg och jag räknar inte med att hans landsmän enhälligt kan instämma i hans kritik. Men i det följande tänker jag försöka förklara varför jag tycker beskrivningen passar bra när det gäller isländskans eller modersmålets ställning i den isländska skolan.

Det första steget i mitt resonemang utgörs av lite historik. Jag vill gärna att ni går tillbaka med mig ca 25 år i tiden. Vi som då, kring 1968, kom ut från universitetet och hade gått genom hela den isländska skolan, vi hade fått bra mycket undervisning i relativt traditionell grammatik av det ursprungligen latinska slaget. I gymnasiet hade vi t.ex. fått bryta ner Völvans spådom i syntaktiska atomer. Vi hade tagit oss genom språkhistorien så att vi till studentexamen väntades kunna normalisera en prosatext från Egils saga med rättskrivning enligt professor Wimmers teori. Vi hade visserligen därigenom lärt oss mycket – låt oss säga nyttig – böjnings- och formlära, samt inhöstat ansevärd syntaktiska kunskaper, men ni måste förlåta mig om jag säger att vi hade det föga roligt i detta studium. Så

långt gick det faktisk i gymnasiet, att när jag gick på universitetet och läste för sluttentan, så plockade jag fram mina notater från näst sista och sista gymnasieåret för att friska upp språkhistorien, speciellt omljuden.

Vi hade förutom detta läst rätt mycket dikter från tiden före 1944, en del islänningasagor, knappt någon modern roman, men fått stoppa i oss ett antal årtal, viktiga för de döda diktarna med vilka vi stiftade bekantskap.

Den tunga vikt som grammatik och syntax, d.v.s. den formella språkläran, hade i det gamla gymnasiet – vilket i sin tur smittade av på folkskolan eftersom den förberedde eliten för studentbanan – denna grammatiska övervikt hade som allt annat sin historiska förklaring. Den hade övertagits från latin-skolan, där isländsk grammatik kommit in som undervisningsämne under det romantiska artonhundratalet, efter att Rasmus Christian Rask skrivit sin mycket berömda isländska grammatik, visserligen för utlänningar, men just efter hans mönster hade de äldsta isländska läroböckerna skapats enligt dr Guðrún Kvarans undersökningar som de presenterades i en festskrift till president Vigdís Finnbogadóttir på sextioårsdagen. Detta innebär att den historiska bakgrunden för grammatiken i undervisningen var undervisning i isländska för utlänningar. Ett självständigt försök på att skriva en synkronisk isländsk grammatik för undervisning i modersmålet hade i själva verket aldrig gjorts.

Med denna bakgrund tog vi emot sextiotalets och det gryende sjuttiotalets revolutionerande idéer om grammatik och litteraturlära. New criticism kom som en frälsande ängel, herrarna Welles och Warren slog med sin stav på berget och vi såg en klar källa strömma. Och detta just när skolreformen kom med full styrka in i vårt samhälle, grundskola efter svenskt mönster, credit-unit-systemet in i gymnasiet och sedan i gymnasieskolan efter förebilder från amerikanska Junior Highschool. Det är faktiskt samma system man nu inför i den svenska gymnasieskolan som vi «upptäckte» i Hamrahlíð-gymnasiet i Reykjavík år 1971-72. Det var vågorna från rymdperioden i Amerika som träffade oss här i Västeuropa, och med de förutsättningar vi hade tog vi glada emot.

Nu bör det påpekas att den isländska årskullen barn är relativt fåtalig. Det är mellan 3 800 och 4 200 barn som kommit in i skolan per år de sista 25 åren. Det innebär att det är national-ekonomiskt sett mycket viktigt att så många som möjligt kan ta del av varje kurs, såväl i grundskolan som gymnasiet och yrkesskolorna. Att införa en samlad gymnasieskola (norsk: videregående skole) var därför mycket önskvärt, för inte att säga nödvändigt.

Detta är endast småbitar av det pussel som lades för mer än 20 år sedan, men jag tror det är tillräckligt för att förstå att min generation fann det lämpligt att vända upp och ner på rätt mycket i skolsystemet och klassituationen, inte minst i modersmålsundervisningen. Som naturligt var grep vi med entusiasm de nyaste redskapen, och vi hade inte tid, tålmod eller utbildning till att göra de empiriska undersökningar och försök som krävdes för en revolt i skolan. Vi gick helt enkelt mot nya tider med de revolutionäras glöd i ögat.

Detta säger jag inte för att ursäkta oss utan för att ge den historiska bakgrunden så långt jag tycker mig förstå den i dag.

Det första man gjorde i modersmålsundervisningen var att markant skilja mellan på ena sidan grammatik, på andra sidan litteraturvetenskap. Detta överensstämde mycket bra med de moderna linjerna på universiteten, där just filologin fick marschera ut medan de två nymodiga vetenskaperna, språkvetenskap och litteraturkritik och -teori, tågade in. Nu lästes Völvans spådom inte mera som syntaktisk övningstext utan som höglitteratur, helst utan litteraturhistoria men med en mycket avancerad förståelse för diktens betydelse för den moderna människans personliga utveckling. Njals saga blev, bl a i undertecknads tolkning, ett fantastiskt exempel på att de så kallade «nya» idéerna om kvinnofrigörelse och jämlikhet eller Sigmund Freuds teorier om oidipus- och elektra-komplexen egentligen var tidlösa och hade blundat i litteraturen hela tiden. Och jag kan tala om att det var roliga tider, åtminstone för oss lärare. De som vi kallade reaktionära blev förstås förbannade, men de led av brist på argument och vi tyckte att vi hade den stora sanningen på vår sida. Till stor hjälp för oss var det faktum att man från universitetshåll redan i ett halvsekel hade klagat över studenter-

nas dåliga kunskaper och träning i modersmålet. Detta kunde vi påpeka och säga som så att det är uppenbart att era metoder inte duger och aldrig har varit tillräckliga. Därför måste vi ändra på dem.

Under täcknamnet språkvetenskap hade vi nöjet att avlösa den traditionella grammatiken med Noam Chomskys djup- och ytstrukturteorier, faktisk i en av de bästa läroböcker som skrivits om ämnet på nordiska språk, *Målmyndunarfræði* av Jón Gunnarsson. Den blev omstridd, men som lärare hade man fortfarande roligt utan att ha någon aning om huruvida våra nya metoder och nya ämnen skulle ge bättre resultat än de gamla.

Och ännu en sak. I den traditionella skolan hade *rättskrivning* spelat en ganska stor och viktig roll. Otroligt många veckotimmar hade använts för att lära oss stava enligt konstens regler. Rättskrivning hade till och med varit en av barriärerna i latinskolan – och om ni nu tror det eller ej, så kunde man koka ihop sådana rättskrivningstentor att det endast var ytterst få av hela årskullen som klarade sig utan ett antal felstavningar. Helst skulle vi i denna tid ha velat avskaffa all formell undervisning i rättskrivning. Det gjorde vi inte, men det kan ses som en formell protest att man kraftigt reducerade det timantal som gått till denna undervisning. Följden blev förmodligen att det kom färre superrättstavare ut av gymnasierna, men för vanliga studenter verkar ändringen inte ha spelat någon större roll. Som alla kan förstå är det mycket svårt att skaffa belägg för sådana påståenden, men undersökningar tycks visa att den formella regelundervisningen i rättstavning inte ger speciellt imponerande resultat hos den övervägande delen av eleverna. .

Som alla vet i dag blev resultatet av de nya metoderna och de nya ämnena inte bättre studenter, varken på Island eller i övriga Västeuropa. Det blev inte sämre studenter heller om man tänker på eliten. Den lilla grupp som tidigare hade klarat sig bra, den fortsatte klara sig bra. Men det blev mycket fler studenter och därmed blev genomsnittet självklart mindre ägnat till traditionella akademiska studier. Universiteten trodde fortfarande på elitteorierna, och det blev ett skrämmande högt antal studenter som körde på tentorna under sitt första eller andra universitetsår. Så är det ännu den dag i dag, men faktiskt utan

att man fått höra någon vetenskaplig diskussion om huruvida de krav som ställs vid universitet är de enda riktiga kraven.

Naturligtvis rungade ramaskriken. Hela gymnasiet hade fördärvats, kraven hade sänkts och nu, det vill säga för ca tio år sedan och till dags dato, fick universiteten lida. Ganska riktigt. I stället för att de traditionella gymnasierna hade tagit emot ca 25 % av årskullen tog den nya fyraåriga gymnasieskolan emot upp till 60 %. Över 35 % avslutade studentexamen, jämfört med drygt 10 % under 60-talet. Ökningen blev förstås först och främst bland elever med betyg kring 6,00 på 10-skalan och påverkningarna på universitetsnivå kunde inte undvikas. Ändringarna hängde självklart bl.a. ihop med att de första tre terminerna på gymnasieskolan blivit gemensamma för såväl yrkeslinjer som studentlinjer.

Men åter till modersmålet i den isländska skolan. Ja, modersmålet och modersmålsundervisningen. Hur var det med den? Som jag redan beskrivit gick tendensen från den traditionella grammatikskolan till språkvetenskap och litteraturvetenskap. Men problemet tycks vara att ingendera vetenskaperna är *modersmål*. Undervisningsgrenen «modersmål» är inte ens språkvetenskap plus litteraturvetenskap. Däremot är båda dessa vetenskapsgrenar mycket lämpliga som stöd till modersmålsundervisningen och därmed till ämnet modersmål. Men det är mycket annat som krävs. Och det första men viktigaste är faktiskt att man för sig själv lyckas definiera vad modersmålsundervisningen ska innehålla och vad den ska föra till. Ska detta ske på ett acceptabelt vetenskapligt sätt måste det rimligen innebära följande tre steg:

1. att man definierar varje skolstegs mål, d.v.s. att man får klart för sig vad det är man tänker lära eleverna, vilka ämnesmässiga krav det är rimligt att ställa och vad man sedan kan bygga ovanpå de kunskaper som förmedlats
2. att man definierar den väg eller de vägar man kan gå för att nå fram till detta mål, d.v.s. de vetenskaper man kan dra nytta av plus det tidsutrymme det kräver att föra målgruppen fram till målet
3. att man slutligen snickrar de redskap man ska använda, med andra ord skriver de nödvändiga böckerna, skapar de nödvändiga läromedlen.

När man gjort så kan det bli en hård kamp att få bort allt det som så småningom har stoppats in i lektionerna i den så kallade modersmålsundervisningen, inte minst i grundskolan. Kunskapsexplosionen och värderingsändringarna under det snart gångna halvsekle har gradvis stoppat in nya och nya ämnen i modersmålstimmarna. I modersmålsundervisningen bör man t ex behandla jämlikhet, naturvård, hembygdkunskap, hemfrid, pubertetsproblem, sexualkunskap – för endast att nämna några av tidens viktiga ämnen. Samtidigt ställs det ökade krav på att lärarna ska se till att eleverna skaffar sig både allmänbildning och förberedelser för universitetsstudier i alla vetenskaper. Man kräver att litteraturläsningen ska ta utgångspunkt i elevernas vardag samtidigt som den ska föra litteraturarvet och kulturen vidare och se till att det inte blir ett traditionsbrott, varken i språkets eller litteraturens utveckling.

Dessa motstridiga krav kan inte uppfyllas samtidigt. Man får finna sig i att prioritera.

Modersmålets problem i den isländska skolan är sålunda ett definitions- och prioriteringsproblem. Exakt som det verkar vara i alla västerländska skolor. Eller med andra ord: exakt som man kan vänta sig i en pluralistisk tidsålder då djungellagarna kallas för frisinnade och moderna krav; det kan inte bli annorlunda i vår materialistiska tid.

Nu är jag klar över att allt jag har sagt mycket väl skulle kunna fungera som förberedelser för en sammanfattning där jag citerade Henrik Ibsen och sa: «Jeg går ikke med på å flytte brikker. Slå spillet over ende; da har De meg sikker.»

Eller till och med: «I sørger for vandflom til verdensmarke. Jeg legger med lyst torpédo under Arken.»

Men jag har faktiskt lärt en läxa under de 23 år som gått sedan jag började min verksamhet som modersmålslärare i ett ungt gymnasium. Jag *vet* att skolan mår illa av revolutioner. Jag vet att det tyvärr måste gå ut på att flytta brickor.

Jag vet också mycket väl att man kan resonera som så att mänsklighetens utveckling åtminstone under det snart gångna seklet har kännetecknats av böljegång, och därmed kan man bita av all diskussion med att allt upprepar sig. Nu kan vi vända tillbaka till det som var.

Men här finns ingen väg tillbaka. «Back to the basics» har, i varje fall på denna sidan Atlanten, blivit en mycket falskt slogan. Det skulle i vårt fall innebära att återvända till metoder som inte räckte till för trettio år sen. Hur i all världen skulle de då kunna räcka till i dag, i en totalförändrad värld?

Det som i dag är annorlunda än tidigare det är att vågrörelserna har blivit så pass korta att de, eller vi, som var unga år 1968 (för att använda ett meningslöst årtal), vi är fortfarande i full vigör och det är vår plikt att dra lärdomar av de bistra rön vi har gjort, lära av våra misstag och gå kamplystna en ny tid till mötes för att flytta brickorna.

Våra barnbarnsbarn kommer inte att säga och kan inte säga: «Förlåt dem, de visste inte vad de gjorde.»

Kan läroplanen beakta en minoritets speciella behov?

Av Sven-Erik Hansén

Flera utsiktspunkter kan väljas för en granskning av läroplanen. Läroplanen kan ses som ett utbildningspolitiskt instrument eller som ett redskap för lärarens undervisning. Den kan också studeras allmändidaktiskt eller genom ett enskilt läroämne. Mitt intresse riktas främst mot läroplanen som ett samhälleligt dokument med uppgift att dra upp riktlinjerna för skolans fostran och undervisning. Samtidigt vill jag även spegla läroplansutvecklingen genom ett enskilt läroämne, nämligen modersmålet. Också härvidlag behövs en precisering. Jag väljer en språkkulturell fokusering och diskuterar läroplanen i det officiellt tvåspråkiga Finland ur ett minoritetsperspektiv.

Även om jag utgår från den svenskspråkiga minoriteten i Finland torde förhållandena i flera avseenden vara likartade för andra kulturella minoriteter i Norden - och varför inte även för majoritetskulturer. I ett enat Europa kommer nämligen språken och kulturerna i Norden att vara förhållandevis små.

Varje kultur hämtar näring ur konfrontationer och kontinuerlig växelverkan med omvärlden. Den svenska kulturen i Finland utvecklar sin egenart i skärningspunkten mellan sverige-svenskt och finskt. I den mån man kan tala om dynamik i behandlingen av språkkulturella aspekter i finländska läroplaner, har den hämtat sin näring ur detta förhållande.

Inledningsvis vill jag understryka två omständigheter rörande modersmålet ställning inom skola och utbildning. För det första har modersmålet alltid haft en central position i nationella skolsystem. Ämnet har tilldelats ansvaret för att nya generationer genom alfabetisering förs in i våra läs- och skrivkulturer. Innebörden och ambitionerna i alfabetiseringsprocessen har växlat. Alfabetisering började tidigt ses som en förutsättning för individers kvalifikation och sociala mobilitet i samhället och utvecklades till en noggrant reglerad och gränsomgiven

samhällsbeställning vars betydelse manifesterats genom lagstiftning om läro- eller skolplikt.

I likhet med andra ämnen har modersmålet i inbördes kamp definierat sitt territorium och sin position. Därutöver har ämnet utvecklats till att bli ett integrationsinstrument som tidigt övertog en del av den samlande funktion som religionen tidigare innehade inom den av kyrkan ledda folkundervisningen. Till ambitionerna har hört att väcka respekt för och kärlek till fosterlandet, att definiera nationen och att hjälpa medborgarna att identifiera sig med den.

Modersmålsundervisningens mål och innehåll har därför varit vitala samhällsfrågor för de instanser som formulerat programmen. Ett synligt uttryck för detta är att ämnet i de flesta västlänternas timplaner tilldelats den största andelen tid av samtliga ämnen, oberoende av om vi anser att andelen är tillräcklig eller inte.

För det andra vill jag påpeka att i ett samhälle som det finländska format av två språk – har modersmålets roll som samlande och splittrande faktor ytterligare accentuerats. Skolan och andra kulturella institutioner har ansetts vara av avgörande betydelse för kontinuitet och riktning åt samlande språkkulturella strävanden. Förbindelsen språknation-skola har därför haft en särskild aktualitet ända sedan den av nationalromantiken inspirerade språkkulturella rörelsen växte fram på svenskt och finskt håll under 1800-talets senare hälft. (Hansen 1988; 1991)

Lika behandling och särbehandling

Innan jag går över till att diskutera modersmålet i de senaste decenniernas läroplaner för den svenska skolan i Finland är en kort bakgrundsteckning av den språkkulturella temperaturen i landet nödvändig. Vanligtvis diskuteras läroplanens funktion att tjäna som agent för kulturöverföring och förändring utifrån antagandet om kulturellt och språkligt sett homogena samhällen. Tillämpat på ett mångkulturellt samhälle måste perspektivet emellertid preciseras till att också beakta relationen mellan den officiella läroplanen och de kulturer skolan betjänar. Det är inte självklart att kulturella värden uppfattas och delas på samma sätt av alla grupper.

I strikt grundlagsenlig betydelse är den svenska folkgruppen i Finland inte en minoritet. Både finskan och svenskan har ställning som nationalspråk. Dock utgör de svensktalande, som är ca 6% av landets befolkning, de facto en minoritet. Att i något avseende tillhöra en minoritetsgrupp är, såsom en finländsk forskare påpekat, egentligen en trivialitet (Similä 1991). Vår värld är full av minoriteter. Själv är jag vänsterhänt, arbetar vid den mindre enheten av ett geografiskt uppdelat universitet och har en forskningsinriktning som jag inom min egen kulturkontext är nästan ensam om.

Minoritetsproblematiken blir intressant först när människor tilldelar minoritetstillhörigheten en social betydelse. Språket är en social faktor av betydelse. Enligt en del bedömare är språket den enda faktorn av betydelse då man försöker finna de särdrag som utmärker svenskarna i Finland.

När en majoritet tilldelar en grupp minoritetsstatus förknippar vi detta ofta med diskriminering. En minoritet lever under ett majoritetstryck som ibland t.o.m. kan utvecklas till förtryck. Men det händer också att majoritetens erkännande av en grupps minoritetsstatus kan innebära en positiv särbehandling.

Visserligen får de svenskspråkiga i Finland kontinuerligt göra olika slag av markeringar för att bemästra det assimilationstryck de lever under, men generellt sett kännetecknas Finland dock av små språkpolitiska motsättningar i dag. Någon massiv aggressiv hållning från folkmajoriteten är det svårt att peka på även om det finns konkreta frågor som irriterar. Språklagstiftningen visas upp i internationella sammanhang som modell för andra flerspråkiga nationer och den svenska befolkningsgruppen har en utbildning som existerar på alla nivåer från förskola till högskola. (Herberts 1988) Talet om nya allvarliga språkstrider är överdrivet och den allmänna uppfattningen torde vara att «normal» rumstemperatur råder i relationerna.

Den svensktalande befolkningsgruppens huvudproblem i Finland hör i dag samman med försvaret av en minskande minoritet. Till den förändrade språkbilden hör att kontakterna med finska språket är täta, speciellt i urbana områden. Inflyttningen av finskspråkiga till traditionellt svenskspråkiga trakter har radikalt förändrat språkstrukturen på många orter. Inom det

område som majoriteten av svenskarna bebor i dag, Svenskfinland, är den svenskspråkiga befolkningen, med sina ca 20%, en minoritet. Ungefär hälften av finlandssvenskarna bodde vid ingången av 1983 i kommuner med finsk majoritet. Då den finska inflyttningen till en ort varit stor har den svenska befolkningen, utan att minska absolut, dock proportionellt sett blivit mindre (Lauren 1984; Tandefelt 1988).

Utsikterna är inte enbart mörka. Färiska undersökningar visar att den demografiska basen för finlandssvenskarna inte minskar så snabbt som man förutspådde för några decennier sedan. Den demografiska forskningen under 1980-talet har modifierat bilden av att äktenskap över språkgränsen skulle utgöra en självklar faktor som reducerar antalet finlandssvenskar. Finnäs har påvisat att medan ca 40% av barnen i de tvåspråkiga familjerna under 1970-talet placerades i svensk skola har andelen i slutet av 1980-talet stigit till närmare 60%. «Trots att de svenska årskullarna 'borde' ha minskat har antalet nyinskrivna elever således bibehållits och t.o.m. ökat en aning» (Finnäs 1990, 18). Av allt att döma kommer finlandssvenskarna att vara med på det nordiska eller kanske på det europeiska språkmötet 2093.

I läroplansdiskussionen aktualiserar tvåspråkigheten i Finland frågan om lika behandling och särbehandling. Man kan föreställa sig att kraven på å ena sidan lika behandling och å andra sidan särbehandling kan skapa konflikter mellan en majoritet och minoritet. Kraven på lika behandling motiveras enligt en allmän rättviseideologi. Man vill uppleva sig behandlad som en fullvärdig medborgare oberoende av vilken befolkningsgrupp man råkar tillhöra. Enligt en annan rättviseideologi skall åt var och en ges efter behov (Se närmare Similä 1991). Denna rättviseprincip som bygger på särbehandling är svår att tillämpa. Vad är en rättvis fördelning? En del anser att resurser för samhällsservice åt de svenskspråkiga strikt borde relateras till befolkningsunderlaget, alltså utgöra ca sex procent. Motargumentet är att varje serviceform har vissa baskostnader som inte kan klämmas in i det s.k. procenttänkandet. För att garantera en likvärdig servicenivå måste principen om särbehandling ibland tillämpas. (Herberts 1988)

Även inom den finlandssvenska språkgruppen finns spänningar och motsättningar. Centrum-periferi-syndromet är utbrett och speglar sig t. ex. i dragkampen om den svenska högskol utbildningens fördelning mellan olika regioner. Den finlandssvenska kulturen är i grunden mycket oenhetlig, och det finns de som tvivlar på om det över huvud taget existerar en finlandssvensk identitet. Därtill anses det finlandssvenska samhället vara alltför heterogent – geografiskt och socialt.

Rättvisa och läroplaner

Hur skall nationella läroplaner konstrueras för att kunna svara mot de behov som den skisserade språksituationen i Finland uppvisar? Kan rättviseideologierna praktiseras inom läroplansinstitutionen? Teoretiskt är det möjligt att välja mellan å ena sidan en läroplansmodell som i språkligt avseende är mer eller mindre okänslig för minoritetens behov och å andra sidan en modell som på ett känsligt sätt beaktar behoven. I det förra fallet kan avsikten vara att via läroplanen assimilera minoriteten med majoriteten. I det senare fallet, som kan betraktas som en differentierings- eller mosaikmodell, accepteras språkkulturell pluralism. Hur ser läroplansutvecklingen i Finland ut i relation till polerna assimilation och språkkulturell pluralism?

Ställer man å ena sidan 1970-talets läroplanssystem för grundskolan (Grundskolans läroplanskommittés betänkande I-II, 1970: A4,5) mot å andra sidan de läroplaner som utkommit under 1980-talet (Grunderna för grundskolans läroplan 1985) och de som är under planering för 1990-talet (Grunderna för grundskolans läroplan. Svensk preliminär version 25.5. 1993) kan man se att en förändring skett i synen på läroplanens funktion i relation till den språkkulturella situationen. I fortsättningen vill jag därför spegla assimilations- och differentieringstrender i dessa läroplanssystem.

Lika åt alla

Då de stora skolreformerna i Norden genomfördes under 1960- och 1970-talet dominerade centralistiska och rationalistiska utbildningsideologier som lovsjäng likriktning och storskalighet. Eleverna skulle i jämlikhetens namn bekanta sig med ett

standardsamhälle av urban karaktär som alla eller kanske ingen kunde känna igen.

Kampen om läroplanen i Finland stod inte mellan språkgrupperna annat än i fråga om svenska språkets ställning i de finska grundskolorna. Ingen motarbetade de svenskspråkiga i övrigt i läroplansarbetet utan de fick, såsom vid flera tidigare läroplansreformer, själva utforma innehållet i modersmålets läroplan. Mer markerad däremot var den frontlinje som gick mellan ett strömlinjeformat utbildningspolitiskt ideal och de krav på läroplansmässigt rörelseutrymme som skolfältets företrädare lät höra i debatten.

Det är ingen överdrift att påstå att den centralistiska fronten segrade. Reformivrarna ville slutgiltigt bryta med den tillbaka-blickande, religiöst färgade och hembygdsromantiska Solgårdsidyll som ansågs vila över den gamla skolans läroplaner. Den nya skolans läroplaner skulle föra ut eleverna i en vidare värld.

Nationella och språkkulturella särdrag tonades ner. De för bägge språkgrupperna specifika frågorna fick en undanskymd roll i läroplanens allmänna mål. Modersmålets roll som tekniskt färdighetsämne betonades på bekostnad av dess funktion som kulturfostrande ämne.

En minoritet är i allmänhet mera känslig för förändringar än majoriteten. Exempelvis lärobokssituationen i den svenska skolan förändrades drastiskt med skolreformen. Tidigare hade den svenska folk- och lärdomsskolan till övervägande del varit självförsörjande i fråga om läroböcker. Skolreformen krävde nya böcker och gamla utmönstrades. I början av 1980-talet (1983) meddelade landets ledande skolmyndighet att ungefär 2/3 av läroboksbeståndet för den svenskspråkiga grundskolan var av främmande ursprung, antingen översatta från finska eller importerade från Sverige. Inom ämnet modersmål hamnade i synnerhet läsundervisningen i en bisarr situation. I en av de flitigt använda och importerade serierna fick finlandssvenska 7-10 åringar med läsebokens hjälp gå på Epa och Tempo, handla med kronor och ören, bege sig på exkursion till Möja, plocka hjortron i Dalarna och möta Erkki som flyttat från Finland (Hansen 1984).

Övriga importerade böcker för språkträning hade ett majoritetsperspektiv som var föga känsligt för språksituationen, även om de i viss mån kunde vara bearbetade för finlandssvenska förhållanden.

Läroplansstrukturen i nedanstående figur (Fig.1.) visar att möjligheter till språkgrupps- och lokalmässiga differentieringar gällde läroämnena modersmål och finska. Till övriga delar var läroplanstexten i stort sett identisk för språkgrupperna.

Läroplan	Gemensam	Differentierad	
		Särbe- handling	Lokal presisering
1. Allmänna mål	x		
2. Struktur	x		
3. Ämnesmål	x	x (modersmålet finska)	
4. Lärokurs	x	x	
5. Timplan	x		

Fig. 1. Gemensamma och språkspecifika områden i läroplanen 1970.

I praktiken kom 1970-talets läroplan för grundskolan att ideologiskt sett stå nära assimilationspolen utan att motiven från majoritetens sida för den skull behövde vara språkligt imperialistiska. Företrädare för bägge språkgrupperna deltog flitigt i arbetet med att städa upp efter den gamla skolan. Tendenserna till likriktning var framför allt betingade av demokratiska jämlikhetsideal enligt principen lika åt alla. Denna läroplan ville i första hand göra medborgarna till finländare med en viss internationell orientering.

Läroplaner för språkkulturell pluralism

Reaktionen mot den redovisade utvecklingen kom snart. Miss-
tron mot den byråkratiska tröghet som efterkrigstidens stora
segerherre, statsmakten, stått för, växte under 1980-talet. Med
de snabba växlingarna i samhällsutvecklingen försvann den sta-

bilitet och trygghet som ansågs legitimera den offentliga maktens fasta grepp om medborgarna. I den decentraliseringsprocess som blev följden flyttades ansvaret i rask takt ut till den operativa ledningen.

Skolan och läroplansprocessen influerades av den allmänna samhällsutvecklingen. Låt mig med två exempel belysa förändringen.

(1) Ett spår av den nya trenden går tillbaka till två läroplanshandledning för modersmålet i den svenskspråkiga grundskolan som utkom under förra delen av 1980-talet. Modersmålsämnets roll som kulturfostrande ämne lyftes fram. Läroämnet började i högre grad än tidigare uppfattas som ett minoritetsstrategiskt ämne som skulle bidra till att förstärka en finlandssvensk kulturidentitet. Däremot ägnades innehållet i identitetsbegreppet en rätt liten uppmärksamhet.

Läroplanstexterna gav uttryck för en dittills okänd känslighet i förhållande till språksituationen i olika finlandssvenska regioner. Den språkekologiska variationen konstaterades vara omfattande och ansågs skapa problem av skiftande slag för modersmålsundervisningen. I texterna urskildes fyra olika språkarter inom det svenska bosättningsområdet: (1) Finlandssvenskt högspråk under starkt inflytande från finskan och talat i områden med finskspråkig dominans. (2) Finlandssvenskt högspråk på ett dialektalt underlag och talat i huvudsakligen enspråkiga svenska miljöer. (3) Finlandssvensk djup dialekt talad i huvudsakligen enspråkiga svenska miljöer och med svaga kontakter med svenskt högspråk. (4) Finlandssvensk djup dialekt talad i områden med starkt finskspråkiga inslag och främst en massmedial kontakt med svenskt högspråk.

Skillnaderna i fråga om den språkliga bakgrunden krävde att modersmålsdidaktiken måste arbeta utifrån delvis olika utgångspunkter och med delvis skiftande målsättningar inom olika regionala områden. (Modersmålet i grundskolan 1982; 1984)

(2) Det andra exemplet gäller ett utbildningspolitiskt policydokument som utfärdades av den centrala svenskspråkiga skolmyndigheten 1986 (6.11.). I dokumentet formuleras en språkpolitisk hållning som underlag för den finlandssvenska

skolans strategiska agerande i en pågående språklig förändringsprocess.

«Trots att de tvåspråkiga eleverna har ökat och fortfarande ökar har den svenska skolans primära funktion inte förändrats. Den svenska skolan bör även i fortsättningen se som sin uppgift att värna om det finlandssvenska kulturarvet och stärka den finlandssvenska identiteten.»

De språkkulturella läroplanspreciseringar och policydokument jag uppehållit mig vid har gjorts inom den svenska minoritetsgruppen. Hur har synen på landets språkkulturer tagit sig uttryck i den allmänna läroplansutvecklingen, dvs. i den del av läroplanen som skall gälla alla, oberoende av språktillhörighet?

Hittills har explicita utsagor om särdragen i den finlandssvenska kulturen ansetts som en angelägenhet för minoriteten själv enligt principen om kulturell autonomi. I den gemensamma läroplanstexten har omnämnanden rörande den svenskspråkiga kulturen, eller andra språkkulturer, traditionellt sett haft en undanskymd plats. Därför är det intressant att notera att det i den senaste versionen av den gemensamma läroplanstext som blir grunden för läroplanssystemet 1994 har intagits följande språkkulturella precisering:

«Särskilt bör man beakta språkets centrala betydelse för identiteten, särdragen i den finsk- och svenskspråkiga kulturen, tvåspråkigheten och samverkan mellan språkgrupperna» (Grunderna för grundskolans läroplan 1993).

Så här klart har en språkpolitisk hållning inte tidigare uttryckts i bägge språkgruppernas läroplanstexter. Jag tror inte att den hållning läroplanstexten innehåller är ett uttryck för en framväxande, snäv och inåtskådande nationalism. I stället poängteras tanken om att den bästa vaccineringen mot den extrema nationalism som har främlingshat som huvudingrediens är att vara harmoniskt förankrad i sin egen kultur (Jfr Battail 1991).

I nästa figur illustreras de gemensamma och språkspecifika

drag samt lokala preciseringsmöjligheter som ger karaktär åt 1980- och 1990talets läroplaner.

Läroplan	Gemensam	Differentierad	
		Särbe- behandling	Lokal precisering
1. Allmänna mål	x		x
2. Struktur	x		
3. Ämnesmål	x	x (modersmålet finska)	x
4. Lärokurs	x	x	x
5. Timplan	x		x

Fig. 2. Gemensamma och språkspecifika drag samt lokala preciseringsmöjligheter i läroplaner för grundskolan under 1980- och 1990-talet.

Figuren visar att möjligheterna att lokalt differentiera och tolka de nationella läroplansanvisningarna har ökat jämfört med 1970-talets läroplan.

De drag som inom ramen för differentieringsmöjligheterna har ansetts viktiga att uppmärksamma rör bl. a. språksituationen, i synnerhet tvåspråkigheten och även läromedlen. Finlandssvenskarnas språksituation skall uppmärksammas kulturellt, lingvistiskt, sociolingvistiskt och demografiskt. Översatta och importerade läroböcker anses suddas ut de särdrag som utmärker den svenska kulturen och skall därför ersättas av «hemgjorda» böcker. Texterna skall socialt och kulturellt bidra till att förstärka elevernas identitet. I dag har andelen av läroböcker producerade för den svenska skolan i Finland ökat markant. Dessutom utarbetas s.k. lokala läromedel i växande utsträckning.

Läroplanen från 1970-talet fostrade, såsom framkommit, medborgarna primärt till finländare. Läroplanerna för 1980- och 1990-talet fortsätter att fullgöra denna uppgift men dessutom fostrar de medborgarna mer medvetet än tidigare till finnar resp. finlandssvenskar och naturligtvis även till andra språkkulturer, som samer, romer osv., utan att den internationella orienteringen för den skull tonas ner.

Avslutande kommentarer

Sammanfattningsvis vill jag antyda några försiktiga slutsatser. En minoritet är i allmänhet känsligare för förändringar än en majoritet. Utbildningspolitiska förändringar i synen på läroplanen som styrinstrument kan få omfattande konsekvenser för en minoritets utbildningsvillkor.

Läroplanen för den svenska minoriteten i Finland har skapats i spänningsfältet mellan kraven på likformighet och differentiering. Nationellt sett har likformigheten i läroplansutvecklingen som helhet varit påfallande. Gemensamt genomförda läroplansreformer, en gemensam ideologisk inriktning och likartade didaktiska principer har gett skolarbetet likvärdiga förutsättningar för undervisningen oberoende av språktillhörighet. Den byråkratiska styrningen och kontrollen har upprätthållits av samma auktoriteter och baserats på samma explicita regler.

Även modersmålsämnets mål, innehåll, strukturella uppbyggnad, timantal och fördelning på årskurser har reglerats av samma lagar. Dylika universalistiska drag har medverkat till att homogenisera individerna i det finländska samhället oberoende av språk.

Flera drag på olika nivåer har samtidigt också inramat den svenska skolan. På samhällsnivå har svenskans ställning garanterats som ett av landets nationalspråk jämsides med den språklagstiftning som reglerar språkets användning i officiella sammanhang. Vidare har svenskarna i Finland specifika kulturinstitutioner som tillvaratar befolkningsgruppens intressen enligt principen om kulturell autonomi. Inom utbildningen reflekteras denna princip. En språkligt separerad lärarutbildning och organisatoriskt samt vanligtvis även fysiskt sett separerade skolor har varit en grundläggande princip ända sedan den nationella mobiliseringen i slutet på 1800-talet.

I det nationella läroplansarbetet har de svenskspråkiga kunnat göra sig gällande, i kommittéer och beslutande instanser. I relation till kraven på lika behandling och särbehandling är situationen för finlandssvenskarnas del allmänt sett tillfredsställande. På ett förhållandevis naturligt, smidigt och okomplicerat sätt har båda rättviseideologierna realiserats i läroplaner-

na från 1980- och 1990-talet. Finlandssvenskarna har fått en positiv särbehandling och de grundläggande kraven på lika behandling har tillgodosetts. Svaret på frågan om läroplaner kan utformas så att de beaktar en minoritets speciella behov är därför ett obetingat ja. Hur de genomförs i praktiken är däremot en annan fråga.

Referenser:

- Battail, J-F. 1991. Nordisk kultur från fransk horisont. I Nordisk kulturidentitet i ett föränderligt Europa. Stockholm: Föreningen Norden.
- Brunell, V. 1988. Kring språktillägningens ekologi. Sammanfattning av sex studier kring skolprestation i modersmålet och finska i den finlandssvenska grundskolan. Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet. A 13.
- Finland ett föredöme i minoritetspolitik. 1991. Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning.
- Finnäs, F. 1990. Barnens språk i tvåspråkiga familjer och valet av skolspråk. Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1985. Helsingfors: Skolstyrelsen.
- Grunderna för grundskolans läroplan. Svensk preliminär version 25.5. 1993. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hansén, S.-E. 1984. Finlandssvenskheten i läroböcker. En analys av det finlandssvenska inslaget i ett urval läroböcker för den svenska lågstadieskolan i Finland. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Hansén, S.-E. 1991. Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnet läroplanstexter från 20-tal till 80-tal. Diss. Åbo Akademis förlag: Åbo.
- Herberts, K. 1988. «Detta svenskatalande bättre folk...». En dokumenterad innehållsanlys av språkdebatter i finsk huvudstadspress under åren 1984 - 1988. Forskningsrapport 7. Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning.
- Kommittébetänkande. 1970: A4. Grundskolans läroplanskommittés betänkande I. Helsingfors.
- Kommittébetänkande. 1970: A5. Grundskolans läroplanskommittés betänkande II. A 5 Helsingfors.
- Laurén, C. 1985. Normer för finlandssvenskan. Helsingfors: Schildt.
- Modersmålet i grundskolan. Lärokurs och lärokursanvisningar. 1982. Helsingfors: Skolstyrelsen.
- Liebkind, K. 1991. Möten mellan kulturidentiteter. I Nordisk kulturidentitet i ett föränderligt Europa. Stockholm: Föreningen Norden.

- Modersmålet i grundskolan. Didaktisk handledning. 1984. Helsingfors: Skolstyrelsen.
- Nordisk kulturidentitet i ett föränderligt Europa. 1991. Stockholm: Föreningen Norden.
- Similä, M. 1991. Minoritetsbegreppet och Finlands minoritetspolitiska modeller. I Finland ett föredöme i minoritetspolitik. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Vasa.
- Tandefelt, M. 1988. Mellan två språk. En fallstudie om språkbevarande och språkbyte i Finland. Diss. Studia Multiculturalia Upsaliensia 3. Uppsala: Uppsala universitet.

Du ska ente skjøtte stegan*

Av Atle Næss

Sommeren 1992 var jeg på Nord-Island. Der besøkte vi selv-sagt den gamle prestegården Glaumbær, ikke så langt fra Sauðárkrúrkur, der de tradisjonelle torvhusene nå er museum. Blant små og store gjenstander var det særlig én som talte til fantasien. Det var skallet av et lite krepsdyr, som der i traktene visstnok gikk under navnet «ønskebjørn». Dyret var en parasitt, det sugde seg fast i selens skinn, om jeg ikke husker feil. Til dette dyret knyttet det seg en folkelig forestilling – derav navnet: hvis man la det inn på tunga og deretter uttalte et ønske, ville det gå i oppfyllelse. Prisen var naturligvis at dyret høyst sannsynlig ville suge seg godt fast i munnhulen ...

Den store litteraturen handler grovt sagt om de store eksistensielle spørsmål, de som stadig må stilles på nytt, og som vi derfor kaller evige og allmenne. Men det allmenne er slett ikke abstrakt. Eksistensen er bundet til en fysisk og kulturell virkelighet. Den har sine jordiske koordinater: fødested, barndom, landskap, skikker, språk. Tenk på de virkelig store diktverk i nordisk litteratur: Hvordan Njåls saga får farge, lukt og smak av lange rideturer over lavamarkene, lokale juridiske tjuvtriks og en særegen folkelig replikkunst. Eller hvordan Kalevalas episke kamper mellom livets og dødens krefter forankres i båtferder, kantelespill, elgjakt på ski, saunabad.

Hvis jeg skulle ha skrevet en historisk roman fra Nord-Island (jeg lover helt sikkert å la det være), ville jeg nettopp lett etter sånne detaljer som ønskebjørnen. Den er et eksempel på en universell tenkemåte, magi, troen på at menneskets omstendigheter til en viss grad kan bringes under kontroll ved hjelp av spesielle handlinger. Men ønskebjørnen representerer samtidig en forankring til en helt konkret, sansbar virkelighet, en presist utformet erfaringsbakgrunn, som *også* må være til stede om ikke diktverket skal bli blekt og blast.

Det ville være tøv å kalle Njålas eller Kalevalas diktere for

*Kåseri holdt på det nordiske språkmøtet 1993.

«provinsforfattere» i den lett nedsettende betydning som denne betegnelsen oftest har, i alle fall på norsk. En forfatters spennvidde avhenger ikke av den geografiske bakgrunn hun eller han skildrer. Som en annen, temmelig urban skribent har sagt (Lars Gustafsson): Livet är något som levs på mycket små ställen.

For temmelig nøyaktig et år siden hadde jeg gleden av å delta på et nordisk forfatterseminar på det vakre Biskops-Arnö ved Mälaren, der temaet visstnok var «å belyse hvordan den diktning som hører hjemme i den postmoderne bevissthet preges av det regionale». – Jeg sier visstnok, for dette var i utpreget grad enda ett av disse seminarene hvor man etterpå erklærer at det sosiale utbyttet var større enn det faglige. Men i alle fall er jeg helt sikker på at det overhodet ikke lyktes å klarlegge forholdet mellom modernitet, evt. postmodernitet og regional erfaring.

Det interessante eller symptomatiske er at problemet ble stilt opp, akkurat nå. Den underliggende premiss er selvsagt at det er *konflikt* eller en spenning her – at det slår gnister når den regionale bevissthet støter sammen med noe annet, f.eks. den moderne internasjonale medie verden. For det er et faktum at denne spenningen gjenfinnes i svært mye av den mer interessante moderne nordiske litteraturen. Man kan plukke navn nesten uten å tenke seg om – la meg nevne Fríða Sigurðardóttir, Per Olov Enquist og Roy Jacobsen som tre framstående eksempler. Det henger så vidt jeg kan skjønne sammen med at de nordiske kulturene ennå ikke i egentlig forstand er urbane kulturer; at svært mange mennesker fremdeles har en intim tilhørighet til et mindre sted, der de har høstet de første og mest grunnleggende eksistensielle erfaringene sine.

Litteratur oppstår oftest av konflikter og problemer. Den trygge, fornøyde og tilfredse person lever nok et godt liv, men vedkommende blir trolig sjelden noen god forfatter. Derfor er nettopp denne prosessen, konflikten mellom tradisjon og modernitet, en prosess som er smertelig og frigjørende på samme tid, såpass sentral i moderne nordisk litteratur, tror jeg. Vi er ennå mange som har stått med ett bein i et lite, tett og lukket samfunn, preget av tradisjonelle protestantiske verdier, gjerne med mer eller mindre pietistisk farge, og av sneversynt skepsis mot det som var nytt eller fremmed – og løftet det andre til et

kjempeskritt mot høyere utdanning, internasjonal kultur og moderne skepsis til alt som var tradisjonelt.

Den opplagte faren for provinsforfatteren – ordet brukt i ren deskriptiv mening – er å lukke øynene for den ene eller den andre av disse polene. Det vanligste er kanskje at man postulerer barndommens enhet som det enegyldig positive; opphøyer naturen, slektssammenhengen, den ureflekterte religiøsiteten eller den intime oversikten i den lille lokale verden til det eneste som har virkelig verdi; kort sagt at man blir værende i barndommens verden, i barndommens språk. Da risikerer man virkelig å bli provinsforfatter i den nedsettende betydningen. – Men heller ikke den ureflekterte beundringen for alt som kommer utenfra, er sjelden, og den er på sitt vis like provinsiell. I alle fall er den noe av det norske som finnes, den mentaliteten som går ut på at alt norsk er lokalt, enfoldig og dermed mindreverdig. Det finnes en spesiell sjargong i norsk kulturliv, med et visst tyngdepunkt i vår store konservative avis, som utmerker seg ved at adjektivet «europeisk» er en absolutt superlativ, uttrykk for den høyeste ros en nordmann kan få: Dette er en europeisk roman. (En annen lingvistisk eiendommelighet i disse kretser er forresten at man bruker de *tyske* navn på europeiske byer: man taler om Prag og Råmm.)

Nei, visst er barndommens språk et medium for helt grunnleggende livserfaringer. Men forfatterens oppgave må jo være å gjøre sine erfaringer allment gjenkjennelige og fortolke dem. Til en sånn prosess kreves en helt annen oversikt. Det kreves kunnskaper som går ut over det umiddelbart registrerbare, fatterbare. De grunnleggende erfaringene er litteraturens humus-skipt. Men som alle som dyrker noe vet, må jordsmonnet stadig gjødsles og bearbeides, ellers blir høstens avling bare en bleik og vissen utgave av fjorårets. Forfatteren må beherske andre språk – i alle betydninger av ordet «språk».

Som tittel på dette kåseriet har jeg brukt en setning som jeg har skjønt ikke er umiddelbart forståelig – det dreier seg om verbet «skjøtte». Og jeg som trodde norske dialekter var så gjennområlet at det ikke fantes så mye som skyggen av et bøyningmorfem som hadde kommet seg unna maskene! Kanskje mine barndomstrakter er en slags lingvistikkens variant av

Smutthullet, der det fremdeles kan drives fri fangst. Ordet må ha hatt en nokså vid utbredelse i indre Østfold. Selv har jeg det fra Eidsberg, men jeg vet at det ble brukt i Askim, det skulle følgende anekdote som blir fortalt i en gammel Askimfamilie vise: En gang mot slutten av forrige århundre skulle den unge Anna gifte seg med sin Johan. Men under de første forsiktige ekteskapelige tilnærmelser på bryllupsnatta reagerte bruden bestemt og forurettet: *dette* skulle hun ikke ha noe av! Det gikk ikke bedre enn at hun resolutt forlot brudesenga og gikk ut på tunet. Brudgommen kom tuslende etter og ropte forsiktig: «Kom og legg dæ igjen 'a, Anna! Jæ ska ente skjøtte dæ!» (Hun som fortalte meg anekdoten, føyde til at paret etter hvert fikk seks barn.)

Ordet betyr altså noe i retning av å tukle med, røre et eller annet man ikke har noe med, og det ligger vel i sakens natur at det ble mye brukt til barn. For meg personlig har det en avgjort affeksjonsverdi, så å si, ettersom det forekommer i den første ytringen jeg kom med som er belagt i familiekildene. Historien har som familiehistorier flest flere varianter, men den skulle lyde noenlunde som følger: Jeg bodde sammen med foreldrene og besteforeldrene mine rett utenfor Mysen. Jeg pleide å leke i hagen, og hadde denne dagen fått streng beskjed om ikke å røre en stige som lå der. Den tilhørte en maler. Så da maleren kom for å ta sin egen stige i bruk, protesterte jeg på det kraftigste ved å gjenta overfor ham det forbudet jeg selv hadde fått innprentet: «Du ska ente skjøtte stegan, den er manns!»

Denne ene setningen på indre østfold-dialekt får en hel verden til å folde seg ut for meg: en verden gjennomsyret av trygghet, av nesten håndgripelig intimitet som så å si bunnfeller seg i den trauste uttrykksmåten. Maleren er den første representanten for noe fremmed, i en verden der alt som heter forbud og påbud – kort sagt hele moralsystemet – er tindrende klart og gjennomsigtig, begrunnet i et selvfølgelig og hensiktsmessig hierarki der Gud tronte på toppen. Min morfar var gartner, og assosiasjonene til Edens hage er nesten ikke til å unngå. Det er umulig ikke med en del av seg selv å savne en slik tilstand. Men det er også nokså opplagt å reflektere over begrensningene i den – *virkelig* å ønske seg tilbake ville være den rene, uforfalskede regresjon.

Førstespråket, morsmålet i egentlig forstand, er grunnleggende som selve barndommen – det *er* jo denne barndommen. Men barndommens og den snevre familiekretsens erfaringer er begrensede. Det kan riktignok virke som en utopisk lykke å forbli i barndommen, og noen setter tilsynelatende mye inn på det. Likevel er det en stor utfordring, en stor lykke, at det alltid finnes noen som snakker fremmede språk, som har et reservoar av andre erfaringer. Det fremmede språket kan være morsmålet i andre varianter, i sin litterære, skriftspråkspregede form – eller det kan være virkelig *fremmede* språk.

Glaumbær er jo ikke bare en tilfeldig bortgjemt prestegård på Nordlandet med bevarte kuriositeter à la ønskebjørnen. Gårdens første eier, på 1000-tallet, var en kvinne ved navn Guðríður Þorbjarnardóttir. Guðríður var en høyst bemerkelsesverdige person. Hun hadde vært i Vinland, hvis vi ellers kan tro sagaen, ja, til og med født en sønn der, nokså sikkert det første europeiske barn som ble født på det amerikanske kontinent. Og på sine gamle dager drog hun ut på en pilegrimsferd i en annen retning – til Roma. Kanskje var den gamle kvinnen på Glaumbær den mest bereiste kvinne i verden i sitt århundre. Hun hadde i alle fall et enestående reservoar av det vi med en moderne term ville kalle internasjonale erfaringer.

Da jeg kom hjem fra Island i fjor sommer, lå ei bok jeg hadde bestilt og ventet på meg, skrevet av en av de minst provinsielle nordiske forfattere jeg kan tenke meg, den altfor tidlig døde dansken Hans Jørgen Nielsen. Det var hans siste bok, det lange essayet *Den fraktale boogie*. Boka argumenterer skarpsindig og lidenskapelig for en posisjon som nærmest må kalles postmoderne. Den drøfter de forskjellige interessante tolkninger av de siste års merkelige nyvinninger innenfor naturvitenskapene, men holder steinhardt på det standpunkt at ingen tolkningsramme kan få overgripende funksjon – han avviser altså alle forsøk på å utlede en sammenhengende filosofi på grunnlag av f.eks. kvantemekanikken eller fraktalgeometrien. Dette ville jo være en av de berømte og forkastelige «store fortellinger». «Der gives ingen helhedsforståelse», skriver Nielsen. «Kun erkendelse kludeteppe».

Morsmålet, barndomsspråket er nettopp helhedsforståelsens

språk, der løsningene framstår som naturgitte fordi de vokser ut av en sammenheng. Du ska ente skjøtte stegan – fordi morfar har sagt det, og morfar eier huset, morfar er snill og bortimot allmektig og står dessuten i nær og intim kontakt med Gud. Det kunne man høre på den hverdagslige tonen han brukte når han bad bordbønn. Han kommuniserte virkelig med Gud på trygg dialekt, uten å måtte stase talen opp med lånte skriftspråklige formler.

Men med nye opplevelser kommer relativiseringen, med skriftspråket, med de fremmede språkene. Helhetsforståelsen blir i beste fall problematisk.

For meg som forfatter er denne erfaringen samtidig noe begrensende som man må komme ut over *og* noe fundamentalt viktig som man må holde fast på. Jeg kan ikke skrive bøker på mine besteforeldres enkle, troskyldige landsens kristendom – men heller ikke avvise at jeg har opplevd den som en konsekvent og trygg tilnærming til de grunnleggende spørsmål. Her er det da en konflikt, men som sagt ernærer litteraturen seg av konflikter.

Jeg tror altså at vi som suger næring av en provinsiell erfaring, av et rotekte, men begrenset *morsmål*, ikke skal skamme oss over det eller skjule det. Jeg tror vi skal insistere på dette språkets gyldighet, på disse erfaringenes relevans – men nettopp som en «klud» eller en lapp i det store, brokete teppet av erkjennelse. Den som bærer en eller annen form for ønskebjørn i sin bagasje, en eller annen magisk erfaring som er knyttet til det lokale, til en barndom, til den begynnende orienteringen i verden, har kanskje ikke så dårlig utgangspunkt verken som forfatter eller som menneske. Men i alle fall forfatteryrket er ubarmhjertig – og noe av det samme gjelder vel i mindre radikal form for tilværelsen som sådan: Når man har funnet en form, et språk som man mener å beherske, er det sannsynligvis et signal om at man bør kaste det vekk. I alle fall må det stadig skjerpes i møtet med andres erfaringer og erkjennelser.

Å skrive skjønnlitteratur er et arbeid med form. Formen er identisk med språket i vid forstand – formen *er* jo språk, siden det ikke går an å «forme» noe som helst i en skjønnlitterær tekst uten å kle det i språk. Det kan virke esoterisk, kanskje

livsfjernt, å bruke mye av livet sitt på å beskjeftige seg med litterær form. Men jeg tror jo at forfatterens formproblemer er en slags konkretisering – eller kanskje heller *språkliggjøring* – av allmenne livsproblemer; altså at vanskelighetene med å finne en litterær form er en gjenspeiling av vanskeligheter utenfor bøkens verden, av eksistensiell eller samfunnsskapt natur. Hvis det ikke var slik, var det neppe bryet verd å beskjeftige seg med sånt.

Jeg tror følgelig at det jeg som forfatter sliter med akkurat nå, er et form- og språkproblem som peker ut over det konkrete arbeidet med en bestemt roman: Å beskrive og fastholde sammenstøtet mellom det provinsielle og det moderne, mellom morsmålet og skriftspråket, barndommens trygge begrensning og modernitetens risikable lappeteppe. Å finne balansen mellom innlevelse og avstand når det gjelder å skildre dette sammenstøtet, avveiningen mellom fascinasjon og kjølig betraktning. Å gi dette sammenstøtet et polyfont uttrykk, å la disse forskjellige språkene klinge sammen, på en måte som ikke gjør det ene mer gyldig enn det andre.

Hvis jeg har noe rett i at dette ikke bare er et snevert forfatter-faglig problem, dreier det seg vel til sjuende og sist om identitet. Barnets verden *er* magisk og den nedfeller seg som en grunnleggende del av den skjøre, nokså tvilsomme konstruksjon vi kaller personligheten. Og visst skal en ta vare på dette grunnlaget, ikke minst det språklige, kjempe for det, stå fast på det. – Vi fra Norden hører fra gammelt av til den øldrikkende delen av det europeiske kontinentet, det er en del av vår urgamle kulturelle arv og bakgrunn, enten man måtte like det eller ei. Det er nedfelt i språket: Vindrikkerne i sør har vel lånt vårt gamle ord *bjør* i i former som *bière* og *birra*, på samme måten som vi har lånt deres ord *vin*. Og jeg må jo innrømme at meg smaker et øl mye bedre når det så å si *vedstår* seg sin provinsielle identitet – altså når det heter *Egils bjør* eller *Lapin kulta*. Når jeg derimot blir budt på et produkt som kalles *Pripps Black Gold*, blir jeg betydelig mer skeptisk.

For det er jo ved å være oss selv at vi har noe å tilføre en større kultur, for eksempel den europeiske, ikke ved å være halvamerikanere eller reservetyskere. Det er ved å la vår egen-

art konfronteres med det fremmede, finne balansen mellom blindt å tviholde på denne egenarten og viljeløst gi avkall på den, at vi kan bidra med noe. Siden jeg var innom øl, får jeg slutte med et eksempel fra vinens verden. Da må jeg riktignok utenfor Norden, men kan så vidt holde meg innenfor det germanske området:

Før i tida gikk luxemburgsk vin anonymt opp i produksjonen av billig tysk sekt. Men så skjedde det noe med de gode luxemburgske vinbønder langs Mosel: De begynte å rendyrke vinens lokale særpreg, så å si dens *lëtzebuergesch'e* opphav. Kanskje hadde det en sammenheng med bevegelsen for å høyne statusen til *lëtzebuergesch* til noe i nærheten av et nasjonalspråk, jeg vet ikke. Men resultatet ble i alle fall en distinkt hvitvin, med sitt tydelig lokale særpreg. Og nettopp gjennom å framheve dette lokale er den blitt et selvstendig bidrag til den europeiske vinkulturen.

Jeg stikker høyst figurlig ønskebjørnen i min munn og ønsker at våre grunnleggende nordiske erfaringer, de som er knyttet til våre morsmål, fremdeles må få en plass i erkjennelsen lappeteppe.

Grammatikens plats i finsk- undervisningen – Rapport från en grammatikarbetsgrupp

Av *Anneli Räikkälä*

Redan i många år har man i Finland varit medveten om att allt inte står rätt till inom modersmålsundervisningen. Våren 1992 manifesterades dessa reflexioner i ett förslag som på bland annat det finska Modersmålsläraresförbundets initiativ överräcktes till undervisningsministern. Förslaget hade undertecknats av tre professorer i finska språket, professorn i allmän språkvetenskap vid Helsingfors universitet, det undervisningsråd vid undervisningsministeriet som ansvarar för den finska modersmålsundervisningen samt ordföranden för Modersmålsläraresförbundet. Undervisningsminister Riitta Uosukainen, som själv är utbildad modersmålslärare, tog emot skrivelsen.

I skrivelsen motiverade man förslaget med bland annat följande fyra faktorer:

För det första har det skett betydande förändringar inom språkforskningen de senaste tio åren. Dagens studerande har en annan uppfattning om sitt modersmål än den äldre generationen. För dem som gör upp läroplaner för skolan och för läroboksförfattare kan det vara svårt att förena olika grammatiska uppfattningar och begrepp till en fungerande helhet.

För det andra är den finska grammatik man i dag presenterar i läroplaner och läroböcker allt annat än enhetlig. Man är inte heller nöjd med de allmänna principer som används inom grammatikundervisningen. Bland annat har den så kallade spiralprincipen som togs i bruk på 1970-talet kritiserats starkt. Den splittrade inlärningsmetoden gör att skoleleven har svårt att se grammatiken som något enhetligt. Spiralprincipen är dock så hårt kopplad till innehållet i vår grammatikundervisning att man bör iaktta stor försiktighet innan man börjar lösa upp den.

För det tredje sägs det att kunskap i modersmålets gramma-

tik gynnar inlärnigen av främmande språk. Det har dock inte gjorts någon systematisk undersökning i hur skolgrammatiken i de olika språken är upplagd, och således har man inte kunnat utnyttja det allmänspråkliga då man utarbetat en finsk grammatik.

För det fjärde ökar finskundervisningen för personer som har ett annat modersmål än finska hela tiden såväl i Finland som utomlands. Det är viktigt att de som studerar finska får bli bekanta med det finska språkets struktur på ett så ändamålsenligt sätt som möjligt.

Initiativtagarna till förslaget tyckte att det var viktigt att tillätta en auktoritativ arbetsgrupp just nu då läroplanerna för grundskolan och gymnasiet genomgår reformer. I framtiden kommer undervisningsministeriet bara att ge ramarna för den finska läroplanen. En mer detaljerad läroplan utarbetas av skolan eller kommunen. Av detta följer att ansvaret för läroplanen överförs på lärarna och i praktiken även på läroboksförfattarna.

Initiativtagarna anser att man inom den finska grammatikundervisningen måste sträva efter att uppnå en klar, riksomfattande linje. Det är viktigt att fundera på vilka grammatiska riktningar som vore de mest ändamålsenliga och vilken uppgift grammatikundervisningen egentligen har. Gruppen betonade att det inte blir fråga om en rent didaktisk handledning, utan om ett ställningstagande som klargör allmänna grammatiska principer.

Arbetsgruppen vill också betona grammatikens särställning bland de andra ämnena i skolan. Grammatiken är starkt sammanbunden med den nationella identiteten och dess värdeladdningar.

Senast en grammatikkommitté var aktuell var åren 1906—1915. Denna kommitté leddes av E.N. Setälä. Kommitténs betänkande innehöll grundläggande och för den tiden moderna grammatiska tankegångar. Än i dag kan man se hänvisningar till detta arbete. Men tyvärr utnyttjades det inte inom den finska skolgrammatiken.

Då undervisningsministeriet hade begrundat initiativtagarnas förslag i knappt ett år utsåg ministeriet i januari i år en grammatikarbetsgrupp, alltså inte en kommitté, som hade haft

en högre status. Arbetsgruppen skall «begrunna grammatikens ställning och dess form i modersmålsundervisningen. För att genomföra sin uppgift bör arbetsgruppen för det första definiera de mål grammatikundervisningen bör ha på olika skolstadier samt för det andra utarbeta grunderna för grammatikundervisningen. Arbetsgruppen bör i sitt arbete ta i beaktande utvecklingen inom språkvetenskapen, samt hur den allt mångsidigare språkvetenskapen inverkar på undervisningen. Utöver detta bör arbetsgruppen ta hänsyn till beröringspunkterna mellan modersmålets grammatik och grammatiken i främmande språk och dessutom undervisningen i finska som främmande språk».

Till arbetsgruppen valdes personer inom olika områden inom finsk språkvetenskap, bland annat talspråksforskning, tillämpad lingvistik och språkvård. Jag själv representerar språkvården. Utöver dessa representanter har arbetsgruppen också en heltidsanställd sekreterare till sitt förfogande. Enligt uppdraget skall arbetsgruppen ha slutfört sitt arbete före utgången av detta år. Tidtabellen känns väldigt stram, åtminstone om man jämför med Setäläs kommitté som arbetade i hela nio år. Arbetsgruppen måste också konstatera att den inte kan uppfylla det första kravet som ställts på den, nämligen att definiera målsättningarna för undervisningen inom olika skolstadier, eftersom utbildningsstyrelsen som bäst håller på med att slå fast läroplanerna för modersmålet.

Hittills har arbetsgruppen haft åtta möten. Vi har inte haft någon enhetlig verksamhetsstrategi, och några preliminära resultat har vi ännu inte uppnått. Men diskussionerna inom gruppen har trots detta varit väldigt intressanta, och vissa linjer har redan utkristalliserats. Jag vill i det följande nämna någonting om dessa linjer.

En arbetsgrupp brukar i allmänhet presentera sina resultat i en promemoria, som senare överlämnas till uppdragsgivaren. I detta fall är arbetsgruppens målsättning att promemorian, eller en del av den, också kunde fungera som en koncentrerad handbok för modersmålslärarna, där det redogörs för de aktuella synsätten på grammatiken. Något som denna slutrapport också bör innehålla är en ställningstagande översikt över grammati-

kens historia. Översikten skulle inledas med de tidiga grekiska och latinska grammatikerna. Sådan information har man inte tidigare kunnat delge lärarstudierande.

Det här informationspaketet för blivande modersmållärare borde dessutom innehålla en översikt över de olika tankemodellerna för beskrivningen av språket och på de filosofiska åskådningar som ligger bakom dem. Den borde också kunna presentera olika grammatikmodeller. Förutom detta skall översikten också innehålla information om talspråk, och eventuellt också en talspråksgrammatik. Talspråksgrammatiken har utarbetats av arbetsgruppens ordförande, talspråksforskaren Auli Hakulinen, som på basis av sin egen forskning kunnat skissera upp en talspråksgrammatik. Ytterligare en ny synvinkel skulle utgöras av ett slags «känslornas grammatik», en affektiv grammatik. Här skulle redogöras för vilka morfologiska drag en person använder sig av då han till exempel vill vara hövlig, eller då han är arg.

I grammatikarbetsgruppen har vi varit överens om åtminstone tre centrala frågor. För det första borde man fästa större uppmärksamhet vid språkets allmänbildande funktion såväl i skolan som inom olika förvaltningsorgan. För det andra borde skolorna satsa mer på att lära ut grammatikens metaspråk, det vill säga en allmängrammatisk terminologi som någon slags konsensus. För det tredje har vi i arbetsgruppen varit överens om att man måste överge den så kallade spiralmetoden, som visat sig vara en misslyckad undervisningsmetod. I detta sammanhang är det viktigt att påpeka att man i den finska modersmålsundervisningen inte använder ordet *grammatik* utan *kielioppi*, 'språkkunskap', som är ett vidare begrepp.

Arbetsgruppen vill alltså betona att en språklig medvetenhet hör samman med allmänbildning. Språket är människans viktigaste arts specifika drag. Vårt språk utgör grunden för vår världsbild, våra tankar, vår inläring och för all human kultur. Språket hjälper oss att strukturera vårt medvetande. I dagens skolböcker är den språktypologiska aspekten så gott som allennarådande.

På senare tid har man tagit upp språk och språklig medvetenhet i samband med kommunikationsfostran. I detta samman-

hang har kunskap om språket en rent praktisk funktion. Sådan kunskap är bland annat kunskap om olika kommunikationsätt och om pragmatik. Sedd ur kommunikativ synvinkel är språket ett redskap. Men att se språket enbart som ett redskap är dock ett tveeggat svärd. Man koncentrerar sig då alltför lätt enbart på praktiska färdigheter, och själva informationen om språket blir lätt ytlig.

De senaste händelserna i Europa visar hur viktigt språket är i såväl kulturhistoriskt som samhälleligt hänseende. Den här aspekten borde ingå som en självklar del i modersmålsundervisningen. Samtidigt skulle tanken att varje språk har ett egenvärde fördjupas.

Det andra centrala målet inom gruppen har varit att försöka klargöra den grammatiska terminologin i skolan. Målet är att skapa en enhetlig begreppsapparat som fungerar för såväl finskan som för de främmande språken. Det här målet förutsätter en attitydförändring. Man borde komma ifrån tanken att modersmålsundervisningen och grammatikundervisningen bara skall vara lätt och rolig. Man får inte vara rädd att delge eleverna kunskap, i synnerhet då det är fråga om elevens egen kognition.

Under våra diskussioner i arbetsgruppen har vi frågat oss varför språkvetenskapen får så litet utrymme i skolorna jämfört med andra ämnen, som till exempel naturvetenskap, psykologi, biologi, och så vidare. Skoleleven vet mycket om galaxer och får lära sig det mesta om människans anatomi, men bör till varje pris skyddas från att noggrant granska sitt eget språk. I våra skolor är språkvetenskapen knuten till de konstnärliga ämnena. Att förena modersmålet med litteraturkunskap anses som något självklart inom all språkundervisning. Det vore viktigt att fundera på om man inte lika väl kunde integrera språkvetenskap med ämnen som psykologi, sociologi och biologi. Arbetsgruppen är alltså ense om att man borde lära ut en enhetlig grammatisk terminologi i skolorna. Frågan är bara vilken grammatik och vilka termer? Denna fråga är arbetsgruppens viktigaste, men samtidigt den svåraste. Till att börja med har vi funderat på vad eleven får ut av att behärska den språkliga terminologin. Vi vet att kategorierna inte är problemfria. Kategorierna är

godtyckliga. De har inga klara gränser, och därför borde de framställas som relativa. Terminologin borde vara enhetligt upplagd så att man kunde utnyttja den för olika språk. Hittills har vi kommit fram till att termerna bör vara enkla, gärna stå på en kognitiv grund så att de kunde utnyttjas för en pedagogisk grammatik. Det skulle vara möjligt att bygga upp en eklektisk terminologi. I varje fall måste gruppen ta en klar ställning till den grammatik som lärs ut i skolorna.

Det tredje målet arbetsgruppen haft är att slopa den så kallade spiralprincipen i skolans grammatikundervisning. Med spiralprincipen avses en undervisningsmetod där grammatiska frågor presenteras steg för steg, så att ett visst drag presenteras första gången i lågstadiet på ett förenklat och avskalat sätt. Samma drag fördjupas sedan i högstadiet, och kan till och med tas upp än en gång i gymnasiet. Det är klart att en sådan metod frångår eleverna nyhetens och inläringens behag. Då ställer man sig fullständigt förstående till att eleven är utled på allt vad grammatik heter vid tredje genomgången av en grammatisk fråga. – Trots allt har man kunnat konstatera att cirka 10 procent av eleverna tycker om grammatik.

Arbetsgruppen har också tagit ställning till två- och flerspråkighet samt undervisningen i finska som främmande språk. Åtminstone lärarna bör ges mer information än i dag om tvåspråkighet och på vilka villkor en idealisk tvåspråkighet kan uppnås. Samtidigt bör man såväl inom forskningen som inom undervisningen ta hänsyn till att människors personliga språkliga bakgrund varierar. Redan i skolan borde man kunna få en överblick över Finland som språksamhälle.

Språkvårdare och universitet har haft olika syn på den finska språkforskningen. I skolorna har språkvården presenterats som alltför svartvit och kategorisk. Detta har antagligen ökat forskarnas motvilja mot hela språkvården. Jag anser att man i skolorna mer än tidigare borde redogöra för språkvårdens förhållande till olika texttyper, och till exempel framhålla skönlitteraturens särställning. Jag vill understryka att det officiella språket bör uppfylla de gemensamma normerna så att budskapet når fram till mottagaren. Detta innebär att till exempel lag-språket och språket i bruksanvisningar skall vara entydigt och

klart. Trots detta borde man ändå kunna redogöra för språkliga variationer och för språklig förändring.

Vår grammatikarbetsgrupp anser att skolgrammatiken också borde innehålla information om semantik och pragmatik. En bredare kännedom om avledningslära, som till exempel morfologi, är något som arbetsgruppen skulle vilja ha med i skolgrammatiken. De här kunskaperna skulle också vidga elevernas färdigheter som språbrukare. Antalet modersmålstimmar är dock lågt i jämförelse med allt material som skall läras ut, och dessutom skall timantalet i modersmålet ytterligare reduceras. Arbetsgruppen vill i sin programförklaring framhålla att antalet timmar för modersmålet måste vara tillräckligt, och att grammatiken skall utgöra tyngdpunkten i modersmålsundervisningen. Mera perifera ämnen som i dag ingår i modersmålsundervisningen borde omplaceras. Hit hör bland annat ämnen som video- och filmfostran.

Hittills har vår grammatikarbetsgrupp kommit med fler frågor än svar, och funnit mer problem än lösningarna på dem. I arbetsgruppen har man dock varit enig om att skolan bör ge grammatisk grundkunskap och en djupare kunskap om det finska språket. Om vi i arbetsgruppen kan motivera vårt önskemål och få beslutsfattarna att godkänna vårt förslag tycker jag att grammatikarbetsgruppen uppnått sitt mål.

Nabosprogsundervisningens metodik

Af *Kristian Kjær*

Det nordiske sprogår 1981 førte ikke til de store resultater, men dog til en kritisk forståelse af sprogsituationen. Og det er da altid noget. En række initiativer blev sat i gang, men hvad der huskes bedst er debatten omkring en kontroversiel kronik, der konkluderede at den obligatoriske nabosprogsundervisning er værdiløs, og at den mageligt kunne sløjfes. Det ville alligevel blot være at legalisere de herskende forhold.¹

Synspunktet blev massivt afvist, men i og for sig ikke modbevist, og en vis magtesløshed præger mange ellers engagerede nordister.

Man kunne naturligvis tage udgangspunkt i kronikkens positive udsagn: det går jo fint. Når man har brug for at klare sig i nordiske sammenhænge, så kan man det. Men reaktionen kom til udtryk omkring det kritiske udsagn: sprogundervisningens fallit.

Sidste år udarbejdede jeg en rapport for Nordisk Sprogsekretariat om nabosprogsundervisningens metodik i grundskolen. Intentionen bag projektet har vel været at gøre noget ved fallitboet, og undertiden kunne man under arbejdet også godt føle sig som eksekutor, men der findes trods alt så mange værdier og så meget dynamik i skolens arbejde med nabosprog at tiden ikke er inde til at holde slutudsalg.

Normer og værdier

Værdierne skal godt nok ikke findes i den traditionelle undervisning. Ikke i dens kvalitet og slet ikke i dens kvantitet. Betydningfuldt nok. For interessen for dette område har været forbløffende stor. Da jeg påtog mig opgaven, mente jeg at være velorienteret i den eksisterende faglige og pædagogiske litteratur på området, men efterhånden som jeg kom i gang med litteratursøgningen, viste den sig at optage den ene hyldemeter

¹ Erik Hansen: «Det tomme fællesskab», Politikens kronik 24.03. 1981.

efter den anden. Der foreligger altså en solid faglig-pædagogisk analyse af området - men spredt i rapportlitteraturens vildsomme landskab.

Også fra politisk side har området nydt bevågenhed. De officielle læseplaner afspejler den gode vilje. For eksempel viser de svenske læseplaner - også i sidste udformning et særdeles højt ambitionsniveau. Har man nogen erfaring i at arbejde med læseplaner, ved man imidlertid godt at læseplaner er en del af fiktionslitteraturen. Officielle læseplaner beskriver det herskende idealbillede (eller de herskendes idealbillede) af skolens dagligdag. De undersøgelser der findes på nabosprogsområdet, synes nærmest at vise en omvendt proportionalitet mellem omfanget af de centralt stillede krav og omfanget af brugen af nabosprogstekster.

På gymnasialt niveau er lærernes appetit på nabosprog og nabolandskultur anderledes omfattende end i grundskolen. Det svarer helt til at skandinavismen i sin oprindelse er et akademisk fænomen. Derfor er denne interesse først blevet vakt i gymnasieskolen. Og der er den også forblevet.

I årevis har man forsøgt at engagere grundskolen. De metoderiske elementer man har bragt i anvendelse, har dels været den tidlige start - helst en introduktion før 4. klasse, dels «droppemetoden», et forsøg på smertefri tilvænning. Men der er mange forhold der fører til at undervisningen ikke fungerer, eller måske slet ikke eksisterer.

Centralt i denne sammenhæng står lærernes sunde anarkistiske indstilling til undervisningsmæssige diktater, eller sagt anderledes: ethvert lærerjob består i en række prioriteringer af stofområder, og det læreren prioriterer lavt, kan i praksis helt forsvinde. Følgende passus fra en svensk undersøgelse er fra 1975, men næppe meget har ændret sig siden da:

'Lärarna på samtliga stadier fann det svårt att förverkliga läroplanens intentioner betr undervisningen i danska och norska. [...] Såväl lärares som elevers attityd till dessa språk var ofta likgiltig, stundom rent negativ.

Stor osäkerhet rådde också om hur många lektionstimmar

man borde «offra» åt danskan och norskan. Särskilt på högstadiet ansåg man sig inte att ha tid med dessa språk. Många låg- och mellanstadielärare ansåg, att studiet av danska/norska borde anstå till respektive högre stadium, något som medförde, att en del elever inte fick någon undervisning alls i nordiska språk.»²

Bag denne «forsømmelighed» ligger naturligvis et didaktisk problem, en usikkerhed omkring mål og mening, som måske kan illustreres ved en lille, en overordentlig lille redaktionel ændring, der fandt sted i formålsparagraffen i den danske læseplan. Her hedder det i stykke 2:

Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opnår forståelse af det nordiske kulturfællesskabs forudsætninger og betydning.

I den tidligere redaktion stod der

...opnår forståelse *for* det nordiske kulturfællesskabs....

Præpositionsændringen synes at vise at man fra central side har gjort sig nogle overvejelser over om nabosprogsundervisningen skal være holdningsnormerende eller ikke. Står der «forståelse *for*» vil det af mange blive opfattet som noget i retningen af «sympati *for*», altså udtrykke en vis ideologisk eller moralsk forpligtelse over for vore nordiske brødre. Når udtrykket er blevet ændret til «forståelse *af*» er der ikke længere tale om holdning men om indsigt.

Der er næppe nogle der kan have noget imod at man har sympati for sine nordiske naboer, men det er mildest talt problematisk hvis der i en bekendtgørelse står at man *skal* have sympati for denne eller hin. Som sagt har læseplaner undertiden en begrænset gennemslagskraft, og man kan formodentlig skrive hvad man vil i formålsparagraffen for nabosprogsunder-

² Läromedel och studiegångar i danska och norska. Rapport nr. 4. Slutrapport 1974/75. Pedagogiska utvecklingsblocket i Västerås.

visning. Det spiller alligevel ingen rolle hvad der står. Ændringen er alene symptomatisk. Den afspejler en frustration der gør sig gældende hos mange lærere, når talen falder på nabosprog, en frustration over at man ikke rigtig ved hvad man skal med denne disciplin. De fleste andre af modersmålsfagets elementer ser man en hensigt med, men nabosprogene har man svært ved at bruge til noget som helst - i hvert fald i skolesammenhæng, og tilbage bliver en moralsk forpligtethed over for den gode nabo. Men grundskolens lærere vil ikke lade sig bruge til at missionere. Så skal de i det mindste selv være frelste for sagen. Det er der også nogle der er. Men det er få. Og kredsen breder sig ikke. Det er den samme personkreds med de samme udmærkede meninger man møder overalt til symposierne på kursuscentrene.

Går man de skandinaviske læseplaner igennem, viser de sig imidlertid alle tre at være nøgterne og uidealistiske. De fordomme der findes blandt lærerne, må derfor skyldes en «skjult læreplan», og en sådan er det som bekendt vanskeligt at lave redaktionelle ændringer i.

Sprogforståelse

Hvilke ubelastede argumenter er der så for at undervise i nabosprog? At det er tjenestepligt er åbenbart ikke nok. For at besvare det må man først bestemme sprogforståelsesproblematikken ved netop nabosprog.

Et af argumenterne er dette: tallene lyver ikke! Der findes omfattende tests der demonstrerer hvor elendig det står til med den indbyrdes forståelse.

Der er fx «Nordisk Prosjekt»³, hvori indgår et delprojekt om nabosprogsforståelse. Karakteristisk for undersøgelsen er, at den kan fremvise påfaldende præcise tal for såvel den mundtlige som den skriftlige sprogforståelse - i procent med 1 decimal!

Trods præcisionen er tolkningen af testresultaterne ikke entydig: ganske vist får man med tal at vide, hvad man hele tiden har vidst,

³ »Nordisk Prosjekt» - en undersøgelse af grannespråksundervisningen i byene Esbjerg, Eskilstuna og Stavanger. (Stavanger 1975)

«at nordmennene skiller seg så klart ut med best forståelse av sine nabospråk: henholdsvis 108,8 poeng (i dansk språk) og 108,0 poeng (i svensk språk). Tilsvarende tall for danskerne: 71,3 (norsk) og 50,4 (svensk) - og for svenskerne: 82,4 (norsk) og 37,5 (dansk). « (s. 73)

Men hvad betyder disse tal? Som testen er tilrettelagt kan man «score» i alt 144 «point». Hvad kan man så forstå, når man får 108,0 point? Og hvor meget bedre end den, der kun har fået 50,4 point? Kan man overhovedet kvantificere sprogforståelse?

De retoriske spørgsmål skal ikke forstås som en kritik af undersøgelsen, men som en advarsel mod en vulgær tolkning. Tal som disse kan aldrig blive andet end relative: Når A har scoret 60 point, er hans forståelse bedre end B, der kun har scoret 50 point. Men vi kan ikke sige hvor meget bedre.

Usikkerheden viser sig i øvrigt at være endnu større, når man analyserer pointgivningsmetoden, hvor der i udpræget grad finder et skøn sted, og når man ser, hvorledes forfatterne adderer point for høreord (max 48) med point for læseord (max 96) og derved når frem til ovennævnte eksakte størrelser.

Resultaterne angiver en tendens:

«nordmenn er språklig sett i en privilegert situasjon i skandinavisk sammenheng.» (s. 73)
men intet om, hvor sprogforståelsesproblemerne ligger.

I Øivind Mauruds undersøgelse⁴ indgår en særdeles omfattende undersøgelse af høre- og læseforståelsen, der dog overvejende i omfang adskiller sig fra ovenstående.

At norsk er en slags sproglig mellemproportional bekræftes. Yderligere er det tilsyneladende markant, at danskerne lettere kan forstå svensk talesprog end svenskerne dansk talesprog.

Det sidste udsagn må imidlertid tages med et vist forbehold, hvor signifikant den procentuelle forskel end er. Undersøgelsen

⁴ Øivind Maurud: Nabospråksforståelse i Skandinavien. (Stockholm 1976).

omfatter alene envejskommunikation Dvs. at selv om der opereres med en kategori «Talesprog», så betyder dette ikke samtaleprog, men høreordstest. Strengt taget siger analysen om talesprogsforståelse kun noget om radiolytning - til et program man ikke har særlige faglige forudsætninger for at forstå.

Det mest forbløffende ved rapporten er dens konklusion. Efter den særdeles grundige og klare fremstilling af sprogforskelle og indbyrdes forståelsesproblemer hedder det:

Resultatene synes imidlertid å tyde på at vaner og holdninger har vel så mye å bety for nabospråksforståelse som rent språklige forhold, og at det er på det området vi må sette inn mye av våre ressurser hvis forholdene skal bedres. (s. 142)

Forholder det sig således, må nabosprogsundervisningen nok omfatte sproglige forhold, men undervisningen må derudover have et langt bredere sigte, der næppe rummes inden for modersmålsundervisningens rammer, og måske ikke engang inden for skolens.

En undersøgelse af hvilken rolle holdninger spiller i nabosprogskommunikationen, ser man i Kerstin Nordenstams afhandling⁵: en beskrivelse af beredvilligheden eller tilbøjeligheden til at påtage sig den sproglige forpligtelse, der hviler på den, der bosætter sig i et nabosprogsland.

Undersøgelsens mål er ikke selve sprogforståelsen, men den pågældendes vilje til at tilpasse sig de sproglige forhold i nabolandet eller rettere, hvilke faktorer der er med til at forme denne vilje til sproglig mobilitet. Her drejede det sig om hvad der lå bag sprogalget hos svenske kvinder, der var bosat i Norge. Det viste sig at sociale faktorer var ganske afgørende, således at forstå, at kvinder med høj status eller høj uddannelse udviste tilsvarende begrænset vilje til sproglig tilpasning. Kerstin Nordenstam forklarer sammenfattende fænomenet således:

«Dessa förhållanden sätts i samband med svenskans höga prestige i Norge, som personer med hög social ställning till-

⁵ Kerstin Nordenstam: *Svenskan i Norge. Språklig variation hos svenska invandrare i Bergen.* (Göteborg 1979)

godgör sig. Också de uttalade attityder till norsktillägnet som finns hos informanterna avspeglar samma samband mellan hög status och hög uppskattning av norskan samt tolerans mot den språkblandning som blir resultatet av invandringen. Negativa attityder till norskan och norsktillägnet hör främst hemma bland invandrare med hög social status. Låg social status tycks befrämja anpassningen till norskan.»

Tilbøjeligheden til at slå over i nabosproget kan naturligvis ikke uden videre tages som parameter for den kommunikativensvilje, der betinger nabosprogsforståelsen. Men undersøgelsen afslører entydigt at det sproglige samspil er betinget af ikke-sproglige faktorer

Vi har her at gøre med det fænomen som Einar Haugen har kaldt «aksentmobilitet»⁶. Einar Haugen refererer til undersøgelser, der er foretaget over andre nabosprog (de skandinaviske nabosprogsforhold er nemlig ikke unikke) og skriver:

«En oppdagelse som meget snart kom frem direkte ved disse og liknende prøver var at andre faktorer enn den rent språklige forskjell spilte inn. I en studie av to sydamerikanske stammer ved D. L. Olmsted (1954), fant han at Achumawi-stammen ikke forstod Atsuwegi-stammen, mens sistnevnte godt kunne klare den førstnevntes språk. Olmsted kalte dette «non-reciprocal intelligibility» og forklarte det ved at stamme en så ned på stamme to og nektet å lære noe av dem. Men disse var jo selvsagt usiviliserte stammer, og noe slikt har vel ingen anvendelse i Norden.... eller har det?» (s. 126)

Haugen skelner mellom følgende elementer, der kan virke blokerende for forståelsen mellom ellers nærliggende dialekter: lydsystem, grammatik, ordforråd og sprogattituder. Om dem sier han - henholdsvis - at lydbarrieren er primær, men den er

⁶ Einar Haugen: «Skandinavisk som mellomspråk. Forskning og fremtid.» in «Internordisk språkförståelse». Utgiven av Claes-Christian Elert. (Umeå 1981)

bare et tærskelfænomen, og at grammatiske forskelle, herunder syntaksen, næppe skaber nogen væsentlige vanskeligheder. Ordforrådet (som fx stuen/bottenvåningen/første etasje) kan undertiden skabe problemer, når man til samme fænomen anvender ord af vidt forskellig oprindelse. I forbindelse med sprogattituder er det, at han indfører begrebet akcentmobilitet:

«hva det gjelder er ikke bare hvor mye nordmenn og svensker forstår av hverandres tale i en test, men hvor langt de er villige til å jenke seg i samvær med hverandre.» (s. 131)

Akcentmobiliteten, den sproglige elasticitet, eller villigheden til «å jenke seg» opfattes som en vigtig del af sprogkompetencen og en væsentlig faktor i det fællesnordiske samvær. Dette kommer bl.a. til udtryk når viljen til «å jenke seg» ikke er til stede. Hvor Kerstin Nordenstam kunne påvise en sammenhæng mellem denne uvillighed og den sociale status, så udvider Haugen denne sociologiske afhængighed til også at omfatte det nationale element. Og han er ikke i tvivl om, hvorledes man forklarer, at nordmænd, som testene viser, er så gode til at forstå dansk og svensk, og at svenskerne omvendt viser så dårlige resultater. Det skyldes en historisk betinget høj, henholdsvis lav, akcentmobilitet:

«Historisk sett er nordmenns evne til å forstå svensk og dansk utslag av Norges femhundreårs politiske avhengighet, først av Danmark, siden av Sverige. I vår egen tid skyldes svenskens svakere vilje til å lære nabolandenes språk den større befolkning og pengemakt som har gitt Sverige førerskapet både i underholdningsindustrien og i mediakampen.» (s. 132)

Synspunktet støttes, underbygges og nuanceres i en studie af Ulf Teleman⁷, hvor han betoner sprogforståelsens dobbelte

⁷ Ulf Teleman: «Om den dansk-svenska hörförståelsens betingelser» in Ord och struktur. Studier i nyare svenska tillågnade Gunn Widmark. (Lund 1980.

afhængighed: dels af de politisk-økonomisk-kulturelle relationer mellem de pågældende lande, dels af sprogenes strukturelle forskelle.

Ulf Teleman beskriver alene det dansk-svenske forhold, men principperne lader sig uden videre overføre til andre bilaterale sprogforhold.

Udgangspunktet er det asymmetriske forhold mellem Danmark og Sverige: En erfaring om, at kulturstrømmen fra Sverige til Danmark er meget kraftigere end den modsatte vej. Svenske nyheder, litteratur og musik får meget mere plads i den danske offentlighed end dansk kultur i den svenske. En erfaring om at danskere oftere end svenskere viser sproglig imødekommenthed. En erfaring om at man i den danske skole udviser større villighed til at læse svenske tekster, end tilsvarende i den svenske skole. Ligeledes har man i danske massemedier påfaldende mere svensk stof end tilsvarende i svenske massemedier.

Forklaringen er dels af materialistisk art:

«Den politisk-ekonomiska förklaringen till icke-reciprok förståelse utgår ifrån att den mäktige är mera intressant för den mindre mäktige än omvänt. Den mindre mäktige har både subjektivt och objektivt intresse av att förstå den mäktige och lära mera om denne. [...] Så lär sig den som är i underläge att förstå den som är i överläge, vänjer sig vid språket, tar emot information, stiftar bekantskap med den andres perspektiv.» (s. 270)

Denne forklaring er i følge forfatteren ikke tilstrækkelig, ikke fyldestgørende. Han mener, at der også ligger egentlig sproglige vanskeligheder i vejen for svenskerens forståelse af dansk (dansk talesprog) end omvendt. Og Teleman giver forslag til en beskrivelse af disse sproglige vanskeligheder.

Det fremgår altså i undersøgelse efter undersøgelse at ikke-sproglige holdningsbestemte faktorer spiller en rolle for forståelsen. Det må på den anden side være klart at det ligger uden for skolens muligheder - endsige modersmålsundervisningens - direkte at påvirke disse holdninger. Skulle nogle være fristet til et korstog, vil de snart opdage hvor alene de er. Derimod kan

holdningerne påvirkes indirekte ved at man sætter eleven i situationer hvor han opnår en positiv effekt ved at udnytte og udvide sin nabosprogskompetence.

På den anden side er der – som påpeget hos Maurud, Haugen og Telemann – problemer af egentlig sproglig art. Her tænkes ikke på de filologisk interessante elementer, der har stået i fokus i megen postgymnasial undervisning, nynorske diftonger, svensk supinum og dansk stød m.v. Disse har næppe nogen væsentlig betydning for internordisk forståelse. Faktisk har man i læreruddannelsen stadig til gode at se en prioriteret oversigt over de sproglige elementer der afføder forståelsesproblemer.

At undervise i sprog eller med sprog

Imidlertid er det et spørgsmål om ikke læreruddannelsen og undervisningen i grundskolen bygger på forkerte forudsætninger. Fælles for de tre landes læseplaner er den indstilling: at eleverne skal få del i et såkaldt sprogfællesskab, som de imidlertid ikke indgår i. Det lyder som en selvmodsigelse, men bygger formentlig på den anskuelse, at eleverne endnu ikke har del i fællesskabet, men at skolens undervisning giver dem adgang hertil.

Forestillingen er hentet fra fremmedsprogsundervisningen. Men for den der har set børn og unge fra Danmark, Norge og Sverige kommunikere ubesværet, efter at den første blufærdighed var overvundet, er analogien helt falsk. Børn og unge har mindst lige så meget del i det nordiske sprogfællesskab som de voksne, når blot de behersker deres modersmål. Det er ikke nabosprogsundervisningen, der etablerer sprogfællesskabet, men undervisningen kan udnytte og naturligvis udbygge den allerede eksisterende nabosproglige kompetence.

Problemstillingen er uhyre central, fordi man i så mange officielle og politiske fremstillinger møder den opfattelse, at skolen - og det vil sige nabosprogsundervisningen i modersmålsundervisningens regi - skal bibringe eleverne forudsætningerne for at indgå i det sproglige fællesskab. Og netop ved at indskyde en sådan ren sprogtilegnelsesfase er man i stedet

tilbøjelig til at formene eleverne adgang til at gøre umiddelbar brug af deres faktiske sproglige ressourcer:

Ulf Teleman skriver i en artikel fra 1987⁸:

I tillämpad lingvistik brukar man anta att eleven om han har nått «intermediate level» i det främmande språket utvecklas snabbast om han får använda språket funktionellt. Och när det gäller förståelse, både av tal och skrift, befinner sig skandinaver klart på mellannivå om man jämför med motsvarande elevs kunskaper i ett främmande språk. (s. 81)

Indskyder man et traditionelt sprogtræningsprogram, udskyder man den funktionelle sprogtilegnelse. Man kan naturligvis i modersmålstimerne få en omfattende viden om nabosprog, men man skal ikke regne med, at eleverne får nogen brugbar færdighed i forståelsen af nabosprog. En viden om sprogforhold kan støtte færdigheden, men ikke i sig selv etablere færdigheden.

Men hvordan i alverden når man frem til en situation hvor eleven «får använda språket funktionelt»? Der er meget der tyder på at det ikke kan ske på de gængse betingelser. Det har traditionelt været modersmållærerens opgave at være nabosproglærer, men man må ikke glemme at virkelighedens nordiske fælleskab foregår inden for alle fag og brancher med de dertil svarende særsprog eller sociolekter. Såvel læseplaner som den overvejende del af undervisningsmaterialet synes imidlertid at underforstå, at det kulturelle og i snævrere forstand litterære fællesskab er nabosprogsundervisningens apoteose. Dette er ingen overdrivelse. Den nære tilknytning til modersmålsundervisningens didaktiske tænkning har sat sine spor. Jeg er overbevist om, at formålsparagrafferne havde set anderledes ud, hvis disciplinen skulle administreres i andre fags regi. Og det er - heldigvis - vanskeligt at finde et skolefag, der ikke berettiget kunne have brugen af nabosprog i sit resort.

⁸ Ulf Teleman: «Om grannspråksförståelse. Hinder och möjligheter» in Språk i Norden 1987.

Tanken falder umiddelbart på historie eller geografi, men hvad med idræt, biologi, sang eller datalære?

En alvorlig styrkelse af nabosprogsundervisningen forudsætter at disse andre fag inddrages. Det er her de nye landvindinger skal foregå. Det vil også gøre at modersmålsfaget i denne sammenhæng kan besinde sig på sin identitet og ikke optræde i en umulig multifaglig rolle, når der skal arbejdes med nabosprog. Spørgsmålet må være for dette fag såvel som for andre: Hvorledes kan vi direkte bruge nabosproget i undervisningen, og hvorledes drager vi nytte af den faglige og pædagogiske ekspertise i nabolandene?

Det gængse materiale til nabosprogsundervisning i grundskolen udviser tre tendenser. Den ene beror nok på en afsmitning fra den gymnasiale undervisning med fokus på skønlitterære tekster og forventninger om stilistisk forståelse af æstetiske elementer. Den anden, og i dag mest udbredte, har droppet det modersmålsfaglige og er gledet over i geografi, evt. historie eller samfundsfag, hvor man opererer på lavt fagligt niveau. Typisk med beskrivelse af nogle børn på eksotiske lokaliteter - svenske samer, en gammeldags dansk bondegård, norske børn der fejrer 17. maj.

Hvor de pågældende tekster er skrevet af kompetente forfattere, eller hvor der er sket en kvalificeret redigering af autentiske børnetekster, er resultatet ikke direkte pinligt! Tredie type giver en egentlig sproglig orientering, enten den traditionelle der er optaget af paradigmer, farlige ord og lumske ligheder, eller den nyere og sjældnere der anvender nabosproget til at etablere en sproglig bevidsthed - også en sproglig bevidsthed om modersmålet. Denne sidste, fagdidaktisk bestemte metodik, er et eksempel på en funktionel udnyttelse af nabosproget, som ikke forekommer at være et påtvunget fremmedelement i modersmålsundervisningen.

Spørgsmålet er imidlertid om nabosprogene er tjent med at være en underdisciplin i modersmålsfaget. Man må nok se i øjnene, at det magter faget ikke. Og det er jo paradoksalt at uden for skolens regi foregår der en intens kommunikation på foreningsplan, inden for sport og idræt og andre interesseforeninger. Den internordiske turisme er særdeles omfattende. På

snart sagt alle områder gør man brug af den faktiske nabo-sproglige kompetence. Bare ikke i skolen, hvor man gør den til et sprogligt problem.

Hvis den nabosproglige kompetence skal udvides, skal den bruges. Kun i de situationer hvor en sådan brug forekommer meningsfuld og nødvendig, kan man overvinde de holdnings-mæssige blokeringer som er beskrevet ovenfor.

Nordisk Råds og Nordisk Ministerråds udviklingsarbejde angiver efter min bedste overbevisning perspektivrige og realistiske planer, som slet ikke er tænkt som nabosprogsundervisning, men som vil have en sådan som sideeffekt. Jeg tænker her på intentionerne om at stimulere de folkelige organisationer, kraftigt at udbygge radio- og tv-samarbejdet, og at prioritere nordisk kulturidentitet højt, herunder at fremme lærer- og elevmobilitet.

Nordisk Råds kulturudvalg udtaler. «Man anser att en målsättning för elevutbytet borde vara att varje elev skall ha möjlighet att en gång under sin skoltid besöka en skola i ett annat nordisk land.» En elevudveksling kan foregå på mange forskellige måder. Det afgørende er at eleven kommer i en situation, hvor han er nødt til at forstå og gøre sig forståelig. Et lejrskoleophold i en hytte in the middle of nothing har ingen værdi. Praktikophold er anderledes effektivt.

I grundskolens «udkant» ligger en række undervisnings- og fritidstilbud arrangeret af klubber, musikskoler etc., hvor eleverne udfolder sig frit og interessebestemt. Der eksisterer et sådant «Under-Norden» for børn, og det må være skolens opgave at stimulere eleverne til at bruge det.

I praktisk talt alle fag ville læreren kunne gøre brug af faglige og pædagogiske fremskridt inden for nabolandenes undervisningsmaterialer og -metoder. Der er enkelte eksempler på grænseoverskridelser af denne art. I Danmark er man blevet inspireret af svensk begynderlæringsmetode (LTG) og norske forsøg med procesorienteret skrivning. Fremmedsprogsundervisningens metodik var i en periode under svensk indflydelse.

Men det sidste er undtagelsesforekomster. Jeg underviser også i tysk, og den smule jeg kender til tyskundervisning i Sverige, skyldes alene samtaler med svenskere jeg har truffet på kurser i Tyskland. Norske tysklærere har jeg aldrig truffet. Jeg

formoder de findes. Danske tysklærere ved mere om fremmedsprogpædagogikken i England og Tyskland end i Norge og Sverige, selv om de fremmedsprogpædagogiske udfordringer er ens i de skandinaviske lande. Samarbejdet mellem de nordiske modersmålslærerforeninger er her forbilledligt. Men ønsker man at realisere den langsigtede kulturpolitik som omtalt i statsministergruppens rapport, bliver man nødt til også at satse på skolens andre faglærere. Man har rigtignok erfaringer med forskelligt nabosprogsmateriale til fagintegreret undervisning, som ikke har haft nogen gennemslagskraft. Men en meningsfuld inddragelse af andre skolefag forudsætter en helt anderledes langsigtet kulturpolitik, der begynder med «multiplikatorerne», skolens øvrige faglærere.

Hvad der er behov for i første omgang er to typer af pilotprojekter:

1. Fællesnordiske faglige kurser af metodisk-didaktisk karakter for grundskolelærere (fx for lærere i biologi: Husholdningernes økologi, for lærere i idræt: idræt for de yngste, for lærere i samfundsfag: avisen i lokalsamfundet.)

Det fagligt-pædagogiske samarbejde konsolideres langsigtet gennem Nordplusaftalerne mellem nordiske lærerhøjskoler/seminarier, således at flest mulig lærerstuderende får denne grænseoverskridende erfaring.

2. Formidling af læremiddelkatalogerne (incl. radio/tv) og databaser og udvikling af en smidig låneordning over landegrænserne.

En redegørelse for udviklingsarbejder som de ovenstående bør udarbejdes af en kvalificeret stab af fagfolk. Den eller de, som leder et sådant arbejde, må have et indgående kendskab til de nordiske landes skolestrukturer og læseplaner og disses usminkede funktion, en indsigt i hvorledes man «kommer ind» i skolesystemet og bliver hørt, hvorledes man forholder sig til en eventuel central godkendelsesinstans for undervisningsmateriale, og en viden om de enkelte landes efteruddannelsesmuligheder.

Har man en praktisk formuleret plan for et internordisk fagligt-pædagogisk samarbejde på grundskoleniveau, vil det primære ansvar for realiseringen heraf eller valget ikke at realisere - blive klart placeret, hvor det hører hjemme: ikke hos lærerne, ikke i skoleadministrationen, men hos politikerne.

Med den indsigt jeg har omkring realisering af en så grundlæggende og langsigtet kulturpolitik, kan jeg ikke forestille mig andet end at arbejdet må foregå i Nordisk Ministerråds regi. Her har man adgang til ekspertisen, og her har man med baggrund i Bornholmsdeklarationen de ressourcer, der gør projekter til andet end ideer.

I modersmålstimerne skal nabosprogsundervisningen ikke være en særlig propædeutisk undervisning, der kvalificerer eleven til at forstå nabosprogteksterne i de andre fag. Også her må man fra begyndelsen bruge teksterne og ikke primært koncentrere sig om formen. Et eksempel, der er forsøgt, er at lade eleverne arbejde med læsebøger på nabosproget fra tilsvarende klassetrin med henblik på at se, hvad deres jævnaldrende konfronteres med. Målet er i denne sammenhæng primært en bevidstgørelse omkring tekstvalg i al almindelighed, sekundært nabolandets tekstpræferencer, og i tilgift får man en vis læsetræning på nabosproget. Og denne læsetræning sker på grundlag af tekster, der må skønnes at være på sprogligt overkommeligt niveau.

Det er jo ikke sagt, at eleven fra starten kan påtage sig en hvilken som helst tekst. Teksterne skal være tilpasset alderstrinnet, først og fremmest indholdsmæssigt, men også sprogligt som ved tekster på modersmålet. Men nabosproglæsning vil kun i meget sjældne tilfælde blive ubesværet og helt automatiseret. Der vil ustandselig være vanskeligheder at overvinde, vanskeligheder som læreren kan mildne ved tekstvalg og tekstbehandling. En egentlig automatisering af tekstlæsning kommer formentlig først, efter at man har læst flere hundrede sider på nabosproget. Det er i hvert fald min erfaring med svenske studenter ved Göteborgs Universitet. Og en så omfattende tekstlæsning er ikke relevant på grundskoleniveau.

Den personlige kontakt er givetvis uovertruffen. Skriftligt kan den etableres på overkommelig vis ved brevveksling med en nordisk klasse. Momentet kan indgå som et funktionelt led i skriftlig fremstilling, idet man her har en ægte modtager. Det

kan foregå som et egentligt fagligt samarbejde eller som en Freinet-skoles korrespondancevirksomhed, og det kan foregå på flere medieplaner: skrift, lydband, video.⁹

I overbygningen, 8. eller 9. klasse, kan man naturligvis lade det styrende emne være selve det sproglige, sproglig identitet. Også i denne form er der tale om funktionel og ikke formel anvendelse af teksterne. Og den sproglige viden og bevidsthed, der opbygges, har muligvis en værdi for udviklingen af den nabosproglige forståelse. I hvert fald vil alene tekstmængden have en sådan effekt.

De vanskeligheder eleven har ved mødet med skriftsproget, er primært dem der opstår ved tilvænningen til nye ordbilleder. Det er min opfattelse, at dette er det væsentligste initialproblem i forbindelse med læsning af nabosprogstekster. Enhver der har forsøgt at læse en fonetisk transskription på ens eget sprog, ved hvor vanskelig læsningen er, fordi man ikke længere kan anvende sit lager af ordbilleder. Ved de danske ord «ikke» [egø] og «ud» [uð] er der en væsentlig diskrepans mellem udtale og retstavning, men ordbillederne er indarbejdede allerede i første klasse, og de volder ingen vanskeligheder. Men ændres de en smule til fx «icke» og «ut» hæmmes læsningen hos eleven i fx 3. klasse så meget, at han regrederer fra såkaldt indholdslæsning til såkaldt rebuslæsning, hvor man netop ikke læser i meningsfulde helheder, men bogstaverer sig frem. Eleverne må vænne sig til nye ordbilleder og derigennem indarbejde deres struktur. Da sprogene ligger så tæt på hinanden, er det ikke nye gloser, der skal læses, det er først og fremmest ortografiske varianter, der skal afkodes. De elementære strukturer i nabosprogets ortografi skal internaliseres.

Denne internalisering slår ikke igennem ved dropp-metoden. Den uvilje man har over for nye ordbilleder, - og som naturligvis forstærker en eventuel holdningsbestemt forståelsesbarriere - overvindes ikke ved at man sporadisk præsenteres for en og anden nabosprogstekst, der tydeligvis kan undværes i sammenhængen, men alene er taget med på grund af sin sprogdragt.

⁹ Leif Bestad, Margareta Linner: Det finns inga gränser. (Stockholm 1987)

Indarbejdningen af de elementære strukturer under læsningen af nabosprogtekster er nogenlunde analog med begynderlæssituationen i første klasse, og det er min påstand, at vi i nabosprogsundervisningen gentager den fejl, man i årevis har begået ved begynderlæsning, selv om vi i dag har omfattende erfaring om andre begynderlæsningsmetoder fra fx Ulrika Leimar, Freinet, Paulo Freire eller Frank Smith. Ved at løsrive teksterne fra deres funktion og gøre dem til sprogtekster, berøver vi eleven hans allervigtigste middel til afkodning: den semantiske tilgang. Skal initialmodstanden over for de nye ordbilleder overvindes, forudsætter det - ikke sproglig intensiv læsning af begrænset tekstmateriale - men ekstensiv indholdslæsning af relativt omfattende karakter.

Vi vender os til behandlingen af talesprogtekster, hvor nogle har sammenlignet det at forstå nabosprog med det at forstå dialekttekster, og sammenligningen kan godt forsvares. Selv om der kan være nogle specielle gloser og især udtalevariationer, vil ingen finde på at arrangere egentlig sproglig undervisning med henblik på at lære elever - eller for den sags skyld voksne - at forstå en vanskeligt tilgængelig dialekt. Den skal naturligvis læres, ved at man lytter opmærksomt til noget, man ønsker at høre.

Der gælder ved den mundtlige forståelse til en vis grad de samme forhold som ved læsning. Der må opbygges nogle elementære strukturer ud fra erfaringer med lettilgængelige talesprogtekster, dvs. redundante tekster. Når en svensker eller nordmand i nogen tid har hørt danske tekster eller talt med danskere, har han internaliseret det specielle danske system af spiranter og diftonger, så han umiddelbart kan genkende og afkode dem.

Såvel ved skriftsprogs- som ved talesprogtekster gælder det at læreren har meget at lære af den kommunikative fremmedsprogsundervisning, specielt hvorledes man «aflaster» en tekst, så den på forhånd gøres lettere tilgængelig for eleven. Det er et af de momenter der må indgå i en fremtidig læreruddannelse.

Modersmålsfaget er mere end et redskabsfag. Det er bevidstheds- og identitetsdannende. Det samme må også gælde nabo-

sprogsundervisningen. Derfor er mødet med nabolandenes kultur og litteratur - oversat eller uoversat - den egentlige udfordring. Forekommer der kvalificerede oversættelser af de tekster man skal bruge, skal der en særlig form for fundamentalisme til, for at kræve dem læst på originalsproget. Hvor nabosprogteksten er den bedste og eneste, er det synd ikke at fremdrage elevens skjulte reserver.

Drop sproget, dyrk indholdet

Om fremtidens nordiske sprogsamarbejde*

Af *Henrik Hagemann*

Indledningsvis: Jeg er ikke her i kraft af mit daglige arbejde for Nordisk Råds Danske Delegation, og delegationen har ikke noget ansvar for det, jeg siger her; det har alene jeg. Jeg har sagt ja til at udtale mig på baggrund af min mangeårige deltagelse i det nordiske sprogsamarbejde i forskellige sammenhænge: Modersmålslærerforeningerne, Dansk Sprognævn og Foreningen Norden, for nu at nævne de vigtigste. Det er altså ikke et specielt politisk forankret indlæg, jeg kommer med.

Jeg skal også sige, at jeg agter at koncentrere mig om nabo-sprogsproblemer ud fra en sproglig afgrænsning, ikke en geografisk. Det er altså forholdet mellem dansk, norsk og svensk, der er mit ærinde. Med den sammensætning, vort panel har, er jeg helt tryk ved, at andre tager sig af de ikke-skandinaviske sprog.

Mit udgangspunkt er, at der foregår en masse godt sprogsamarbejde i ministerrådets regi. Nordisk Sprogsekretariat og Nordisk Sprog- og Informationscenter er effektive institutioner, Nordplus, Nordplus-junior og Nordmål er programmer, som er til åbenlys glæde for mange mennesker. Når der derfor i det følgende kommer kritiske bemærkninger og forslag til måske lidt anderledes tænkning i nogle henseender, bør de således ses i lyset af, at der faktisk foregår en masse godt.

Nordisk sprogpolitik

I de enkelte nordiske lande har vi god tradition for at føre sprogpolitik. Men vi har en meget beskedent tradition for at formulere denne politik udtrykkeligt, for den er og har været så selvfølgelig, at det måske ville være komisk, om vi satte ord på den. Egentlig sprogpolitik vil sige, at centralmagten ved lov-

*) Indlæg holdt på Nordisk Ministerråds uddannelses- og forskningskonference i Lund, 3.-4. februar 1994.

givning fastsætter, hvad der er et lands officielle sprog, og fx hvad der er undervisningssprog i skolen. Vi er af vor historie så heldigt stillet, at vore sprogrænser i Norden stort set følger vore landegrænser. Derfor står der ikke noget i den danske grundlov om, at dansk er Danmarks officielle sprog, og der står heller ikke noget i lov om folkeskolen om, at undervisningssproget er dansk. De fleste danske ville nok føle det komisk, om man fandt på at skrive den slags ind i lovteksten, men ikke desto mindre er det vor sprogpolitik, at dansk er Danmarks officielle sprog, hvis nogen skulle have glemt det i disse tider. Frankrig og også Spanien og Italien er gode eksempler på lande, der har forsøgt at føre en centralistisk sprogpolitik, som bevidst skal styrke udviklingen af et sproget samfund. Den slags lykkes tilsyneladende bedst der, hvor de centralistiske bestræbelser foregår i sammenhæng med en ideologi, der har kunnet accepteres bredt, i Frankrig friheds-, ligheds- og broderskabsideologien fra revolutionen i 1789. Hos os i Norden er det vel kun Finland, der har egentlige grundlovsbestemmelser om sproget.

I Norden er nationalsprogene ikke truet på nogen måde som dagligsprog, men på visse fagområder, især tekniske, ser det risikabelt ud - og det er altså ikke EF's skyld, men den almene internationaliserings. Så det kan godt være, vi snart skal til at formulere national sprogpolitik i de enkelte nordiske lande. Det ville ikke være urimeligt, om vi gjorde det i fællesskab.

Nabosprog eller nabolandskultur i skolernes undervisning

Vi har i de nordiske lande en vis officiel sprogpolitik i skolen, når det drejer sig om nabosprogene. Vi har på grundlag af Helsingforsaftalen og Kulturaftalen i alle landene bestemmelser om, at undervisning i nabolandenes sprog og kultur skal indgå i skolens arbejde. Men spørgsmålet er, hvordan dette realiseres. Et sammenfattende svar er, at det mildt sagt realiseres særdeles ujævnt. Hvorfor?

Min påstand er, at nabosprogsundervisning i skolen er nøjagtig lige så uinteressant som undervisning i eget sprogs grammatik. Nabosprogsundervisningen er gået fallit som sprogundervisning betragtet. Svensk supinum eller den norske

jamveksregel har ikke den store offentlige værdi i nabolandene, for nu at karikere lidt.

Udgangstenes for nabosprog er, at vi forstår nabosprog, når vi har brug for det.

Alt for længe har filologerne (jeg er selv filolog) direkte eller indirekte været styrende for nabosprogenes placering i skolen. Af høflighed har de været placeret som en del af modersmålsundervisningen, men med alt for stor vægt på problemstillinger, som er interessante for filologer, ikke for skoleelever. Dette ses bl.a. af et pilotprojekt om undervisningsmidlerne til brug for nabosprogsundervisningen og skolens tekstanalogier, som lektor Kristian Kjær for nylig har gennemført for Nordisk Sprogsekretariat.

Vore lærere i skolen er loyale embedsmænd. De følger i høj grad de godkendte undervisningsmidlers anvisninger, og derfor lider de ofte nederlag. Problemet hænger uløseligt sammen med en kynisk vurdering af, hvorfor vi har brug for nabosprogsundervisning. Den slags didaktiske overvejelser gør skoleelever sig ganske præcist, dog uden at bruge så fine ord, som jeg bruger her.

Mit radikale forslag er derfor, at vi i fremtiden dropper sprogundervisningen som *sprogundervisning* helt. Skolen bør i stedet bredt inddrage nabolandskultur i vid forstand. Lærerne og eleverne skal have det nordiske inden for horisonten. Så kommer sprogforståelsen nogenlunde af sig selv. Igen: Vi forstår nabosprog, når vi har brug for det.

Dette fører mig så til følgende betragtninger og forslag: Indholdsbestemmelserne i skolens fag må i alle relevante fag, og det er ikke bare modersmålet, indeholde fordringer om, at nordisk stof indgår i undervisningen.

Lærerne i skolen må bibringes forudsætninger for at bruge stoffet. Det nordiske stof må være inden for også lærernes horisont. Jeg siger dette ganske skarpt, fordi det er så vigtigt. I dag er skolen den eneste kulturbærende institution i vore samfund, der kan sætte en fælles dagsorden for os. Radio og fjernsyn er blevet decentraliseret, dereguleret og kommercialiseret i alle de nordiske lande, og folk kan modtage en masse forskellige kanaler; derfor er radio og fjernsyn slet ikke længere samme danner

af fællesskab som tidligere. I Danmark ved vi mere om livet på en amerikansk politistation end om Gamla Stan i Stockholm. Selv tv-stationer, som har det nordiske som en formel forpligtelse, gør meget lidt ud af det. Det er ikke fjernsynet, der giver os det nordiske som en del af et fællesskab.

Supplementer til eksisterende efteruddannelsesprogrammer
Nordplus og Nordmål er som allerede sagt fortræffelige programmer, men de trænger til 3 vigtige supplementter.

Det ene er læreruddannelsen. Nordmål medtager udmærket efteruddannelse af lærere i grundskolen og den videregående skole, og programmet medtager efteruddannelse af læreruddannere. Et sted, som man imidlertid svigter, er uddannelsen både af lærere til folkeskolen og af lærere til gymnasieskolen, som vi siger i Danmark. Jeg vil gå så vidt som til at sige, at i hvert fald Danmark ikke lever op til sine forpligtelser efter den nordiske kulturaftale. Det skyldes en naiv form for liberalisme, hvor uddannelsernes indhold overlades til for folkeskolelærernes vedkommende den enkelte uddannelsesinstitution, for gymnasielæreruddannelsen til den enkelte studerende. På Københavns Universitet har man i adskillige år kunnet blive cand.mag. i faget dansk uden noget som helst litterært eller sprogligt stof fra nabolandene. Det er uantageligt. I min rektor-tid ansatte jeg ikke nogen medarbejdere med den art begrænsninger, men jeg er bange for, jeg stod forholdsvis alene. Min opfordring er, at Nordmål må arbejde med de nationale myndigheder for at styrke nabolandsstoffet i læreruddannelserne.

I den forbindelse vil jeg gøre opmærksom på, at studieophold i nabolandene er af uvurderlig betydning. Det stimuleres i nogen udstrækning af Nordplus. Men Nordplus-ordningen er først og fremmest til gavn for uddannelsen på universiteterne af lærere til gymnasieskolen. Nordisk Råds Kulturudvalg har flere gange opfordret Nordisk Ministerråd til at gøre noget ved spørgsmålet om korte studieophold i et naboland som led i uddannelsen af lærere til folkeskolen. Fondet for Dansk-Norsk Samarbejde har gjort en pionerindsats ved sine kurser for lærerstuderende på Lysebu og Schæffergården, og Fondet for Dansk-Svensk Samarbejde har støttet en tilsvarende virksom-

hed i mindre omfang på Hässelby. De folk, som deltager i disse kurser, får det nordiske inden for deres horisont. Det er min klare erfaring, at de er god surdej i skolens brød, eller sagt mere teknokratisk: Spredningseffekten og langtidseffekten er stor. Nordisk Ministerråd bør snart tage opfordringen fra Nordisk Råds Kulturudvalg om disse kortvarige studieophold alvorligt.

Det andet er en regulær påvirkning af de nationale skolemyndigheder med henblik på en bedre og mere kvalificeret placering af det nordiske stof i undervisningen. Der kunne passende tages afsæt i den rekommendation, som Nordisk Råd har vedtaget om Projekt Nordliv i anledning af Kalmarunionens 600-års jubilæum. Men det kan foldes meget længere ud. Der ligger en tendens i tiden i forlængelse af den tiltagende internationalisering, som går ud på, at man i forbindelse med sit skoleforløb skal have mulighed for en studietur til udlandet. Gerne som led i en udveksling med en udenlandsk skole. Der ligger en anden tendens, som bl.a. kan aflæses af Maastrichtdebatten og det, der fulgte efter, og som går ud på at fordybe sig mere i det nære og kendte. I Norden betyder det at rette blikket mod naboerne. Det er en tendens, vi i det nordiske kan gøre til en politisk viljesakt, hvis man vil. F.eks. kunne det gøres til et vilkår for at kaste sig ud i de mere eksotiske (og meget nyttige) studieture sydpå, at man forlods så at sige øvede sig i udveksling og studieture sammen med et nordisk naboland. Det vilkår kunne gælde både i folkeskolen og i den videregående skole. Jeg tror, der er en stigende interesse og stemning herfor blandt både elever, lærere og forældre. Jeg tror også, at det, der kaldes synergieffekten heraf både på det nordiske indhold i fagene og i anvendelsen af nabosprogene ville være særdeles målelig.

Et tredje indholdspunkt gælder journalist- og medieuddannelserne. Pressefolks, og især nyhedsjournalisters viden om nordiske forhold er så ringe, at de ikke har forudsætninger for at udvælge nyhederne kvalificeret og relevant. Jeg skal ikke diskutere nyhedskriterier generelt, men jeg vil fremdrage det mest frapperende eksempel, som givetvis ikke skyldes uvilje, men uvidenhed. Søndag den 16. januar afholdt Finland første runde af præsidentvalget. Som alle her ved, blev resultatet en sensation. Det endelige resultat forelå kl. 21.41 dansk tid. Den

udvidede tv-avis på DR-TV kl. 21 til 21.45 omtalte ikke med et ord valget. Det kan kun skyldes, at journalisterne ikke ved, at Finlands præsident er Nordens mest magtfulde enkeltperson - de danske journalister har troet, det drejede sig om valg af en repræsentativ figur, og journalisterne har tilsyneladende heller ikke vidst, at Finlands politik i forhold til Rusland styres suverænt af præsidenten, og at den spiller en rolle også for lille Danmark. Morale: Det er igen indholdet i uddannelsen, der er vigtigt.

Afslutning

Endelig vil jeg synge en sang, jeg har sunget så ofte før: Vi kan kun føre nordisk sprogpolitik som en del af en større kulturpolitik. Og kulturpolitikken er at vedkende sig en nordisk ideologi. Derfor er det glædeligt, at statsministrene har sat det kulturelle samarbejde øverst på dagsordenen i det videre officielle samarbejde. Det kulturelle samarbejde skal styrke den nordiske bevidsthed - og det gør det for dem, der nyder godt af det kulturelle samarbejde. På to områder står vi imidlertid på samme stade som for 20 år siden: Problemerne med at få lov at høre radio og se tv fra nabolandene er stadig uløste. Det fællesnordiske bogmarked er stadig en skøn drøm.

Når kultursatsningen får held til at placere det nordiske bedre, vil sprogproblemerne blive mindre. Derfor: Drop nabo-sprogsundervisningen som *sprogundervisning* i skolen. Styrk det nordiske indhold. Styrk det nordiske indhold i uddannelser og medier. Så bliver sprogfællesskabet automatisk større.

Pressespråk som utputt og innputt

Av Thore Roksvold

Hovedtemaet for Norsk språkråds årsmøte i januar 1994 var «Språklige følger av mediesituasjonen». Naturlig for meg var ut fra den problemstillinga å spørre: Hvilke følger har mediesituasjonen for avisspråket? Men oppdraget mitt var å ta for meg «pressens betydning for språk og språkutvikling». Jeg ville altså betrakte avisspråket som utputt, men var bedt om å betrakte det som innputt.

Pressespråket både avspeiler og former språkutviklinga i det norske samfunnet, kall det gjerne mediesamfunnet. Pressas stilling som medium – det som er i midten og forbinder – gjør det naturlig å se pressespråket som både sluttprodukt og råvare. Sia begge aspektene samvirker, kommenterer jeg begge. Fellesledet – bindeleddet – i begrepene språkproduksjon og språkrespeksjon er språk – som er gjenstanden jeg betrakter i begge aspekter.

Konkurransen mellom mediene

Mediesituasjonen er prega av konkurranse – både mellom og innafor de ulike typene medium.

Med tanke på egen lønnsomhet konkurrerer de ulike typene medium om publikum og derigjennom annonsører, og i kampen om publikum konkurrerer de om oppmerksomhet. Det totale utbudet av informasjon skjerper den konkurransen. Pressa konkurrerer med etermedier, magasiner og informasjonsmateriale av ulike slag. Det gjelder for avisene å fange publikums interesse. Virkemidlene er typografi, bilder og layout – og konsentrert og konkret språklig dramatik i titlene, med appell til følelser. Publikum skal bli overraska, nysgjerrige, medfølende, glade, skuffa, sinte osv. Følelseretorikk i oppslaga er viktigere for løssalgavisene enn for abonnementsavisene. For disse holder det å bruke de grafiske virkemidlene til å sortere og tilrettelegge det totale avisbudskapet for leserne.

Sjøl om dramatiseringsknep og følelseretorikk dominerer mer i spaltene nå enn før, var det ikke ukjent tidligere heller.

Ingeborg Jensens analyse av Stavanger Aftenblad fra 1902, 1932, 1962 og 1992 viser at sperrene mot identifikasjon av offer og gjerningsmann, forhåndsdomming, utmaling av detaljer og ladd adjektivbruk var minst i de tidlige årgangene. Til gjengjeld var formatet på både oppslag, titteltyper og bilde atskillig mer beskjedent.

Følelseretorikken rommer gjerne overdrivelser, som inflatterer begrepene. Det avisene kaller «krig», har ofte lite med krig å gjøre.

Personifisering

Felles for både løssalgs- og abonnementsaviser er at enkeltmennesker trer tydeligere fram i avistekstene nå enn de gjorde for eksempel for tretti år sia. Her har avisene tatt etter ukebladene. Kongelige er tradisjonelt godt stoff: Hvordan er de «egentlig» – privat? Filmindustrien i mellomkrigstida produserte stjerner: Hvordan er de «egentlig» – privat? Fjernsynsmediet gjorde programmedarbeidere, politikere og andre maktmennesker kjent i offentligheten: Hvordan er de «egentlig» – privat?

Dette viste seg å være godt stoff. Avisenes rolle som samfunnets kritiske vaktbikkje gjorde det neste steg naturlig: Negative hendelser og tilstander eksemplifiseres ved samfunnets ofre av ulike slag. Hvermannsen blir kjendis.

Prosessen kalles personifisering. Det private offentliggjøres, og språket blir mer intimt.

Slagord og språklig forenkling

Når det private blir offentlig, er det rimelig å tru at det offentlige får mindre plass. Den svenske språkforskeren Jan Svensson mener å kunne registrere at sammenlikna med tidligere er politisk debatt nå mer prega av slagord og utspill, mindre av søkende resonnement – altså trass i at det kanskje er på dette området avisene kunne utnytte fortrinna i mediets egenart og i produksjonsvilkår: Teksten forsvinner ikke, leseren kan legge den bort og hente den fram igjen, og fordjupe seg i den.

Men det hjelper lite å tilby fordjuping hvis en ikke får oppmerksomhet. Også avisene henvender seg til et marked med et

travelt og uensarta publikum. Hovedpoengene i nyhetene må derfor presenteres først i artiklene – i et enkelt, konkret, konsist og anskuelig språk. Derfor prøver journalistene å skrive korte perioder og å bruke forståelige ord. Korte perioder og enkle ord gir lav lesbarhetsindeks, som avisene etterstreber. Et materiale jeg har analysert (Gudbrandsdølen 1963 og 1993), viser at for tretti år sia var lesbarhetsindeksen om lag fire poeng høyere enn den er i dag. Forskjellen skyldes at periodene er blitt kortere.

Avispråket har endra seg, men det er ikke sikkert det er blitt enklere, sjøl om lesbarhetsindeksen er lavere. Svensson påviser at informasjonen i de kortere uttrykka er mer tettpakka, og at tekstredundansen er mindre.

Konkurrere ved å kopiere

De færreste møter konkurranse ved å bryte med det de andre konkurrentene gjør. Hvordan konkurrerer skihopperne? Svensken Jan Boklöv brøt radikalt med skihoppertradisjonen. Etterpå har de andre konkurrert ved å kopiere ham. Vi konkurrerer vesentlig ved å kopiere. Å lede eller vinne konkurransen består så i å frambringe kopier som er bedre enn originalen.

De ulike fjernsynsalternativene i flerkanaltilbudet har i store trekk samme profil. Også NRK møtte konkurransen fra de nye ved å profilere seg mer som dem.

Innovatøren viser veg for de andre. Fullformatavisa er tungvinn å ta med seg på reise, og tungvinn å brette ut ved et kantinebord. VG introduserte tabloidjournalistikken i Norge, hadde opplagssuksess, ble Norges største avis, og har leda avisutviklinga i Norge. Snart fins bare store abonnementsaviser i regionene i fullformat. Men også de øker titteltypene, gjør titlene mer kortfatta og appellerende, personifiserer, bringer mange og store bilder, og forenkler språket.

Eggen/Fremstad og Lea/Nesbø viser hvordan nyutviklinger i VGs fotballdekning de siste 30 åra har danna mønster for utviklinga i både Dagbladet og Aftenposten.

Tesen om at vi konkurrerer ved å kopiere, kan vi styrke ved å minne om at tabloidavisene gjennom å bruke flere og større fotografier likner mer på TV enn de gamle avisene gjorde. Norge hadde hatt fjernsyn noen år da VG la om til tabloid.

Endringer i sportsjournalistikk

Da radioen begynte å referere fra sportsbegivenheter, ble de viktigste resultatene og hendelsesforløpet kjent for publikum før avisa forelå. Avisene – først noen innovatører, men raskt alle kopistene – møtte den utfordringa ved å kommentere mer og referere mindre utførlig. Dessuten illustrerte de reportasjene med bilder, og intervjuet utøverne etter konkurransen. Da vi senere fikk se utøverne også i fjernsynet, økte avisene personifiseringa ved å formidle privatopplysninger. Vi møter utøverne privat, gjerne sammen med ektefeller, barn, foreldre, besteforeldre, søsken og kjærester. For å kompensere at leserne ofte kjenner fakta, prøver journalistene å få fram sporten som underholdning. Språklig har sportsjournalistene utvikla en suksess- og fiasko-retorikk, med overdrevne karakteristikk og sammenlikninger.

Sportsjournalistikkens dilemma er at begivenhetene som skildres, likner hverandre så mye at beskrivelsesmåtene lett kan bli stereotype. Derfor må språket og de andre virkemidlene i formidlinga stadig fornyes for å kunne underholde.

Både konkurransen fra andre medier og de begrensa variasjonene i emnet har tvunget sportsjournalistene til fornyinger. Noen fornyinger er vellykka. Personifiseringa har annen journalistikk kopiert, og sportsuttrykka brukes metaforisk blant anna i politisk journalistikk. Men når andre kopierer, mister originalen friskhet. Også det øker slitasjen i sportssidenes uttrykk.

Allsidig stoffmiks og varierte sjangrer

Hvordan utviklinga av andre medier virker inn på pressa, viser seg også ved at avisene – og toneangivende ukeblader – bruker svært mye plass på å informere om og kommentere det som foregår i etermediene – særlig fjernsynet.

Avisene endres altså gjennom konkurransen med andre medier, men de endres på samme måte. Alle hopper nå slik som svensken Jan Bokløv. Det betyr ikke at avisene er ensformige. Stoffmiksen er allsidig, sjangrene er varierte – og de er flere enn før – og stilen skifter mye fra artikkel til artikkel. Skifte i stil avhenger også av målgruppe, jf. forskjellen mellom anmel-

delser av klassisk musikk og anmeldelser av rock-musikk (Lundberg).

Avisene dekker et bredt spektrum av emner. Til ulike faglige emner er det gjerne knytta ulike fagspråk. Kildenes språk avsetter seg også i de journalistiske produktene. Journalisten må formidle fagspråk forståelig. Men det er ikke noe mål at fagspråk helt fjernes fra avisspaltene. Til allmennhetens opplysning hører også å møte ulike fagspråk og ulike særpråk – kanskje til og med sjargong. De fins alle i det norske språksamfunnet som publikum virker innafor, og et variert språkregister i avisene beriker publikums språklige kompetanse.

Avispråket har et større uttrykksregister og en større variasjonsbredde nå enn det noen gang har hatt. Det gamle er aldri blitt helt borte. Vi kan i ei moderne avis skrelle av lag på lag av stoffområder, sjangrer og stiler helt ned til 1700-tallets opplysningsstoff. Når vi ser bort fra de verste markskrikeriske førstesidene, kan vi si at avisene tar vare på det beste av det gamle, og innpasser det beste av det nye.

Sjangerbredde og stilistisk mangfold viser språkets varierte uttrykksregister for leserne. Det bør kunne karakteriseres som ei positiv mønsterdanning.

Muntlig stil og skildringer

Personifiseringa forutsetter sjangeren intervju, som ikke virker autentisk, hvis det skrives ut i kansellistil. Så viser det seg at muntlig stil presenterer seg så godt i intervjuer at den kan være forbilde også for skrivemåten i andre sjangrer. Med muntlig stil mener jeg her korte perioder med få leddsetninger, med konkrete ord og med verb i aktiv form. Jeg sikter ikke til det muntlige språkets feilkonstruksjoner, avbrudd, utelatelser og innforståtte henvisninger. Hvis vi tenker på gjennomsnittsverdier, har avisspråket utvikla seg i retning av det jeg her har karakterisert som muntlig stil.

Det kan være en hypotese også at verbalspråklige skildringer er blitt vanligere i avisreportasjene – at mentale bilder er svar på økt konsentrasjon om fysiske bilder, slik vi kjenner dem fra film, fjernsyn og stillbilder. Imidlertid er skildringene i skjønnlitteraturen en sterkere tradisjon, og journalisters hem-

melige drøm er gjerne å skrive ei bok, aller helst ei skjønnlitterær.

Det journalistiske idealet «show it, don't tell it», som har vært sterkt aksentuert de siste par tiåra, viser seg dels gjennom skildringer, dels gjennom anskueliggjøringer grafisk og i form av konkret språk.

Det språklige forfallet

Metaforer stimulerer også fantasien til å lage mentale bilder, men metaforer gir ikke det egentlige ordet for tingen. Dessuten: Metaforer som brukes hyppig, vatnes ut til klisjeer uten språklig pregnans. Med overdreven metaforbruk får leserne upresis informasjon. Å finne klare, entydige betegnelser og metaforer med presis assosiasjonskraft krever en tidsbruk som journalister sjelden unner seg. I den grad avisene er språklige forbilder, kan klisjespråk derfor også danne mønster i vårt dagligspråk. Klisjespråk er lettvtint i både positiv og negativ forstand. Det er greitt å ha, men gir oss lite.

Gjennom leserinnlegg i avisene får vi stundom rapportert at språket vårt er i forfall, kanskje særlig avisspråket. «Journalistene kan ikke lenger skrive norsk.» Påvisningene er gjerne belagt med eksempler fra avisene – på stavfeil og ordsammenblandinger, klisjeer og moteord. Avisspråket er lettvtint sensasjonsprega, og det er stivt og byråkratisk. Det er kronglete, og det er for enkelt og upresist. Det har innfløkte perioder og perioder som ikke henger sammen. Det har ulne sjargonguttrykk, og det har fagord og fremmedord.

Ikke minst har det grammatiske feil. Journalistene skiller ikke lenger mellom «de» og «dem», «enda» og «ennå», «han» og «ham». De skriver «hovedsaklig» «skjært» og «bært» og «på tross av» og «for femten år tilbake». De skriver «i hytt og pine» om Martin Schanche som er «nedkjørt etter de siste dagers hardkjør», og påstår at «femten drektige ungokser er brent inne på en låve i Vang». Tegnsettinga tør jeg slett ikke eksemplifisere.

Språkkritikken handler dels om språkblomster, dels om grammatikalske grensetilfeller – særlig der talespråket viser vakling – slike som *er* vanskelige, og som det brukes mye tid

på i skolen. Når den språkkritiske innsenderen har strevd seg gjennom pugg og frustrasjoner i egen skoletid, skal værsgod også journalistene beherske de fine grammatiske distinksjoner, og slik være påminning om at det en sjøl har lært i skolen, er både riktig og vesentlig.

Ei anna viktig side ved denne språkkritikken er at den minner journalisten om hvor nødvendig ethos er. Journalisten må ha leserens tillit, og hvordan skal leseren ha tillit til en som skriver dårligere enn leseren sjøl gjør? Hvis journalisten slurver språklig, kan det vel hende journalisten slurver også i sin omgang med fakta?

Dessuten er språket i avisene et uttrykk for den standarden norsk sakprosa har til hver tid. Grammatiske brudd, dårlig tegning, klisjebruk og språklomster gir et uheldig språkmønster for både skoleelever og andre.

Merete Kildahl konkluderer sin studie av språket i Moss Dagblad med at lesbarhetsindeksen er meget god (40), men at avisa har altfor mange skrive- og slurvefeil. Dessuten bruker en del journalister mange ord om det som kan uttrykkes enkelt. Hennes spørreundersøkelse blant medarbeiderne i redaksjonen viser at journalistene ønsker mer internopplæring, og de savner en korrekturleser. De klager også over dårlig tid.

Språkkompetente journalister

Det forfallet som belegges med eksempler fra avisspråket, fins ikke bare der. Kanskje forfallet hadde fortont seg enda kraftigere hvis eksemplene hadde vært henta fra andre kilder. Journalistene lever av å bruke norsk språk, faktisk i mange varianter, og utgjør kanskje tross alt ei av de mest språkkompetente yrkesgruppene vi har her i landet:

«Den som en gang har sett med egne øyne hva slags tekster journalisten kan få i hendene og må gå løs på og omforme, vil være villig til å tilgi ham mange detaljsynder i uttale, rettskrivning og formverk.» (Finn-Erik Vinje i Johnsen (red.):291)

Det er først og fremst avisene som sikrer publikum daglig omgang med norsk skriftspråk, og denne daglige omgangen er viktig. Når og hvis bildekommunikasjon overtar for verbalspråket i massekommunikasjon, blir vi i enda større grad enn nå pas-

sive mediekonsumenter, med de alvorlige følger det vil få for et aktivt demokrati. Den vesle daglig dosen med trening i verbalspråk som avisene tilbyr, gir oss forbilder for å uttrykke oss skriftlig. Det blir satt ord på foreteelser som vi kan kommunisere videre, og som vi kan nyansere og utdjupe med vårt eget språk.

Skriftspråket tilbyr helt andre muligheter for refleksjon enn muntlig språk gir.

Skriftspråkstrening er altså viktig, og avisene gir de beste mulighetene. De kan også sikre en språklig beredskap i dataalderen. Datateknologiens norsk kan godt bli svært standardisert. Og fordi datateknologien er så internasjonalt prega, må vi dessuten årvåkent utvikle norsk motvekt mot engelskspråklig normsetting. Denne motvekta kan avisene danne ved å oppvise et bredt sammensatt språkregister.

Journalisten kommuniserer i stadig skiftende posisjoner – ikke bare overfor et kanskje skiftende og uensarta publikum, men også overfor like skiftende og uensarta muntlige kilder. Dessuten stiller det mangfoldige skriftlige kildematerialet sine krav til journalistens språklige ferdigheter.

Journalisten er altså dels mottaker, dels avsender, og kommuniserer dels med kilder, dels med publikum. Å kommunisere godt i så skiftende sammenhenger krever at journalisten mestrer et stort språklig repertoar, og at journalisten i hver sammenheng kan velge riktig fra repertoaret.

Journalistens språkregister må også være følsomt overfor hvilken avis, hvilket blad eller hvilket kringkastingsselskap som er oppdragsgiver.

Språkfornyning

I tillegg til å ha ansvar for tvilsomme nyskapinger og feil har journalistene den vesentligste æra for å fornye og utvide det norske ordforrådet. De lager «bruktbil», «brønnehode», «buljongpar», «byggebologi», «dagamma», «diskdabler», «filmskaper», «grønsj», «kakseskatt», «lynlås», «lysløype», «miljøfysikk», «nyhetsbilde», «nyhetsdekning», «omkjøring», «smørberg», «takgrind», «teletapping», «valgdaysmåling» og «utspillsplitiker» – alle ord som er kommet til

i det norske språket etter 1945 (Norsk språkråd og Språknytt). Et samfunn i forandring krever et språk i forandring. Journalistene som møter nyhetene først, trenger et adekvat språk til å formidle nyhetene. Finnes ikke dette språket, må journalistene skape det. Journalistene lager også kortformer av ord («narko» for «narkotika»), og de lager initialord. Når kortformene er innarbeidd, forenkler de kommunikasjonen. Initialord tettpakker mye informasjon, og kan være vanskelige å avkode. Det er ikke alltid initialene viser tydelig hva de står for.

De siste tiåras utdannings- og informasjonssamfunn har utvikla nye fagområder med nye fagspråk. Også avisjournalistene har sine fagtermer, som de godt kunne ha allmenngjort, f.eks. «coach», «desk», «deadline», «punchline» og «feature».

Fagblad og bransjetidsskrifter er de mediene som tåler fagterminologi best. De må nettopp bruke slik terminologi for å markere sin faglighet og for å kunne oppdatere sine selektive lesere faglig. Men også i denne delen av pressa må ny terminologi introduseres for lesere som ikke har utdanningstida rett bak seg, og som fagutvikles nettopp gjennom fagpressa.

Profesjonalisering

For journalistene i dagspressa er de ulike fagmiljøene viktige kilder. Avisjournalistenes formidlingsoppgave er derfor enorm når de skal allmenngjøre faglige emner for det avislesende publikummet.

Dette behovet har vært med på å understreke journalistikk som en formidlingsprofesjon også i journalistenes sjøbevissthet. Yrkesutøvelsen forutsetter språklig kreativitet. Moderne avisspråk er, mye mer enn avisspråket var før, prega av at journalistene tar denne formidlingsoppgava alvorlig. Det både forutsetter og skaper en trygghet på egen faglighet som preger journalistene mer nå enn før. Journalistene i etermediene blir kjendiser, og avisjournalistene har de siste par tiåra trådt fram for leserne gjennom å signere artiklene sine, stundom med bilde til. Slik er deres status økt. Dessuten har mange journalister i dag formell journalistutdanning på høgskolenivå som gir en faglig trygghet, og mange har utdanning fra universitet. Ende-

lig er inntektsnivået høgt i de største avisene. Disse forholda – særlig utdanningsbakgrunnen – bevirker ei profesjonalisering som språklig innebærer både mot til å eksperimentere og en klar bevissthet om at journalistene som regel behersker norsk språk bedre enn kildene gjør, og at kildenes språk bør forbedres når det kan forbedres. Den (sjøl)bevisstheten hadde ikke avisjournalistene før i samme grad. Da ble også kildene mer ydmykt behandla enn de blir i dag.

Den sjøltrygge, moderne journalisten skriver mer for leserne enn for kildene og andre kolleger. Eldre avisjournalistikk var mer skrevet for kildene. Det gjaldt å ikke dumme seg ut eller bli upopulær. Vi finner nok fremdeles, blant anna i kulturjournalistikk og næringslivsjournalistikk at journalister skriver mer for kilder eller kolleger enn for leserne, men lojaliteten ligger nå i større grad enn før hos leserne.

At bildet ikke er entydig, framgår av Fredheim og Westviks studie av språk og språkbevissthet i Laagendalsposten og Fjordenes Tidende. De framholder i sin konklusjon at språket i begge disse lokalavisene er tynga av ekspertformuleringer, og spør seg om det kan være et fellestrekk ved norske lokalaviser:

«Det er mulig at journalister i lokalaviser lettere lar seg smitte av kildenes 'flotte' ekspertformuleringer, fordi de føler at det gir dem aksept i kildemiljøet. Journalister i lokalaviser er dessuten oftest allroundjournalister, og må derfor dekke alle typer saker. Dermed får de ikke satt seg grundig inn i en bestemt type saker, og er mer prisgitt gode kilder.» (Fredheim og Westvik:58)

Redaksjonell språkkontroll

Jeg unnsår ikke at mange journalister føler seg språklig utrygge. De er usikre på om det heter det ene eller det andre, eller hva som er riktig. Mange trenger veiledning, de er klar over at de trenger veiledning, og de ønsker det. De to siste poenga er viktige. Journalistene erkjenner hvor viktig språket er som deres fremste arbeidsredskap, og de er svært motiverte for å utvikle dette redskapet best mulig. Mange redaksjoner har knytta eksterne språkkonsulenter til seg, de har egne språkkopplæringskurs i redaksjonene, noen har også ansatt en egen såkalt

«coach» etter amerikansk modell, og av etterutdanningskursa ved Institutt for journalistikk i Fredrikstad har i mange år språkkursa hatt størst søkning.

På denne bakgrunnen kan det virke bakvendt at redaksjoner som har hatt korrekturlesere, kvitter seg med disse. Med optimal språkferdighet blant journalistene skulle korrekturlesere ikke trengs, og i teorien skulle deskjournalistene, som redigerer artiklene, og derfor skal lese gjennom dem, også forbedre språket. Deskjournalistene skulle være blant redaksjonenes beste skribenter, så de burde være kompetente til å forbedre språket der det trengs. Men ofte er også deskjournalistene så tidspressa at de ikke får lest gjennom artiklene de redigerer, grundig nok. Dessuten krever også skjermredigering så mye teknisk oppmerksomhet at andre aspekter ved redigeringa lett kan bli forsømt.

Sammen med hastverk må datateknologien også ta skylda for noen av feila på avissidene. Jeg tenker her mest på at vi finner biter av gammel tekst som skulle ha vært sletta, vi finner at tekst mangler fordi den syntaktiske konstruksjonen er blitt endra, eller vi finner at bokstaver er utelatt, er kommet med uten at de skulle være det, er kasta om, eller er brukt istedenfor andre bokstaver. Slike feil virker det vanskeligere å oppdage når teksta står på skjermen, enn når den står på papir.

Normering

Korrekturleserne, der disse fins, justerer språkformene over til en standard, der journalistene har vedtatt å følge en slik. Sjelden endrer deskmedarbeidere journalistenes valg innafor gjeldende rettskrivingsnormaler. De fleste avisene normeres bare etter gjeldende rettskrivingsregler – noen har vedtatt egne avgrensinger der rettskrivinga har valgfrie former. NTB bruker moderate bokmålsformer, og setter slik en indirekte standard for mange aviser. Preget blir mest enhetlig når avisas egne artikler bruker den såkalte NTB-normalens former. Påvirkningsretningen kan være at NTB-normalen danner et mønster for avisene, som så danner et mønster for lesernes skriftspråk.

Avispråket er det mest eksponerte offentlige skriftspråket. At pressa har holdt fast på riksmål eller iallfall et bokmål med moderate eller konservative former, har klart forma det bokmål-

let vi lærer i skolen, og det bokmålet vi ellers bruker når vi skriver. Slik finner vi også skrivemåtene «ihvertfall» og «idag» utbredt. En del ord som særskrives i bokmål, sammenskrives i riksmål.

I en artikkel i Språknytt 3/93 viser Arne Gallis både at ulike aviser bruker valgfrie former ulikt, og at vi finner forskjeller mellom artiklene i ei avis. Abstrakte hunkjønnsord har helst moderat artikkel og bøyningssending i både Aftenposten, Arbeiderbladet og Dagbladet. Konkretene tendenderer klart mot radikale former i Arbeiderbladet og Dagbladet, mest i Dagbladet. I tillegg til at de viser den enkelte journalistens preferenser, ser valga i de ulike artiklene ut til å variere med innhold og sjanger.

Om vi har mer eller mindre standardisering, er vanskelig å si. NTB-normalen og vedvarende riksmålsnormering i toneangivende aviser trekker i retning av økt standardisering. Dessuten forekommer språkpolitiske diskusjoner sjelden i redaksjonene. Temperaturen har kjølna i språkdebatten. På den andre sida har de siste par tiåras interesse for og oppvurdering av talemålets status gjort det naturligere for journalistene å utnytte rettskrivingsnormalenes valgmuligheter.

Nynorsk i pressa

Mediemållagets formål «er rett og slett at me skal kjempa for å få meir nynorsk inn i avisene og NRK», uttalte Mediemållagets leder Ingvild Bryn i 1989 (Eide:79).

Av landets 158 aviser som er godkjent for statsannonsering, forekommer nynorsk i 41, og 31 av disse er små lokalblad i Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal. Bare ei av avisene som blir gitt ut hver dag (Sogn Dagblad), og bare ei riksavis (Dag og Tid) er redigert på nynorsk (Almenningen o.a.:171). Nynorsk fins knapt i store, riksdekkende aviser og i liten utstrekning i regionaviser. At journalister som ønsker det, og som behersker det, ikke får lov til å skrive nynorsk i avisene de er tilsett i, gjør nynorsk ekstra sjeldent som pressespråk.

For å få mer nynorsk inn i avisene har målfolk ivra for at den enkelte journalist i en redaksjon sjøl skulle få bestemme hvilken målform vedkommendes artikler skal trykkes på.

Ifølge Eide (s. 14-15) bor 10% av VGs lesere i nynorskkommuner, Dagbladet har 7% nynorskeslere, Aftenposten 3% og Arbeiderbladet 2%. Ingen av de fast ansatte journalistene i noen av disse avisene skriver noen gang på nynorsk, trass i at alle redaksjoner har journalister som kan skrive nynorsk, og som ønsker å gjøre det.

Klassekampen har 9% av sine lesere i nynorskkommuner, Nationen og Vårt Land har begge 13%. 5,3% av artiklene i Klassekampen er på nynorsk, 1,7% av artiklene i Nationen og 5,9% av artiklene i Vårt Land. Også i disse riksdekkende hovedstadsavisene er det altså et misforhold mellom leserfordeling og språkfordeling.

Magni Øvrebotten intervjuer i 1978 redaktører og journalister i alle disse avisene. I de mest nynorskekskluderende av dem bekrefter redaktøren at journalistene ville miste jobben om de begynte å skrive nynorsk. Dette standpunktet kalte Øvrebotten for «yrkesforbod» (Øvrebotten:90). En av redaktørene hevda at det var «helt forfeilet» å sitere bokmålsfolk på nynorsk, men mente samtidig at om nynorskbrukende kilder skulle kreve å bli gjengitt på nynorsk, ville de «møte en mur» (Øvrebotten:97).

I flere av intervjuene sine registrerte Øvrebotten (s. 92) holdningen at det bare var bygdekultur, lyrikk, museum og Noregs Mållag avisene kunne skrive om på nynorsk.

Også i tradisjonelle nynorskdistrikter ser den holdningen ut til å gjelde i bokmålsredigerte aviser, men ikke konsekvent. I dekningsområdet til Sunnmørsposten har ifølge Mørkedal

«over 70 prosent av lesarane nynorsk som opplæringsmål. Ein gammal, uskriven regel seier at sunnmørspostjournalisten skriv bygdestoff på nynorsk, medan alt frå Ålesund by skal attgjevast på bokmål. Den regelen gjeld enno, men berre for bystoffet sin del.

(. . .)

På lokalsidene er ein fjerdedel av bygdestoffet på bokmål.» (Mørkedal:19-20)

Styrkeforholdet er altså åpenbart skjevt. I forhold til utbredelsen i befolkningen er nynorsken underrepresentert i pressa –

i den øvrige delen enda mer enn i dagspressa. Over tid blir trulig misforholdet heller større enn mindre. Når nynorsken ikke blir brukt, er virkningen for leserne at nynorsk ikke fins.

Litteratur

- Lasse Dyrdal: «Sportsmetaforar og allmennspråk», i Roksvold 1994
- Steinar Eggen og Jørn Fremstad: «Fotballjournalistikken i VG og Dagbladet fra 1960 til 1990», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1991
- Linda Eide: «Språktvang i den frie pressa», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1989
- Kenneth Fredheim og Eva Westvik: «Språklig bevissthet blant journalistene i to lokalaviser», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1993
- Arne Gallis: «Språkføringen i tre store Oslo-aviser – en stikkprøve», artikkel i Språknytt 3/93
- Terje Hillesund: «Er fjernsynet Dagbladets skjulte redaktør?», Universitetet i Oslo 1989
- Ingeborg Marie Jensen: «Med blodsmak i pennen», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1993
- Egil Børre Johnsen (red.): «Vårt eget språk», bind I, Aschehoug, Oslo 1987
- Merethe Kildahl: «Språket i Moss Dagblad», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1991
- Halvor Lea og Knut Nesbø: «Fotballdekningen i Aftenposten – tabloidjournalistikk i fullformat?», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1992
- Trond Lundberg: «Avmålt velklang og heavy råkjør. Om språket i Oslo-avisenes musikkannmeldelser», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1993
- Sindre Mørkedal: «Nynorsk eller bokmål i Sunnmørsposten?», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1992
- Norsk språkråd: «Nyord i norsk», Univ.forl., Oslo 1982
- Thore Roksvold: «Retorikk for journalister», Cappelen, Oslo 1989/1991
- Thore Roksvold (red.): «Sport i avis», IJ-forlaget, Fredrikstad 1994
Språknytt 4/93
- Jan Svensson: «Språk och offentlighet», Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 47, Lund 1993
- Magni Øvrebotten: «Holdningar til nynorsk i Oslo-pressa», Norsk journalisthøgskole, Oslo 1978

Språksamarbeid i Norden 1993

Av Ståle Løland

Nordisk språksekretariat

Nordisk språksekretariat ble opprettet i 1978 som et samarbeidsorgan for språknemndene i Norden og andre som arbeider med nordiske språkspørsmål. Ifølge vedtektene skal sekretariatet arbeide for å bevare og styrke det språklige fellesskapet i Norden og for å fremme den nordiske språkforståelsen. Dette skal sekretariatet gjøre blant annet ved å være rådgivende og koordinerende organ i nordiske språkspørsmål, ta initiativ til forskningsprosjekter, følge grannespråksundervisningen på alle utdanningsnivåer, samarbeide med massemediene, medvirke ved ordboksprosjekter, gi ut skrifter og arrangere nordiske møter om språkspørsmål.

Organisasjon

Nordisk språksekretariat blir ledet av et styre på tolv personer som representerer samtlige språk og språknemnder i Norden. Styret utpeker blant sine medlemmer et arbeidsutvalg med en representant fra Dansk Sprognævn, en fra Forskningscentralen for de inhemske språken i Finland, en fra Íslensk málnefnd, en fra Norsk språkråd og en fra Svenska språknämnden. Formannen i styret er samtidig formann i arbeidsutvalget. Sekretariatets fellesnordiske administrasjon er plassert ved Norsk språkråd i Oslo. I 1993 har sekretariatet hatt disse ansatte: sekretariatssjef Ståle Løland, førstekonsulent Anna Helga Hannesdóttir, administrasjonskonsulent Rikke Hauge og førstekontorfullmektig Erla Stensby (halv stilling).

I perioden 1.1.90 til 31.12.93 har styret hatt denne sammensetningen:

<i>Fra:</i>	<i>Medlemmer:</i>	<i>Suppleanter:</i>
Dansk Sprognævn	seniorforsker Else Bojsen universitetslektor Allan Karker (formann)	skoledirektør Karl Hårbøl professor Jørn Lund
Forskningscentralen för de inhemska språken i Finland	byråchef Esko Koivusalo (finsk, til 20.8.90) specialforskare Liisa Huovinen-Nyberg (fra 21.8.90; død 6.12.92) specialforskare Risto Haarala (fra 7.12.92) byråchef Mikael Reuter (svensk)	bitr. professor Päivi Rintala professor Christer Laurén
Føroyska málnævndin	professor Jóhan Hendrik W.Poulsen	seminarielektor Jeffrei Henriksen
Oqaasiliortut/ Grønlands Sprognævn	forskningsmedarbeider Carl Christian Olsen	professor Robert Petersen
Íslensk málnefnd	prófessor Baldur Jónsson	prófessor Kristján Árnason
Norsk språkråd	rektor Aslaug Ligaard (bokmål) professor Kjell Venås (nynorsk)	professor Egil Pettersen høgskolelektor Ingeborg Donali
Sámi giellalávdegoddi / Samisk språknemnd	lektor Helvi Nuorgam-Poutasuo	fil.kand. Elli Sivi N. Utsi
Svenska språknämnden	docent Margareta Westman (nestformann fra 13.9.90)	fil.kand. Birgitta Lindgren
Sverigefinska språknämnden	fil.lic. Solfrid Söderlind	fil.kand. Paula Ehrnebo

Arbeidsutvalget har i 1993 hatt denne sammensetningen:

<i>Medlemmer:</i>	<i>Suppleanter:</i>
Allan Karker	Else Bojsen
Risto Haarala	Mikael Reuter
Baldur Jónsson	Kristján Árnason
Kjell Venås	Aslaug Ligaard
Margareta Westman	Birgitta Lindgren

I sin virksomhet støttes Språksekretariatet av disse nordiske sekretærene: Jørgen Schack (Dansk Sprognævn), Eivor Somnardahl (Forskningscentralen för de inhemska språken i Finland), Svein Nestor til 31.8., Åsta Norheim fra 1.9. (Norsk språkråd) og Birgitta Lindgren (Svenska språknämnden).

Møter, kurs og konferanser

Det årlige styremøtet i Nordisk språksekretariat ble holdt på Lysebu ved Oslo 26. august i tilknytning til det 40. nordiske språkmøtet 27.-29. august. Hovedemnet for det nordiske språkmøtet var «Morsmålets plass i læreplanene for grunnskolen og den videregående skolen». Et utvalg av innleggene fra møtet vil bli publisert i årsskriftet Språk i Norden. Arbeidsutvalget og de nordiske sekretærene i Dansk Sprognævn, Forskningscentralen för de inhemska språken i Finland, Norsk språkråd og Svenska språknämnden har hatt fire møter.

I 1993 var Språksekretariatet arrangør eller medarrangør av disse møtene, kursene og konferansene:

Kurs i svensk språk og kultur for norske lærerstudenter ved Hamar lærerhøgskole (Hässelby 15.-19. februar, i samarbeid med Hässelby slott)

Kurs i norsk språk og kultur for svenske lærerstudenter ved Uppsala universitet (Voksenåsen 22.-26. februar, i samarbeid med Svenskhemmet Voksenåsen)

Kurs om film og video for danske og svenske lærere i den videregående skolen (Frederiksdal ved København 24.-28. mars, Nordmål)

Kurs i svensk språk og kultur for danske lærerstudenter ved Vordingborg seminarium (Hässelby 29. mars – 2. april, i samarbeid med Hässelby slott)

Kurs i norsk språk og kultur for svenske lærerstudenter ved Umeå universitet (Voksenåsen 10.-14. mai, i samarbeid med Svenskhemmet Voksenåsen)

Konferanse om leksikografi i Norden (København 11.-14. mai, i samarbeid med Nordisk forening for leksikografi)

Kurs i norsk språk og kultur for svenske lærerstudenter ved

- Lunds universitet (Voksenåsen 24.-26. mai, i samarbeid med Svenskhemmet Voksenåsen)
- Kurs i nordiske språk og nordisk kultur for estere (Ålands folkhögskola 13.-26. juni, i samarbeid med Nordens institut på Åland)
- Kurs i svensk språk og kultur for danske lærerstudenter ved Århus seminarium (Hässelby 13.-17. september, i samarbeid med Hässelby slott)
- Seminaret «Att undervisa nordiskt i Finland» (Hanaholmen 29.-30. oktober, i samarbeid med Dansk lektorsamarbejde i Finland mfl.)
- «De andre og vi». Kulturformidlende kurs for nordiske grunnskolelærere (Lillehammer 4.-7. november, Nordmål)
- Kurs i norsk språk og kultur for svenske lærerstudenter ved Göteborgs universitet (Voksenåsen 11.-15. oktober, i samarbeid med Svenskhemmet Voksenåsen)
- Kurs i svensk språk og kultur for norske lærerstudenter ved Hamar lærerhøgskole (Hässelby 15.-19. november, i samarbeid med Hässelby slott)
- Konferanse for lektorer i den slavisktalende delen av Sentral-Europa samt Romania og Ungarn (Praha 18.-20. november, i samarbeid med Samarbeidsnemnda for Norden-undervisning i utlandet)
- 4 kurs for Nordjobb-ungdommer (i samarbeid med Nordjobb)

Representanter for Språksekretariatet har som vanlig orientert om nordisk språksamarbeid og nordiske språkspørsmål ved møter, kurs og konferanser som har vært arrangert av andre.

Samarbeid

Språksekretariatet samarbeider med morsmåslærernes og terminologisentralenes nordiske organer – Nordspråk og Nordterm – og deltar på deres fellesmøter. Språksekretariatet samarbeider også med Nordiska språk- og informationscentret i Helsingfors, Foreningene Norden, Svenskhemmet Voksenåsen, Hässelby slott, Fondet for dansk-norsk samarbeid, Nordens folkliga akademi og med andre nordiske organer og institusjoner.

Skrifter

I 1993 gav Nordisk språksekretariat ut disse skriftene:

Språk i Norden 1993

Lars S. Vikør: The Nordic Languages – Their Status and Interrelations

Allan Karker: Dansk i EF – en situationsrapport om sproget

Fagspråk i Norden

Nye statsnavn

Stig Örjan Ohlsson: Nordvisioner. Språklige effekter av nordiska tevekanaler

Kristian Kjær: Nabo sprogsundervisningens metodik

Språksekretariatet har utarbeidet en brosjyre på de skandinaviske språkene og finsk om det islandske alfabetet og om navn og navneskikk på Island. Den er i løpet av 1993 sendt til grunnskoler i Danmark, Finland, Norge og Sverige. På Island er det utarbeidet en engelsk, tysk og svensk versjon av brosjyren tilrettelagt for turister.

Språkspalte i Nordisk Kontakt

Språksekretariatet har fortsatt arbeidet med å redigere en språkspalte i tidsskriftet Nordisk Kontakt. Tidsskriftet blir utgitt av Nordisk råd og kommer med 10-12 nummer i året. Blant emner som har vært tatt opp, kan nevnes: minoritetsspråk i Norden, Nordisk forening for leksikografi, omtale av The Nordic Languages, omtale av Dansk i EF, omtale av Norsk-svensk ordbok, den danske (mellom)navneskikken, dansk og nordisk språkhistorie, EF – et mangespråklig samfunn.

Skandinavisk ordbok

Språksekretariatet har fortsatt arbeidet med en skandinavisk ordbok i samarbeid med Norstedts Ordbok. Redaktører er Skirne Bruland (Norge), Allan Karker (Danmark), Birgitta Lindgren (Sverige) og Ståle Løland (Nordisk språksekretariat). Ordboka vil bestå av tre separate lister: en med danske oppslagsord, en med norske (bokmål og nynorsk) og en med svenske. Listene konsentrerer seg om særspåklige ord og såkalte lumske ord. Totalt skal ordboka omfatte maksimalt

9000 ord. Etter planen vil manuskriptet til ordboka bli ferdig i løpet av 1994.

Grunnordlister mellom islandsk og færøysk og mellom finsk og estisk

I 1988-89 gav Språksekretariatet ut seks små dansk-norsk-svenske grunnordlister med ord fra det vanligste ordforrådet som kan være vanskelige å forstå i grannespråkene. I 1992-93 er det utarbeidet en tilsvarende islandsk-færøysk liste. Arbeidet med en færøysk-islandsk og en finsk-estisk grunnordliste er påbegynt.

Forskningsprosjekter

Språksekretariatet har i 1993 fullført disse prosjektene: «Dansk språk i EF» (ved Allan Karker), «Språklige effekter av nordiske tv-kanaler» (ved Stig Örjan Ohlsson) og «Grannespråksundervisningens metodikk» (forprosjekt, ved Kristian Kjær). Det er gitt ut rapporter fra de tre prosjektene. Språksekretariatet har i 1993 satt i gang forprosjektet «Leksikografi og samfunn».

Uttalelser

Språksekretariatet har uttalt seg om disse sakene: søknad om støtte til prosjektet «Nordiske kulturers krav til informasjonsteknologi» (til Nordisk kulturfond), «Prosjekt Video» (til prosjektledelsen), utkast til nye læreplaner i norsk for grunnskolen og den videregående skolen i Norge (til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet), utkast til nye læreplaner for grunnskolen og den videregående skolen i Sverige (til Utbildningsdepartementet), utkast til læreplan for morsmål i grunnskolen og den videregående skolen på Island (til Menntamálaráðuneytið), søknad om støtte til nordisk-latvisk ordboksprosjekt (til Nordisk kulturfond).

Nordmål 1990-95

I 1990 vedtok Nordisk råd og Nordisk ministerråd Nordmål – handlingsprogram for språklig samarbeid i Norden 1990-95. I Nordmål blir Språksekretariatet utpekt som ansvarlig organ for etterutdanningskurs for lærere, kurs for lærerutdannere, forskning om nordisk språkforståelse og arbeid med ordbøker og ter-

minologi. Gjennomføringen av Nordmål styrer en vesentlig del av virksomheten i Språksekretariatet.

Språkspørsmål

I samarbeid med språknemndene har Språksekretariatet også i 1993 behandlet språkspørsmål med sikte på å komme fram til fellesnordiske anbefalinger.

Norden-undervisning i utlandet

Etter vedtak i Nordisk ministerråd overtok Språksekretariatet i 1989 sekretariatsfunksjonen for det nordiske lektorsamarbeidet. Dette samarbeidet omfatter ca. 400 lektorer og språklærere både i og utenfor Norden. Samarbeidet tar sikte på å styrke undervisningen i Nordens språk, litteratur, kultur og samfunnsliv ved utenlandske universiteter. Virksomheten blir ledet av Samarbeidsnemnda for Norden-undervisning i utlandet (tidligere Nemnda for nordisk lektorsamarbeid), som har en representant fra hver av sendelektoradministrasjonene i de nordiske landene. Fra 1993 har Samarbeidsnemnda kommet inn på Nordisk ministerråds faste budsjett. Et viktig tiltak i 1993 var en konferanse i Praha for lektorer i den slavisktalende delen av Sentral-Europa samt Romania og Ungarn. Dessuten har det vært gitt støtte til en rekke kulturarrangementer o.l. som utenlandslektorer har stått bak. Nordisk råds kulturutvalg har uttalt at Norden-undervisningen i utlandet bør styrkes, og at Samarbeidsnemnda bør få økte ressurser til dette.

Nordisk ordbokssamarbeid

Siden 1991 har Språksekretariatet fungert som sekretariat for Nordisk forening for leksikografi. Ved utgangen av 1993 hadde foreningen ca. 170 medlemmer. Foreningen arbeider blant annet med en nordisk leksikografisk ordbok og en publikasjon over nålevende utøvere av nordisk leksikografi. 11.-14. mai arrangerte foreningen og Språksekretariatet en konferanse om leksikografi i Norden med over 100 deltakere. Sammen med representanter for foreningen utarbeidet Språksekretariatet i 1992 en innstilling til Nordisk ministerråd om det framtidige ordboksarbeidet i Norden. I 1993 er det arbeidet videre med sikte på å realisere forslagene i innstillingen.

Råd om svensk – "årets bøker"

Av Dag Gundersen

Omtrent samtidig har vi fått to større bøker om svenske språkspørsmål, Bertil Moldes om svensk i Sverige og Mikael Reuters om svensk i Finland. Reuters bok er dedisert til Molde, «mentor och vän», og det er flere likhetspunkter mellom lærers og elevs måte å gjøre tingene på. Bøkene er jamstore – ca. 240 sider. De består av et utvalg av korte artikler fra forfatterens språkspalte i en avis. Artiklene er revidert der det har vært aktuelt av hensyn til emnet eller til nyere synspunkter som til dels forfatterne selv har kommet til i årene som har gått. Ettersom artiklene er revidert, har Molde ikke datert sine, mens Reuter likevel har gjort det, for å vise når det var – innenfor perioden 1986–92 – han regnet emnet som aktuelt for behandling. Dette kunne hatt vel så mye for seg i Moldes bok, som dekker et atskillig lengre tidsrom. Men Reuters behandling av *skytte* (s. 220f.), der han i mai 1987 sier at en vakker dag må vi kanskje godta at den som blir skutt, ikke nødvendigvis dør av det, viser at datering også innenfor de siste ti år kan være opplysende. Den vakre dagen er kommet, iallfall i norsk, selv om enkelte fremdeles protesterer.

Reuter behandler 115 emner og Molde 138; i det avsluttende ordregisteret har Reuter nærmere 900 ord og Molde halvparten, idet begge, og særlig Reuter, kommer inn på langt flere ord enn artikkeltitlene antyder. Hos begge er hver artikkel redigert som et spørsmål fra publikum som artikkelen gir svar på. Hos Molde kommer artiklene ubrutt alfabetisk, hos Reuter alfabetisk innenfor hver av åtte grupper som er betegnet dels saklig («Samhållsord», «Folk och namn», «Elektronik och kontors-teknik», «Fritid, årstider och väder», «Brott och död»), dels språklig («Gamla och nya finlandismer», «Några vanliga verb», «Ord och betydelse»). Moldes titler er maksimalt nøkterne og består ofte av ett ord som artikkelen særlig tar for seg. Det gjør at han i motsetning til Reuter ikke har hatt bruk for innholdsliste; ordregisteret er nok. Reuter har gått noe lenger i

å lage blikkfangtitler som «Syndabock bär hundhuvudet» og «Zigenare skriver roman». Dette kan tolkes som at Molde henvender seg til dem han vet er faste lesere som er interessert i slike ord og emner som han tar opp, mens Reuter i tillegg satser noe friskere på å verve nye lesere som i utgangspunktet ikke er aktivt interessert, men kan bli det hvis de først fastner i blikkfanget.

Videre har Reuter en lengre innledning, der han kommer inn på det finlandssvenske skriftspråkets tidligere språkrøkt, dets særskilte struktur og dets stilling i forhold til rikssvensk og finsk. Blant ting det er viktig for ham å slå fast, er at finlandssvensk ikke er et eget språk, men en variant av svensk, og at avvik fra rikssvensk skriftspråk ikke må få omfatte syntaksen. Avvikene gjelder ordforrådet, dels ord og uttrykk med en særskilt utvikling i finlandssvensk, dels slike som betegner fenomener uten motsvarighet i Sverige.

Det er lite av overlapping i de emnene de to bøkene tar opp, så fra nå av behandler jeg dem hver for seg og begynner med Bertil Moldes.

En nordmann kan lære mye av denne boka, også om norsk. I en del tilfeller har vi felles problemer. Under «Genitivproblemer» tar Molde for seg feilbruken av apostrof pluss -s, som rent tar overhånd i norske annonser og navneskilt. «Man er oroadet» tar opp en side ved *constructio ad sensum* med predikativ, hos oss bedre kjent fra «Laget/politiet/universitetet er glad? glade? over resultatet» o.l. Man spør seg, som enkelte nordmenn, om «Framflytta» i tid innebærer et senere eller et tidligere tidspunkt. Når møtet kl. 10 flyttes fram en time, blir det da 9 eller 11? «Procentenhet», som Molde sier kom i allmenn bruk i svensk på 1960-tallet, lager den samme ugreie som «prosentpoeng» hos oss. En økning fra 1 til 2 prosent er ett prosentpoeng, men hundre prosent. I valgtider hører en mye surr. I «Stadion» tar Molde avstand fra «en stadion», en vanlig feil også i norsk.

«De och dom» tar opp en klassiker av et spørsmål. Også i svensk er «de som» en sterk konkurrent til det mer tradisjonelle «dem som». Den norske feilen «Jeg sa det til de» slipper svenskene, men at det fins en tendens til å si «de» for iallfall ikke å si «dom», er en vanlig forklaring i begge land. Molde støtter

den bare delvis, og finner hovedforklaringen i at «de som» i subjektfunksjon er så vanlig at det kan bli oppfattet som en fast enhet.

Noen av våre like problemer har ulike sider. I «Var sin» ventet jeg en svensk ekvivalent til det som er vanlig i norsk, hvorvidt det skal hete «De fikk hver sitt eple» eller «hvert sitt», og «Vi fikk hver(t) vårt» eller «Vi fikk hver sitt», som ennå noen vil begrunne med et underliggende «Hver (av oss fikk) sitt». I stedet dreier det seg om hvorvidt «Barnen fikk var sitt rött äpple» er brukbart, eller om det er feil for «var sitt röda äpple».

Med vilje sløyfer jeg Moldes konklusjon her og til dels ellers; man bør heller skaffe seg boka.

En sterk side ved Moldes argumentasjoner er hans bruk av ordhistorie. I noen tilfeller kan konsekvensen bli at han foretrekker en tradisjonell variant for en nyere. Men ofte viser han at det som spørteren oppfatter som feil og forfall i de siste tider, har eksistert lenge i svensk. Og da er hans konklusjon klar, som når han godtar «vart» ved siden av «blev»: «Det kan aldrig vara fel att använda en verbform som har använts i obruten tradition så länge det har funnits ett svenskt språk.»

Artikkelen «Som?» er et godt eksempel på Moldes nøkterne og effektive behandling av emner og spørtere: Først tar han grammatikken og redegjør for emfatisk utbrytning; deretter fører han bruken tilbake til tidlig 1800-tall, og til slutt viser han forekomsten i litteratur fra da til vår tid. Dette er den beste måten å behandle spørtere på. Selv om de «spør», er de gjerne ute etter å få rett i at det de synes er feil, er feil. Men en nøktern påvisning av grammatikk, ordhistorie og solide forfatteres bruk blir nesten alltid godtatt. Selv er jeg glad for at Ibsen har skrevet «her er ikke hverken mørkt eller lyst»; «ikke verken» er en vanlig anstøtssten for norske purister, men Ibsen får duge som mønster.

Det er morsomt å lese Moldes vurdering av eldre forklaringer. Han tar livet av flere, for eksempel at «jul» skal være beslektet med «hjul» fordi sola eller året «dreier». Under «Fanta» tar han avstand fra koplingen av *fanden* til *fiende* som presens partisipp av *fjá* = 'hate', og slutter seg til Axel Kocks henføring

til grunnlag i nordfrisisk, opprinnelig *fandiand* = 'den fristen-
de'. Når det gjelder tostavingsuttalen av *fan*, «faan», «faen»,
tenker han seg den dels som et minne om den lengre formen,
dels som utslag av at taleren vil gi ordet ettertrykk. Jeg tror den
første forklaringen er viktigst. I norsk er for eksempel den til-
svarende uttalen av navnene *Larsen* og (i dialekt) *Lars* klart et
minne om lengre former, likeså uttaleformer som *'a-an*
(annen); det er ikke så få eksempler på det.

At Molde som mangeårig sjef for Svenska språknämnden er
på linje med Språknämndens og Svenska Akademiens offisielle
variant av rikssvensk, overrasker ikke. Et enkeltstående unntak
finnes under «Unikare», der han tilrår at SAOL tar opp kompa-
rasjonsformer av adjektivet *död*. Dette er det lett å gi ham rett i.
I egentlig betydning regnes nok adjektiver som *död*, *unik*, *ene-
stående*, *uendelig*, *evig* å betegne egenskaper som ikke er gra-
derbare. Men fra sammenlignende uttrykk som «mer død enn
levende» er veien kort til ren gradbøyning med *mer*, *mest* i
overførte betydninger, likeså gradbøyning med suffiks for ord
som kan ta slik bøyning (ikke partisipper som *enestående* eller
ord med graderende forledd som *knivskarp*).

Et punkt der jeg synes han også kunne gitt SAOL et råd,
gjelder ord av typen *icke-angreppspakt*, *icke-officiell*, som han
nevner under «Inte för inte(t)». SAOL (1986) behandler disse
likt, med bindestrek. Da burde det kunne tenkes et ord
angreppspakt i likhet med *officiell*, men det kan det (i praksis)
ikke. Det er mer rimelig å la bindestreken vise en motsetning
mellom forledd og etterledd der etterleddet fins eller er tenkelig
som eget ord: *icke-officiell*, og sløyfe den i andre ord som *icke-
angreppspakt*, *ickevold*, eller til nød la den ha rent pedagogisk
funksjon hvis man vil markere 2 + 1-sammensetningen: *icke-
angrepps-pakt*. I Norstedts *Norsk-svenska ordbok* (1992) er
ikkevold lik *ickevåld*.

Molde skriver klart og enkelt og avstår fra vanskelig terminolo-
gi, med mulig unntak av «tautologi» på s. 88. Av trykkfeil har
jeg bare funnet «Jag» for *Jeg* i gjengivelsen av dansk på s. 22.

Som Molde er Mikael Reuter en rådgiver som sørger for å
ha et solid grunnlag for egne meninger. Han er noe skarpere i
kanten enn Molde, og kan oftere si rett fram at noe er udiskuta-

belt feil, slik som om «det offentliga ordet» (s. 41): «Nej, så kan man absolut inte säga om man vill uttrycka sig på korrekt (och begriplig) svenska». Han interesserer seg noe mer for å foreslå avløserord eller gjengi forslag: «faktalitteratur» for *facklitteratur* eller *kunskapslitteratur*, «lindringsvård, lindringshem» for *hospice*, «manusstopp» for *deadline*, et ord det er gjort tallrike forgjeves forsøk på å bli kvitt både i svensk og norsk. Ett av dem er å hente inn «dømlinje» fra sportspråket.

Også hos Reuter fins det enkelte problemer som vi har felles. «Tjugohundratalet» eller «tvåtusentalet» har også vi diskutert, og kommet til motsatt resultat, idet Reuter, som rimelig er, finner at det svenske valget av tjugohundra har mye for seg. Vi kjenner også igjen motviljen mot at «bry sig» skal trenge seg inn der det før het «bry sig om». På s. 181 slår Reuter fast at det heter «på Island» og ikke «i», også en gammel kjenning som vi stadig møter. «Syndabock» har, som i norsk, forlatt bibelhistorien når det også blir brukt om den skyldige, noe Reuter sier er enda vanligere i finsk (*syntipukki*). I den samme artikkelen der han behandler «å skyte», svarer han på om «avrättning» er det rette ordet når terrorister tar livet av gisler. Her kunne det også vært drøftet hvordan drapet skal omtales. Skal en si at de «tar på seg skylden», «tar på seg ansvaret» eller «sier at de har gjort det»?

Noen av spørsmålene illustrerer fint den desperate logikken som mange spørre forgjeves krever av språket: Når *kvinnoläkare* behandler kvinnesykdommer, kan en vel ikke bruke *kvinnopräst* om «kvinnelig prest»? *Tiodubblad* må vel bety «doblet ti ganger», slik at 30 000 tidoblet ikke blir 300 000, men 30,7 millioner? Reuters svar er preget av stort tålmod. Men de fleste spørsmål har mer for seg, for eksempel hvorfor det heter *damer* og *herrar* i idretten og ikke *kvinnor* og *män*.

Svært mange spørre er opptatt av betydningsnyanser som skiller mellom delsynonymer: *trygg/säker*, *hals/strupe*, *idrott/sport*, *hunger/svält*, *kontor/byrå*, *köld/kyla*, *sakkunnig/expert/specialist*, *tveksam/tvivelaktig*, *flod/älv*, og et mer følsomt par: *finländsk/finsk*. Dette har til dels å gjøre med rikssvensk kontra finlandssvensk, og ofte med påvirkning fra finsk som ytrer seg

i oversettelses- og betydningslån. Dermed er vi inne i den første hovedbolken, «Gamla och nya finlandismer», kanskje den mest interessante for en utlending.

Denne delen av boka kan gi en norsk leser minnelser om nynorskens stilling i Norge: en minoritetsvariant stilt overfor en mektig, men ennå ikke overmektig, konkurrent. Språket eksisterer i kraft av at det blir brukt, og i omtalen av «Offisiella ortnamn» (s. 183) peker Reuter på betydningen av at de offisielle svenske stedsnavnene i Finland blir brukt i svensk tekst. Men dette er ellers ikke noe hovedpoeng i boka, og kan ikke tas opp i noen bredde her.

Finlandismene er finskpåvirket ordvalg og betydning, mens derimot ortografi og formverk synes å være uberørt. Her er det altså en forskjell hvis en sammenlikner med engelsk påvirkning ellers i Norden. (Engelsk påvirkning nevnes ikke av Reuter, og er vel derfor ikke noe merkbart problem i finlandssvensk.)

I den aller første artikkelen, «Aula», problematiserer Reuter ord som er felles med rikssvensk og har en betydning som er beslektet, men likevel noe avvikende. En finsk *aula* er et stort rom, men ingen sal som «Universitetets aula». Den finske svarer til «entréhall» på svensk. På norsk kan vel «vestibyle» passe. Hvilken betydning bør ordet gis, den finske eller den svenske? Reuter holder på den svenske «i vårdat språk och i officiella sammanhang». Rikssvensk er mønsteret.

For å avslutte med et par ord fra samlingen så heter en møteleder en *dragare*, og å få ordet er å få *munntur*. Kanskje finlandssvensk burde saumfares med henblikk på gode avløserord i de andre nordiske språkene? En møteleder kan nok ha følelsen av å dra møtet etter seg snarere enn å lede det når ordskiftet går seg fast i detaljer og taler etter taler sier «jeg skal være veldig kort». Og hvis jeg var møteleder, skulle jeg gjerne gi neste taler ordet med å si: «NN, du har munntur.»

Litteratur

Bertil Molde: Svenska i dag. Svar på språkfrågor. Prisma 1992. ISBN 91-518-2530-9. 239 s.

Mikael Reuter: Reuters rutor. Svar på frågor om ord, ordanvändning och betydelse. Schildts Förlag Ab, Esbo 1992. ISBN 951-50-0497-7. 237 s.

Ny språklitteratur

PUBLIKASJONER FRA SPRÅKNEMNDENE

Fagspråk i Norden, Nordisk språksekretariat. Rapport 19. 1993. 240 s. Inneholder innlegg holdt på en konferanse i Lund 4.-6. desember 1992, bl.a. om fagspråk og terminologi, fagspråklig språkplanlegging, myndighetenes og medisinsens fagspråk, undervisning i fagspråk og forholdet mellom allmennspråk og fagspråk.

Flugorðasafn. Íslenskt-enskt, enskt-íslenskt. Red. Jónína Margrét Guðnadóttir. Rit Íslenskrar málnefndar 7. Íslensk málnefnd, Reykjavík 1993. 302 s.

Detta är först och främst en ordbok över isländska flygtermer, aktuella termer inom hela flygbranschen. Största delen av boken är en isländsk ordlista med motsvarande engelska termer och i flesta fall också en definition eller begreppsförklaring på isländska eller bådadera, samt 50 illustrationer. Därefter följer en engelsk-isländsk ordlista och längst bak i boken en lista på 12 sidor över engelska förkortningar som är gängse i flygspråket.

Boken innehåller bortemot 4000 begrepp, men p.g.a. synonymer är antalet termer på varje språk något större.

Redaktören, Jónína Margrét Guðnadóttir, redogör för bokens tillkomst i sitt förord och det har hon också gjort på andra håll, bland annat i *Fagspråk i Norden* (Nordisk språksekretariats rapporter 19) 1993 och i en intervju i *Nordisk Kontakt* 1993:12. Initiativtagaren var f.d. luftfartsdirektör, som lyckades påverka myndigheterna och åstadkomma samarbete med Íslensk málnefnd. Kommunikationsministern tillsatte hösten 1987 en terminologisk kommitté på 7 man för att förbereda publikationen. Den höll 120 möten tillsammans med sin redaktör, dryftade nybildningar av ord, begreppsförklaringar etc.

Flugorðasafn ersätter en tidigare ordsamling, som utkom 1956, *Nýyrði IV. Flug*, av Halldór Halldórsson.

Galberg Jacobsen, Henrik og Mogens Gradenwitz (red.): Komma hvornår og hvorfor? En debatbog om kommatering. Dansk Sprognævns skrifter 20. Dansk Sprognævn. I kommission hos Dansk lærerforening, København 1993. 217 s.

Komma - hvornår og hvorfor? er en debatbog fra Dansk Sprognævn om kommaerne i dansk. Bogen indeholder en række artikler om de to officielle danske kommasystemer, det grammatiske komma og pausekommaet, og om problemer i forbindelse med kommateringen i dansk. Bidragene er skrevet af sprogfolk i og uden for Dansk Sprognævn.

Kommaets historie i Danmark er behandlet af *Erik Hansen*, og kommadebatten i Danmark i de sidste 75 år gennemgås af *Henrik Galberg Jacobsen*. *Mogens Gradenwitz* skriver om det grammatiske komma, og *Ole Togeby* argumenterer for den variant af pausekommaet som han kalder «fleksibelt funktionskomma». *Niels Holck* behandler i sin artikel tegnsætningen som helhed under en kreativ synsvinkel. *Karl Hårbøl* fremlægger resultaterne af sin undersøgelse af den faktiske brug af grammatiske kommaer i nogle bøger og aviser, og *Vibeke Appel* gør rede for en undersøgelse af forskellige kommasystemers betydning for læseren. I den afsluttende artikel om «enhedskommaet» fremlægger *Henrik Galberg Jacobsen* et forslag til et nyt kommasystem til afløsning af de to nuværende.

Foruden de egentlige artikler indeholder bogen de danske kommaregler siden 1918, da der første gang blev givet officielle regler for tegnsætningen i dansk.

Halldór Halldórsson og Baldur Jónsson: Íslensk málnefnd 1964—1989. Afmælisrit. Red. Baldur Jónsson. Rit Íslenskrar málnefndar 8. Íslensk málnefnd, Reykjavík 1993. 162 s.

Detta är en jubileumsskrift i anledning av Ísländska språknämndens 25 års jubileum 1989. Författarna, som bägge två har varit nämndens ordförande, skriver var sitt avsnitt.

Professor emeritus Halldór Halldórsson, språknämndens initiativtagare och dess förste ordförande 1965—1966, skriver om bakgrunden till nämndens tillkomst, dess instiftning och de första aktiviteterna («Tildrög málnefndar og stofnun»). Íslensk

målnefnd har sina rötter i 1950-talets officiella nyordsverksamhet samt stimulerande påverkan från de övriga nordiska språknämnderna.

Professor Baldur Jónsson var språknämndens ordförande 1978–1988. I sitt bidrag («Íslensk málnefnd 1966–1989»), som utgör den största delen av boken, ger han en ganska detaljerad översikt över den isländska språknämndens utveckling och aktiviteter, dess kamp för ökade resurser, upprättandet av ett eget sekretariat, Íslensk málstöð, 1985, m.m. En väsentlig del ägnas åt nordiskt samarbete, både i förbindelse med språknämnderna, deras gemensamma forum, Nordiska språksekretariatet i Oslo, och islänningarnas deltagande i Nordterm. I det avslutande kapitlet där man börjat sträva mot upprättandet av en språkvårdsfond berättas det om Svenska Akademiens besök under jubileumsåret 1989 och dess grundläggande bidrag till den isländska språkvårdsfonden.

Boken är illustrerad. Den avslutas med en översikt över språknämndens olika sammanställningar 1964–1989, åtföljd av en källförteckning samt personregister. Baldur Jónsson som är ansvarig för redaktionen skriver förord. Boken inleds med en utförlig innehållsförteckning.

Karker, Allan: Dansk i EF - en situationsrapport om sproget. Nordisk språksekretariats skrifter 16. Gads Forlag 1993. 95 s.

Boka er resultatet av en undersøkelse av den faktiske situasjonen for dansk språk i EF (EU). Gjennom intervjuer med ca. 100 danske politikere, embetsmenn, tolker og oversettere har forfatteren kartlagt hvilke rettigheter dansk språk har i EF-systemet, og hvordan disse rettighetene blir utnyttet i praksis. Forfatteren har lest ca. 1400 sider tekst som er produsert på dansk i EF i de seneste år, med tanke på om EF-dansk er forskjellig fra dansk som det tales og skrives i Danmark. Han konkluderer med at språket i hvert fall ikke er dårligere enn det som presteres i tilsvarende tekster i Danmark. (Se nærmere omtale s. 154.)

Kielikello, Finska språkbyråns tidskrift, har som tidigare utkommit med fyra nummer. Nummer ett innehåller bl.a. en

artikel av *Maija Länsimäki* om problem vid översättning av EG-termer och en artikel av *Asta Virtaniemi* om språket i författningstexter. I samma nummer ingår också en förteckning över ett antal aktuella språkfrågor. Bland artiklarna i det andra numret av tidskriften kan nämnas *Ulla Tiililäs* artikel om myndigheternas språk och *Päivi Naskalis* om tunga participkonstruktioner i lagtext. Temat för nummer tre är sifferuttryck och skrivtecken. I nummer fyra skriver *Jaakko Tapaninen* och *Anneli Kauppinen* om vikten av ett fungerande modersmål, *Jussi Kallio* om myndigheternas språk och *Aino Piehl* om användningen av ordet koncept i finskan. De flesta nummer innehåller också litteraturpresentationer, språkliga rekommendationer och avdelningar för insändare.

Kieliviesti, Sverigefinska språknämndens tidskrift, har som tidigare utgivits med fyra nummer. Nr 1 innehåller bl.a. en artikel om Bibelns inverkan på det finska språket, en presentation av föreningen *Nykysuomen seura* («Nufinska sällskapet») och en ordlista över olika typer av endoskopiska undersökningar. I nr 2 ingår en artikel om eufemismer, en recension av den nya ordboken över tornedalsfinskan, en svensk-finsk förteckning över sagofigurer och seriehjältar samt en svensk-finsk dermatologisk ordlista. Nr 3 innehåller bl.a. en artikel om centrala begrepp i EG-terminologin, en rekommendation beträffande stavningen av ordet *romani* «zigenare» och en svensk-finsk bärlista. Bland artiklarna i nr 4 kan nämnas en om ryskans påverkan i karelskan och hur det är att forska i en karelsk dialekt i Karelen. Vidare omfattar numret en artikel om etymologin och betydelsen hos några förleder som används förstärkande framför allt i anslutning till vissa adjektiv, en redogörelse över ordet *omalääkäri* «husläkare» och en svenskfinsk farmakologisk ordlista.

Kjær, Kristian: Nabosprogsundervisningens metodik. Nordisk språksekretariat 1993. 44 s.

Rapporten gjør rede for et forprosjekt om nabospråksundervisningens metodikk i grunnskolen i Norden. Forfatteren kartlegger nabospråksundervisningen og kommer med en rekke

forslag til hvordan den kan forbedres. (Se Kristian Kjærs artikkel s. 91.)

Namn i neon er ein brosjyre som Norsk språkråd har laga for å gje rettleiing om skrivereglar for namnsetjing av bedrifter, etatar og organisasjonar. Brosjyren gjev råd om bruk av store forbokstavar, apostrof i genitiv og samanskriving av samansette ord - særleg i namn på firma - og omtalar også godt namnevett generelt. *Namn i neon* finst både på nynorsk og bokmål.

Nordisk Kontakt. Nordisk språksekretariat redigerer en språkspalte i tidsskriftet *Nordisk Kontakt*. Tidsskriftet blir utgitt av Nordisk råd og kommer med 10-12 numm<er i året. Blant emner som har vært tatt opp i 1993, kan nevnes: minoritetspråk i Norden, Nordisk forening for leksikografi, omtale av boka «The Nordic Languages», nordiske lånord i finsk, omtale av rapporten «Dansk i EF», omtale av «Norsk-svensk ordbok», den danske (mellom)navneskikken, dansk og nordisk språkhistorie, EF - et mangespråklig samfunn.

Norsk språkråd: Tekst-TV-sider. 1993. 48 s. - Heftet kan kjøpast frå Norsk språkråd, Postboks 8107 Dep, N-0032 Oslo.

Dette er eit hefte med eit utval av språksidene Norsk språkråd har laga for Tekst-TV. Sidene i Tekst-TV spenner over eit vidt emnefelt: aktuelle ord, skrivemåtar av vanskelege ord, bøyingsproblem i bokmål og nynorsk, teiknsetjing, forkortingar, etymologi og mykje anna. Heftet inneheld 204 Tekst-TV-sider og eit ordregister.

Nye statsnavn. Nordisk språksekretariat 1993. 38 s. Inneholder innlegg holdt på en konferanse i Stockholm 28. oktober 1992, om nordisk og internasjonalt samarbeid om fastsetting av navn på stater.

Nyt fra Sprognævnet. 1993 nr. 1-4. 16 s. + 16 s. + 16 s. + 20 s.

Hvert nummer indeholder et udvalg af sproglige spørgsmål til nævnet, bogomtaler og artikler om sproglige forhold. Af årgangens artikler kan nævnes: *Vibeke Sandersen*: Hvad bliver

vi når vi ikke mere er hvad vi har været?, *Jørgen Schack*: Statsnavne på dansk og nordisk (nr. 1), *Henrik Galberg Jacobsen*: Attention, *Jørn Lund*: Offentligheden og Sprognævnet (nr. 2), *Niels Davidsen-Nielsen*: Det er sgu da nu vist en misforståelse. Om nogle svære småord på dansk, *Else Bojsen*: Ømålsordbogen, *Vibeke Sandersen*: Rigtige kvitteringer? (nr. 3), *Vibeke Sandersen*: Om rigsdansk, *Henrik Galberg Jacobsen*: Kommer til debat (nr. 4). Nr. 4 indeholder desuden et register til årgang 1992 og 1993.

Ohlsson, Stig Örjan, Nordvisioner. Språkliga effekter av nordiska tevekanaler. Nordisk språksekretariat. Rapport 20. 1993. 69 s.

Forfatteren diskuterer hvordan en fellesnordisk tv-kanal bør innrettes for at den skal gi best mulig språklig og kulturelt utbytte. Til slutt legger han fram et forslag til hvordan han kan tenke seg «Den nordiske drømmekanalene».

Praktisk svensk ordlista. Utgaven av Svenska språknämnden och Svenska Akademien. Norstedts 1993. 452 s.

Finns tidigare utgiven under titeln *Svensk skolordlista*.

Sprognævnet på skærmen 1992/93. Dansk Sprognævns skrifter 22. Dansk Sprognævn og DR/TEKST-TV 1993. 31 s.

Hæftet er udgivet i samarbejde med Danmarks Radios TEKST-TV og rummer de sprogsider der har været bragt på skærmen i perioden 1.9.1992-31.5.1993 (med register til Sprognævnet på skærmen 1988-1993).

Språkbruk, den finlandssvenska språkvårdens tidskrift, har som tidigare utkommit med fyra nummer. Det första numret innehåller en artikel av *Marketta Sundman* om tvåspråkiga barn och deras språkbehärskning. I samma nummer ingår en artikel av *Björn-Eric Mattsson* om datatermer. Dessutom ingår en finsk-svensk-engelsk dataordlista. I nummer två skriver *Marika Tandefelt* om radiospråket och *Mikael Reuter* om språkvård och språknormer under rubriken Du skall älska ditt modersmål. *Susanne Bergström*, *Caroline Sandström* och *Carola Åkerlund*

förklarar några franska ord i de finlandssvenska dialekterna. Nummer tre handlar främst om den finlandssvenska språkvården och Hugo Bergroth. *Helena Solstrand-Pipping* skriver om finlandssvenskan i går, i dag och i morgon och *Marika Tandefelt* om Hugo Bergroth under rubriken Säg Hugo! Bland andra bidrag märks *Eva Anianssons* presentation av Språkvårdssamfundet och *Marianne Blomqvists* artikel om namnen i den nya finlandssvenska almanackan. I årets sista nummer ingår *Viking Brunells* artikel Språk, läskunnighet och skoltrivsel och en artikel av *Marianne Saanila* med rubriken Spektakulär kommunikation för visuell konsumtion. I dialektspalten skriver *Peter Slotte* om dialektala ord för avträde under rubriken Allsköns mak. I samma nummer ingår också en förteckning över sagofigurer och seriehjältar på svenska och finska. Listan är sammanställd av *Marjo* och *Pekka Kallio*.

Alla nummer innehåller språkfrågor i urval och anmälningar av nyutkommen litteratur.

Språkkurieren er ein bulletin på fire A4-sider som Norsk språkråd sender til alle norske aviser for å informerer om rettskriving og andre språkspørsmål. Bulletinen kom med tre nummer i 1993 og inneheldt korte artiklar om emne som er knytte til praktisk språkbruk: riktig og galen bruk av ord og uttrykk, syntaks, rettskriving, geografiske namn, språkleg biletbruk, etymologi, EF-ord osv.

Språknytt, meldingsblad for Norsk språkråd, kom i 1993 som vanleg ut med fire nummer, på til saman 84 sider. Språknytt inneheld informasjon om arbeidet i Norsk språkråd, bokmeldingar, spørjespalte osv. Mellom artiklane i 1993 kan vi nemne: nr. 2: *Kåre Skadberg*: Språkvariantar og språkleg prestisje; nr. 3: *Lars Anders Kulbrandstad*: Utkast til ny norskplan for den videregående skolen; nr. 4: *Dag Finn Simonsen*: Språklig tilpassing av navigasjonsutstyr og bildetelefoner; og *Kari Brudevoll*: En pins til besvær.

Språkvård, Svenska språknämndens tidskrift, har som tidigare utkommit med fyra nummer. I nr 1 redogör Ingvar Lundberg

för en internationell undersökning om skolelevers läsfärdigheter, Bengt Sigurd behandlar svenska uttryck för *stand up comedian*, Sven Pihlström tar upp konstruktionen *bifogade protokoll*, Staffan Fridell visar att *typ* förutom sin nya användning som preposition numera också används som adverb och Sten Ewerth argumenterar för en indelning av de svenska substantiven i sex deklinationer i stället för fem. Numret innehåller också recensioner av Bertil Moldes «Svenska i dag», Karin Mårdsjös doktorsavhandling «Människa, text, teknik» och antologin «Pressens profiler» samt en anmälan av Lars Vikørs «The Nordic Languages». I nr 2 ser Lars Melin på modeord under de senaste tjugo åren, Lennart Andersson visar att en del gamla pojknamn försvunnit under senare år. Numret innehåller också en lista med nyord. I nr 3 behandlar Bengt Sigurd konsten att hitta på bra namn på företag och varor, Dag Fransson redogör för sin undersökning om särskrivning av sammansatta ord, Kerstin Norén har undersökt om svensk språkvård ger något resultat, Lena Moberg diskuterar namnet *Språk- och folkminnesinstitutet* och Margareta Westman visar med exempel på nya sammansättningar med *-bo* hur språket lever. I nr 4 ställer Sten Ewerth frågan om vi har konjunktiv i svenskan, Arne Olofsson behandlar imperativ av verb som man normalt inte väntar sig att se i imperativ, såsom *få*, och Margareta Westman tar upp den klassiska språkvårdsfrågan om användningen av *vare sig – varken*.

Dessutom ingick i varje nummer avdelningar för insändare, frågor och svar samt korta anmälningar av nyutkommen litteratur.

Danmark

Af Vibeke Sandersen og Jørgen Schack

Andersen, Torben mfl.: Stavefejl. En undersøgelse af stavefejlsmønstre i gymnasiet. Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen, København 1992. 77 s.

Undersøgelsen kortlægger antal og typer af fejl studenter af årgang 1990 har begået i deres danske stil til studentereksamen. Formålet med undersøgelsen er at få at vide hvilke typer af stavefejl der er hyppigst – *r*-fejlene dominerede selv hos de i øvrigt bedste stavere – og at følge udviklingen; det sidste sker ved en sammenligning med en undersøgelse fra 1980.

ARK. Sproginstitutionernes arbejdsrapporter. Handelshøjskolen i København. Distr.: Det Erhvervsproglige Fakultet, Handelshøjskolen i København, Dalgas Have 15, 2000 Frederiksberg.

I perioden januar 1993-november 1993 er der udkommet 5 numre (66-70), bl.a. *Michael Herslund og Helle Wegener: Oversættelse* (ARK 67, 123 s.) og *K.T. Thomsen: Brudstykker af moderne dansk orddannelse* (ARK 68, 75 s.)

Bruun Pedersen, Jørgen: Håndbog for skriverkarle mlk: om formidling af faglige budskaber. Gyldendal, København 1993. 112 s.

Bogen henvender sig til alle der skal formidle et fagligt indhold i skrift og billede. Den er tænkt anvendt i kommunikationsuddannelserne på universiteter, højskoler o.l. Udgangspunktet er den psykologiske teori om skemaer og hukommelsens opbygning («mental models»). Hovedvægten i fremstillingen lægges på skriveprocessen, og der er et afsnit om illustrering.

Dansk sprog- og litteraturforskning – gennem de sidste 25 år, nu og i 2001. Redigeret af Pål Dahlerup, Hans-Peder Kromann og Ole Norling-Christensen. Statens Humanistiske Forskningsråd, København 1993. 64 s.

Bogen indeholder rapporten fra et seminar om dansk sprog-

og litteraturforskning som Statens Humanistiske Forskningsråd afholdt i november 1992. Af særlig interesse for Sprognævnets arbejde er *Jørn Lund*: Hovedstrømninger i dansk sprogforskning, *G.J.L.M. Laureys*: Dansk sprog og litteratur set udefra, og paneldiskussionen: Fremtidsperspektiver for dansk sprog- og litteraturforskning (med indlæg af bl.a. *Erik Hansen*).

Danske Studier 1993. C.A. Reitzels Forlag, København 1993. 183 s.

Af bindets indhold kan med henblik på Sprognævnets arbejde særlig fremhæves: *Poul Lindegård Hjorth*: Ømålsordbogen, samme: Ebbe Grunwald mfl.: Journalistens sprog – med et sprogligt serviceeftersyn, og *Henrik Jørgensen*: Kurt Braummüller: Die skandinavischen Sprachen im Überblick.

Ejskjær, Inger: *Danish Dialect Research*. C.A. Reitzels Forlag, København 1993. 48 s.

Artiklen er en revideret version af en artikel offentliggjort i *Rivista Italiana di Dialettologia*. Hovedvægten er lagt på den nyere og nyeste danske dialektforskning, desuden på ordbøger og udtryksanalyser i den strukturalistiske tradition. Standardordbøgerne gennemgås kronologisk fra Pontoppidans og Chr. Molbechs *idiotica* over Feilbergs o.a. beskrivelser af det fulde vokabularium til de store nye kortlægninger af ordforrådet i hhv. jysk og øsmål der er under udarbejdelse – og udgivelse: *Jysk Ordbog* og *Ømålsordbogen*, den sidste på strukturalistisk basis. Beskrivelser af sprogformen set under en historisk, en fonetisk eller en strukturel synsvinkel behandles med hovedvægt på den sidste. Den moderne, pragmatisk sociolingvistiske undersøgelsesforms angreb på strukturalismen nævnes, og strukturalismens forsvar føres i form af en karakteristik af kendetegnene for dansk strukturel analyse. De klassiske dialektmonografiers teorier om den foranstillede respektive efterhængte artikels opkomst omtales grundigt, det samme gælder hovedværket i dansk dialektgeografi: Vald. Bennike og Mar. Kristensens *Kort over danske folkemål* (1912). Gennemgangen slutter med en fyldig omtale af nogle moderne sociolingvistiske arbejder hvis temaer sammenfattes under overskriften «norm

og variation»; det drejer sig om holdningsundersøgelser og andre studier i regionalsprog.

Finnemann, Niels Ole og Frederik Stjernfelt (red.): Kognition og sprog. Kulturstudier 14. Udgivet af Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet. Aarhus Universitetsforlag, Århus 1992. 127 s.

Bogen indeholder en række bidrag fra et symposium om kognition og sprog, som blev holdt på Center for Kulturforskning i marts 1991. Af særlig interesse er: *Hans Siggaard Jensen*: Forståelsens forståelse (om forholdet mellem den formelle semantik og den kognitive semantik), *Ole Togeby*: Får man virkelig noget for intet med kunstige neurale netværker (om et neuralt netværksprogram til semantisk analyse af præpositionen *i*'s forskellige betydningsvarianter), og *Frederik Stjernfelt*: Kategoriens kategori (om Georges Lakoffs kognitive semantik i forhold til René Thoms katastrofeteori).

Gall Jørgensen, Keld: Semiotik – en introduktion. Gyldendal, København 1993. 188 s.

Semiotikken defineres af bogens forfatter som «studiet af betydningsproduktionens mulighedsbetingelser», og som sådant introduceres den for relativt forudsætningsløse læsere. Tegnbegrebet gennemgås historisk (før Saussure, Peirce, Hjelmslev og Per Aage Brandt). Et kapitel om tegn og kode behandler især Roman Jakobson samt kodernes art og mangfoldighed. Udsigelsesbegrebet afhandles i et kapitel om litterær analyse, og bogen slutter med en drøftelse af den jo i princippet tværfaglige semiotiks forhold til forskellige videnskaber, bl.a. til lingvistikken.

Grindsted, Annette (red.): Kategorier i sprogvidenskaben. Odense working papers in language and communication, no. 2. Institut for Sprog og Kommunikation, Odense Universitet, Odense 1992. 104 s.

Dette nummer af *Odense working papers in language and communication* indeholder tre indlæg som blev holdt i forbindelse med et arrangement på Institut for Sprog og Kommunika-

tion med overskriften Kategorier i sprogvidenskaben, nemlig: *Carl Bache*: Nogle metodologiske overvejelser om begrebet «grammatisk kategori», *Annette Grindsted*: Kommunikative adfærds-kategorier i spanske og skandinaviske forhandlinger, og *Jacob Mey*: Et pragmatisk syn på sproglige kategorier.

Hansen, Steffen Leo og Finn Sørensen (red.): Topics in semantic representation. Samfundslitteratur, Frederiksberg 1992. 147 s.

Bogen indeholder en række bidrag fra et seminar der fandt sted på Institut for Datalingvistik, Handelshøjskolen i København i november 1990. Af disse skal her nævnes: *Steffen Leo Hansen og Finn Sørensen*: Interpreting Expressions of Time and Aspect in Danish, *Jørgen Olsen*: On Level Based Representation in Automatic Text Analysis, og *Carl Vikner*: Aspectual Change connected with the Perfect and *before* and *after* in Danish.

Hermes. Tidsskrift for sprogforskning. 10-1993 og 11-1993. Redigeret af Henning Bergenholtz mfl. Udg. af Det Erhvervs-sproglige Fakultet, Handelshøjskolen i Århus. 157 s. + 161 s.

Af indholdet kan nævnes: *Jan Engh*: Linguistic Normalisation in Language Industry. Some Normative and Descriptive Aspects of Dictionary Development (nr. 10).

Herslund, Michael (red.): Word order. Two studies on central issues in the syntax of Danish and French. Copenhagen studies in language 15. Udgivet af Det Erhvervs-sproglige Fakultet, Handelshøjskolen i København. Handelshøjskolen Forlag, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København 1992. 132 s.

Af bindets indhold er der særlig grund til at nævne *Lars Heltoft*: The Topology of Verb Second and SVO Languages. A Study in the Sign Functions of Word Order.

Jyske Studier tilegnede Magda Nyberg og Bent Jul Nielsen. Karen Margrethe Pedersen og Inge Lise Pedersen (red.). Institut for Dansk Dialektforskning's Publikationer. C.A. Reitzels Forlag, København 1993. 280 s.

Afhandlingerne i dette festskrift, der afrundes med bibliogra-

fier over Bent Jul Nielsens og Magda Nybergs publikationer, omfatter emneområderne ordforråd, orddannelse, sproghistorie, lydforhold, sprogholdninger og sprogbrug, dialektkontakt, dialektkriterier, dialektgrænser og Danmarkshistorie. Af afhandlinger med lidt bredere sigte kan fremhæves *Inger Ejskjær: Nogle slægtskabsbetegnelser i danske dialekter*, *Karen Margrethe Pedersen (Skærbæk): Æ trinbræt. En studie over det dialektale skriftsprog i Sønderjylland i 1990'erne*, *Frans Gregeresen: Findes jysk?* og *Ingelise Pedersen: Regionalisme og identitet. Om jysk og dansk gennem 1000 år.*

Karker, Allan: Dansk i EF. En situationsrapport om sproget. Nordisk språksekretariats Skrifter 16. Gad, København og Oslo 1993. 95 s.

Afhandlingen fremlægger resultaterne af en undersøgelse af det danske sprogs faktiske stilling inden for det Europæiske Fællesskab, foretaget for Nordisk Sprogsekretariat og iværksat af Nordisk Ministerråd mhp. at vurdere de nordiske sprogs fremtidsudsigter under medlemskab af EF. Undersøgelsen er gennemført ved personlige samtaler (med ca. 100 personer) og ved gennemlæsning af EF-tekster. De første kapitler drejer sig om det danske sprogs vilkår i EF og den faktiske brug af dansk i skrift og tale. Dernæst følger en analyse og vurdering af et udvalg af EF-tekster på dansk. Endelig bedømmes kvaliteten af det dansk der produceres i EF i sammenligning med tilsvarende dansk herhjemme, og perspektiverne for dansk og de andre nordiske sprog i et udvidet EF åbnes.

Karker, Allan: Dansk i tusind år. Et omrids af sprogets historie. Modersmål-Selskabets årbog 1993. C.A. Reitzels Forlag, København 1993. 272 s.

I *Dansk i tusind år* beskrives det danske sprogs bygning og brug gennem tiden – fra oldtidens runer til moderne dansk skriftsprog. Bogen er skrevet for læsere uden særlige forudsætninger, og dens mange autentiske teksteksempler fra forskellige perioder og genrer er således – hvor det er skønnet nødvendigt – enten oversat til moderne dansk eller forsynet med ordforklaringer. Der er dog ingen tvivl om at bogen også vil blive

hilst velkommen af læsere med faglige forudsætninger, deriblandt ikke mindst lærere og studerende ved universiteternes danskinstitutter. Bogens umiddelbare forgænger er Peter Skautrups *Det danske sprogs historie* (fire store bind + et registerbind, 1944-1970). Allan Karker gør i bogens indledende kapitel opmærksom på at *Dansk i tusind år* selvsagt ikke er afløseren for Peter Skautrups monumentale værk, men at man tværtimod kan håbe at den vil vække eller skærpe appetitten på en ny stor dansk sproghistorie.

Kunøe, Mette og Erik Vive Larsen (udg.): 4. møde om udforskningen af dansk sprog. Aarhus Universitet, Århus 1993. 288 s.

Rapporten fra det fjerde møde om udforskningen af dansk sprog, afholdt af Institut for Nordisk Sprog og Litteratur ved Aarhus Universitet i oktober 1992, indeholder i alt 31 bidrag fra mødet. Af særlig interesse for Sprognævnets arbejde er følgende bidrag: *Hans Arndt og Thomas Bilgram:* Automatisk morfologisk analyse af danske tekster, *Jørgen Chr. Bang og Jørgen Døør:* Dialog, sprog og deixis, *Elin Fredsted og Karen Margrete Pedersen:* Dansk som fremmedsprog inden for handel og erhverv i grænseregionen, *Henrik Galberg Jacobsen:* Værsgo, Århus! Om brugen af *værsgo* i moderne dansk (anmeldt i *Sprog i Norden* 1993), *Erik Hansen:* Begrebet rektion, *Lars Heltoft:* Revision af indholdsfeltet, og *Carsten Mølgaard Rasmussen og Iben Stampe Sletten:* Børn og børn imellem. Face-work i interaktioner uden voksne.

LAMBDA. Lingvistik, Analyse, Metode, dataBaser, Datamater, Applikation. Nr. 18: The Nordlex Project. Lexical Studies in the Scandinavian Languages. Udg.: Michael Herslund og Finn Sørensen. Juni 1993. 318 s. Nr. 19: Papers from the FAGFLADE Workshop. Schæffergården 30-31 marts 1993. November 1993. 133 s. Institut for Datalingvistik. Handelshøjskolen i København. Distr.: Institut for Datalingvistik, Handelshøjskolen i København, Dalgas Have 15, 2000 Frederiksberg.

I løbet af 1993 er der i denne serie publiceret 2 numre som begge rummer analyser af dansk sprog. Fra nr. 18, som indeholder

en række bidrag til valensteorien, skal nævnes: *Michael Herslund og Finn Sørensen: Valence Theory. An Introduction to the Danish Projekt, samme: Valence and the Danish verb, Michael Herslund: Transitivity and the Danish Verb, Finn Sørensen: The Adject Constraint, Susanne Nøhr Pedersen: On Valency and the Danish Support Verb være*. Nr. 19 indeholder ud over mere principielle afhandlinger om vidensstrukturer og om databaseteori i et kapitel med analyser af nominalfraser: *Per Anker Jensen: Generalizations in GPSG and N¹-adjuncts in Danish*, og i det afsluttende kapitel om modal og temporal semantik: *Carl Vikner: Specific vs. Nonspecific Temporal connectives: Danish da and når. ?*

Leonhardt, Axel og Bjarne Skov: Dansk sprog og kommunikation. Gyldendal, København 1992. 132 s.

Bogen er en grundbog i sprog og kommunikation for voksne. Efter opstilling af en udvidet kommunikationsmodel gennemgås på basis af emneopdelte tekstprøver (fx konflikter, døden, børn), forskellige kommunikationsformer, mundtlige og skriftlige, verbale og nonverbale, således dialekter, fagsprog og lovsprog, billeder og kropssprog. Hvert kapitel slutter med en eller flere opgaver.

Lund, Jørn: Med sproget som indsats. Gyldendals Julebog 1993. Gyldendal, København 1993. 147 s.

Denne essaysamling har sproget i bred forstand som sit tema, og den demonstrerer selv en række af essaygenrens varianter. Encyklopædien og sproget er et videnskabeligt essay; det gør rede for tilblivelsen af encyklopædiens artikler, diskuterer valget mellem dansk og fremmed fagterminologi og i sammenhæng dermed valg af stikord, det argumenterer for den valgte retskrivning og andre standardiseringer og reflekterer over leksikonprosa og stil, kort sagt over hele formidlingsprocessen. Bogens første essay om Julens undertekster er et personligt erindrende essay. Det næste, om H.C. Andersen, hvis sproglige nærvær den dag i dag prises og forklares psykologisk, er et eksempel på det litterære portræt. En række kritiske essays behandler aktuelle emner, således handler et par essays om for-

holdet mellem sprog og litteratur, enheden demonstreres ved nogle store eksempler (Holberg, H.C. Ørsted og PH.), et par afhandler den sproglige opdragelse og forskellige sprogsyn, og et – højaktuelt – drejer sig om nationalsprogenes skæbne inden for EU. Her omtales Allan Karkers rapport (se ovenfor) og den mere officielle Danzin-rapport, der kritiseres for sit sprogsyn. Et essay, *Det Umuliges Kunst*, tager politikersproget under behandling.

Møller, Erik: Mundtlig fortælling. Fortællingens struktur og funktion i uformel tale. Institut for Dialektforsknings publikationer. Serie A, nr. 31. C.A. Reitzels Forlag, København 1993. 383 s.

Bogen er en bearbejdet og forkortet udgave af Erik Møllers ph.d.-afhandling. Undersøgelsen indgik i Projekt Bysociolingvistik (omtalt i *Sprog i Norden* 1992). Afhandlingen er forsynet med engelsk resume. En forskningsoversigt indeholder bl.a. et afsnit om fortællingen som forskningsobjekt i lingvistikken. Afhandlingen kombinerer metoder fra sociolingvistik og samtaleanalyse og bliver således hvad forfatteren selv kalder *sociopragmatik*, dvs. et «lingvistisk baseret genarbejde med såvel en sociolingvistisk som en pragmatisk synsvinkel» (s. 338).

Mål & Mæle. 16. årgang, nr. 1-4. Redigeret af Erik Hansen, Ole Togeby og Carsten Elbro. 1993. 32 s. + 32 s. + 32 s. + 32 s.

Numrene indeholder – ud over spørgebrevkassen «Sprogligheder» – artikler af bl.a. *Carsten Elbro og Erik Hansen*: 68'er klicheer (nr. 1), *Henrik Andersson mfl.*: Mens vi venter på DDO ... (nr. 1), *Peder Skyum-Nielsen*: Med klym og fend (fortsættelse af artiklen om «fyndord» i *Mål & Mæle* 15/3, nr. 2), *Erik Hansen*: Navne (bidrag til den ældgamle diskussion om hvad et navn egentlig er, nr. 2), *Ole Togeby*: Vås, vrøvl og sludder (om logiske fejl, semantiske fejl og sandhedsfejl i danske stile ved studentereksamen, nr. 3), samme: Var Jesus et sludrehoved? Om sammenhængen i tekster. Med Thomasevangeliets som eksempel (nr. 4), *Pia Rasmussen*: Hr. Hybenkradser – hvem var det? (om *eponymer*, dvs. ting og begreber der har deres oprindelse i personnavne, nr. 4) og *Karen Margrethe*

Pedersen: Dyrlæge og dødslagter. Navne i lokalsamfundet (nr. 4).

Rask, Kirsten: Brevbogen. Grafisk Litteratur, København 1992. 205 s.

Bogen henvender sig ifølge forordet «til alle der skriver forretningsbreve, ansøgninger, læserbreve – kort sagt alle breve der har et sagligt indhold». Disse sammenfattes under betegnelsen *professionelle* breve. Bogen har et praktisk sigte. Således hedder et kapitel: Hvordan kommer du i gang. Det næste viser hvordan et brev stilles op. Der er desuden et kapitel om hvordan tonen gøres personlig, bl.a. om *Del/du*, om *Kære* .. eller ingen overskrift. Et kapitel beskriver det professionelle sprog, et andet handler om sprogteknologi og behandler bl.a. grænserne for anvendeligheden af edb-programmer for orddeling og stavekontrol. Kapitlet Skriv korrekt advarer mod de almindeligste formelle fejl. Bogen slutter med et kapitel om tegnsætning.

Rask, Kirsten: Det gule sprog. Grafisk Litteratur, København 1993. 112 s.

Bogens titel er afledt af betegnelsen *den gule presse* (= formiddagsbladene). Betegnelsen *det gule sprog* står ifølge forfatteren for «det afsnubbede, kortfattede, (over)forenklede sprog som vi møder hos skribenter der bevidst vil skrive meget let». I bogens syv kapitler med overskrifter som «Punktumsproget», «Lix – hvad kan den måle – og hvad ikke», «At skrive andres budskaber – om lokalaviser og personaleblade», «Skønne eksempler» beskriver forfatteren «det gule sprog» og giver sit eget bud på hvad skribenter kan gøre for at nå tilbage til det der i bogen kaldes «den levende sætning».

Rasmussen, Michael (red.): Louis Hjelmslev et la sémiotique contemporaine. Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague. Vol. XXIV. C.A. Reitzel, København 1993. 193 s.

Værket består af en række afhandlinger skrevet af danske og udenlandske forskere. Der er især grund til at nævne *Henrik Jørgensen*: Paul Diderichsen's sentence-scheme as a glossema-

tic construct, *Svend Erik Larsen, Raymond Nault: Immanence and Transcendence. Hjlemslev and/or Brøndal, Michael Rasmussen: La situation de l'observation en linguistique. Une comparaison entre Louis Hjlemslev et Niels Bohr samt Frederik Stjernfelt: Categorical Perception as a General Prerequisite to the Formation of Signs.*

Risager, Karen, Anne Holmen, Anna Trosborg (red.): Sproglig mangfoldighed. Om sproglig viden og bevidsthed. Udgivet af ADLA. 1993. Distr.: Roskilde Universitetscenter. 117 s.

Bogen er en debatbog om hvilken rolle sproglig viden og bevidsthed skal spille i sprogundervisningen, både i dansk som modersmål og andetsprog, i fremmedsprog og i minoritetssprogene. Den er fremkaldt af en af de kvalitetsrapporter som et udvalg nedsat af Undervisningsministeriet har udsendt, nemlig rapporten *Sproglig viden og bevidsthed. Undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske undervisningssystem*. Undervisningsministeriet, København 1992 (omtalt i *Sprog i Norden* 1993). Debatartiklerne er skrevet af kritikere af rapporten og dens sprogsyn og af medlemmer af det ministerielle udvalg. Begrebet *kommunikativ kompetence* er centralt placeret i debatten om fremmedsprogspædagogikken (se *Frans Gregersen: Det nationale kompromis, og især Gabriele Kaspar og Johs. Wagner: Faglig viden og bevidsthed*). Den traditionelle sproglæres placering, både i undervisningen i modersmålet og i fremmedsprog er det andet centrale tema (*Kirsten Haastrup: Sproglig viden og bevidsthed – kun sproglære? og Erik Hansen: Baggrund for rapporten*).

SPRINT. Sproginstitutternes tidsskrift. 1993, nr.1-2. Udgivet af Handelshøjskolen i København, 64 s. + 64 s. Distr.: SPRINT, Handelshøjskolen i København, Dalgas Have 15, DK-2000 Frederiksberg.

Af særlig interesse er *Henrik Galberg Jacobsen: I åndernes rige (del I), oprindeligt offentliggjort i Nyt fra Sprognævnet 1992/3, Per Durst Andersen: Sproglige Supertyper (del I) samt en række bogomtaler, således: Søren Kaas Andersen: Georg Søndergaard: Sproglig analyse. Begreber og værktøjer, og:*

Danske Dobbeltformer. Munksgaard, og *Arnt Lykke Jakobsen*: Politikens Visuelle Ordbog.

Sprog og Samfund. Nyt fra Modersmål-Selskabet. 11. årgang, 1993, nr. 1-4. 8 s. + 8 s. + 16 s. + 8 s. Redigeret af Rasmus Bjørgmose. Distr.: Lennart Konow, Syvbjergvej 227, 2625 Vallensbæk.

Af særlig interesse i den foreliggende årgang er *Bent Pedersbæk Hansen*: Væk fra tegnsætningsanarkiet, og *Ebbe Kyrø*: Nu må vi have styr på den tegnsætning (begge nr. 1), *Arne J. Hermann*: Så tal dog dansk! (nr. 3) og reaktionen herpå: *H.P. Rosenmeier*: Er dansk et døende sprog? (nr. 4).

Sprogvidenskabelige Arbejdsrapporter fra Københavns Universitet. Årgang 2, 1992. Udgivet af Institut for Almen og Anvendt Sprogvidenskab (IAAS), Københavns Universitet. Redigeret af Frans Gregersen som indbudt redaktør. Distr.: Publikationsudvalget, IAAS, Københavns Universitet, Njalsgade 80, 2300 København S. 205 s.

Denne årgang af tidsskriftet er helliget Lingvistkredsens 60-års fødselsdag. Indholdet er de indlæg som blev holdt på dagen, 24.9.1991, samt æresmedlemmet Eli Fischer-Jørgensens tale fra kredsens 50-års-dag. Af bidragene kan nævnes *Peter Harder*: Syntaks og semantik med særligt henblik på tempus, *Lars Heltoft*: Topologiens plads i en sprogteori, *Hans Basbøll*: Fonologiens plads i en kognitiv grammatik, og *Jacob Mey*: Pragmatikkens analyseenheder.

Tidsskrift for Sprogpsykologi. 1. årgang, nr. 3, 1993. 64 s. Redaktion Lars Henriksen og Marie Louise Qvist. Distr.: M.L. Qvist, Stationsvej 20, 2980 Kokkedal.

Hovedbidragene i dette nummer af tidsskriftet er *Lars Henriksen* og *Marie Louise Qvist*: Sprogfilosoffen der tog springet fra sproget tilbage til virkeligheden. Interview med den danske filosof Peter Zinkernagel, og *Hans Vejleskov*: Sproglige aspekter ved dannelse.

Togeby, Ole: PRAXT. Pragmatisk tekstteori (bind 1 og 2). Aarhus Universitetsforlag, Århus 1993. 857 s.

I bogen, der er Ole Togeby's doktorafhandling (forsvaret maj 1993 ved Københavns Universitet), fremlægges en meget omfattende pragmatisk tekstteori der tager udgangspunkt i en model, «pentagrammet», der indeholder de fem faktorer som ifølge forfatteren altid er aktualiseret i en kommunikationssituation, nemlig *tegnsystemet, afsenderen, sagforholdet, modtageren og kanalen*. Bogen er forsynet med en detaljeret indholdsfortegnelse og et navne- og emneregister der gør det muligt at benytte den store og meget inspirerende afhandling som opslagsværk.

Finland

Av Ilse Cantell, Peter Slotte och Eivor Sommardahl

Behovet och nyttan av terminologiskt arbete på 90-talet. Rapport från Nordterms-symposium i Esbo 25-27 april 1991. Nordterm 5. Helsingfors 1993. 83 s.

Rapporten innehåller de flesta föredragen från symposiet i april 1991, om behovet och nyttan av terminologiskt arbete på 90-talet. Föredragen är något omarbetade och förkortade.

Syftet med symposiet var att belysa behovet av terminologiskt arbete från olika vetenskapliga synvinklar. Symposiet behandlade huvudsakligen terminologi i anknytning till avancerad teknik och speciellt teorins olika tillämpningsformer inom naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig begreppsanalys och termbildning. Ämnet behandlades med utgångspunkt i språkvetenskap, informationsförsörjning, europeisk integration och minoritetsspråk. Bland andra bidrag kan nämnas *AnnaLena Büchers* föredrag Internationell standardisering och dess inverkan på nationell terminologi och *Krista Varantolas* föredrag Är en ordbok en bok där man inte hittar vad man letar efter? ES

Blomqvist, Marianne: Personnamnsboken. Finn Lectura 1993. 286 s.

De aktuella almanacksreformerna tycks ha bidragit till att intresset för personnamn just nu är stort i såväl Sverige som Finland, och tydligen också i Norge och Danmark. Nu under 1990-talet har vi följaktligen fått en rad böcker om förnamn i de olika nordiska länderna. Också Finland har hållit sig väl framme inom den nyaste personnamnspublicistiken; det har getts ut arbeten om såväl finska som svenska personnamn i landet. Eero Kiviniemis senaste personnamnsbok är en finsk förnamnsguide, *Etunimiopas vuosituhanen vaihteeseen*, som främst är en deskriptiv redogörelse för det finska namnmodets växlingar men också innehåller en del normativa inslag. För de finlandssvenska namnens del har Marianne Blomqvist (landets

enda svenska personnamnsdoktor) utgett den rent deskriptiva *Personnamnsboken*, som i motsats till de svenska, norska och danska namnböckerna också handlar om efternamn. Det är en mycket innehållsrik bok, «en handbok om finlandssvenskarnas förnamn och svenska släktnamn i Finland från medeltiden fram till 1900-talet», som författaren själv uttrycker det.

Det svenska efternamnsskicket i Finland skiljer sig inte väsentligt från det rikssvenska – bortsett från att gamla hemmansnamn i högre grad lever vidare som släktnamn: *Antas*, *Thors*, *Nystu*, *Österbacka*, *Smëds*, *Slotte* osv.

Som känt finns det många finskspråkliga finländare som har rent svenska namn – och omvänt, men Blomqvists material (listor från Befolkningsregistret) kan inte sorteras enligt namnbärarnas språk. Detta innebär att bokens släktnamnsförteckning inte ger en korrekt bild av finlandssvenskarnas namnsskick; de 1000 vanligaste svenska släktnamnen i Finland är inte riktigt samma sak som de 1000 vanligaste släktnamnen bland finlandssvenskarna. Många av de finlandssvenska släktnamnen ligger också under Blomqvists minimigräns 130 namnbärare, vilket medför att ett stort antal «typiska» finlandssvenska efternamn inte ryms med i tabellen.

I förnamnsdelen av boken kan man ta del av hur finlandssvenskarnas namnsskick har utvecklats från medeltida torftighet till dagens enorma utbud av namn av mycket skiftande ursprung. Några tvära traditionsbrott har inte inträffat heller i Finland, och tendensen här – liksom på andra håll – är t.ex. att dagisbarnen och de äldsta på långvården har samma förnamn. Också Finland har alltså sina tidstypiska modenamn. Modevägornas amplitud och frekvens påminner starkt om de rikssvenska.

Den finlandssvenska almanackans namnlängd har länge varit förhållandevis verklighetstrogen, eftersom den har reviderats med något decenniums mellanrum varvid det faktiska namnsskicket har beaktats. Nu har en ny revision företagits, vilket innebär att 1995 års namnlängd kommer att se en hel del annorlunda ut än sina närmaste föregångare till följd av att det aktuella namnsskicket i ännu högre grad än tidigare har fått bestämma vad som tas in och vad som måste utgå.

Arbetet avslutas med ett avsnitt om den finländska personnamnslagstiftningen. Marianne Blomqvists personnamnsbok är en välkommen pendang till namnböckerna i de övriga nordiska länderna. *PS*

Insjö-Esbo. Dess vattennamn, natur, historia och framtid. Sirkka Paikkala (red.) Namnenheten vid Esbo stadsplaneringsverk. Idensalmi 1993. 126 s.

Namnenheten vid Esbo stad har inlett en publikationsserie om namnskicket i staden. Publikationen kommer att berätta om områdets gamla ortnamn – namnen på sjöar och åar, skärgårdsnamnen, fastlandets naturnamn, kultur- och odlingsnamnen och senare – då stadsdelarna är färdigt utbyggda – om bakgrunden till namnen på områden, gator, torg och parker. Den första publikationen i serien handlar om Esbos gamla sjönamn. Bokens författare är namnforskare, arkeologer och arkitekter.

Insjö-Esbo avviker från den tidigare namnbokstraditionen genom att den inte bara berättar om namnen själva, utan också om de platser namnen syftar på. Esbo var ända fram till 1950-talet officiellt en svenskspråkig kommun, vars norra del sedan gammalt varit finskspråkigt område. Trots det har en stor del av sjöarna där svenska namn. Bokens författare vill genom sjönamnen ge en bild av språkförhållandena i Esbo och förbindelserna i äldre tid mellan finsk- och svenskspråkiga. Författarna konstaterar bl.a. att det på de tvåspråkiga områdena rentav är svenskans förtjänst att vissa ortnamn av finskt ursprung har bevarats. Bakgrunden till namnen ger ny belysning också åt andra språk- och kulturinflytanden på området.

Det längsta avsnittet i boken "Hundra sjöars stad", belyser sjö- och tjärnamnens bakgrund och ger en konkret bild av namnforskningen, dess metoder, material, frågeställningar och slutsatser. Boken innehåller många kartor och illustrationer. *ES*

Lääketieteen kieliopas. Kari Raivio, Minna Perna, Teppo Lyly (red.). Duodecim. Jyväskylä 1994. 123 s.

Handboken är avsedd som hjälpmedel för medicinare som skriver vetenskapliga texter avsedda för läsare som är insatta i ämnet. *Lauri Saxén* skriver i ett centralt avsnitt av boken om

strukturen i en vetenskaplig artikel. Saxén ger råd om allt från hur en artikel skall se ut som helhet till hur konklusionerna skall presenteras i slutet av artikeln. Han avslutar sin egen artikel med att ge råd om hur man på ett korrekt sätt tackar den som genom sin insats bidragit till att artikeln, och den forskning som legat bakom den, kommit till stånd. Ytterligare innehåller boken en artikel av *Risto Haarala* om det medicinska fackspråket med bl.a. rekommendationer i fråga om valet mellan parallella termer på olika språk. Författaren till en vetenskaplig artikel får dessutom allmänna råd om språkriktighet och skrivregler, samt rekommendationer hur tabeller, bilder och fotnoter skall placeras i en artikel. Allt detta handlar om skriftlig kommunikation mellan forskare och läsare, men boken innehåller också ett avsnitt om att skriva föredrag. Här behandlas skillnaderna mellan skriven och talad text. Artikelförfattaren betonar bl.a. vikten av att föredragshållaren aktivt tänker på sin publik och han räknar upp ett antal orsaker till att ett föredrag ur kommunikationssynvinkel misslyckas. *IC*

Sundberg, Eva: Dialekten i Ålands nordöstra skärgård. Ålands högskola 1993. 205 s.

Den första utförligare åländska dialektbeskrivningen på över hundra år har utkommit. Nu, liksom då (Anton Karsten, *Kökarsmålet*, 1891), gäller beskrivningen en av de relativt väl bevarade dialekterna längst österut i landskapet, nämligen dialekten i Brändö kommun. Författaren arbetar sedan 1982 som lärare i Brändö och känner sin skärgårds folk och språk.

Brändödialekten är utan tvivel den ålderdomligaste bland de nutida åländska dialekterna, och säkert också den bäst bevarade; dialekterna på s.k. fasta Åland i väster är sedan länge utjämnade till ett slags åländskt standardspråk med ett varierande inslag av lokala särdrag. Också det en gång isolerade ösamhället Brändö genomgår omvälvande förändringar, vilket avspeglar sig dialekten, som utjämnas. Den yngre generationens språk är starkt influerat av svenska av skilda slag: faståländskt standardspråk, finlandssvenska och rikssvenska: «Barnen dom pratar bättre. Dom pratar ett annat språk», konstaterar en av Eva Sundbergs informanter.

Boken beskriver en dialekt som ligger en generation bakåt i tiden: det genuina mål som talades allmänt i kommunen ännu kring 1960 men i dag bärs upp bara av den äldsta generationens brändöbor.

Eva Sundbergs beskrivning av målet görs enligt den strukturalistiska modell som tillämpades av Bengt Loman och hans elever (däribland Eva Sundberg) vid Åbo Akademi på 1970- och 1980-talet. Det handlar alltså i stor utsträckning om fonotax och morfofonematik: en kylig och litet mekanisk språkbeskrivning där språksamfundet och språkbrukarna hamnar i skymandan och där de språkhistoriska och dialektgeografiska sammanhangen tilldelas en underordnad roll, eftersom dialekten beskrivs som ett språkssystem för sig.

Genom Eva Sundbergs undersökning har strukturen i ett arkaistiskt svenskt språkssystem fått en, som det verkar, pålitlig beskrivning. Men brändödialektens ställning i tid och rum skulle nog den vanlige läsaren gärna ha önskat få veta litet mer om.
PS

Svenskan i Finland 2. Redigerad av Veikko Muittari och Matti Rahkonen. Meddelanden från intitutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet 9. Jyväskylä 1993. 324 s.

I denna rapport återges 14 av de 15 föredrag som presenterades vid andra sammankomsten för *Svenskan i Finland*. Symposiet hölls i Jyväskylä den 6 -7 november 1992. Symposierna som går under namnet *Svenskan i Finland* är avsedda som ett diskussionsforum för finländska språkvetare som bedriver forskning kring svenska språket.

Bland innehållet i rapporten kan nämnas en presentation av en finlandssvensk textkorpus av *Hannu Aarnitukia* och *Jan Lindström*, en presentation av forskningsprojektet *Svenska samtal i Helsingfors* av *Anne-Marie Londen*, en artikel om komplimanger i vardagliga gruppsamtal av *Ylva Forsblom-Nyberg* och en artikel om svenskans stavelsekvantitet och hur den anges i ordböcker av *Kaj Wikström*.

Rapporten innehåller också en översikt över planerad och pågående forskning i Finland. ES

Island

Av Baldur Jónsson

Indriði Gíslason og Höskuldur Þráinsson: Handbók um íslenskan framburð. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands, Reykjavík 1993. xiv + 251 s.

Denna handbok om isländskt uttal är den första av sitt slag. Den har sina rötter i en kómmittébetänkning från 1986. Boken är avsedd för lärare i skolor av olika slag, barnskötare, talpedagoger, logopedier och alla som behöver uttrycka sig offentligt, t.ex. massmediefolk och politiker.

Boken ger en översikt över utforskningen av isländskt uttal, uttalets riktlinjer, isländskans språkljud och deras relation till ortografin, regionala och sociala uttalsvarianter m.m. Boken innehåller en rad tabeller och illustrationer.

Författarna är väl kända som professorer vid Kennaraháskóli Íslands (Íslands läraryhögskola), respektive Háskóli Íslands (Íslands universitet).

Sigríður Þ. Valgeirsdóttir. Læsi íslenskra barna. Menntamálaráðuneytið, Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála, Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík 1993. viii + 110 s.

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) stod nyligen för en omfattande internationell undersökning av läskunnighet. En representant från varje deltagarland hade en ledande roll i undersökningen i sitt hemland. Íslands representant var professor Sigríður Þ. Valgeirsdóttir som samtidigt var ordförande i den projektgrupp som utförde undersökningen på Ísland. Hennes närmaste medarbetare var Þóra Kristinsdóttir och Guðmundur B. Kristmundsson.

Boken är en rapport om undersökningen av läskunnigheten hos ísländska barn i åldern 9—14 år. Man frågade sig bl.a. hur de ísländska barnen klarar sig jämfört med andra barn, om relationerna mellan barnens sex, ålder och modersmål (som inte alltid var ísländska) och deras läskunnighet, vilken effekt bar-

nens läsvanor har på deras läsfärdighet, om relationen mellan sociala faktorer och läskunnigheten m.m.

Boken delas i 10 huvudavsnitt med text, tabeller och diagram.

Sölvi Sveinsson. Íslensk orðtök með skýringum og dæmum úr daglegu máli. Illustrerad av Brian Pilkington. Íöunn, Reykjavík 1993. 253 s.

Boken innehåller en ganska utförlig samling isländska idiom i populär framställning med förklaringar, exempel ur dagens språk samt illustrationer. Den bygger på Halldór Halldórssons grundläggande arbete, *Íslenskt orðtakasafn* 1—2 (1991).

Norge

Av Ståle Løland og Åsta Norheim

Bergens Riksmålsforening og Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur: Standardspråk og dialekt. Bergen 1993. 278 s.

Boka inneholder tolv foredrag om standardspråk og dialekt, som ble holdt ved to seminarer som Bergens Riksmålsforening og Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur arrangerte i 1991 og 1992. Dessuten gjengir boka et utdrag av diskusjonen etter foredragene. Etter en innledende artikkel som belyser standard-språk fra et filosofisk synspunkt, kommer det artikler om forholdet mellom standardspråk og dialekt i seks europeiske land: Danmark, England, Tyskland, Frankrike, Polen og Russland. De siste seks artiklene konsentrerer seg om norske forhold. *SL*

Breivega, Ola: Råd for uråd. Vegvisar gjennom nynorske minefelt. Det Norske Samlaget 1993. 119 s.

Dette er ikkje ei heilskapleg nynorsk språklære, men ei bok som retter søkjelyset mot feil som mange gjer når dei skriv nynorsk, og rettleier om korleis ein kan unngå feila. Forfattaren konsentrerer seg om hovudskilnadene mellom bokmål og nynorsk i formverk og ordleggingsmåte, og viser typiske døme på former og bruk. Av innhaldet kan vi nemne ein systematisk gjennomgang av valfrie hovudformer og skrivemåtar, ein grundig omtale av substantiv- og verbbygging og eit kapittel om ordleggingsmåte. Boka har ei liste med definisjonar og eit fyldig stikkordregister. *Råd for uråd* er først og fremst skriven for nynorskbrukarar som ikkje har hatt nynorsk hovudmål i skolen. Den målgruppa forfattaren har tenkt særleg på, er tilsette i offentleg teneste, men boka kan heilt sikkert vere nyttig for andre også. *ÅN*

Cramer, Jens og Peter Kirkegaard: Nei, sier du det!? Dansk sproglære for nordmænd. Ad Notam Gyldendal 1993. 95 s.

Føremålet med denne boka er ikkje at nordmenn skal lære å tale eller skrive dansk, men at dei skal lære å forstå dansk så

godt som råd. Boka konsentrerer seg derfor om skilnadene i språkstruktur og ordforråd mellom dei to språka. Ho inneheld eit kortfatta oversyn over dansk språkhistorie, danske dialektar, dansk riksmål, fonologi, morfologi og syntaks - og alt blir sett i forhold til norsk. Til slutt i boka er det ei dansk-norsk ordliste med «lumske ligheder», dvs. ord som kan vere vanskelege å forstå for nordmenn. ÅN

Dysthe, Olga: Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk. 2. utg. Det Norske Samlaget 1993. 318 s.

Denne nye utgaven av boka er sterkt omarbeidet og utvidet. Det er lagt større vekt på å plassere metodikken i en morsmålsdidaktisk og teoretisk sammenheng. Dessuten har forfatteren innarbeidet resultater fra det omfattende utviklingsarbeidet og synspunkter fra de siste årenes debatt om skriveopplæringen. Boka har tre hoveddeler. Den første delen behandler teoretisk og historisk bakgrunnsstoff. Del 2 legger hovedvekten på metodiske aspekter ved en prosessorientert tilnærming til elevens tekstskaping. Og del 3 tar opp skrivning som redskap for læring. SL

Eigenproduksjon Nr. 50. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen 1993. 138 s.

I denne serien blir det publisert mindre arbeid som er skrivne av studentar og lærarar. Av artiklane i dette nummeret kan vi nemne *Ulrich Brömmling: Faust og Peer Gynt*. En sammenligning, *Solveig Steinnes: Politikk og retorikk i det moderne og postmoderne samfunnet*, *Vidar Waag: Spenningar. Om August Westerns Norsk riksmåls-grammatikk*, *Lars Vassenden: Gjer ein syntaktisk analyse!* Heftet inneheld også kronologisk register og forfatarregister for *Eigenproduksjon 1/1976-50/1993*. ÅN

Fretheim, Thorstein, Lars S. Evensen og Eva Sivertsen (red.): Tekst i kontekst. Studier i språkvitenskap fra Universitetet i Trondheim. Nr. 1. Novus forlag 1993. 230 s.

De 16 artiklene i denne samlingen bygger på innlegg fra en forskerutdanningskonferanse i Trondheim i september 1992. Deltakerne var hovedsakelig norske doktorander og hovedfags-

studenter med prosjekter knyttet til områdene pragmatikk og tekstlingvistik. *SL*

Hagland, Jan Ragnar: Språkhistorisk årstallsliste. Marcus Forlag 1993. 46 s.

Dette er en oppslagsbok for studenter og andre som skal kjenne de viktige årstallene i norsk språkhistorie. Boka inneholder en oversikt over perioder i norsk og nordisk språkhistorie, kronologisk årstallsliste til år 1700 og tematisk årstallsliste etter 1700. Særlig nyttig er oversikten over hovedpunkter i norske rettskrivningsvedtak 1901-1981. *SL*

Hale, Christopher S.: Place names in the parish of Andebu. Novus Press 1993. 231 s.

Boka gir en systematisk oversikt over alle stedsnavn som er bevart i Andebu kommune på vestsiden av Oslofjorden. Den er en av de første bøkene på engelsk om stedsnavn i Norge. *SL*

Haugen, Odd Einar: Grunnbok i norrønt språk. Ad Notam Gyldendal 1993. 304 s.

Boka er skrevet med tanke på pensumkravet i studieplanen for nordisk grunnfag ved fjernundervisningsprosjektet FJERN-ORD (se meldinger av andre bøker i den samme serien). Forfatteren gir et oversyn over det norrøne språksystemet, hovedsakelig fra en synkron synsvinkel. Men gjennom hele boka står det mange avsnitt i petit, der norrønt språk blir sammenliknet med eldre og særlig yngre steg av norsk. Som de fleste andre grammatikker er boka ordnet i tre hoveddeler: fonologi, morfologi og syntaks. Til hvert kapittel er det utarbeidet spørsmål og oppgaver, slik at leserne kan kontrollere hva de har lært. Til slutt i boka er det et register over de norrøne ordene som er omtalt. Opplegget gjør at boka passer godt til selvstudium. *SL*

Helleland, Botolv: Adresser og stadnamn. Del 2. Stadnamn i offentlig og privat bruk. Kommuneforlaget 1993. 325 s.

Boka er først og fremst en håndbok for kommunale, fylkeskommunale og statlige organer som arbeider med navnssetting og skrivemåten av stedsnavn. Men den er også av interesse for

studenter, forskere og andre som er opptatt av stedsnavn som kulturhistorisk og språklig materiale. Boka gir en oversikt over ulike grupper stedsnavn: navn på natur- og kulturlokalteter, eiendommer, veier, bygninger, institusjoner, virksomheter osv. Leseren får vite hvordan navnene er blitt til, hvilken funksjon de har, hvilke kulturelle verdier de innebærer, hvilke regler som gjelder for navnsetting og hvem som fatter vedtak i slike saker. Boka har et eget kapittel om offentlig navnsetting i andre nordiske land. *SL*

Jahr, Ernst Håkon og Ove Lorentz (red.): Historisk språkvitenskap / Historical Linguistics. Novus forlag 1993. 431 s.

Denne boka er den siste i serien «Studier i norsk språkvitenskap». De tidligere bindene har behandlet fonologi (1981), prosodi (1983), morfologi (1985) og syntaks (1989). Historiebindet inneholder 37 artikler av i alt 31 forskere. Artiklene spenner i tid fra 1857 til 1991, og de viser viktige teoretiske og metodiske retninger i norsk språkhistorisk forskning fra midten av forrige hundreår og fram til i dag. *SL*

Johnsen, Egil Børre: Skriften på pulten. Artiumsstilen i Norge 1880-1993. Ad Notam Gyldendal 1993. 176 s.

Boka kan sies å være den første artiumsstilens litteraturhistorie i Norge, samtidig som den er et aktuelt oppgjør med manglende styring av norskfaget i den nye videregående skolen. Forfatteren retter søkelyset mot artiumsstilen som institusjon og tradisjon i Norge. Materialet består av oppgavetekstene, sensorrapportene og litteraturen om emnet. Hovedvekten i framstillingen er lagt på artiumsstilens rolle som oppdrager og verdiformidler og de mål og holdninger som er nedfelt i oppgavesett og kommentarer. I 1993 skriver over 40 000 kandidater nærmere en halv million sider i norsk til studenteksamen. Så det er en viktig sjanger forfatteren behandler i denne boka. *SL*

Mikkelsen, Per Arne (red.): Sjangeroppbrudd. Om stilskriving og skriveopplæring i den videregående skolen. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen 1993. 213 s.

Artiklene i denne boka behandler forskjellige sider ved

skolestilen i den videregående skolen. Bokas første del består av tre artikler som henholdsvis argumenterer for en kraftig sjangerutvidelse, kritiserer tenkningen om skriving i noen lærebøker og analyserer noen læreres karaktersetning ved eksamen våren 1992. Den andre delen presenterer de nye stilsjjangrene essayet, kåseriet og novellen. Til slutt er det tre kommenterte evalueringer av konkrete elevarbeider. Boka ønsker å være et innlegg i fagdebatten og en form for etterutdanning for norsk-lærere på alle nivåer. *SL*

Mål og makt. Tidsskrift utgjeve av Studentmållaget i Oslo.

Hefta frå 1993 inneheld mellom anna desse artiklane: *Dag F Simonsen*: Kan ein vere jærbu og europear også i framtida?, *Kjell Venås*: Ivar Aasen, språksaka og framvoksteren av ein norsk nasjonal identitet, *Kjell Venås*: Ivar Aasen om norsk høve til dei andre nordiske språka, *Lars S. Vikør*: «Norsk» «islandsk» enda ein gong. *ÅN*

Mårtenson, Per og Anton Fjeldstad: *Svenska för norrmän.* Ad Notam Gyldendal 1993. 114 s.

Boka gir en kortfattet og oversiktlig presentasjon av svensk for folk som studerer nordiske språk ved universiteter og høyskoler i Norge. Den er også nyttig for oversettere, journalister og andre som er interessert i svensk eller trenger kunnskaper om språket. Boka er delt i to avsnitt. Det første behandler det svenske språkets historie med utblikk over hele det nordiske språkområdet. Det andre avsnittet er en språklære der hovedvekten er lagt på det som skiller det svenske språket fra det norske. Boka inneholder instruktive kart, illustrasjoner og tabeller som letter tilegnelsen av stoffet. *SL*

Nordlyd. Tromsø University Working Papers on Language & Linguistics. No. 19. Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø 1993. 76 s.

Heftet inneheld desse artiklane: *Oddleif Leirbukt*: «Reale» Modalitætskonstruktionen des Norwegischen in kontrastiver Sicht, *Endre Mørck*: Bruken av de verbale s-formene i mellomnorske diplom. *ÅN*

Norsk lingvistisk tidsskrift, hefte 1 og 2 1993.

Hefta inneheld blant anna: *Dag Finn Simonsen*: Minoritets-
språk og minoritets-*språkpolitikk* i EF, *Geirr Wiggen*: Krigsåra
1940-45, eit vendepunkt i norsk språkhistorie?, *Andreas Sveen*:
Historien om Ø: Nullelementer i morfologien, *Ingvald Sivert-
sen*: Er «å være» mange verb?, *Randi Alice Nilssen*: *Ivar Alnæs*
- en banebryter for norsk intonasjonsforskning. ÅN

Norskraft. Arbeidsskrift for nordisk språk og litteratur. Univer-
sitetet i Oslo, Avdeling for nordisk språk og litteratur.

Hefta frå 1993 inneheld desse artiklane: *Jan Engh*: Tre fore-
lesninger om tempus og om modalverb i norsk, *Ingrid Nymoen*:
Moderskapet - et språk for maskuliniteten. ÅN

Pettersen, Egil: *Språknormering og forfatterne. Ortografi og
morfembruk hos ti bokmålsforfattere for hvert av årene 1937,
1957 og 1977*. Utgitt av Norsk språkråd. Eigenproduksjon nr.
49/93. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen. 166 s.

Boka er resultatet av et forskningsprosjekt gjennomført av
Norsk språkråd i samråd med de nordiske instituttene ved uni-
versitetene, Leksikografisk institutt, NAVFs EDB-senter for
humanistisk forskning og Prosjekt for datamaskinell språkbe-
handling. Hensikten med prosjektet var å undersøke i hvilken
grad rettskrivningsreformene i 1917, 1938 og 1959 har slått
igjennom hos et utvalg forfattere. Resultatene spriker i flere ret-
ninger, noe som ikke er overraskende med tanke på den norske
språksituasjonen. Enkelte tendenser ser likevel ut til å være klare.
De fleste forfatterne i de tre årskullene holder seg til det som
vanligvis blir kalt moderat bokmål, det vil si tradisjonelle former
innenfor gjeldende rettskrivning. Men i hver gruppe er det en
eller et par forfattere som skiller seg ut ved å velge de radikale
variantene, tilnærmingsformene. Undersøkelsen viser dermed at
målet om tilnærming mellom bokmål og nynorsk bare delvis er
oppnådd, men på ingen måte i det tempo og i det omfang rett-
skrivningsnemndene hadde forutsatt eller håpet. En sammenlik-
ning av ortografien og morfembruken hos de tre forfattergruppe-
ne viser likevel at det har vært en utvikling, og at dette for en stor
del må skyldes påvirkning fra den offisielle rettskrivningen. SL.

Rønhovd, Jarle: Norsk morfologi. Ad Notam Gyldendal 1993. 163 1 s.

Norsk morfologi tek sikte på å gje ei systematisk framstilling av moderne norsk morfologi. Boka omfattar tre hovudemne: morfologisk analyse, som gjev det teoretiske ankerfestet for framstillinga, ordbøying i norsk, der bøyingsystemet i nynorsk og i bokmål blir drøfta, og ordlaging i norsk, der ordlagingsmåtar i begge målformene blir stilte opp. Kwart kapittel inneheld eit oversyn over nye termar som er introduserte. Til kvart kapittel er det dessutan laga øvingsoppgåver. Bak i boka er det merknader og referansar med supplerande opplysningar og lister med litteratur til vidare lesing, og heilt til slutt er det eit fylldig register. *Norsk morfologi* er tenkt til bruk ved universitet og høgskolar, men ho er også nyttig for alle som arbeider med norsk språk eller er interesserte i morfologi. *ÅN.*

Sandøy, Helge: Talemål. Novus forlag 1993. 188 s.

Boka er skrevet med tanke på pensumkravet i studieplanen for nordisk grunnfag ved fjernundervisningsprosjektet FJERN-ORD (se meldinger av andre bøker i den samme serien). Forfatteren viser hvordan en kan studere talespråket både som språklig struktur og sosialt fenomen. Dessuten legger han vekt på den historiske dimensjonen; egne kapitler drøfter hvordan og hvorfor språket endrer seg, og hvordan dialektkartet kan tolkes som resultat av historiske endringer. Dialektgeografien blir framstilt i nordisk perspektiv og med mange kart. *SL*

Språklig samling. 34 årgang. Nr 1-4 1993. Tidsskrift utgitt av Landslaget for språklig samling.

Tidsskriftet inneholder blant annet disse artiklene, nr. 1: *Dag Finn Simonsen: Språkpolitikk, språkregler og språkpraksis i EF, Hartmut Haberland: Nogle bemærkninger om det danske sprogs tilstand og vilkår efter 20 års dansk EF-medlemskab, nr. 2: temanummer om Dokumentasjonsprosjektet ved Det historisk-filosofiske fakultetet ved Universitetet i Oslo, nr. 3: Helge Gundersen: Norge i 1993. En sosiolingvistisk oversikt, Magne Myhren: Eilert Sundt og norsk språkhistorie, Arne Torp: Samnorsk tanken som naziideologi, Helge Sandøy:*

Nynorsk ordforråd - resurs eller hindring?, nr. 4: *Geirr Wiggen*: Norsk språk og faglitteratur for universitet og høgskoler, *Lars S. Vikør*: Jan Prahl - ein norrøn målstrevar. *SL*

Steffens, K.E.: *Mønstre i oppløsning*. Norsk sprogpolitikk og sprognormering frem til andre verdenskrig. Statens lærerhøgskole i handels- og kontorlag 1992. 82 s.

Som undertittelen forteller, behandler skriftet nyere norsk språkhistorie fra 1814 til 1940. Forfatteren har et tradisjonelt språksyn og sympatiserer med riksmålsbevegelsen, og framstillingen bærer preg av det. *SL*

Termposten. Informasjon fra Rådet for teknisk terminologi. Nr. 1 og 2 1993.

Meldingsblad med artiklar om terminologi, bokmeldingar, informasjon om konferansar o.l. Av artiklane kan vi nemne nr. 1: *Olli Nykänen*: Cost Analysis of Terminology Projects, nr. 2: *Bente Maegaard*: Current Trends in Machine Translation and Machine-Aided Translation. *ÅN*

Torp, Arne og Lars S. Vikør: *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Ad Notam Gyldendal 1993. 342 s.

Boka er skrevet med tanke på pensumkravet i studieplanen for nordisk grunnlag ved fjernundervisningsprosjektet FJERN-ORD (se meldinger av andre bøker i den samme serien). I stedet for kronologi har forfatterne valgt skillet mellom indre og ytre språkhistorie som det overordnede disposisjonskriteriet i framstillingen. Den indre språkhistorien beskriver utviklingen av språkstrukturen fra urnordisk og til i dag. Hovedvekten er lagt på den fonologiske utviklingen, men forfatterne drøfter også morfologiske og syntaktiske trekk. Den ytre språkhistorien legger hovedvekten på utviklingen av de moderne norske skriftnormalene og den spesielle språksituasjonen i Norge. For et nordisk publikum er særlig denne delen av boka opplysende og interessant. *SL*

Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig: Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk.

Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen 1993. 291 s.

Boka gir den første helhetlige innføringen i tekstlingvistikk og pragmatikk på norsk. Innholdet faller i tre hoveddeler. I den første delen setter forfatterne tekst og språkbruk inn i en kommunikasjonsteoretisk ramme. Hovedbudskapet er at språkbruk ikke kan studeres i isolasjon, men må ses i sin naturlige sammenheng - setningen i forhold til de omliggende setningene, teksten i forhold til samhandlingssituasjonen. I neste del står pragmatikken i fokus. Forfatterne presenterer språkhandlings-teorien, som beskriver hvordan språklige ytringer brukes til å utføre ulike typer handlinger overfor mottakeren. Den siste delen handler om hvordan tekster er organisert. Boka er tilrettelagt for selvstudium med oppsummeringer, oppgaver og litteraturhenvisninger til slutt i hvert kapittel. *SL*

Vassenden, Lars: Norsk syntaks. Ad Notam Gyldendal 1993. 201 s.

Boka er skrevet med tanke på pensumkravet i studieplanen for nordisk grunnfag ved fjernundervisningsprosjektet FJERN-ORD (se meldinger av andre bøker i den samme serien). Fordi opplegget for en stor del er basert på selvstudium, har forfatteren lagt vekt på å gjøre framstillingen så lite teoretisk som mulig. Han formulerer heller regler og prinsipper på grunnlag av praktisk analyse av setninger og setningsledd. Hele framstillingen er derfor knyttet til tekster. Boka er delt i tre deler. Den første delen behandler de mønstrene setninger og setningsledd danner når de blir ytret. Den andre delen gjør greie for hvilke ledd setninger og setningsledd er sammensatt av, og hvordan det logiske forholdet er mellom dem. Den siste delen tar opp noen av de reglene som gjelder når vi omformer setninger til fraser og ord og omvendt. *SL*

Sverige

Av Birgitta Lindgren

Andersson, Erik: Grammatik från grunden. En koncentrerad svensk satslära. Hallgren & Fallgren 1993. 192 s.

Det här är en grammatik avsedd för den akademiska grundutbildningen. Även om resonemangen ibland gäller allmänspråkliga saker, är det i första hand en grammatik över det svenska språket skriven för svenskspråkiga. Författaren, som är professor i svenska vid Åbo Akademi, gör någon gång jämförelser med finska. Boken avslutas med övningsuppgifter med facit. Författaren skriver själv i sitt förord att texten i boken ställvis är rätt kompakt och innehåller många termer.

Cederberg, Ann: Stil och strategi i riksdagsretoriken. En undersökning av debattspråkets utveckling i den svenska tvåkammarriksdagen (1867–1978.) Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 33. 1993. 174 s. Ak. avh.

I denna bok, som är en doktorsavhandling, har författaren undersökt riksdagstal under en hundraårsperiod. Hon konstaterar bl.a. att det har blivit vanligare med angrepp på motståndare och att debatten på så sätt blivit hårdare. Det har också blivit vanligare att hänvisa till forskningsresultat som stöd för en åsikt. I fråga om stilnivå följer talen den allmänna språkutvecklingen och alltså blivit ledigare. Användningen av bilder har minskat och författaren menar att också skaparlusten och lekfullheten tycks ha minskat.

Gamla folk och nya stater. Det upplösta sovjetimperiet. Red. Sven Gustavsson och Ingvar Svanberg. Gidlunds bokförlag 1992. 434 s.+5 s. kartor.

Det här är egentligen inget språkligt verk, men boken innehåller en del uppgifter om geolinguistiska förhållanden i det forna Sovjetunionen och den är intressant för diskussionen om vad de nya staterna och områdena där skall heta på svenska.

Henrikson, Alf: Alla årets dagar. En evighetskalender. Norstedts 1993. 615 s.

Detta är en omarbetad version av ett tidigare verk. Här presenteras årets alla dagar med utredningar om varje dags namn och betydelse i olika länders namnlängder. Dessutom berättas om olika tideräkningar, om kyrkoåret, om helgonkalendrarna, bondpraktikan osv.

Laurén, Christer: Fackspråk. Form, innehåll, funktion. Studentlitteratur 1993. 186 s. Kort tysk sammanfattning.

Boken är en redovisning av ett projekt «Svenskt fackspråk» vid Vasa universitet, där man undersökt språket inom sex fackområden, bl.a. juridik, elteknik och lingvistik. Boken inleds med en historik över fackspråksforskning.

Lundén, Thomas: Språkens landskap i Europa. Studentlitteratur 1993. 200 s. I sin bok går författaren igenom det språkliga landskap som Europa utgör, där språkgränserna inte alltid sammanfaller med de politiska gränserna.

Nilsson, Gunvor: Aktig-ord förr och nu. En historisk-semantisk studie av aktig-avledningar i svenskan. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 31. 1993. 140 s. Ak. avh.

I sin avhandling behandlar författaren bruket av ord på *aktig*, t.ex. *felaktig*, *flickaktig*, *läraktig*, *rödaktig*. Hon visar att detta suffix fortfarande är mycket produktivt, i synnerhet till substantiv. Den vanliga uppfattningen att *-aktig* uttrycker något negativt tillskriver författaren det faktum att många *aktig*-ord brukas i pejorativt syfte, såsom *rävaktig*, *svinaktig*, *dåraktig*, *tjuvaktig*.

Ord och lexikon. Festskrift till Hans Jonsson 10 juni 1993. Norstedts 1993. 212 s.

I denna festskrift till den avgångne chefen för Svenska Akademiens ordbok (SAOB) ingår ordhistoriska och etymologiska uppsatser, bl.a. en av Birgit Falck-Kjällquist om ett numera obrukligt uttryck *stål* inom textilbranschen, en annan av Bertil

Molde om ett uttryck hos Strindberg, *siks' du*, som han vill leda tillbaka på ett finskt uttryck. Sture Hast gör en jämförelse mellan SAOB och tre andra historiska ordböcker. Ingrid Hansson berättar om datoriseringen av SAOB och Gunilla Tjebbes om det viktiga förberedelsearbetet på ordboksredaktionen. Den tillträdande chefen Lars Svensson redogör för sitt detektivarbete med att spåra upp vem som skrivit artiklarna i de första banden.

Nordiska orter och ord. Festskrift till Bengt Pamp på 65-årsdagen 1993. Skrifter utgivna genom dialekt- och ortnamnsarkivet i Lund 7. 1993

Bland de många uppsatserna i denna bok kan nämnas en av Stefan Brink om skandinaviska ortnamn i Australien såsom *Anderson, Greenland* och *Wallhall*. Vidare en etymologisk utredning av *tumme, tumma, tum* av Sven Ekbo, en om det danska *Pærekøbing* (motsvarande svenska *Grönköping*) av Bente Holmberg och en utredning av begreppet 'ord' av Ulf Teleman.

SLÅ 93. Språket och bilderna. Red. Birgitta Garme. Svensklärarföreningens årsskrift 1993. Svensklärarföreningens skriftserie nr 212. 1993. 220 s.

Temat för denna årsskrift är språk och bild. Artiklarna handlar bl.a. om metaforik i skönlitteratur och olika sorters sakprosa samt om bild och text tillsammans, t.ex. i tecknade serier.

Språk i världen. Broar och barriärer. Red. av Jerker Blomqvist & Ulf Teleman. Lund University Press 1993. 141 s.

Språkens roll i politiken har blivit aktuell. Det kan bygga broar men också ställa upp barriärer. I några uppsatser i boken behandlas hur språkproblemen har lösts eller inte lösts i flerspråkiga länder. Engelskans roll som ett nytt lingua franca belyses också, liksom försök att skapa konstgjorda världsspråk. Uppsatserna bygger på föredrag som hölls under Humanistdagarna i Lund.

Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning. Ny följd 2: 1992. Utg. av Lennart Elmevik, Bengt Nordberg och Mats Thelander. Swedish Science Press 1993. 199 s.

Bland innehållet kan nämnas en uppsats av Christer Åsberg om den nya bibelöversättningen, en uppsats av Lars Alfvegren om kontakterna mellan Adolf Noreen och Selma Lagerlöf i samband med läseboken «Nils Holgerssons underbara resa» och en uppsats av Siv Strömquist över skiljetecknens historik i svenskan.

Svenskläraren 1 – 4 1993. Medlemsblad för Svenskläraryrket. Bland artiklar som behandlar språkliga ämnen kan nämnas i nr 1 *Konsten att inte komma till rätta*, i nr 2 *Tidningssvenska – vad är det?*, i nr 3 *Aktiva och passiva sats* alla av Sten Ewerth och i nr 4 en av Per Anders Holmberg om personliga pronomen.

Visst går det att förändra myndighetsspråket! En rapport från Språkvårdsprojektet. DS 1993:61. Finansdepartementet. Allmänna förlaget 1993. 86 s.

I den här skriften redovisas ett språkvårdsprojekt som bedrivits vid fyra myndigheter med goda resultat. Skriften vänder sig i första hand till myndighetschefer och andra som är ansvariga för att myndigheternas språk är begripligt, och syftar till att uppmuntra till att liknande arbete sätts i gång på andra håll.

Nye ordbøger og ordlister

DANMARK

Anker-Møller, Søren, Hanne Jensen og Peter Stray Jørgensen: Politikens slangordbog. 4. udgave. Politikens Forlag, København 1993. 378 s.

Azeem, Mirja: Dansk-finsk ordbog. Munksgaard, København 1993. 869 s.

Balamanocharan, Annamalai: Dansk-tamilsk ordbog. Specialpædagogisk forlag, Herning 1993. 352 s.

Bang-Jensen, Erik: Erhvervslivets danske titler og uddannelser på engelsk. Dansk Institut for Personalerådgivning, København 1992. 39 s.

Begreber og udtryk i det statslige bevillingssystem mv. Statsrevisoratet, Albertslund 1992. 88 s.

Bellinger, Gerhard J.: Mytologisk leksikon. 3100 stikord til myter fra alle folkeslag fra urtid til nutid. Dansk oversættelse og bearbejdelse Jørgen Hansen. Gyldendal, København 1993. 448 s.

Brüel, Sven og Niels Åge Nielsen: Fremmedordbog. 11. udgave ved Lillian Pløn. Gyldendal, København 1993. 677 s.

Business ordbog – dansk-engelsk. Redigeret af Karen Wolf-Frederiksen. L&H Compact, København 1993. 579 s.

Christensen, Johnny: Lettisk-dansk, dansk-lettisk grundordbog. Felix, Århus 1993. 129 s.

Cirlot, J.E.: Symbolordbog. Oversat af Tata Hasselbalch. Sankt Ansgar, København 1993. 528 s.

Cooper, J.C.: Alverdens religiøse fester. Leksikon. Oversat og bearbejdet af Aase Koefoed og Morten Warmind. Gad, København 1992. 193 s.

Danske navne på danske dagsommerfugle. Forslag fra Projekt Danske Dyrenavne. Søren Breiting mfl. Entomologisk Forening og Danmarks Lærerhøjskole, København 1992. 30 s.

Dansk forsikringsleksikon. Under redaktion af Svend Guldager-Nielsen, Lis Hasling og Mogens Kjær. Forsikringshøjskolen, Rungsted Kyst 1993. 212 s.

Eskildsen, Jan: PrePress ordbog. Grafisk Litteratur, København 1993. 84 s.

Eyben, W.E.: Juridisk ordbog. 9. udgave. Gad, København 1993. 254 s.

Forretningssprog. Engelsk-tysk-fransk. Grafisk, København 1993. 234 s.

Graae, Lisbet: Jagtsproget. Redigeret af Jørgen Fog og Sigurd Rosendahl. 2. udgave. Pinus, Skjern 1993. 102 s.

Gubba, Wilhelm: Dansk-tysk juridisk ordbog. 3. udgave. Gad, København 1993. 590 s.

Hansen, Mogens, Poul Thomsen og Ole Varming: Psykologisk-pædagogisk ordbog. 9. udgave. Gyldendal, København 1993. 428 s.

Helbo, L.J.: Amiga ordbogen. 2. udgave. Sall Data, Hammel 1993. 108 s.

Henriksen, Leif: 1000 bornholmske ord. Rigsdansk-bornholmsk, bornholmsk-rigsdansk. William Dams Boghandel, Rønne 1993. 53 s.

Hjorth, Grethe: Dansk-tysk ordbog. Undervisning. Gyldendal, København 1993. 800 s.

Hvad er det nu de hedder? Centraladministrationen på dansk og udenlandsk. Det Administrative Bibliotek, København 1992. 111 s.

Illum, Finn: Mini-nøgle til Ny Testamente. Unitas Forlag, Valby 1993. 48 s.

Jantzen, Helene: Forkortelsesliste til medicinsk retskrivning. Liste over såvel anerkendte som anvendte forkortelser. 2. udgave. Helene Jantzen, Munkebo 1993. 17 s.

Kabel, Jane: Kortfattet dansk-serbokroatisk ordbog. Jørgen Paludans Forlag, København 1993. 188 s.

Klougart, Asger, Johan Lange og Egil Lindgaard: Plantenavne fra a til z. Udgivet af Fællesudvalget for Gartneriets Informationstjeneste. GartnerINFO, Valby 1992. 143 s.

Koefoed, Georg Albrecht: Forsøg til en Dansk Søe Ord-bog med Beskrivelse på hver ord og deres Benævning i det Frandske og Engelske Sprog. An Attempt to Compile a Danish Marine Dictionary with a Description of every Word and their Translation into the French and English Languages. [Originalmanuskript ca. 1790]. Handels- og Søfartsmuseet på Kronborg. Udgivet på Iver C. Weilbach, København 1993. 301 s.

Krogh-Hansen, Niels: Juridisk sprogbrug – i strafferetten og strafferetsplejen. Samfundslitteratur, Frederiksberg 1992. 135 s.

Lange, Johan og Peter Leth: Ordbog over Danmarks plantnavne. Supplement. Munksgaard, København 1992. 39 s.

Lyhne, Niels og Elin Kirkegaard: Ernærings- og levnedsmiddelleksikon. 2. udgave. Gad, København 1993. 222 s.

Måfera, Giovanni, Carla Avanza Juul Madsen og Henning Juul Madsen: Dansk-italiensk ordbog. Gyldendal, København 1993. 792 s.

Maritime standardudtryk – ord og sætninger på dansk og engelsk. Udgivet på foranledning af Søfartsstyrelsen. Iver C. Weilbach & co. A/S, København 1993. 73 s.

Meldgaard, Eva Villarsen: Kattens navn. 2000 danske kattenavne. Billesø & Baltzer, Værløse 1993. 135 s.

Michelsen, Christian: Idiomordbog. 1000 talemåder. Gyldendal, København 1993. 222 s.

Nguyễn Ngọc, Huňg: Dansk vietnamesisk ordbog. 2. udgave. Special-pædagogisk forlag, i samarbejde med Dansk Flygtningehjælp, København 1993. 310 s.

Nielsen, Margit mfl.: Dansk-ungarsk ordbog. Dán-magyar szótár. 2. udgave. Ekspedition og salg i Danmark: Geografforlaget, Brenderup 1993. 638 s.

Sourander, Dag: EF leksikon. Den europæiske integration fra a til å. Dansk udgave ved Peter L. Vesterdorf. Fremad, København 1993. 250 s.

Statsnavne og nationalitetsord. [En liste over danske, norske, svenske, finske og islandske navne på stater med tilhørende indbyggerbetegnelser og nationalitetsadjektiver]. Redigeret af Jørgen Schack. Nordisk sprogsekretariat (Nordisk sprogsekretariats skrifter 17; Dansk Sprognævns skrifter 21). I kommission hos Novus forlag, Oslo 1994. 39 s.

Strunge Nielsen, Michael: Alt om datas ordbog. Audio media, København 1993. 123 s.

Svensson, Annemette Lyng: Dansk-engelsk økonomisk ordbog. Samfundslitteratur, Frederiksberg 1992. 395 s.

Teknisk ordbog – dansk-engelsk. Redigeret af Thomas Nielsen. L&H Compact, København 1993. 663 s.

Teknisk ordbog – engelsk-dansk. Redigeret af Thomas Nielsen. L&H Compact, København 1993. 690 s.

Unnerup-Madsen, Dorthe: Dansk-engelsk handelsordbog: «For many reasons». 5. udgave. Ventus, Holstebro 1993. 608 s.

Vater, Pia: Spansk-dansk ordbog. 3. udgave. Gyldendal, København 1993. 786 s.

Voksenpædagogisk opslagsbog. Alfabetisk ordnet. Redigeret af Hans Cornelius og Karsten Schnack. Christian Ejlers' Forlag, København 1993. 333 s.

Østergaard, Anne Due: Mål og vægt – tid og temperatur. Forbrugerstyrelsen, København 1993. 23 s.

FINLAND

Aikio, Samuli: Sámegiel loddenamahusat. Saamenkielinen lintunimistö. Samiska fågelnamn. (samisk-finsk-svensk-norsk-latinsk) Helsset: Prentehanguovddáš, 1993. 114 s. (Ráidu 2)

Azeem, Mirja: Tanska-suomi sanakirja. Dansk-finsk ordbok. Helsinki: Otava, 1993. 869 s.

Erelt, Mati; Erelt, Tiiu: Virolais-suomalainen kielitieteen sanasto. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos. Suomalais-ugrilainen Seura, 1992. 122 s. (Castrenianumin toimitteita 42)

Faksisanasto: telekopiolaite tutuksi. (finsk-engelsk) Helsinki: Telehallintokeskus, 1993. 16 s.

Filatelian sanasto. (finsk-engelsk-fransk-svensk-tysk) Suomen Filatelistiliitto ry. Helsinki: Oy Finlandia Ab, 1992. 3. p. 192

Hytönen, Ahti; Talvitie Jyrki K.: Suomi-espanja-suomi : taskusanakirja. Porvoo: WSOY, 1993. 773 s.

Jaakohuhta, Hannu: Pc-tietotekniikan käsitteet ja sanasto (engelsk-finsk-engelsk). Tietotekniikan liitto. Espoo: Suomen ATK-kustannus, 1993. 293 s.

Kaapeli- ja satelliittiteleviiosanasto. (Kabel- och satellitteleviionsordlista.) (finsk-svensk-engelsk) Liikenneministeriö, Tekniikan sanastokeskus. Helsinki: Painatuskeskus, 1993. 95 s. (TSK 23)

Kari, Erkki: Naulan kantaan: nykysuomen idiomisanakirja. Helsinki: Otava, 1993. 231 s.

Kari, Erkki: Svenska här och nu: ruotsalais-suomalainen idiomisanakirja. Helsinki: Otava, 1993. 159 s.

Karjalan kielen sanakirja 4. osa O-P. Helsinki: Suomalaisugrilainen seura, 1993. 610 s. (Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 25)

Kirjanpito- ja tilinpäätössanasto. Bokförings- och redovisningstermer (finsk-svensk-engelsk-tysk) Helsinki: Taloustieto, 1993. 231 s.

Koneturvallisuus. Terminologia. Maskinsäkerhet. Terminologi. (finsk-engelsk-tysk-fransk) SFS-ENV 1070. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto-Finlands Standardiseringsförbund, 1993. 30 s.

Korhonen, Jussi; Papageorgiou, Dimitrios G.: Suomi-kreikka-suomi: taskusanakirja. Porvoo: WSOY, 1993. 752 s.

Laanpere, Helga: Hyvää matkaa! Suomalais-virolainen keskustelusanakirja. Helsinki: Otava 1993, 174 s.

Lattunen, Hélène; Viljanen, Kari: Suomi-ranska-suomi-sanakirja. 2. p. Jyväskylä: Gummerus, 1993. 925 s.

Lehtonen, Mervi; Jantunen, Jutta: Älytaloisanasto. Smarthusordlista. Smart House Vocabulary. (finsk-svensk-engelsk) Tekniikan Sanastokeskus, Valtion teknillinen tutkimuskeskus. Helsinki: Rakennusalan Kustantajat RAK, 1993. 47 s.

Matkaviestinsanasto. Mobilteleordlista. (finsk-svensk-engelsk) Tekniikan sanastokeskus. Helsinki: Puhelinlaitosten liitto, 1993. 128 s. (TSK 19)

Moisio, Arto: Marilais-suomalainen sanakirja. Marla-finnla muter. Turku: Turun yliopisto, 1992. 426 s. (Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 41)

Ompelukone ja saumuri. Sanasto. Symaskin och overlockmaskin. Ordlista. SFS 5754. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto-Finlands Standardiseringsförbund, 1993. 14 s.

Rikosilmoitussanasto. (finsk-svensk-norsk-nynorsk-dansk-engelsk-tysk-fransk) Tekniikan sanastokeskus. Helsinki: Suomen Vakuutusalan Koulutus ja Kustannus Oy, 1993. (TSK 21)

Sammallahti, Pekka: Sámi-suoma-sámi sátnegirji. Saamelais-suomalais-saamelainen sanakirja. Ohcejohka: Girjegiisá, 1993. 592 s.

Sammallahti, Pekka: Säämi-suomâ sänikirje. Inarinsaamelais-suomalainen sanakirja. Ohcejohka: Girjegiisá, 1993. 165 s.

Sundelin, Seppo: Ranska-suomi opiskelusanakirja. Porvoo: WSOY, 1993. 820 s.

Suomalais-virolainen lakikielen sanakirja. Soome-eesi õigusõnaraamat. Toim. Eva Gottberg et al. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus, 1993. 164 s.

Suomi-EY-suomi. EY-direktiivien termihakemisto. Bryssel-liitesanasto. Helsinki: Mofile, 1993. 922 s.

Sähköteknillinen sanasto. Optinen tiedonsiirto. Elektroteknisk ordlista. Optofiber kommunikation. (finsk-svensk-engelsk-tysk-fransk-rysk) SFS-IEC 50-731. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto-Finlands Standardiseringsförbund, 1993. 157 s.

Televerkko. Verkonhallintasanasto. Ordlista för driftstödsnät för telekommunikation. (engelsk-finsk) SFS 5771. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto, 1993. 58 s.

Tietohuollon sanasto. (Informationsförsörjningsordlista) (finsk-svensk-engelsk-tysk-fransk). Tekniikan Sanastokeskus; Tietopalveluseura. Helsinki: Kirjastopalvelu, 1993. 107 s. (TSK 20)

Viljelykasvien nimistö. Kulturväxternas namn. Toim. Palmén, Annikki; Alanko, Pentti. Helsinki: Puutarhaliitto, 1993. 128 s. (Puutarhaliiton julkaisuja nro 271)

ISLAND

Björn Ellertsson. Íslensk-þýsk orðabók. Isländisch-deutsches Wörterbuch. Iðunn, Reykjavík 1993. xxx + 539 s. .

Flugorðasafn. Íslenskt-enskt, enskt-íslenskt. Red. Jónína Margrét Guðnadóttir. Rit Íslenskrar málnefndar 7. Íslensk málnefnd, Reykjavík 1993. 302 s.

Jón G. Friðjónsson. Íslensk orðatiltæki. Mergur málsins. Uppruni, saga og notkun. Illustrerad av Ólafur Pétursson. Örn og Örlygur; Bókaklúbbur hf., Reykjavík 1993. xxxii + 837 s.

NORGE

Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivningsordbok. Utarbeidet av Avdeling for leksikografi ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo, i samarbeid med Norsk språkråd. Universitetsforlaget 1993. 620 s.

Bøe, Lars og Bernt Fossestøl: Rettskrivningsordbok med synonymer. Bokmål. 5. utg. Tano 1992. 197 s.

Bøe, Lars og Bernt Fossestøl: Rettskrivningsordbok med synonym. Nynorsk. 4. rev. utg. Tano 19

Egidius, Henry: Psykologiske grunnbegreper. Norsk utgave ved Einar Ness. Tano 1993. 267 s.

Farbugd, Turid og Hannek Seppinen: Finsk-norsk ordbok. Universitetsforlaget 1993. 271 s.

Guttu, Tor: Norsk Illustrert Ordbok. Moderat bokmål og riksmål. Kunnskapsforlaget 1993. 1009 s.

Hellevik, Alf: Nynorsk ordliste. Større utgåve. Det Norske Samlaget 1993. 334 s.

Høgmark, Finn: Sveising. Norsk-engelsk nøkkelordbok: Med Euronormer. Tapir 1993. 176 s.

Nynorskordboka. Definisjons- og rettskrivningsordbok. Utarbeidd av Avdeling for leksikografi ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo, i samarbeid med Norsk språkråd. 2. utg. Det Norske Samlaget 1993. 755 s.

Orgland, Ivar og Frederik Raastad: Norsk-islandsk ordbok. NKSForlaget 1992. 333 s.

Rommetveit, Maane: Med andre ord. Den store synonymordboka med omsetjingar til nynorsk. NKS-Forlaget 1993. 616 s.

Rådet for teknisk terminologi/Forum for petroleumsdokumentasjon: Ordbok for dokumentasjon. Med definisjoner og norske og engelske termer. Formatic AS 1993. 81 s.

Selmer, Terje: Norsk-fransk økonomisk ordbok. Med fransk-norsk register. Universitetsforlaget 1993. 522 s.

Stokkeland, Jostein: Engelsk-bokmål. Bokmål-engelsk ordbok. Det Norske Samlaget 1993. 314 s.

Stokkeland, Jostein: Engelsk-nynorsk. Nynorsk-engelsk ordbok. Det Norske Samlaget 1993. 312 s.

Svensson, Christer: Bilteknikk. Ordbok. Universitetsforlaget 1992. 365 s.

SVERIGE

EGs ord och uttryck. Engelsk-svensk ordlista över EGs regelspråk. EC Words and Expressions. Tekniska nomenklaturcentralen 94. Förlags AB Wiken 1993. 410 s.

Ordboken innehåller ca 3 500 termer, fraser och organisationsnamn ur den termbank som TNC byggt upp på grundval av översättningen från engelska till svenska av centrala EG-dokument.

De svenska namnen som ges för EG-organisationerna är avsedda som rekommendationer, annars är ordlistan beskrivande, d.v.s. den visar hur översättarna har valt att översätta en viss term eller fras i ett givet sammanhang.

Utrikes namnbok. Svenska myndigheter, organisationer och tjänstetitlar på fem språk. 4:e rev. uppl. Utrikesdepartementet. Juristförlaget 1993. 84 s.

Det här är den fjärde upplagan av en förteckning med översättningar av namn på svenska myndigheter, organisationer och befattningar till engelska, tyska, franska, spanska och finska.

Boken är utarbetad av Utrikesdepartementet och Sverigefinska språknämnden i samråd med Statsrådsberedningen.

Praktisk svensk ordlista. Utgiven av Svenska språknämnden och Svenska Akademien. Norstedts 1993. 452 s.

Finns tidigare utgiven under titeln *Svensk skolordlista.*

Om forfatterne

Baldur Jónsson, f. 1930. Professor ved Háskóli Íslands. Førstemand for Íslensk málstöð sedan 1985.

Ilse Cantell, f. 1949. Fil.lic. Redaktør ved projektet finsk-svensk ordbok (WSOY och Forskningscentralen för de inhemska språken) sedan 1990.

Dag Gundersen, f. 1928. Professor ved Avdeling for leksikografi ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.

Henrik Hagemann, f. 1940. Cand.mag. Generalsekretær i Danmarks delegation til Nordisk Råd, Medlem af Dansk Sprog-nævn siden 1982.

Sven-Erik Hansén, f. 1943. Fil.dr. T.f. professor i pedagogik ved Åbo Akademi, anställd 1985.

Heimir Pálsson, f. 1944. Cand.mag. Fölagsredaktør. Medlem av Íslensk málnefnd sedan 1990.

Tor G Hultman, f. 1933, Docent. Universitetslektor i svenska vid lärarhögskolan i Malmö. Ledamot av Svenska språknämnden sedan 1986.

Lars Anders Kulbrandstad, f. 1948. Cand.philol. Førsteamanuensis i norsk ved Hamar lærerhøgskole. Medlem av fagnemnda i Norsk språkråd.

Birgitta Lindgren, f. 1945. Fil.kand. Forskningsassistent ved Svenska språknämnden sedan 1974.

Jørn Lund, f. 1946. Professor ved Danmarks Lærerhøjskole, chefredaktør ved Den Store Danske Encyklopædi. Medlem af Dansk Sprognævn siden 1980.

Ståle Løland, f. 1945. Cand.philol. Daglig leder av Nordisk språksekretariat siden 1978.

Åsta Norheim, f. 1948. Cand.philol. Konsulent i Norsk språkråd siden 1981.

Atle Næss, f. 1949. Cand.philol. Forfatter.

Thore Roksvold f. 1946. Cand.philol. Førsteamanuensis ved Norsk journalisthøgskole siden 1977.

Anneli Rääkkälä, f. 1935. Fil.mag. Specialforsker och föreståndare för den finska språkvårdsavdelningen vid Forskningscentralen för de inhemska språken, anställd 1976.

Vibeke Sandersen f. 1936. Cand.mag. Seniorforsker ved Dansk Sprogævn siden 1992.

Jørgen Schack, f. 1961. Cand.mag. Forsker ved Dansk Sprogævn siden 1991.

Peter Slotte, f. 1941. Fil.dr. Huvudredaktör för Ordbok över Finlands svenska folkmål (Forskningscentralen för de inhemska språken), anställd 1978.

Eivor Sommardahl, f. 1953. Fil.kand. Specialforsker vid Forskningscentralen för de inhemska språken, Svenska språkbyrå (i Finland), anställd 1988.

SKRIFTER UTGITT AV NORDISK SPRÅKSEKRETARIAT

Språk i Norden (årsskrift)

Språkene i Norden (1983). 170 s.

Barn i Norden (1984). 102 s.

Nordisk grannespråksundervisning (1987). 77 s.

Dansk-svensk ordliste (1988). 44 s.

Norsk-svensk ordliste (1988). 44 s.

Svensk-norsk ordliste (1989). 45 s.

Dansk-norsk ordliste (1989). 19 s.

Norsk-dansk ordliste (1989). 43 s.

Svensk-dansk ordliste (1989). 44 s.

Ord for tal (1990). 15 s.

Språk og litteratur i Norden 80-90 (1990). 172 s.

Grannespråk. Bibliografi for grunnskolen (1991). 82 s.

The Nordic Languages – Their Status and Interrelations (1993). 245 s.

Dansk i EF – en situasjonsrapport om sproget (1993). 96 s.

Statsnavne og nationalitetsord. (1994). 39 s.

Att forstå varandra i Norden. (1994). 55 s.

RAPPORTER

Nordterm. Terminologisk samarbeid i Norden (1979). 43 s.

Internordiske ordbøker (1981). 55 s.

Nordisk språkplanlegging (1981). 153 s.

Språkdok (1981). 56 s.

Språk og samfunn i Norden etter 1945 (1985). 205 s.

De nordiske skriftspråkenes utvikling på 1800-tallet (1-3)

1: Skolens og lese- og skriveferdighetens betydning for de nordiske skriftspråkenes utvikling på 1800-tallet (1984). 256 s.

2: Behovet for og bruken av skrift i 1800-tallets forvaltning, næringsliv og privatkommunikasjon (1985). 295 s.

3: Ideologier og språkstyring (1986). 222 s.

Undervisning i skandinaviske språk på Island, Færøyene og Grønland (1988). 194 s.

Språknemndenes telefonrådgivning (1988). 272 s.

Ny giv i grannespråksundervisningen (1988). 116 s.

Brevveksling mellom skoleklasser i Norden (1989). 76 s.

Nordisk tv-teksting (1989). 148 s.

De ikke-skandinaviske språkene i Norden (1989). 96 s.

Lexikonord. Leksikografi i Norden (1991). 88 s.

Norden framfor 90-tallet – Pohjoismaat 90-luvun alussa (1991). 192 s.

Språkmöten och mötesspråk i Norden (1991). 128 s.

Minority Languages – The Scandinavian Experience (1992). 186 s.

Nordens språk i Baltikum – Pohjoismaiden kielet Baltiassa (1992). 140 s.

Fagspråk i Norden (1993). 240 s.

Nordvisjoner. Språklige effekter av nordiska tevekanaler (1993). 69 s.

Nordisk språksekretariat

Postboks 8107 Dep

N-0032 Oslo

Kontor: C. J. Hambros plass 5

Telefon: 22 42 05 70

Telefaks: 22 42 76 76