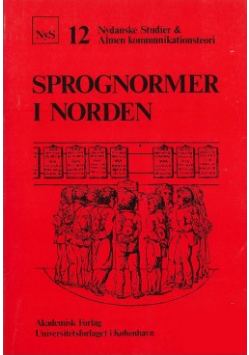


# NyS

Titel:	Språknormer og språknormering i den dansk-, norsk- og svenskspråklige skolen: Et jamføring og et utblikk til situasjonen ellers i samfunnet	
Forfatter:	Geirr Wiggen	
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Studier &amp; Almen kommunikasjonsteori 12. Språgnormer i Norden, 1979, s. 229-260</i>	
Udgivet af:	Akademisk Forlag, Universitetsforlaget i København	
URL:	<a href="http://www.nys.dk">www.nys.dk</a>	

© NyS og artiklens forfatter

## Betingelser for brug af denne artikel

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

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

## Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Språknormer og språknormering i den dansk-, norsk- og svenskspråklige skolen: Et jamføring og et utblikk til situasjonen ellers i samfundet

Geirr Wiggen

SPRÅKNORMER OG SPRÅKNORMERING I DEN DANSK-, NORSK- OG SVENSKSPRÅKLIGE SKOLEN:

Ei jamføring og et utblikk til situasjonen ellers i samfunnet.

Det følgende er noen få og langt fra fyllestgjørende merknader om det store emnet tittelen antyder. Erik Hansens åpningsord til symposiet om at "enhver taler om det han har forstand på", burde naturligvis holdt meg fra å legge dem fram. For det har sannelig vært vanskelig å forme ut ei klar, samla oversikt over emnet, og det bør frametter være ei sentral oppgave å granske det nærmere.

La meg imidlertid si noe mer om begrensningene for dette foredraget. Litteraturmengda om emnet er enorm for alle de tre språksamfunnas vedkommende, og jeg har måttet bygge framstillinga mi på et utvalg av denne litteraturen, et utvalg som er blitt begrensa både av hva jeg har hatt tilgang til og av hva jeg har hatt tid til å sette meg inn i. Dels har det også vært vanskelig å vurdere hvor aktuell deler av denne litteraturen har vært, ettersom de gjeldende undervisningsplanene (for grunnskolen) i Danmark, Norge og Sverige alle er forholdsvis nye, dvs fra henholdsvis 1976, 1974 og 1969. Med såpass nye undervisningsplaner har det heller ikke vært greitt å få innsyn i hvor godt de blir etterfølgd i praksis, hvor mye av gamle vaner og holdninger mellom lærerne som holder fram. Endelig har det vært vanskelig slik pr litteratur å registrere og vurdere representativiteten og krafta i de nyorienteringene som er kommet til uttrykk på ulike vis i og utafør ordskiftet om språklig normering i de respektive samfunna. Og i løpet av symposiet er det blitt avdekt ei viss internordisk terminologisk forvirring: Vi legger ikke samme betydning i samme ord (f eks 'dialekt'): såleis står vi i fare for å føre skinndebatter om forhold vi egentlig er enige om, og for å overse kontroverser vi kunne trenge å ta opp og avklare.

Det har også vært problematisk for meg å velge innfallsvinkel til emnet. Skulle jeg jamføre landa løpende eller behandle dem hver for seg? Skulle jeg ta utgangspunkt i normeringsobjekta, de ulike språklige aspekta, eller i de sosiale krav og behov de tilfredsstillter/ikke tilfredsstillter? Eller for den saks skyld: ulike pedagogiske oppgaver som normene og normeringa tjener evt skader, f eks lese- og skriveopplæringa?

Det er altså et usikkert foretakende jeg begir meg ut på her, men jeg regner med at deltakerne (og leserne av rapporten fra symposiet) etter hvert vil gjøre seg delaktige i det ved å rette på, nyansere, supplere framstillinga mi. Stoffet har jeg disponert på det viset at jeg først tar fatt på skolelover, leseplaner o l, deretter prøver å vurdere den praktiske skolevirkeligheta. Det vil så bli følgt av ei tentativ utgreiing om tendensene i de nasjonale ordskiftene om språklige normer og normering og til slutt satt opp mot de normkrava som gjelder utafør skolen. Helt til slutt tillater jeg meg ei personlig vurdering og oppsummering av det hele. Under hvert av disse punkta skal jeg hovedsaklig holde meg til ett land ad gangen og for hvert lands vedkommende se på de ulike språknivåa som normeringa evt gjelder, i rekkefølga fonologi, morfologi, syntaks og leksikon. Synsvinkelen vil for det meste være synkron. Men framfor alt antar jeg den blir norsk: I det foredragsresyméet som er sendt ut til alle møtedeltakerne på forhånd, antyder jeg at jeg vil bebreide oss alle for etnosentrisme i vårt faglige virke: det ville være urimelig om jeg sjøl skulle gå fri for denne bebreidelsen.

#### Hva står det i skolenes planer, reglement og lover?

For norsk skole er det lovfesta i grunnskolelovas §40, pkt 1 at det ikke skal finne sted talemålsnormering. Lova lyder slik:

I den munnlege opplæringa kan elevane bruke det mål dei talar heime, og læraren skal i ordtilfang og uttrykksmåte ta omsyn til talemålet til elevane (Norges lover: Lov om grunnskolen av 13. juni 1969).

Denne fullstendige aksepten og beskyttelsen av barnas morsmål i skolen har vært lovfesta sia land- og byfolkeskolelovene av 1915 og 1917 og reglementsfasta sia Stortingets vedtak i 1878 om at "Undervisningen i Almueskolen saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talesprog". At lova ikke alltid har vært kjent og følgt blant lærerne og fremdeles ikke er det, er et forhold jeg skal komme tilbake til. Det har også vært formuleringer i de mer konkrete undervisningsplanene gjennom åra som kan tyde på uoverensstemmelser mellom lov og praksis. I de planene som gjelder for grunnskolen nå (KUD 1974), er det likevel vanskelig å finne formuleringer som åpner for talemålsnormering, dvs som kan tolkes i uoverensstemmelse med formuleringa i grunnskolelova. En offisiell talemålsnormeringspolitikk i skolen forutsetter for øvrig at det fin-

nes ei offisiell talemålsnorm å legge til grunn for denne politikken. Det gjør det ikke i Norge. Offisiell norsk språknormering har bare gjeldt skriftspråksformene, med visse unntak for Norsk rikskringkasting, som har egne regler for språkbruken i nyhets- og meldingstjenesta.<sup>1</sup>

Fonologien og morfologien i norsk skal altså etter de retningslinjene som foreligger, ikke utsettes for noen form for normering. Nettopp fordi bl a disse språknivåa har høg sosial signalverdi, skal barna møtes med full aksept av deres morsmål i skolen. Ei anna side ved denne holdninga er at barna følgelig må vinne innsikt i og akseptere andres morsmål, andre varianter av norsk. Det er også presisert i mønsterplanen for grunnskolen:

Elevene skal lære å bruke sitt morsmål greit og naturlig. De må få kjennskap til sidemålet, og de bør venne seg til å forstå forskjellige dialekter (KUD 1974, s 96).

Den totale bruksretten for dialektene i norsk skole gjelder naturligvis språkets grammatikk i si helhet; dvs at læreren ikke skal normere talemåla til elevene på noe vis, verken i dets lydverk, formverk eller syntaks. Skriftspråket skal barna derimot lære å bruke innafor de rettskrivningsreglene som gjelder. Rettskrivingskrava er imidlertid svært varsome i småskolen (1. - 3. klasse). Bare gjennom såkalte b u n d n e skriveøvinger, som avskrift og diktat, skal barna få "øving i å skrive riktig de ordene elevene har bruk for" (KUD 1974, s 97), dvs de mest frekvente orda. F r i s k r i f t l i g f r a m s t i l l i n g dominerer ellers barnas skriftspråklige utfoldelse de første tre åra i skolen. Det legges avgjørende vekt på å gi barna glede og trygghet ved å skrive før formelle krav om rettskriving kommer til i belastende grad. Rettskrivingsøvinger inntar derfor en mer sentral plass i undervisningsplanene først fra 4. klasse av, samtidig med at undervisninga i grammatikk og sidemålet<sup>2</sup> tar til.

Den morfologiske normeringa de offisielle norske rettskrivningsreglene utøver, må vi likevel huske på er atskillig mindre streng i høve til talemåla enn tilfellet er i de fleste andre europeiske språksamfunn. Jeg tenker på skriftnormalenes system med hovedformer, sideformer og jamstilte former (se Jahr 1977), som gir språkbrukerne stor frihet til å velge slike skriftformer som ligger nært talemålet. For elevene og lærerne i skolen står skriftnormalenes fulle variasjonsbredde til dispo-

sisjon, og det er lærernes plikt å rettleie elevene i å nyttiggjøre seg den.<sup>3</sup> Enn videre har det gjennom det meste av dette hundreåret vært skolemyndighetenes politikk i språkvegen å åpne for dialektale former ut over rettskrivingsnormalene i abc-bøker og lesemateriell for den første skriftmålsundervisninga (se Wiggen 1978a). At spørsmålet om full dialektbruk i barnas første lese- og skriveopplæring nå er under seriøs utgreiing i ulike departementale råd<sup>4</sup> og har vært det sia våren 1977 (se Wiggen op cit), er egentlig bare ei videreføring av denne tradisjonelle åpenheta overfor barnas morsmål, dialektene. For den minoriteten av det norske folket som har riksmål som genuint morsmål, er det gjort innrømmelser gjennom et vedtak i Norsk språkråd høsten 1972, som gir elever med riksmålstalemål høve til å nytte slike ordformer som ikke hører heime i de offisielle skriftnormalene, men som er del av det konservative riksmålet, i skolens skriftlige arbeid uten at det skal legges dem til last ("rettes" i tradisjonell forstand). Det gjelder både for grunnskolens 9 år og for den videregående skolen (KUD 1973).

I morsmålsundervisninga på alle trinn har undervisninga i skriftspråklig syntaks talemålets strukturer som rettesnor. Det er også en logisk følge av at all offisiell norsk rettskrivingspolitikk gjennom det meste av dette hundreåret har skullet bygge på norsk folkemåls grunn. I syntaktisk sammenheng betyr det ikke at elevene oppmuntres til å kopiere talemålets anakoluter, manglende setningsledd, korrigeringer og avbrott; det gjelder i hovedsak setningskompleksitet (med tommelfingerregler som "skriv enkle setninger", "bruk aktiv framfor passiv" o l) og adverbialplassering.

Når det gjelder språkets semantikk, særlig slik det kommer til uttrykk gjennom ordtilfanget, har det vært lite bevisst offisiell normeringsverksemd. Normeringa på dette feltet har naturligvis vært der hele tida og reflektert lærebokforfatternes og dermed de kontrollerende styremaktenes verdensbilde og samfunnsbegrep. I det store og hele er dette normeringsaspektet blitt vist liten oppmerksomhet i Norge, skjønt noe er blitt gjort de seineste åra, f eks gjennom det sosialistiske Pax forlags skolebokkritiske hefteserie og ellers i spredte artikler og bøker (se f eks Blakar 1973 og seinere; Dalhaug & Vibe 1978; Hanssen & Thon 1972; Jahr 1974; Ryen 1976 og seinere; Wiggen 1972). Det meste av denne ideologikritiske språkbruksanalysen har retta seg mot kjønnsrolleframstillinger, og akkurat det aspektet er reflektert i den gjeldende møn-

sterplanen for grunnskolen<sup>5</sup>, og i det forholdet at Kirke- og undervisningsdepartementet gjennom noen år har hatt særlige konsulenter ved lærebokgodkjenninger med kjønnsproblematikken for øye. Ut over dette sier undervisningsplanene og -rettleiingene lite anna enn at elevenes ordforråd og begrep gradvis skal utvikles.

Så langt de norske undervisningsplanene og norsk lovverk. Nå skal vi se hva de danske gir uttrykk for. Danmark fikk ny folkeskolelov 26. juni 1975, og på grunnlag av den har Undervisningsministeriet (1976) utarbeidd undervisningsrettleiing og leseplan for morsmålsfaget (den såkalte "Dansk 1976"). Av denne offisielle rettleiinga går det fra at talemålsnormering skal finne sted fra skolestarten av:

I første fase (1. - 2. klasse) samler undervisningen sig om, at eleverne når til et vist felles mundtligt og læseligt fællessprog . . . ("Dansk 1976", s 24).<sup>6</sup>

Etter hva jeg har skjönt (se Larsen 1969, s 149f.; Fristed 1974, s 232 f.), har de sentrale skolemyndighetene i Danmark lenge vært varsomme med å gi ei klart uttrykt formulering med ei slik målsetting, og overlatt mye til lokale skolemyndigheter og enkeltlærerne å tolke retningslinjene for talemålsundervisninga.<sup>7</sup> I og med de nye undervisningsplanene i dansk skulle denne uvissa være rydda av vegen. Trass i atskillig regional og sosial variasjon av dansk mål (se f eks Fristed og Larsen op cit; Pedersen 1977; Ringgaard 1973) er ordet "dialekt" ikke brukt i undervisningsrettleiinga eller fagplanene. Dialektilhøve var heller ikke nevnt eller problematisert i forgjengeren til den nåværende planen, "Den blå betænking" (Undervisningsministeriet 1960), eller i Mogens Jansens mye brukte lærebok i morsmålsmetodikk (Jansen 1970).<sup>8</sup> Tvert om tas det opp flere ganger i "Dansk 1976" at muntlig som skriftlig målbruk hos elevene skal utvikles til å bli mer ensarta (om enn fremdeles personlig prega). (Jeg tar forbehold om at ordet "dialekt" trulig blir brukt annerledes i dansk tradisjon enn i norsk, mer i retning av "gammal, rein regional variant" (hva nå enn det måtte være for språkvariant som er reinere enn andre? ).)

Denne talemålsnormeringa vil naturlig nok måtte berøre både fonologi, morfologi og syntaks. En pedagogisk begrunnelse er bl a at (tilnærma) riksdansk tale er ei forutsetning for elevene når de skal lære å lese og skrive etter den offisielle rettskrivinga. Derfor stiller ikke under-

visningsplanene i dansk krav om korrekthet i rettskrivinga i den 1. fasen (1. - 2. klasse), men konsentrerer seg der om normering av talemålet. De frarår direkte korrekthetskrav i elevenes skrivearbeid før 3. klasse ("Dansk 1976", s 28). Fra da av (dvs 2. fase) skal imidlertid læreren se til at elevene også i skriftlige arbeid

mod slutning af fasen nærmer sig fastlagte normer med hensyn til retstavning, tegnsætning og andre formelle krav (op cit, s 30).

Målet er at elevenes skriftspråk i alle fall i løpet av 5. klasse skal kunne gjøres til ei mer uavhengig uttrykksform i høve til talemålet. I løpet av 6. - 7. klasse (3.fase) skal den skriftlige uttrykksforma stabiliseres "i overensstemmelse med almindelige regler" med omsyn til rettskrivning og tegnsetting, men også med omsyn til syntaks og ordvalg (op cit, s 38).

At normene for setningsbygning og ordvalg er forskjellige for talt og skrevet dansk, går fram av undervisningsrettleggninga. På ungdomstrinnet (4. fase: 8. - 10. klasse), når tale- resp. skriftspråksnormene antas å være tållig godt innlærte, kan elevene gis ulike skriftmålsoppgaver av spesiell art:

Udarbejdelse af manuskript til mundtlig fremstilling er en spesiel skriftlig form, hvor opgaven er at skrive med talesprogets sætningsbygning og ordvalg (op cit, s 50; mi uth.).

Dvs at skriftspråklig syntaks og ordbruk t i l v a n l i g (i ikke-spesielle sammenhenger) er annerledes enn talemålets etter danske normer.

Alt på bakgrunn av det som hittil er holdt fram, skulle det gå fram at norm-mønstret er forskjellig i dansk og norsk skole, så langt de offisielle fag- og undervisningsplanene gjelder. I begge lands grunnskoleverk skal elevene ha innsikt i og et akseptabelt grep på rettskrivningsnormene i skrift. Men disse normene har svært ulik karakter. De norske er prega av og åpne for ei rekke folkemålsformer v s a tradisjonelle skriftspråklige former; de viser ei pluralistisk holdning til folkets varierende morsmål, dvs talemåla, gjennom valgfrihet i ordas rettskriving. De danske gjør ikke det. Professor Henning Spang-Hanssen ved Institut for anvendt og matematisk lingvistik i København har tilmed satt det fram som et grunnprinsipp for dansk språknormering at

betydningsmæssigt samme ord eller ord del staves ens, uanset ud-

taleforskelligheter i tryksvag modsat trykstærk forekomst, i bøjningsformer, i sammensatte ord mm. (Spang-Hanssen 1974, s 19).<sup>9</sup>

Dessuten skiller den danske normeringssituasjonen seg fra den norske i forholdet til elevenes talemål.

Men den danske undervisningsrettleiinga skiller seg fra den norske også i det at den i langt større grad og ganske annerledes konkret retter oppmerksomheta mot ordtilfanget og ords og setningstypers begrepsdannende funksjon. I tillegg til gjentatte, mer allmenne formuleringer om at elevenes ordtilfang og begrep skal videreutvikles, inneholder "Dansk 1976" ei rekke konkrete råd om opplegg for å utvikle kritisk lesning og språkbruk hos elevene. Uten å dra for dristige slutninger om bakgrunnen for denne sterkere fokuseringa på språkets kognitive sider, er det vel på sin plass å holde fram at studieemner som pragmatikk og språkbruksanalyse har hatt og har ei brei og innflytelsesrik stilling i dansk språkbehandling. Det er nettopp særlig fra Danmark at impulsene til ideologikritisk språkbruksanalyse er kommet til Norge. Det er nok å nevne f eks skriftserien Nydanske studier (NyS) og ei bok som Frands Mortensens analyse av danske nyhetssendinger i radioen (1972).

Idet jeg nå går over til å skissere noen trekk ved skolespråknormeringa i det svenskspråklige samfunnet, kan vi altså foreløpig holde fast ved at norske og danske skoleplaner og undervisningsrettleiinger gir uttrykk for klare ulikheter i landas morsmålsundervisning både når det gjelder normeringsart og normeringsgrad.

Sveriges Läroplan för grundskolan (Lgr69; Skolöverstyrelsen 1969) røper ei holdning til språklig normering som har mer til felles med den danske tradisjonen og situasjonen enn den norske. Normeringa gjelder alle språklige nivå og både tale og skrift. Anvisninger om talemålsnormering foreligger i flere vendinger, f eks slik:

Att kunna delge andra sina tankar i en ledig, klar och korrekt muntlig framställning är betydelsesfullt för varje människa (Lgr69, s 131; mi uth.).

Elevene skal alt på lågstadiet foreta

Några iakttagelser rörande skillnaden mellan vårdat och ovårdat språk i tal och skrift (op cit, s 129; mi uth.).

og



Undervisningen i rättstavning syftar till att successivt lära eleverna att rätt stava i tal och skrift allmänt förekommande ord (op cit, s 135; mi uth.).

Skolen skal

öva dem att uppmärksamma felstavade ord och vänja dem att begagna ordlista som en hjälp vid stavningen. Övning i detta syfte bör i lämpliga sammanhang ansluta till såvel muntlig som skriftlig framställning och till läsning (op cit, s 135; mi uth.).

På høgstadiet er elevene under avsnittet "Tala" foreskrevet

Övning att uppträda korrekt i vardagslivets talsituationer (op cit, s 130).

Den svenske grunnskoleplanen legger stor vekt på "tal- och röstvård" fra første klasse av. For meg som ikke er svensk er det ikke umiddelbart klart hva dette uttrykket innebærer. Hovedsaklig dreier det seg trulig om stemmebruk og -pleie (belastning av taleorgana o l). Men stiller en ved sida av hverandre de ulike passusene i læreplanen der uttrykket er brukt, synes det ikke urimelig å lese ut av det at det o g s å omfatter ei viss fonologisk og morfologisk normering. Læreren skal gå foran med et godt eksempel i så måte (op cit, s 132). I Sverige som i Danmark og Norge dominerer den syntetiske lydmetoden i skriftmålsopplæringa (op cit, s 133), og det innebærer at analyse av og innsikt i talemålet er ei forutsetning for den første leselæringa. At en populær og mye brukt lesemetode som ltg-metoden ("læsning på talets grund") også innebærer skriftspråkstilnærming av barnas talemål i den første leselæringsfasen, tyder på det samme: at det foregår ei viss talemålsnormering fra skolestarten av. Se Leimar 1974, norsk utg. s 46. Også av Tore Osterbergs kjente doktorgradsarbeid fra 1961, som bygger på et praktisk forsøk med dialektbruk i skriftmålsopplæringa i Piteå, går det fram at det vanlige har vært å tilpasse barna rikssvensk fra første klasse av. Og sjøl om det etter den tid kan ha skjedd ei oppmjuking i den offisielle skolepolitikken andsynes dialektbruk, er det forhold som tyder på at det ikke har skjedd noen radikal endring på området. Rett nok skiller den svenske læreplanen seg fra den danske ved i det hele tatt å nevne dialektale variasjoner i språket, men det foreligger ingen problematisering av dialekt-riksspråk-forholdet i planen eller retningslin-

jer for bruk av folkemåla i morsmålsundervisninga. Det dreier seg om å gjøre dialektforholda til et studieemne på høgre grunnskoletrinn (Lgr 69, s 135-6).

Når det gjelder skriftlig språkbruk, stilles det krav om formelle ferdigheter skoletida igjennom:

För att eleverna så småningom skall uppnå en tillfredsstillande formell färdighet behövs skoltiden igenom språkövningar, vilkas svårighetsgrad successivt stegras (op cit, s 134).

De formelle korrekthetskrava skal likevel være moderate i begynnelsen. Der skal - som i Norge - fri skriftlig framstilling dominere skriveaktivitetene:

Läraren måste ta hänsyn till varje elevs personliga förutsättningar.

Kraven på korrekthet måste till en början vara måttliga (loc cit).

For elevene i den videregående skolen (gymnaset) gjelder det, så vidt jeg kan skjønne, strenge korrekthetskrav i allmennhet, men læreplanen for dette skoleslaget, som har gjeldt sia 1970 (Lgy70; Skolöverstyrelsen 1970), inneholder direkte normative ferdighetskrav bare for de tre- og fireårige linjene:

För de högre betygen bör man i slutet av tiden på gymnasieskolans tre- och fyraåriga linjer kräva att direkt språkliga felaktigheter inte förekommer (Lgy70, s 256; mi uth.).

Det er felles for de danske, norske og svenske skoleverka at de gjennom morsmålsfagets språklige disipliner ønsker å stimulere elevenes lyst til å uttrykke seg gjennom språket i tale og skrift. Men virkemidla er ulike. For å oppnå målet, vender den svenske som den danske læreplanen oppmerksomheta mye mer, ja, fra et norsk synspunkt sett nærmest ensidig, mot språkbrukens innhold i forhold til dens former enn den norske tradisjonen innebærer (se Lgr69, s 132). Dette gjenspeiler seg naturligvis tydeligst i det svenske som det danske samfunnets strenge riksspråksnormer generelt, deres mangel på imøtekommenhet overfor de folkelige talemålas formelle variasjonsbredde, og måten de settes igjennom på i skolen. Men det viser seg også som større, direkte uttrykt bevissthet omkring den begrepsnormerende funksjonen ordvalg og setningsbygning har, enn den som norske læreplaner gjenspeiler. Innholdsorienteringa - fokuseringa på språkets kognitive funksjoner -

ser faktisk ut til å være enda sterkere i den svenske skolen enn i den danske, idet den er til stede alt i den aller første leseundervisninga (Lgr69, s 132). I dansk skole er den første skriftmålsopplæringa reint formelt innretta; det tales der (etter Mogens Jansen) om "rebuslæsning", dvs konsentrasjon mer om å "løse" den skriftspråklige koden enn om å tilegne seg et innhold (se Jansen 1975 b, s 91; "Dansk 1976", s 27). Når det gjelder overensstemmelse mellom barnets talemål og den skrevne teksta i leseopplæringssammenheng, kan det virke som om en i Sverige også der betoner ordforråd og syntaks, ikke lyd- og formverk (se Skolöverstyrelsen 1975).

For den finlandssvenske skolen har jeg dessverre til dette symposiet ikke rukket å skaffe meg kjennskap til offentlige læreplaner. Det eneste jeg kan videreformidle her, er Bengt Loman beskrivelse i en artikkel i festskriftet til Karl-Hampus Dahlstedt (Loman 1977b). Loman skriver at rikssvensken har en enda sterkere og mer avvisende stilling i den finlandssvenske skolen overfor folkemåla enn tilfellet er i Sverige, liksom motsetningene mellom rikssvensk høgspråk og folkelig mål er skarpere i det finlandssvenske samfunnet generelt enn i det meste av Sverige. Ifølge Loman innskjerper 1970-læreplanen for den finlandssvenske grunnskolen at det er viktig alt fra 3. klasse av å øve seg (gjennom høgtlesing) på å bortarbeide "dialektala och personliga egenheter". Han skriver og at

Det finns uppenbarligen lärare som tillämpar en undervisning på dialekt i småskolan, som själva talar dialekt och som låter eleverna tala sitt modersmål. Vanligare är dock att undervisningen följer en strikt högspråklig linje. Läraren talar bara högspråk och ser till att barnen från början försöker uttrycka sig på högspråk. Läsuundervisningen går till så att läraren kontinuerlig rättar barn som återger den skrivna formen ("ordbilden") med dialektal uttalsform. Barnen får inte svara på dialekt, inte berätta på dialekt (op cit, s 76).

Med denne dystre situasjonsbeskrivelsen lar jeg læreplanene og undervisningsrettledningene i de respektive landa ligge, og gjør i stedet et forsøk på å nyansere det situasjonsbildet disse utgreiingene gir, ved å antyde hva som egentlig skjer i klasseromma.

### Hva skjer i skolehverdagen?

Planene og reglementa har gitt meg et bestemt inntrykk av at det er visse grunnleggende skilnader de tre språksamfunna imellom i innfallsvinkler, problematisering og holdninger til spørsmålet om språknormer og -normering i skolen. Men skilnadene er ikke absolutte på noe vis. De fleste synsmåter, argument og holdninger som preger situasjonen i ett land, er å finne i de andre landa også.<sup>10</sup> Men de synes å være tillagt ulik vekt og betydning i de forskjellige samfunna. De ulike tendensene det her er tale om, finner vi igjen i det offentlige - og især det akademiske - ordskiftet om norm- og normeringsforhold de respektive landa imellom, og i dette ordskiftet avtegner de motstridende tendensene seg enda skarpere mot hverandre. I den praktiske skolehverdagen trenger det likevel ikke være slik.

I Norge må det f eks sies å være et faktum at den nevnte § 40.1 i grunnskolelova ikke alltid og alle steder blir etterlevd. Det foreligger ei rekke skriftlige vitnesbyrd om det (se Wiggen 1978a, note 8). For det meste skyldes det nok at lærere ikke kjenner lova godt nok, men det kan og i enkelte tilfeller være utslag av en bevisst språkpolitisk opposisjon fra enkelte læreres side. I småskolen skyldes eventuell talemålsnormering fra lærernes side likevel som oftest det metodiske dilemmaet mange stilles overfor når de skal lære ungene å lese og skrive. For å kunne lydere med førsteklasingene i så stor grad som mulig - dvs trekke forbindelsen fra lyd til bokstav - tyr nok en del lærere til normering av dialektale former for å bringe den talte ordforma (fonemstrukturen) i overensstemmelse med skriftbildet (gravemstrukturen). Sier barnet f eks /hæst/, vil altså en del lærere lære det å si /hest/ for å få uttalen til å samsvare med skriftbildet hest. Jeg har sjøl truffet lærere i Sandefjord, en bykommune med høyre- og borgerskapsdominans, som med ei viss stolthet har fortalt om godt foreldresamarbeid i bestrebelsene på å få barna til å endre dialektas pl ubest-suffiks /-ær/ i hankjønns substantiv (f eks /gutær/) til det bokmåls-/ riksmålslike /-er/. Denne lærerholdninga ser jeg likevel ikke som uttrykk for vond vilje overfor dialekter og dialektbruk generelt, men som et praktisk forsøk på å løse et dilemma, hvis alternativ ville være å la ungene skrive mer lydrett etter morsmålet til å begynne med (slik de jo også gjør i stor grad uansett). Det blir et spørsmål om hva læreren ser som viktigst, rettskrivingslære eller talemålsrespekt, enda denne motsetninga neppe er særlig bevisst

problematisert i de fleste tilfellene.

Her kommer vi imidlertid inn på et forhold som er vel så viktig, nemlig hva slags rettskrivingsnormer lærerne faktisk følger og pålegger elevene sine å følge. Det er et vanskelig saksområde å vurdere, ettersom det meg bekjent ikke foreligger noen konkrete undersøkinger som kan være til hjelp. Men det er ganske klart at flere norske lærere kjenner for dårlig til variasjonsbredden i de to rettskrivingsnormalene og dermed - for å være på den sikre sida - snevrer den inn i undervisninga si, f eks ved å bruke og tillate bare hovedformene. I praksis gir det seg trulig utslag i at de mest konservative bokmålsformene kommer til å dominere. Likens kan lærere i tradisjonelle bokmålsstrøk ha en tendens til å rettleie elevene til å bruke konservative nynorskformer når de arbeider med sidemålet; så følger de seg iallfall sikre på at det ikke er bokmål de lærer fra seg.

Det er likevel grunn til å rekne med at de fleste lærerne i Norge viser barnas morsmål den respekten de har krav på og gir dem full bruksrett i skolestua. Den lange rekka av små kontrastive grammatikkhefter lærere i Norge har laga gjennom vårt hundreår, og som har hatt som siktemål å framstille systemet i dialekta på stedet jamført med en eller begge skriftnormalene (men i regelen nynorsk), er tegn på mange læreres positive holdning til folkemåla i skolen. Lokale skolemyndigheter og lærerutdanningsinstitusjoner har dessuten tradisjoner helt fra forrige hundreår i ei positiv holdning til direkte dialektbruk i skriftmålsopplæringa (se Jahr 1978; Wiggen 1978a), og i dag utreder som nevnt Kirke- og undervisningsdepartementet mulighetene for konkrete forsøk med slik skriftspråklig dialektbruk i småskolen på ny. Samtidig har det de siste åra vært ei viss opprioritering av disiplinene dialektkunnskap (inkl språksosiologi) og nyere språkhistorie i lærerutdanninga.

I Danmark hører visstnok dialektkunnskap ikke heime i lærerseminarienes pensja, enda folkeflertallets normale talemål avviker tilstrekkelig fra riksdansken til å virke sosialt stigmatiserende i mange tilfeller og knapt noen taler dialektfritt riksdansk (se ref ovf; Bjerrum 1975, s 40). En seminarielektor i dansk som jeg var i lag med for ei tid sia, grunn gav det slik: Det finnes ikke noe "dialektproblem" i Danmark (merk ordvalget: "dialektproblem", ikke "riksdansk-problem"); det lærerne evt hadde å streve med, var slurv og vulgarismer i barnas talemål, mente han. Jeg er klar over at flere deler denne lektorens syn. Men det foreligger likevel en del litteratur som peker på til dels sterke pedago-

giske og sosial-psykologiske vansker i dansk skole pga barnas riksmåls-avvikende morsmål, bl a enkelte feiltypestudier i danske skoleelevers skriftlige arbeid som viser hvordan det i stor grad er de unges talemålsformer som slår inn i skrifta (se Wiggen 1978b). Om ikke-standardvariantene av dansk kalles og oppfattes som "dialekt" eller ikke, er for så vidt av underordna betydning, så lenge riksmålsavvika er sosialt stigmatiserende for språkbrukerne.

Dette er naturligvis forhold som må avtegne seg i lærernes daglige praksis og i deres holdninger, uansett hva undervisningsplanene måtte tilrå og pålegge dem. Mogens Baumann Larsen har beskrevet dem i en artikkel fra 1969. Her folder han ut et helt spekter av lærerholdninger, fra den fulle aksept av de ulike folkemåla, via "mellomløsninger" med dialektbruk og -toleranse i frikvartera (og i religionstimene!), men ellers ikke, til den ekstremt riksmålsnormerende av typen: "Ja, det første skoleår bruker jeg først og fremmest til at knække dialekten". De fleste lærerne ser likevel ut til å være lojale overfor skolens riksmålsnormerende målsetting (Larsen 1969; se note 7).

Likens i Sverige, der det offentlige ordskiftet om språkkriktighets-spørsmål ser ut til å ha vært enda større enn i Danmark, iallfall til ganske nylig. Her har dialekttoleransen kommet til uttrykk fra lærerhold flere steder, også i Skolöverstyrelsens egne utgivelser (se f eks Basfärdigheter i svenska 1975, s 6-7 & 30; Quarsell 1975, s 43; Anward 1975, s 49; Åhs 1975, s 83; Mattson 1977; Ullgren 1976f). Erik Olof Bergfors (1974) har gjort greie for en hovedlærerkonferanse i Övre Dalarna høsten 1970 som kritiserte den nye Läroplan för grundskolan (Lgr69) for å ha oversett dialekt-rikssvensk-problemet og pekte på sammenhengen mellom språkform og karakterer hos elevene. Bergfors sjøl har seinere gjort undersøkinger som stadfester at standardspråkstalende elever gjennomsnittlig får bedre karakterer enn andre svenskstalende i den svenske skolen (op cit, s 5), et resultat som for øvrig stemmer over ens med tilsvarende undersøkinger i andre land, f eks Den tyske forbundsrepublikken (se Hasselberg 1972; Jäger 1971; Jäger & Duhm 1971). Men som i Danmark ser det ut til at lærerne i Sverige også i hovedsak praktiserer læreplanenes pålegg om rikssvensk-normering lojalt. I en Skolöverstyrelse-publikasjon fra 1976 skriver f eks Hillevi Almroth-Byström under overskrifta "Otydligt tal och dialekt" (merk sammenstillinga!):

Alla till mans går vi omkring och talar mer eller mindre dialekt. Ofta är det just vokalerna som har en säregen prägel. (...) Precis som vid otydligt tal tycker jag att det även här är bäst att börja med att öva uttalet av vokalerna (Ejeman & Larsson 1976, s 79).

Altså: Solid talemålsnormering. - Forfatteren av ei lærebok i skriftlig og muntlig framstilling setter utropstegn etter påminninga "Glöm inte konsonanterna!" Han mener mennesker i visse deler av Sverige taler "slappare än andra" og f eks glømmes r i slutten av ord. Det må de ikke. "Altfor påtagliga diftonger" er også en skavank mang en svenske må se å kvitte seg med "når han talar offentlig" (Pegelow 1964, s 120). Igjen: Solid talemålsnormering. - La meg i samme slengen nevne at Erik Wellander i si utbredte og innflytelsesrike handbok Riktig svenska (1973) beskriver skolens og hele utdanningsvesenets riksspråkspolitikk som noe uproblematisk, som en "oemotståndlig kraft" (s 14), og at Karl-Hampus Dahlstedt i ei årrekke har hatt u t t a l e u n d e r v i s n i n g ved sitt universitet, der han "så langt möjligt bannlyser individuelle og regionale foreteelser, som innebår sammanblanding av skilda fonem" (Dahlstedt 1971, s 82). Dahlstedt viser ellers til at Skolöverstyrelsens Läroplan för gymnasiet jamstiller "vissa störande dialektale egenheter" med talefeil og slapp artikulasjon (loc cit). Like fullt mener han at

Toleransen har som sagt hittils dominerat svensk uttalsvård - om inte alltid i teorien så åtminstone i praktiken - (op cit, s 83).

Hvordan det nå er eller ikke er, så ser det iallfall ut til at r e t t s k r i v i n g snormene blir overvåka og handheva strengt i den svenske skolen, trulig strengere enn undervisningsplanene tilsier. I si undersøking av gymnasiasters språkføring i skolearbeid peker Tor Hultman på ei rekke feiltyper (dvs normbrott av ulike slag), som blir lagt elevene merkbart til byrde (Hultman & Westman 1977, s 238). Det gjelder særlig syntaktiske og ortografiske normbrott. En granskingsrapport fra 1975 om lese- og skriveferdigheter som Skolöverstyrelsen har gitt ut, viser at morsmålslærernes undervisnings- og vurderingsnormer er svært strenge når det gjelder rettskrivingsfeil (Grundin 1975). 700 hovedlærere i svensk, som har gitt materiale til denne studien, mener (i gjennomsnitt) at hhv 82, 82, 85 og 93 prosent av maksimalt oppnåelige poeng i rettskrivingsprøver er l å g e s t e t i l f r e d s s t i l l e n d e p r e s t a s j o n s n i v å for elever i hhv 9. klasse på ungdomstrinnet, 1., 2. og

3. gymnasklasse. Dette lågeste tilfredsstillende prestasjonsnivået greier imidlertid bare hhv 61, 48, 77 og 49 prosent av elevene i de nevnte årskulla å nå opp til, altså gjennomsnittlig noe over halvparten av elevene (op cit, s 104-5). Trass i læreplanenes uttalte fokusering på syntaks og ordvalg - presisjon i begrepsdanning og innholdsformidling - viser det seg at lærerne jamt over legger større vekt på rettskriving etter rikssvensknormene enn de fleste andre språkferdigheter når de vurderer elevenes språklige dyktighet (op cit, s 102).

Og hvem faller dårligst ut etter slike vurderingsnormer? Framfor alt elever fra de lågere sosialgruppene: Nivåforskjellen mellom elever av sosialgruppe 1 og 3 tilsvarer etter denne studien 2 - 3 års normal ferdighetstilvekst, og dette sosialt betinga nivå skillet holder seg stort sett uforandra gjennom alle skoleåra (op cit, s 116-7). Dessuten faller gutter dårligere ut enn jenter (Hultman & Westman 1977, s 232). Uten at det skal forstås som ledd i ei kausalslutning fra mi side, vil jeg gjerne minne om at nettopp gutter mer enn jenter og lågere sosialgrupper mer enn høgere har standardmålavvikende dialekter som sitt hverdagsspråk, dvs det målet de bruker i trygge, uformelle situasjoner. Se Anward 1975, s 49; Dahlstedt & Teleman 1974, s 135; Hanssen et al 1978; Malmberg 1977, s 60f; Nordberg 1972, s 28f; Trudgill 1974, s 94f. Når det ellers er påvist mindre dialektbruk mellom yngre enn eldre i visse deler av Sverige (se f eks Hultgren 1978), gjelder ikke det generelt. I sin Eskilstuna-studie påviste Bengt Nordberg at

Skolungdomen (talare under 20 år) däremot markerar språkligt sin självständighet gentemot vuxensamhället genom att inte i nämnvärd utstreckning följa riksnormen (Nordberg 1972, s 35).

På bakgrunn av disse merknadene aner vi at normeringspraksisen i de danske, norske og svenske skolene nok er mer nyansert og forskjellig enn fagplanene og regelverka kan gi inntrykk av, at den praktiske morsmålsundervisninga i de tre landa trulig har mer til felles enn en kan lese ut av planene. Men like klart får vi inntrykk av at hovedskilnadene også består i praksis: Tale- og skriftmålsnormeringa på det formelt grammatikalske plan og - på den andre sida - undertrykkinga av folkemåla ser ut til å bli gjennomført i ulikt mye større grad og med større konsekvens i Danmark og Sverige enn i Norge, sjøl om det trulig i begge de to førstnevnte landa har funnet sted ei viss oppmjuking av den tradisjonelle og rigide formelle språklige ensrettinga den siste tida. I de u-



like nasjonale ordskiftene omkring språkriktighetsspørsmål er det imidlertid mulig å finne tendenser til videre nyorientering og tradisjonsoppbrudd. Det skal vi nå spandere litt oppmerksomhet.

Hvilke tendenser gjør seg gjeldende i de nasjonale ordskiftene?

De offentlige ordskiftene om språknormer og -normering som har funnet sted i Danmark, Norge og Sverige i 1970-åra, har tatt forskjellige retninger, både landa imellom og innafor hvert land. Jeg synes jeg kan legge merke til et grunnleggende retningsskille mellom dem som legger avgjørende vekt på språkets kognitive funksjon, og som særskilt er opptatt av den normative praksis som finner sted på det leksikalske og syntaktiske språknivået, - og dem som i hovedsak oppholder seg ved språkets sosiale signalfunksjon, og som særlig er opptatt av fonologisk og morfologisk normering. I den grad disse retningene strides - og det gjør de til en viss grad - har imidlertid ikke jeg fått øye på de samme frontlinjene som Ulf Telemans lingvistpire K. tydeligvis gjorde på sitt universitets tak i 1977, slik det er skildra i hverdagsskriftet til Jan og Jens: de grammatikkfrelste og papegøye-falanksen mot gammalhumanistene og marxistene, hhv form- og innholds-frelste (Teleman 1977a).

Tradisjonelt har det i alle de samfunna vi snakker om vært lydverket og formverket normspørsmåla har stått om. Men i ordskiftet de siste 10 - 15 åra har det kommet en reaksjon på den nokså ensidige oppmerksomheta mot disse ikke-kognitive aspekta av språket. Særlig i Sverige, men og i stor grad i Danmark, synes denne reaksjonen å ha slått sterkt igjennom, så sterkt at diskusjonen om fonologiske og morfologiske normer er tona merkbart ned. Ta f eks Ulf Telemans arbeid "Språkriktighet i och utanför skolan" (1978; tankene her er foregrepet i Teleman 1977b). Gjennom det meste av dette på mange vis nyttige arbeidet bruker han omgrepet "det offentliga språket" bare i leksikalsk og syntaktisk forstand, noe han poengterer flere steder (f eks s 62, note 1). Han er naturligvis ikke uoppmerksom på lyd- og formverkets sosiale signalverdi (jfr hans innleiing til Loman 1974, s 118), men finner likevel denne delen av språket mindre viktig å oppholde seg ved i pedagogisk sammenheng. Se f eks op cit, s 65/87. Samme fokusering viser også Sven Wernström (1974), som jeg har inntrykk av Teleman står i et nært forhold til i sitt siste arbeid, og Thord Erasmie (1977, f eks s 46f), og i Danmark finner vi den hos Gimpel (1976), Gregersen (1974), Larsen/

Bjerrum Nielsen/Söderberg (1977), Skyum-Nielsen (1977) og ei rekke andre. Tendensen til å dreie interessa mot den normeringa som rører ved språkets kognitive funksjon, ved begrepsdanninga gjennom språkbruken, har etter mi vurdering klar tilknytning til den språksosiologiske skolen som briten Basil Bernstein har representert,<sup>11</sup> til Gutt & Salffners språkpedagogikk og til vesttyskeren Ulrich Ammons resonnementer om forholdet mellom dialekter og standardspråk. I Danmark virker det likevel som om flere nå legger vekt på den sosiale signalfunksjonen språket har gjennom sitt lyd- og formverk, og det med fornya kraft de to siste åra, etter at den nye læreplanen for den danske folkeskolen kom. Som eksempler nevner jeg skrifter av Hanne Billeskov Friested (1974), Lars Henriksen (1976), Mogens Baumann Larsen (1969, 1977), Karen Margrethe Pedersen (1977), Claus Westh (1976), for ikke å gløkke Lars Brink og Jørn Lund, som har skrevet den store riksdanskstudien for få år sia (Brink/Lund 1975; jfr Brink/Lund 1974). I denne sammenhengen kan det også høve å nevne Svalastoga og Wolfs etter hvert noe aldersstegne arbeid om sosial rang og mobilitet (1962; se f eks s 168).

Men det er i Norge at norm- og normeringsspørsmål fremdeles i all hovedsak oppleves som et fonetisk/fonologisk og morfologisk spørsmål. Bare i mindre grad har de vanligste ordvalgs- og setningsbyggingsnormene blitt problematiserte (se ovf). Det som framfor alt har prega normeringsordskiftet i Norge i 1970-åra, er den debatten om talemålsnormering som Finn-Erik Vinje - trulig uten å ane det - avfødte med en kronikk i Arbeiderbladet 1. februar 1973, der han tok til orde for ei slik normering. Bak Vinjes kronikk kunne en tydelig skimte Gun Widmarks svenske bok om samme emne (Widmark 1972). Ordskiftet bredde seg i ei rekke aviser og tidsskrift over lang tid, og Vinje blei stående forholdsvis aleine med sitt ønske om talemålsnormering (se Wiggen 1974). Seinere har dette ordskiftet utvikla seg til å dreie seg om talemålsnærhet eller ikke i skriftnormalene, og det har avdekt (på nytt) at skillelinjene for så vidt går på tvers av bokmål-nynorsk-skiilet. Det har hele tida dreidd seg om lyd- og formverk.

Oppholder vi oss enda littegrann ved de formorienterte debattantene, kan vi lett se ulike mål og holdninger blant dem. De nyss nevnte danskene argumenterer mye på samme vis som en er vant med fra folke-målshold i Norge, skjønt ikke alltid like politisk bevisst, og noen viser

også eksplisitt og i positive vendinger til den norske språkdebatten ( f eks Henriksen 1976, s 20; Westh 1976, s 51). Det legges vekt på talemålsnærhet i skriftspråket og på å blottlegge riksspråkas historiske bakgrunn og sosiale forankring i overklassens kultur. I Sverige har Bengt Loman tatt til orde for større skriftspråklig pluralisme i det formelle (Loman 1977b; også han viser til Norge som eksempel), og han har lagt vekt på viktigheta av å skape språklig sjølkjensle og bruksrett for elevenes heimemål også i syntaktisk henseende (Loman 1977a, s 39). Sture Allén (1967, s 91) ser derimot på si side gjerne at skriftspråket nærmer seg talemåla i syntaksen, men mener det rikssvenske skriftspråket bør være modell for talemåla på språknivåa under det syntaktiske. Karl-Hampus Dahlstedt (1977) har i det siste gjort seg til talsmann for en b i d i a l e k t i s m e -strategi: Elevene i skolen skal oppmuntres til både å lære seg standardvarianten av svensk og til å holde fast ved heimemålet sitt. Samtidig mener Dahlstedt at standardvarianten bør åpnes for alternative uttale-, rettskrivings- og bøyingsformer. (Om bidialektismestrategien, se ndf.) Enkelte later ikke til å ønske synderlige kvalitative endringer i riksspråksnormene eller-normeringa i det hele tatt. Det gjelder f eks Margareta Westman (1975)<sup>12</sup> og Tor Hultman (1971), som dels er redd for at skriftspråkets allmenngyldighet skal gå tapt, dels frykter at sambandet med kulturarven skal bli brutt, viss de ulike talemåla får prege riksmålet i nevneverdig grad. Gjennom hele dette hundreåret fram til i dag har det imidlertid også i Sverige vært en lærertradisjon å tale til fordel for mer talemålsnære skriftspråksnormer i skolen, ettersom lærerne er dem som best har kunnet registrere at riksmålsnormene har skapt usikkerhet hos elevene. Denne usikkerheta har først vist seg i ei "stiv" språkføring i skrift, som så har virka tilbake på talemålet og slik revet grunnen unna trua på at det egne morsmålet duger. Ebba Lindberg (1973) har gjort greie for bl a dette i sitt doktorgradsarbeid, og ho taler sjøl til fordel for større liberalitet overfor de ulike talte variantene av svensk i den offisielle skriftnormalen (se især ss 336, 340, 343-45, 355, 369f).

Det kan høve å runde av dette raske ordskifteoversynet med å minne om at det nordiske språkseminaret på Hanaholmen utafør Helsinki i 1975, som samla noe over hundre deltakere fra hele Norden, kunne enes om denne anbefalinga til styresmaktene i de enkelte landa:

Det har stor betydelse för utvecklingen av barns självkänsla och för en god lärosituation att eleverna tryggt kan använda sin egen dialekt och att lärarna tolererar barnens dialektbruk. Lärarna måste också vara inställda på att anpassa sitt språkbruk efter barnens språk i de tillfällen där det är nödvändigt för att en god lärosituation skall upprätthållas. Detta är särdeles viktigt i skolans tidigaste stadier (Nordiska rådet 1975, s 75).

#### Hvilke normer gjelder utafor skolen?

Ved flere anledninger i det danske og svenske ordskiftet har det kommet fram ønsker om å gjøre den formelle språknormeringa i skolen mer virkelighet snær, så skolen på det punktet kan forberede elevene til de krav det øvrige samfunnet stiller. Hvilke krav dreier det seg om, og hvem stiller dem? Det er sentrale spørsmål, som krever omfattende svar. Her skal jeg bare så vidt antyde noen hovedlinjer, som kan være med på å danne bakgrunn for hovedpunkta i den personlige sluttvurderinga av normsituasjonen og -tenkinga i Skandinavia som jeg straks skal avslutte med.

Det dreier seg om riksmålskrav, og krava kommer først og fremst fra det "frie" næringslivet, men også fra anna hold, som vi skal se. Larsen/Bjerrum Nielsen/Söderberg (1977) nevner for Danmarks vedkommende at det er særlig avgjørende at en bruker et formelt korrekt riksdansk i stillingssøknader og - i stor grad - i offentlig korrespondanse. Mogens Baumann Larsen (1977, s 24) peker på at riksdansken er alle kulturinstitusjonenes språkform, dvs radioens og fjernsynets (se Lund 1978), teaterets o l. Han nevner at sjøl ei svak liberalisering i disse institusjonene de siste åra har vakt harme fra konservativt hold. Poul Lindegård Hjorth og Erik Larsen (1973, s 95) gir eksempel på strenge riksmålskrav fra næringslivshold.

Likens i Sverige. Det fins ei rekke studier og utgreiinger som viser det (f eks Cronberg 1971; Molde 1970, 1973). Men framfor alt er det viktig å legge merke til at krava om riksmålsbruk i det store og hele er knytta til forestillinga om riksmålet som d a n n e l s e s i d e a l. Bertil Molde (1969, s 14) har - som flere jeg alt har nevnt - påpekt at det især er personer i høgere sosialgrupper og lederskikkelser i politisk og anna offentlig liv som nytter riksmålet til daglig. Fordi disse

menneskene gjennom sine stillinger og økonomiske status nyter høy prestisje, kommer deres atferdsformer også til å gjøre det. Slik er riksmålet blitt et høgstatussignal, og mennesker som gjennom si stilling i samfunnet ikke hører til de høyeste sosialgruppene, kan prøve å knytte seg til dem ved å anta deres atferdsformer, bli å bruke riksmålet. Mer om dette nedfor. Her er det verd å merke seg at dette er et forholdsvist utbredt språksosiologisk mønster i mange land med vår samfunnsform: Den samfunnsklassen som har politisk makt, hvilket til sjende og sist vil si økonomisk makt, har også makt til å definere hvilke kulturformer som er "fine", "akseptable", "riktige" osv. Derfor vil ethvert samfunns språkriktighetsnormer alltid reflektere den herskende klassens egen språkbruk eller språkbrukspreferanse.<sup>13</sup> Altså mener Molde, som så mange i Sverige, at

Svenskundervisningens hovedoppgift kan inte vara någon annan än den att ge eleverna bästa möjliga språkliga förutsättningar för deras tillvaro som vuxna. Det betyder att eleverna har rätt att i skolan få sådana språkvanor inarbetade som ger dem största möjliga chanser som vuxna, som inte hämmar dem i vilken yrkesverksamhet de än väljer och som ger dem möjlighet till ett bredare val av yrke och samhällsroll.

Språksituationen i Sverige är nu sådan att det är det riksspråkliga uttalet som ger varje svensk de vidaste möjligheterna (Molde loc cit).

I Norge er de språksosiale forholda egentlig de samme, skjønt med den temmelig avgjørende forskjellen at høgstatusvarianten ikke er å finne i de offisielle normene. Det norske riksmålet er ei privat norm for tale og skrift, men den er der med anseelig innflytelse i store deler av samfunnslivet, og det er den private interesseorganisasjonen Riksmålsforbundet som arbeider for å utbre denne konservative språkvarianten. Norsk offisiell språkrøkt har gjennom det meste av dette hundreåret<sup>14</sup> arbeid for motnormer til riksmålets, bygd mer eller mindre på de folkelige måla i landet. I Danmark og Sverige gir språknemndene offentlig støtte og - så langt det rekker - økt prestisje, legalitet og gjenomslagskraft til riksmåla, som altså i streng forstand er morsmål bare til et sosialt velsituert mindretall. I Norge får imidlertid riksmålet sin støtte fra det private næringslivet, som i Danmark og Sverige, noe

f eks reklameannonserne i Riksmålsforbundets publikasjoner er et godt tegn på, og det norske riksmålet har alltid hatt sin forankring i den politiske høgresa. I Norge, som i de skandinaviske nabolanda, vil det derfor for manges vedkommende være ei forutsetning for å få eller bli i ei yrkesstilling at det tales og skrives riksmål.

Under Talemålsundersøkelsen i Oslo (1971 - 1976) traff jeg f eks ei 17 år gammel jente fra arbeiderbydelen Kampen som ikke fikk ei rekke av de kontorpostene ho søkte, fordi ho brukte sitt morsmåls førstestavingstrykk (/`kuntur/, /`teləfu:n/ osv), diftonger o a, som ikke stemte over ens med riksmålsnormene. I skrift har riksmålet en sterk posisjon gjennom mange forlags og avisers språkpolitikk, ikke minste gjennom høgpreessa, som er utbredt over hele landet. Mange aviser retter tilmed innsenderes språkform til riksmål, om det ikke uttrykkelig er sagt ifra om det motsatte fra innsenderens side. I radio og fjernsyn har det siste tiåret derimot brakt ei merkbar utviding av dialektbruken i nærmest alle programtyper utenom meldings- og nyhetstjenesta. For mange av distriktssendingenes vedkommende kan en si at dialektbruken dominerer i dag. Det er rimelig å se denne utviklinga i samband med flere samtidshistoriske hendinger i Norge. EF-nei'et betydde f eks en kraftig stimulans til trua på egne, lokale krefter og verdier, og etter 1973 har det gått ei dialektreisingsbølge over landet - og spesielt i skolene - som klart har satt spor etter seg. Det har ikke, som Ulf Teleman en gang har uttrykt det, vært et valg "mellan riksspråklig enhet och pittoresk dialektal mångfald" (Teleman 1971, s 214; mi uth), altså ingen virkelighetsfjern nasjonalromantisk eller lokalsjåvenistisk utvikling, men ei utvikling mot vidare bruk av og dermed større tru og trygghet på det egne språket - morsmålet - til vanlige folk: ei demokratisk utvikling.

#### Personlig sluttvurdering.

Språkriktighetsspørsmål er først og sist ei politisk sak, der de enkelte avgjørelsene har politiske forutsetninger og politiske følger. Det som fra mitt synspunkt er særlig interessant i de samfunna vi har oppholdt oss ved her, er

- 1) skilnadene mellom Norge på den ene sida og Sverige og Danmark på den andre når det gjelder
  - (a) enhet vs pluralisme (sentralisme vs desentralisme) i de offi-

sielle språknormene,

(b) fokusering på normeringsvirksomhetas mål vs den samme virksomhetas forutsetninger, og

(c) innholds- vs formorientering

og

2) skilnadene i holdning og argumentasjon mellom sosialister.

Pkt 1a vil jeg ikke si særlig mye mer om enn det som alt er sagt. Mye er felles i Danmarks, Norges og Sveriges sosialpolitiske historie som en skulle tru ville ha ført til en mer ensarta språkpolitikk i de tre landa. Men mye er også ulikt, og jeg rekner med at den avgjørende ulikheta - det at den s o s i a l e reisinga kunne gå sammen med ei n a s j o n a l reising i Norge i forrige hundreår og frametter et visst tidsrom, og dermed skape både brei folkelig oppslutning om og sentral politisk vilje til og makt bak en folkemålspolitikk - den er kjent for de fleste nordister. Noe tilsvarende har ikke funnet sted i Danmark og Sverige. Der har nasjonalismen virka i lag med tradisjonalsismen - med autoritetsprinsippet, som Diderichsen kaller det - som ei reaksjonær kraft, ikke med demokratismen som ei progressiv kraft, som i Norge. Og derfor har den virka avvisende overfor folkemålas mangfold i disse landa, uten som mer eller mindre museale og pittoreske innslag ved passende anledninger.

Pkt 1b vil jeg imidlertid knytte noen flere merknader til. Det vil samtidig være en kommentar til pkt 2. Både i de svenske og danske undervisningsplanene, i ordskiftene omkring dem, i lærerholdninger og i en sosialistisk fundert argumentasjon i disse landa synes oppmerksomheta å være særlig retta mot morsmålsundervisningas m å l i språkkriktighetssammenheng: Elevene har krav på og skal få de ferdighetene i å bruke riksmålet som en dominerende del av det offentlige samfunnet for øvrig krever av dem. Det er ikke grunn til å tvile på at innstillinga bak dette synet i de fleste tilfeller er demokratisk: Skolen skal hjelpe elevene. Men hva slags hjelp er det egentlig? Og hva slags offentlighet er det som krever den riksmålsbruken som skolen skal hjelpe elevene til å beherske? Svaret på det siste er antyda ovafor; det dreier seg om ei borgerlig offentlighet. Og skolens hjelp innebærer bl a at de fleste elevenes (og i alle fall arbeiderklassebarnas og de sosialt veikere stilte elevenes) morsmål diagnostiseres som "(sosialt) mangelfulle", "ikke brukbare/akseptable", "feil" el likn. Det er en s o s i o l o g i s k diagnose, ikke

en lingvistisk, understreker noen; en må være realistisk og nøktern overfor sosiale fakta, ikke idealistisk og moraliserende. Og de har for så vidt rett i sin "realisme" som de aksepterer samfunnets, dvs makt-havernes og den borgerlige offentlighetens, premisser for språklig korrekthet og akseptabilitet. For mange elever blir da skolens "hjelp" eventuelt ei hjelp til å vende sin egen, heimens og nærsamfunnets språklige kultur ryggen og til å "bevege seg smidigere i systemet". Ei tilpasningshjelp, med andre ord; dvs tilpasning til den politiske og sosiale virkeligheta som råer i våre land i dag, noe som bl a også innebærer at "de tilpassa" lettere kan gjøres til mer bevegelig arbeidskraft og dermed lettere å utnytte av arbeids(krafts)kjøperne.

Jeg kan ikke se det annerledes enn at det pussig nok er det de gjør, de sosialistene også, som ønsker oppslutning om riksmålsnormene og riksmålsnormeringa i språkets formelle aspekt: Ulrich Ammon, Ulf Teleman, Larsen/Bjerrum Nielsen/Söderberg o a; jfr Jansen 1978, s 1629. Enkelte av dem har sagt det slik at de ikke kan se noe progressivt i å utsette elevene for den sosiale stigmatiseringa deres standardavvikende morsmål innebærer. Men tenk etter: Problemet løses ikke ved at morsmålet tas fra elevene, men ved at det sosiale stigma fjernes fra morsmåla. Og det kan bare skje ved at de samfunnsforholda som skaper stigmatiseringa, endres. Nettopp på bakgrunn av et resonnement som det jeg har skissert her, er det ei rekke andre sosialister - de aller fleste i Norge (som jeg sjøl), men også enkelte i Danmark og Sverige - som ikke finner riksmålspolitikken rimelig. For sjøl om en skulle synes at siktemålet er vakkert ("den klasseløse språkforma"), virker det ikke engang oppnåelig, iallfall ikke uten at de som "hjelpes" risikerer å måtte betale en bitter pris. Prisen er mangel på språklig sjølkjensle, angst for å snakke eller skrive offentlig (hvor stor del av våre folk gjør det?!<sup>15</sup>), manglende deltaking i samfunnslivet, det hele i anseelig grad fordi det språket som skolen og det offentlige samfunn ikke setter pris på, men som like fullt er deres språk, deklasserer dem i offentlighetens øyne. Jfr alle de gangene dette temaet er blitt behandla skjønnlitterært. Jeg minner ellers om at det særlig er sosialgruppe 2 som prøver å ta etter riksmålet, ikke sosialgruppe 1, som alt har sin trygge sosiale posisjon uten å måtte søke støtte i språklige masker (se ovf), heller ikke i særlig grad sosialgruppe 3, som i regelen ikke har reelle muligheter til å skifte fra morsmålet sitt til riksnorma. I våre samfunn er det derfor



altfor ofte t a u s h e t a som er arbeidernes språk i mange offentlige sammenhenger.

Ulrich Ammon har for sin del innsett de sosial-psykologiske faremomenta ved riksmålsnormering og advarer - trass i sin grunnleggende pro-riksnorm-holdning - mot overdreven normeringsverksemd i skolen så lenge det ikke finnes noen høvelig metodikk til å føre ikke-standardmål-brukerne over til standardmålet (se Ammon 1973b, s88). Ofte kan det virke som om hans meningsfeller i Norden har oversett dette forbeholdet hans. Rapporter fra flere land i Europa har ellers avdekt at sjøl generasjoners riksnormeringsstrev i skolen har mislyktes i å gjøre slutt på dialektbruken og standardmålavvika, men har lyktes i å skape språklig usikkerhet og mindreverdskjensle hos mange (Ammon 1973a, s 153; 1973b, s 88; Cremona & Bates 1977; Pedersen 1977; Steinset 1973; 1975, s 96; Trudgill 1975, s 68; m fl). Det burde få flere av oss til å tenke mer på f o r u t s e t n i n g e n e skoleelevene og vi alle har for normalisering av språkbruken. Ønsker vi å gi støtte til dem som har standardavvikende morsmål, gjør vi det best etter mi mening ved å gi deres språkformer full aksept og bruksrett. Jeg trur ikke det er til å komme utenom.<sup>16</sup>

Dette leder oss imidlertid til spørsmålet om vi da gjør elevene ei bjørnetjeneste, slik enkelte har antyda. Igjen er det mitt syn at vi ikke nødvendigvis gjør det. I så fall er den norske skolehistoria ei historie om uendelige bjørnetjenester hva morsmålsopplæringa angår! Og så ille er det ikke. I alle de skandinaviske landa har det vært og er det uoverensstemmelse i lyd- og formverket mellom de fleste elevers morsmål og standardmålet, som er skolens. Noe må gjøres. Så befinner vi oss altså på en av de to sidene i striden mellom De kalde og De varme som Ulf Teleman (1977a) har beskrevet: de som vil endre på språket (språkbruken og språkbrukerne), og de som vil forandre samfunnet (språkbruksnormene). Det skulle gå tydelig fram av det foregående at jeg er av De varme! For svært mange i våre samfunn vil det å forandre språket være å forandre seg sjøl på andres premisser, det vil være å ta avstand fra sin egen kultur, og det vil være både vondt og underkuende. Nettopp dét bringer mange til taushet, og det ønsker vel egentlig ingen med et demokratisk sinnelag. Da står det igjen som ei n ø d v e n d i g h e t å prøve å endre normene, dvs språkholdningene til svært mange i samfunnet, inkludert våre egne. Språklig strid blir på denne måten en

del av den store, men ofte tåkelahte striden mellom klassene i samfunnet. Det er dessverre slik at mange er så språklig undertrykte i våre land at undertrykkeren er usynlig for dem, undertrykkerens holdning er internalisert i den undertrykte sjøl: Mange syns sjøl at deres standard-avvikende morsmål er "stygge", "ubrukelige" osv, skjems over dem og prøver å skjule dem. I den grad skolen driver riksmålsnormering, bidrar den til denne språksosiale undertrykkinga. Jeg minner om hvilke samfunnsgrupper den rammer hardest! - Det hjelper lite, vil jeg tru, at læreren ifølge undervisningsplanene p r e k e r for elevene om toleranse i språkvegen, når ho samtidig i p r a k s i s må be dem tale annerledes enn det faller naturlig for dem og som de er vant med heimefra. Det er å tale med kløyvd tunge.

Nei, jeg er ikke redd for at det skal være ei bjørnetjeneste å tillate det faktiske språkmangfoldet i samfunnet å komme til uttrykk i skolen. Men det bør slippe til på så brei front og så velorganisert som råd er, ikke bare gjennom velmenende, individuelle lærerinitiativ. Her står skolen som institusjon til rådighet som en viktig sosial maktfaktor. Den fungerer som arena for en kontinuerlig ideologisk kamp. I skolen får mange forma og festna holdninger som de vil leve med lenge etter skoletida. Skolen bærer derfor i seg muligheta til å fungere reformatorisk, som en språkpolitisk omvelter av og brekkstang mot riksmålas folke-målsundertrykking. Det er det som har skjedd og - med en del forbehold<sup>17</sup> - skjer i Norge. Det er det som i hovedsak i k k e har skjedd og skjer i Danmark og Sverige, så langt jeg har kunnet lese meg til situasjonen i disse landa.

Og her er vi inne på den e t n o s e n t r i s i t e t i tenkemåten omkring språklige normforhold som vi alle mer eller mindre ser ut til å være prega av: Spang-Hanssen, som synes å tru at "rettskrivningen i måske alle sprog - benytter det princip, at betydningsmessigt samme ord eller orddel staves ens" (Spang-Hanssen 1974, s 19; mi uth) og spør at bruk av valgfrie dobbeltformer (for ikke å tale om trippelformer osv!) vil være å forringe rettskrivingsverdien for lesing, skriving og søking i alfabetiske lister (op cit, s 21)<sup>18</sup>; Ammon, som i det siste ser ut til å ville generalisere de fordelene han mener å se ved en riksspråkpolitikk, til flere samfunn enn det han sjøl kjenner innafra og har sin empiri fra (Ammon 1977); Ulf Teleman, og ei rekke andre gode folk med han, som synes fonologiske og morfologiske normspørsmål er min-

dre viktige å rette ei kritisk oppmerksomhet mot; og - for all del - vi norske, som stort sett ikke har vært videre oppmerkssomme på den begrepsnormering som skjer gjennom ord- og setningsvalg. Sjøl om vi alle gjennom vårt faglige virke prøver å være så omtenkssomme og bevisste som råd er, virker det som om vi er avgjørende prega av (normene i) den virkeligheta vi har vokst opp i og lever i. Vi må se til å lære bedre av hverandre. Slik jeg ser det, er i n g e n språklig normeringsverksemd uviktig, og jeg har vanskelig for å gradere viktigheta av de normene som gjelder ulike språklige nivå. Karl-Hampus Dahlstedt har formulert språknormeringas dilemma slik:

Den konflikt som lätt uppstår mellan strävandena för samhällets rationalisering och integrering på den ena sidan och respekten för den enskilda människans integritet på den andra utgör ett demokratiskt dilemma - inom språkvården liksom på andra områden (Dahlstedt 1967, s 111).

Ingen som er opptatt av språknormeringsarbeid kan unnlate å ta et standpunkt til denne konflikten. I de skandinaviske landa har mange vært svært opptatte, ja, kanskje f o r opptatte, av samfunnets rasjonalisering og integrering, og i den forbindelsen frykta de ulike dialektene som kommunikasjonshe mmende ("støy") i storsamfunnet. Det er neppe noen umiddelbar fare for at våre land skal splitres opp og falle fra hverandre. Ett samlende og strengt enhetlig standardspråk trengs ikke som nasjonalt kitt i våre land på samme vis som i mange av den 3. verdens nye stater. Og jeg mener det vil være vanskelig å avvise en fri folkemålsbruk i våre samfunn med at de ikke er landsvidt forståelige, slik enkelte har ment. Neppe noen av de skandinaviske landa rommer større språkstrukturell variasjon enn det norske, og der fungerer dialektbruken i all hovedsak. Det ser ut til å avhenge mye av hvor v i l l i g e vi er til å forstå hverandre og hvor v a n t vi er med å høre hverandres tunge mål. Dersom især skolen og kringkastinga slipper folkemåla til, vil vi iallfall snart bli vant til dem. Viljen til interdialektal forståelighet har ellers med de språklige fordommene og holdningene våre å gjøre, og etter mitt syn har skolen si største oppgave nettopp der, i holdningsdanninga hos den oppvokssende slekta.

Ulf Telemans lingvistpire K., som jeg har vist til før, ender si vandring gjennom den akademiske (språkviten)skaplige verdenen med å

balansere på slak line høgt heva over striden mellom De kalde og De varme, de som ville endre på språket og språkbrukerne og de som ville endre på samfunnet og dets språknormer og -holdninger. Til slutt styrter han/ho ut i verden u t a f o r. Der vil han/ho (forståelig nok!) ta seg en øl eller to, som skrevet står, syngje en sang og sove på sine erfaringer:

För i morgon ska vi förändra språkvetenskapen, universiteten, skolorna och världen.

La oss spørre Ulf Teleman, som trulig er den som kjenner K. best: Er ikke K. egentlig litt utflippa her og smyger seg "the easy way out"? Må ikke den store omveltninga o g s å ta til innafor, i de akademiske miljøa f eks? M i t t svar er greitt: Jovisst. Den er i gang allerede. Den er her i den grad vi arbeider for den. Den er stadig underveis med sine framsteg og tilbakeslag, gjennomført i større eller mindre grad på et-hvert tidspunkt. Det er sjølsagt avgjørende seire og mindre avgjørende seire. Men alt vinnes ikke ved maskinene, ved produksjonsmidla. De kulturelle overbygningene over det nye grunnlaget i samfunnet følger ikke med av seg sjøl. Dette er naturligvis banalt. Men K. hadde absolutt vært mer etter mitt hjerte om han fra sin vanskelige balansegang høgt der oppe hadde hoppa ned til De varme. Der kunne han ha kasta sine krefter inn b å d e for å befri folket fra riksmålas form-tvangstrøyer o g for å utvikle en tjenelig ordbruk og et høvelig begrepsapparat. Og så måtte han/ho naturligvis få permisjon nå og da, som andre skikkelige soldater, for å gå en tur ut til kameratene der og bidra etter evne på deres fronter, til egen helsebot og framgang for den friheta, det likeverdet og det samholdet i samfunnet vi strever etter.

#### Noter

- 1) Dette gjelder vel å merke den o f f i s i e l l e normeringa. Det fins ei rekke mer eller mindre vellykte p r i v a t e framlegg til talemålsnormering, som i hvoedsak har det til felles at de bygger på "den uttale og det språk som er fremherskende i visse kretser i Oslo" (Bugge 1949, s 7). Den mest innflytelsesrike av disse framlegga er trulig professor Berulfsens uttaleordbok (Berulfsen 1969).

- 2) Det er elevenes foreldre og foresatte som gjennom avstemninger avgjør om bokmål eller nynorsk skal være skolens hovedmål. Elevene leser og skriver bare hovedmålet i småskolen. Sidemålet er den målforma som ikke får flest stemmer ved skolemålsavstemningene.
- 3) Det er bare forfattere av lærebøker som må holde seg til rettskrivingas hovedformer (=læreboknormalen).
- 4) Grunnskolerådet, Lærerutdanningsrådet, Forsøksrådet for skoleverket og Norsk språkråd.
- 5) "Det vil ofte være naturlig å samordne norskundervisningen med emner fra samfunns- og naturfagene. I de høyere klasser skal spørsmålet om kjønnes stilling og oppgaver behandles grundig. Norsk spiller en særlig viktig rolle for å fremme likestilling mellom kjønnene" (KUD 1974, s 96).
- 6) Når Hans Jørgen Schiødt (1978) og Harriet Bjerrum Nielsen (1978) i sine foredrag hevder at "Dansk 1976" er ei oppfordring til språklig toleranse og er svært liberal i språklig henseende, legger de trulig noe anna i "språklig", noe gutt/salffnersk med vekt på språkets kognitive funksjon. Det bør ellers nevnes at Schiødt, som har vært med om å utforme "Dansk 1976", mener min lese-måte her ikke stemmer over ens med forfatterens intensjoner. Passusen er i det minste tvetydig, og jeg kan personlig ikke lese den rimeligere som noe anna enn et pålegg om talemålsnormering.
- 7) "Skolens løsning på dialekt-problemet er klar, så længe vi betrakter den som et system, for skolens sprog er rigsmålet, og dersom elevene ikke behersker denne sprogform, er det skolens oppgave at lære dem den. Målsætningen accepteres sikkert af et flertal af lærerne, men det kan virke påfaldende, hvor lidt der gøres "fra oven" for at fremme målsætningen; tilbageholdenheden hos de centrale skolemyndigheder er så udpræget, at mange lærere føler sig svigtet. Imidlertid vanskeliggøres et direktoralt initiativ ved, at det uhyre let vil blive mistænkeliggjort som et standardiseringsønske, og de lokale skolemyndigheder vil kunne opfatte det som en udfordring til deres egen dialektopfattelse" (Larsen 1969, s 149).
- 8) Mogens Jansen har imidlertid kommet inn på pedagogiske konflikter som riksmålsnormene skaper for dialekttalende elever i ei

seinere utgreiing (Jansen 1975a, s 71f.).

- 9) Med denne formuleringa har Spang-Hanssen klart tenkt på prinsippet om sammenheng i stavemåte mellom ulike ord av samme rot, dvs at f eks nøytrumsforma av adjektivet god staves godt (og ikke f eks gått(t)). Men han har like klart hatt (regional/ sosial) variasjon i uttalen av ei og samme ord(dels-)form i tankene. Det kommer til uttrykk når han på s 21 avviser valgfrie dobbeltformer i rettskrivinga bl a ved å vise til den prinsipp-formuleringa som er sitert her.
- 10) Det gjelder ikke talemålsnormering, som norsk offisiell skolemålspolitikk utelukker, og heller ikke bruk av flere jamstilte former og alternative sideformer i rettskrivingsnormalene, som Norge i all hovedsak er aleine om.
- 11) Larsen/Bjerrum Nielsen/Söderberg (1977) går tilmed så langt som til å nytte begrepet "sociolingvistik" identisk med bernsteinskolenens tradisjon (s 86f). Fra norsk synsvinkel virker det oppsiktsvekkende at Bernsteins kodeteorier er blitt akseptert og brukt i så stor grad som de er i Sverige og Danmark, trass i de språkkompensatoriske programmas fiasko og den knusende kritikken som er blitt retta mot sjølve teoriene, og også etter at Bernstein sjøl har forlatt sine språk-sosiologiske spekulasjoner og ser dem som et tilbakelagt stadium i teoriutviklinga si (dvs sja 1972).
- 12) Westman mener nå at ho ikke lenger har samme bastante syn på denne saka som i 1975. Artikkelen hennes i Språkvård nr 1-77 tyder også på at ho ønsker ei viss oppmjuking av rikssvenskkravet i skolen, men det gjelder ikke generalt.
- 13) Bertil Malmberg (1977, kap 3) har gitt et slående eksempel på dette fra fransk historie: Før den borgerlige revolusjonen i Frankrike var det korrekt å uttale ordet roi /rwä:/, mens uttaleforma /rwa:/ var en vulgarisme. Da de "vulgære" (borgerskapet) kom til makta, snudde disse normene seg, og /rwa:/ vant status som korrekt uttale.
- 14) Norsk språkråd, som i 1972 avløste Norsk språknemnd, representerer et brott med denne offisielle språkrøktstradisjonen idet det også gir sete til riksmålsbevegelsen og ikke uttrykkelig er pålagt å arbeide på norsk folkemåls grunn.

- 15) "En annen svensk undersøkelse viser bl a at det bare er de med høyeste utdanning som deltar i kommunikasjonen. Bare ti prosent skriver noen gang til en avis, og de tilhører sosialgruppe 1" (Wormdal 1978). - Ellers må vi naturligvis skille mellom borgerlig og andre former for offentlighet her. Innafor våre egne kulturelle rammer (i sportsklubben, blant likemenn på arbeidsplassen o l) utfolder de fleste av oss verbal aktivitet av mangt slag: i sanger, vitser, historier og fortellinger, diskusjoner osv.
- 16) Det dreier seg ikke bare om å jamstille ikke-standardvariantene med riksmåla, men om å gi dem aktiv støtte i stor grad mot riksmåla; for "kreftenes frie spill" i våre samfunn vil ellers fortsette å holde de folkelige formene nede, stigmatisere dem og gjøre dem vanskelige å bruke. Det gjelder vel å merke ikke en strid mellom språkformer for formenes skyld, men om strid mellom de samfunnsgruppene som formene er knytta til og brukt av. Og skal en undertrykkingssituasjon - vi snakker altså om sosial undertrykking (vha språkformer) - oppheves, må det som undertrykker (her: riksmålet) nedkjempes. Jfr den internasjonale diskusjonen om bidialektisme-strategien, f eks O'Neil 1970 og Trudgill 1975.
- 17) Den offentlige folkemålspolitikken er etter mitt syn blitt svekka den siste generasjonen. Samtidssituasjonen i Norge kan med ei viss rimelighet ses som uttrykk for det u n g e Arbeiderpartiets vilje (i mellomkrigstida) til å hevde og fremme arbeiderklassens kultur (inkl dens språkbruk), og som takket være institusjonell treghet har kunnet holde fram i f eks skoleverket til i dag, skjønt under stadig sterkere press fra riksmålskulturen. Jfr note 14.
- 18) Språkplanleggingshistoria f eks i Norge og i det tyskspråklige Sveits er gode moteksempler. Det er også det tsjuvasjiske samfunnet i Sovjetsamveldet, som er et gammalt skriftspråklig samfunn uten noen streng, enhetlig standardvariant. De ulike tsjuvasjiske dialektene preger i høg grad det som skrives, både i skjønnlitteratur, i oppslagsverk og ellers. Tsjuvasjisk språkrøkt har vært mer opptatt av å beskrive og verdsette det språklige mangfoldet i den 1½ million store befolkninga enn å utforme normative påbud for språkbruken. Se Hovdhaugen 1976, s 8f.

## Summary

### STANDARDS AND STANDARDIZATION OF THE MOTHER TONGUE IN DANISH-, NORWEGIAN- AND SWEDISH-SPEAKING SCHOOLS

#### Paper presented by Geirr Wiggen

This paper contains a survey of the situation in Danish-, Norwegian- and Swedish-speaking schools with respect to the standards and standardization of the mother tongue. The author states what is expressed in laws, regulations and education plans in the respective Scandinavian countries with regard to standardization of speech as well as of writing; and phonology, morphology, syntax and semantics are dealt with separately for each country. The main emphasis is on the primary and secondary school, though some digressions are also made which apply to the high school, college and university. Furthermore, an attempt is made to depict to what extent the practical education situation keeps to, or deviates from, the relevant plans and regulations. This outline of the theoretical and practical education situation is then held up against the demands and expectations of language usage and standards in various social spheres outside school, and the general debate throughout the Scandinavian society on issues of language standards and standardization is sketched.

The author concludes that there are:

- 1) differences between Norway on the one hand and Denmark and Sweden on the other as to
  - a) pluralism or decentralism (Norw.) versus unity or centralism (Denm./Swe.) in matters of language standardization generally,
  - b) the question of speech standardization (which is prohibited by law in Norwegian schools),
  - c) the focusing on conditions for, and socio-psychological effects of mother tongue standardization (Norw.) versus the focusing on (ideal) aims of the same activity (Denm./Swe.),
  - d) the preoccupation with formal (phonological and morphological) standardization (Norw.) versus standardization of meaning/semantic fields (Denm./Swe.);
- 2) differences in attitudes and arguments between Scandinavian socialists in this matter (very much similar to the one between



Siegfried Jäger and Ulrich Ammon in West Germany or the one between Peter Trudgill and the traditional standard language policy in England).

The paper finally touches upon the question of ethnocentrism among language planners and theoretical workers within applied linguistics in Scandinavia and elsewhere, which the author regards as a major obstacle to a fruitful exchange of experiences, theories and glottopolitical strategies across the national borders.