

**TUNGUMÁL  
Í VÍÐU  
SAMHENGI  
PERSPECTIVES  
ON  
LANGUAGE AND  
CONTEXT**

**AFMÆLISRIT TIL HEIÐURS  
BIRNU ARNBJÖRNSDÓTTUR  
FESTSCHRIFT IN HONOR OF  
BIRNA ARNBJÖRNSDÓTTIR**



# Til Birnu To Birna







# Tungumál í víðu samhengi

## Perspectives on Language and Context

Afmælisrit til heiðurs  
Birnu Arnbjörnsdóttur

Festschrift in honor of  
Birna Arnbjörnsdóttir

Ritstjórar:  
Branislav Bédi  
Halldóra Jóhanna Þorlákssdóttir  
Kolbrún Friðriksdóttir



STOFNUN  
VIGDÍSAR FINNBOGADÓTTUR  
Í ERLENDUM TUNGUMÁLUM





Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum  
© Höfundar/Þýðendur efnis.

Ritstjórar: Branislav Bédi, Halldóra Jóhanna Þorlákssdóttir  
og Kolbrún Friðriksdóttir

Umbrot: Valgerður Jónasdóttir

Hönnun kápu: Halldóra Jóhanna Þorlákssdóttir

Prentun: Litlaprent ehf

Reykjavík 2022

Bók þessa má eigi afrita með neinum hætti, svo sem ljósmyndun,  
prentun, hljóðritun eða á annan sambærilegan hátt,  
að hluta eða í heild, án skriflegs leyfis útgefanda.

ISBN 978-9935-9547-1-8





## Efnisyfirlit/Table of Contents

<i>Hafdís Ingvarsdóttir</i>	
Formáli . . . . .	11
<i>Auður Hauksdóttir</i>	
Tengsl íslensku við dönsku og ensku . . . . .	13
<i>Ásdís Rósa Magnúsdóttir</i>	
Annarsmálsfræði ástarinnar í ævintýrum Madame d'Aulnoy . . . . .	29
<i>Birna Bjarnadóttir</i>	
Bréf Sigurbjargar og ljóð Pálínu. Tvær siglingaleiðir um ómælisdjúp íslenskunnar í Vesturheimi. . . . .	37
<i>Branislav Bédi</i>	
Development of online tools supporting the learning of Icelandic as a foreign and second language . . . . .	47
<i>Geir Sigurðsson</i>	
Chinglish: <i>How does it mean?</i> . . . . .	57
<i>Guðrún Björk Guðsteinsdóttir</i>	
Káinn og tvítyngd glettni. . . . .	64
<i>Guðrún Theódórsdóttir</i>	
Grein til heiðurs Birnu Arnbjörnsdóttur . . . . .	69
<i>Hólfríður Gardarsdóttir</i>	
Með ósk um farsæld, gleði og galsa um ókomna tíð . . . . .	74
<i>Höskuldur Þráinsson og Sigríður Magnúsdóttir</i>	
Viðmælendur í Vesturheimi . . . . .	77





<i>Jóna Guðrún Guðmundsdóttir</i> Áfram skal haldið! Hin vel rudda braut Birnu Arnbjörnsdóttur í annarsmálsfræðum á Íslandi . . . . .	87
<i>Kolbrún Friðriksdóttir</i> Rakningarkerfi Icelandic Online og rannsóknir . . . . .	91
<i>Kristín M. Jóhannsdóttir and Michael T. Putnam</i> Case marking on oblique subjects in North American heritage Icelandic (NAMIce). . . . .	97
<i>Kristján Árnason</i> Vesturíslenska sem mállýska? . . . . .	105
<i>Margrét Jónsdóttir</i> Saga og/eða samtíð . . . . .	110
<i>Matthew Whelpton</i> A CALL to innovation: Exploiting online environments to meet pedagogical challenges in a technologically changing world . . . . .	115
<i>Oddný G. Sverrisdóttir</i> Eins og sagt er á góðri íslensku eða svo ég leyfi mér að sletta. Af enskum orðum í þýsku og íslensku. . . . .	122
<i>Rebekka Þráinsdóttir</i> Tveggja hrafna tal. Vangaveltur um skoskt þjóðkvæði og endurgerð þess eftir Aleksandr Púshkín. . . . .	127
<i>Sigríður Sigurjónsdóttir</i> Málsambýli íslensku og ensku nú og þá . . . . .	135
<i>Sofiya Zabova</i> A brief overview of publications for children in the Romani language in Europe . . . . .	140





*Súsanna B. Vilhjálmsdóttir*

Research on academic writing at three educational levels and  
the transition from English as a foreign language to English  
as a medium of instruction in Iceland . . . . . 148

*Úlfar Bragason*

Fuglinn segir blí-blí-blí-blí . . . . . 156

*Veturliði Óskarsson*

Hugleiðing um *slangur* . . . . . 160

*Þórballur Eyþórsson*

One language? Early Anglo-Icelandic relations as reflected in  
the *First Grammatical Treatise* . . . . . 166

*Þórbildur Oddsdóttir*

Til heiðurs Birnu sjötugri . . . . . 175









## Um ritið

Rit þetta er gefið út til heiðurs Birnu Arnbjörnsdóttur til að fagna merkur starfsferli hennar sem prófessor í annarsmálsfræðum við Háskóla Íslands, deildarforseti Mála- og menningardeildar og forstöðumaður Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum auk þess sem hún er fulltrúi Íslands í stýrihópi og undirbúningsnefnd UNESCO vegna alþjóðlegs áratugar frumbyggjamála. Með rannsóknum sínum og frumkvöðlastarfi hefur Birna beint sjónum að fjölbreyttum sviðum málvísinda, s.s. íslensku í Norður-Ameríku, sambýli ensku og íslensku hér á landi, akademískri ensku, tvítyngi og málanámi, kennslufræði erlends og annars máls og tölvustuddu málanámi og -kennslu (CALL). Samstarfsmenn og nemendur, hérlendis og erlendis, færa henni hugheilar þakkir fyrir mikilsvert framlag, innblástur og hvatningu alla tíð.

---

## Þakkir

Ritstjórn vill koma á framfæri sérstöku þakklæti til höfundanna sem lögðu til efni í ritið. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum er þakkað fyrir útgáfu þess, einkum þeim Ásdísi Rósu Magnúsdóttur og Kristínu Guðrúnu Jónsdóttur sem skipa ritnefnd stofnunarinnar. Valgerður Jónasdóttir fær jafnframt þakkir fyrir umbrotsvinnu og Diljá Þorbjargardóttir og Gunnlaugur Bjarnason fyrir prófarkalestur.





## About the *Festschrift*

This *Festschrift* has been written in honor of Birna Arnbjörnsdóttir to celebrate her academic achievements as a professor of Second Language Studies at the University of Iceland, the head of Department of Languages and Cultures at the University of Iceland, a board member and later director of the Vigdís Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages, and as a UNESCO member for the International Decade of Indigenous Languages. In her research, Birna Arnbjörnsdóttir has focused on the use of languages in many different contexts: linguistics, Icelandic in North America, English as lingua franca in Iceland, academic English, bilingualism and language acquisition, and foreign and second language learning pedagogy, whilst also becoming a pioneer in computer-assisted language learning (CALL) in Iceland. With this *Festschrift*, her colleagues and students, both in Iceland and abroad, would like to express their immense gratitude to Birna, not only for her contribution to so many academic fields, but also for inspiring and motivating them during all this time.

---

## Acknowledgements

The editors would like to express their gratitude to all those who contributed to this book and to Ásdís Rósa Magnúsdóttir and Kristín Guðrún Jónsdóttir of the Vigdís Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages for publishing it. The editors are also very grateful to Valgerður Jónasdóttir for technical work on the layout of the book, and to Diljá Þorbjargardóttir and Gunnlaugur Bjarnason for proofreading the articles.





HAFDÍS INGVARSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Formáli

Eldhuginn Birna Arnbjörnsdóttir fyllir nú sjöunda áratuginn og getur litið yfir farinn fræðuferil með stolti. Fyrir nær tveimur áratugum geystist Birna bókstaflega inn í líf mitt. Dag einn var dyrunum á skrifstofu minni í Odda hrundið upp og inn kom hávaxin glæsileg kona sem kynnti sig, sagðist heita Birna Arnbjörnsdóttir og vera lektor í heimspekideild. Hélt svo áfram formálalaust: Við þurfum að vinna saman. Með þessu hófst samstarf og vinátta sem aldrei hefur borið skugga á.

Þessa litla saga er sögð hér því hún er dæmigerð fyrir Birnu. Hún tvínótar ekki við hlutina, er einstaklega hugmyndaþrí og drífandi og lætur verkin tala.

Birna er fædd í Keflavík 11. mars 1952. Hún lauk stúdentsprófi frá Menntaskólanum á Laugarvatni og hóf síðan nám til BA prófs í ensku og frönsku við Háskóla Íslands en hélt að því búnu til Bretlands í meistaranám. Eftir heimkomuna kenndi hún ensku við Flensborgarskóla en staldraði ekki lengi við. Hún fór til Bandaríkjana þar sem hún hóf doktorsnám í almennum málvísindum. Að loknu doktorsprófi kenndi hún um árabil við háskóla í Bandaríkjunum. Það var mikið happ fyrir enskudeildina við Háskóla Íslands að Birna skyldi ákveða að snúa heim til Íslands í byrjun aldarinnar. Þar hefur hún látið til sín taka á fjölmörgum sviðum bæði í fræðimennsku og stjórnun. Auk þess að sinna störfum deildarforseta hefur Birna undanfarin þrjú ár veitt stofnun Vigdísar Finnbogadóttur forstöðu. Fræðimennska hennar spannar óvenju vítt svið, m.a. mótun tungumála, tvítyngi, fjöltýngi einstaklinga og samfélaga, íslensku sem erfðamál auk viðamikilla rannsókna á stöðu ensku á Íslandi. Á síðastnefndu sviði hafa leiðir okkar einkum

Festschrift 11





## FORMÁLI

legið saman. Birna var fyrst til að sýna fram á að ekki er lengur hægt að skilgreina ensku hér á landi sem erlent mál. Ekki er heldur hægt að skilgreina hana sem annað mál (e. *second language*) heldur hvílir enskan og notkun hennar á ás þarna á milli. Þessa niðurstöðu þyrfti að leggja til grundvallar námskráargerð, kennsluáðferðum og kennsluefni í ensku. Þessi greining hefur verið skýrð og útfærð nánar (sjá t.d. Birna Arnbjörnsdóttir 2007; 2017). Hér er bara tekið eitt dæmi um mikilvægi rannsókna hennar.

Birna hefur tekið þátt í fjölda alþjóðlegra rannsóknarverkefna og oft gegnt þar forystu. Ekki má láta hjá líða að nefna Online verkefnið sem upphaflega var einungis *Icelandic Online* en nær nú til fleiri tungumála. Með hugmyndafræðinni á bak við þetta verkefni var Birna langt á undan samtíð sinni í þróun stafræns námsefnis í íslenskukennslu. Online verkefnið ber ekki síst vitni um hugmyndaauðgi og drifkraft Birnu. Námsefnið hefur gert þúsundum manna um allan heim kleift að kynnast og læra íslensku. Í tengslum við rannsóknir okkar höfum við sótt ráðstefnur víðs vegar um heim, bæði á norður- og suðurhveli jarðar. Á persónulegri nótum langar mig að nefna að Birna er einstaklega skemmtilegur ferðafélagi enda mikil heimskona og alltaf á heimavelli hvort sem er í Hong Kong eða á Hólum.

Þótt formlegri stöðu Birnu við Háskóla Íslands sé nú að ljúka er harla ólíklegt að hinn frjói hugur hennar leggist í dvala. Ég tel engu að síður við hæfi á þessum tímamótum að færa Birnu Arnbjörnsdóttur þakkir fyrir ómetanlegt framlag til kennslu og fræðistarfa við Háskóla Íslands og mæli þar fyrir munn samstarfsmanna innlendra sem erlendra auk nemenda hennar.

## Heimildir

Birna Arnbjörnsdóttir. 2007. „English in Iceland: Second Language, Foreign Language, or neither.“ Í *Teaching and Learning English in Iceland*, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 51–78. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur og Háskólaútgáfan.

Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. 2017. „The Policies and Contexts that Frame English Education and Use in Iceland.“ Í *Language Development across the Lifespan. The Impact of English on Education and Work in Iceland*, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 27–42. Springer International Publishing.





AUÐUR HAUKSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Tengsl íslensku við dönsku og ensku

Sú tunga er vandfundin, sem ekki hefur tengst öðrum tungum með einum eða öðrum hætti (Seip 1934, 15), en slík tengsl varða miklu fyrir þróun málsamfélaga. Í greininni „The Ecology of Language“ segir Einar Haugen að rannsóknir á „vistfræði tungumála“ snúist um að skoða tungumál í samspili þeirra við umhverfið. Vistfræði tungumála sé að öðrum þræði af sálfræðilegum toga, þar sem tengsl við aðrar tungur eigi sér stað í huga eintyngdra eða fjölytyngdra einstaklinga, en að hinum þræði félagslegs eðlis, þar sem tengslin varði notkun málsins til samskipta í félagslegu samhengi (Haugen 1972, 325). Skoða ber þróun hvers málsamfélags í víðu samhengi í stað þess að líta á málbreytingar sem einangrað fyrirbæri. Taka þarf tillit til ýmissa félagslegra þátta innan málsamfélagsins sem og ytri aðstæðna, sem varða tungumálið og þróun þess, m.a. tengsl við önnur málsamfélög og afleiðingar þeirra (Haugen 1966). Tengslin við aðrar tungur geta eftir atvikum verið skamm- eða langvinn og snert fáa eða marga með ólíkum hætti. Viðvarandi og sterk áhrif frá einni tungu á aðra geta ýtt undir málbreytingar (sjá t.d. Matras 2009, 153), en ýmsar ytri aðstæður í málsamfélaginu geta einnig haft áhrif á þróun mála. Í grein sinni „Um ytri aðstæður íslenzkrar málþróunar“ tilgreinir Helgi Guðmundsson (1977, 314–325 allmarga þætti, sem hann telur hafa markað þróun íslenskrar tungu, m.a. eintyngi íbúa landsins, íslenskt laga- og kirkjumál, iðkun bókmennta, viðhorf til tungumála svo sem hreintungustefnu og áhrif erlendrar stjórnar og verslunar. Slík áhrif hafi komið úr mörgum stöðum, og mismunandi eftir öldum en lengst af frá

Festschrift 13





Danmörku. Helgi leggur áherslu á, að þær ytri aðstæður sem hann tilgreinir, séu hvergi tæmandi, auk þess sem þær geti verið breytilegar frá einu skeiði í sögu landsins til annars. Í ljósi þess hvernig tengsl tungumála hafa þróast á síðustu tímum, er einboðið að bæta við þeim aðstæðum sem hafa skapast með tæknibyltingu síðustu alda, en hún hefur leitt af sér æ hraðskreiðari og fullkomnari farartæki í lofti, á láði og legi og æ áhrifaríkari miðla, sem hafa gjörbylt öllum beinum og óbeinum samskiptum manna hérlendis og annars staðar.

Áður en lengra er haldið, skal á það minnt, að ein tegund tungumálatengsla er fölginn í kennslu erlendra mála. Þar er þó að mörgu að hyggja. Ekki er sama hvaða tungumál á í hlut né heldur á hvaða tímum kennslan á sér stað. Til dæmis var latína kennd upprennandi embættismönnum í latínuskólum (síðar lærðum skólum) í aldaradír með það að markmiði að lærisveinar öðluðust lesskilning á latínu og næðu tókum á rituðu máli, enda latína mál vísinda og þekkingar og samskiptamál lærðra manna langt fram á 19. öld (Auður Hauksdóttir 2009, 13–22). Á þeim tíma voru samskiptin að miklu leyti óbein og fólust oft í því að lesa og þýða ritað mál, en þau gátu einnig snúið um að skrifa texta, sbr. öll þau margþættu bréfa- og textaskrif, sem áttu sér stað á milli lærðra manna. Latína var ekki lifandi mál og þess vegna var talmáli og framburði lítil gaumur gefinn. Þó var latína notuð til ræðuhalda, í fyrirlestrum, í kennslu og að einhverju leyti til beinna samskipta milli manna eins og dæmin sanna. Vegna þeirrar virðingar sem latína og latínukunnátta naut og notagildis hennar, var hvatinn til að læra málið mikill, en hann er driffjöldur í öllu málanámi (Dörnyei og Ushioda 2011). Hvatinn getur stjórnað af löngun til þess að geta notað málið sem tæki (e. *instrumental motivation*) eða af löngun til þess að tilheyra þeim hópi eða menningu sem málinu tengist (e. *integrative motivation*) (Gardner og Lambert 1972). Litið var upp til þeirra, sem höfðu latínu á valdi sínu og því fundu margir hjá sér hvöt til að temja sér háttu lærðra manna með því að slá um sig á latínu þó kunnáttan í málinu væri að öðru leyti lítil sem engin. Gott dæmi um slíka tilburði almúgamanna er að finna í *Ferðabók* Eggerts Ólafssonar og Bjarna Pálssonar, þar sem lýst er ástandi mála á Skálholtsstað og víðar um miðja 18. öld:





Fjórða og síðasta orsökina verður rakin til latínuskólans í Skálholti. Hefir fjöldi erlendra orða og orðtækja borizt frá honum til alþýðu manna. Það er ekki aðeins, að prestarnir skreyti ræður sínar slíku orðaflúri, heldur hafa bændurnir lært og læra stöðugt mikið af slíkum orðum, þegar þeir, sem títt er, koma í Skálholt, því að þeir eru hnýsnir á hvers konar fróðleik. Nú á dögum gætir þessa þó minna, því að það þykir óþarfi að nota latneska talshætti, en hins vegar eru þýzkar og franskar orðslettur meira í tízku. Það lætur annars vel í eyrum útlendinga, þegar bændur og aðrir ólærðir menn varpa á þá kveðju á latínu og segja: Salve Domine, bonus dies, bonus vesper, gratias, proficiat, Dominus tecum, vale o. S. Frv. Prestar og lærðir menn nota bæði þessa talshætti og aðra slíka daglega, ekki aðeins sunnanlands, heldur einnig hvervettna annars staðar (Eggert Ólafsson og Bjarni Pálsson (1981 2, 218–219).

Í ljósi eðli tengslanna við latínu má ætla að áhrifin á íslensku hafi fyrst og fremst verið á orðaforðann.

Stundum er því haldið fram að margt sé líkt með sambúð íslensku við dönsku, þegar mest lét um og eftir aldamótin 1900, og tengslum íslensku við ensku í samtíma okkar og því jafnvel sagt að áhrifin á íslensku séu með svipuðum hætti. Slíkar fullyrðingar standast vitaskuld enga skoðun líkt og reynt verður að sýna fram á hér á eftir með því að draga fram mikilvæga þætti sem snerta tengsl íslensku við málín tvö og möguleg áhrif þeirra. Ólíkt latínu tilheyrja enska og danska þeim flokki tungumála, sem kallast *nýju málín*, og eru lifandi tungur samtímamanna. Tengsl málanna við íslensku sem og staða þeirra í samfélaginu og menntakerfinu eru þó að mörgu leyti frábrugðin. Þar varðar miklu á hvaða skeiðum sögunnar tengslin eiga sér stað. Skoðum þetta nánar.

## Tengsl íslensku við dönsku

Tengsl íslensku við dönsku jukust mikið eftir siðaskiptin, þegar kapp var lagt á að þýða efni af trúarlegum toga á móðurmálið. Umfangsmiklar þýðingar úr dönsku og notkun danskra texta sem tengjast kristni og kirkju höfðu áhrif á orðaforða íslenskunnar (Westergaard-Nielsen, 1946). Á 18. öld eflidist miðstýring danska







ríkisins og dönsk tunga styrkti stöðu sína á öllum sviðum mannlífs og þjóðlífs. Þessar aðstæður ytra ýttu undir notkun dönsku í stjórnsýslunni hér á landi og í samskiptum við yfirvöld í Kaupmannahöfn. Í skrifum embættismanna á 18. og 19. öld má víða finna dönskuskotinn texta. Áhrifin birtast öðru fremur í notkun danskra tökuorða en einnig að nokkru leyti í dönskulegri setningargerð og stíl, sem jafnan er kenndur við kansellí og ein-kennist af löngum og flóknum setningum og ótæpilegri notkun sagnanafnorða. Dæmi um slík áhrif má m.a. finna í dómum landsyfirréttar frá 19. öld. Miklu skipti þó að kirkju- og lagamálið var íslenska auk þess sem bókmenntir voru iðkaðar á móðurmálinu. Einungis örfáir Danir voru búsettir á landinu. Með stofnun kaupstaða í lok 18. aldar, hófst eiginleg þéttbýlismyndun, sem skipti sköpum fyrir tengslin við dönsku hér á landi. Dönskum kaupmönnum og fjölskyldum þeirra varð heimilt að hafa hér fasta búsetu og ekki var óalgengt að danskir iðnaðarmenn dveldu hér um lengri eða skemmri tíma. En þó Danir væru tiltölulega fáir, máttu þeir sín mikils í krafti embætta sinna og stöðu. Dönsk menning setti svip sinn á kaupstaðina og aðra verslunarstaði, einkum Reykjavík, og var hún borin uppi af dansk-íslenskri elftu, en henni tilheyrðu danskir og dansksinnaðir íslenskir embættismenn, kaupmenn, iðnaðarmenn og aðrir sem meira máttu sín. Margir vildu teljast í þeirra hópi og tömdu sér síði þeirra og háttu, m.a. að slá um sig á dönsku. Fjöldi erlendra manna segir nefnilega ekki allt um áhrifin af tungu þeirra í málsamfélaginu. Nægir í því sambandi að benda á, að um þessar mundir munu búa á Íslandi á þriðja tugþúsund Pólverja, en áhrifin af tungu þeirra á íslensku eru hverfandi sem engin, og einungis örfáir Íslendingar hafa lagt sig eftir því að læra tungu þessara landa sinna.

Tengslin við dönsku voru vitaskuld með allt öðrum hætti hjá þeim Íslendingum, sem héldu til Hafnar, og dvöldu ytra af ólíkum ástæðum. Danska var lykill að menntun og frama og heimkomnir komust lærðir og sigldir menn til áhrifa í þjóðfélaginu. Innflutt dönsk bæjarmenning var í mörgu tilliti frábrugðin hefðbundinni sveitameningu og því skorti oft orð á íslensku yfir þau fyrirbæri sem tengdust lífinu í þéttbýli eða snertu nýjungar á ýmsum sviðum. Vegna stöðu dönskunnar og skyldleika málanna voru orð





oft fengin að láni úr dönsku (sjá nánar Auður Hauksdóttir 2011, 2016, 2018 og 2021).

En tengslin við dönsku voru ótvírætt viðtækust og mest í gegnum lestur. Langt fram eftir 19. öld var lítið gefið út af veraldlegu samtímaefni á íslensku, en á sama tíma var mikil gróska í blaða-, tímarita- og bókaútgáfu í Danmörku, þar sem málefni líðandi stundar voru til umfjöllunar. Slíkt lesefni var eftirsótt meðal Íslendinga og barst hingað í miklum mæli. Hvatinn til að geta lesið á dönsku sér til gagns og gamans var mikill og mörgum tókst að læra að lesa á málinu upp á eigin spýtur. Það segir sína sögu að á 19. öld voru gefnar út þrjár viðtökuorðabækur á milli dönsku og íslensku, þar sem hægt var að leita skýringa á merkingu torskilinna orða. Danska var kennd í latínuskólunum á 18. öld og síðar í Lærða skólanum, enda dönskukunnátta forsenda frekara náms ytra. Málið var einnig kennt í gagnfræðaskólum, kvennaskólum og í öðrum tegundum skóla, sem voru stofnaðir í kringum aldamótin 1900. Oft var danskt námsefni notað í öðrum kennslugreinum en dönsku, og því var lestrarkunnátta á málinu lykilatriði. Þá var mörgum börnum kennd danska um aldamótin 1900, en mjög dró úr henni þegar sjálfstæðisbaráttunni óx fiskur um hrygg á heima-stjórnarárunum (Auður Hauksdóttir 2001, 129–139). Langt fram á 20. öld voru viðtækustu og stöðugustu tengslin við dönsku fólgin í lestri á málinu, en bein samskipti almennings við Dani voru hverfandi. Engu að síður setti danskan svip sinn á talað mál margra kaupstaðabúa, þar sem tíðkaðist að slá um sig með tökuorðum og talsháttum – stundum borin fram með dönskum framburði en í öðrum tilvikum aðlöguð að íslensku. Áhrifa frá dönsku má eðli málsins samkvæmt einkum sjá stað í orðaforða íslenskunnar og þá fyrst og fremst innan þeirra merkingarsviða sem tengjast nýrri þekkingu eða lífsháttum. Mörg orðatiltæki í íslensku eru komin úr dönsku, m.a. þau sem við fyrstu sýn virðast alíslensk.

Tækniframfarir skiptu miklu máli fyrir tengsl íslensku við dönsku. Með tilkomu gufuskipa og síðar fullkomnari skipakostar jukust samskiptin við Danmörku til mikilla muna. Loftskýtasamband við önnur lönd komst á árið 1905 og ritsíma-samband ári síðar (Auður Hauksdóttir 2015, 167–172). Íslendingar fóru utan í meira mæli en fyrr til lengri eða skemmri dvalar og





danskir gestir urðu hér tíðari, m.a. kom fjöldi stúdentna hingað í tilefni af aldamótum og danskir leikhópar sóttu Ísland reglulega heim. Friðrik konungur áttundi heimsótti Ísland árið 1907 ásamt fylgdarliði og fjölda fréttamanna, og fyrir tilstilli nýrrar samskiptatækni reyndist nú unnt að senda fregnir af heimsókninni beint til Danmerkur. Iðn- og vélvæðing hóf innreið sína um og eftir aldamótin og mikil atvinnuuppbygging átti sér stað, þar sem danskir menn gegndu mikilvægu hlutverki. Dönnum fjölgaði því talsvert eða frá því að telja um 100 eftir miðja 19. öld, 246 um aldamótin og 733 um 1930 (Guðmundur Jónsson 2015, 85–88). Bein samskipti við Dani kölluðu á notkun talmáls, þ.e. að skilja talað mál og tjá sig á dönsku. Slík samskipti voru þó takmörkuð meðal almennings nema þá helst í kaupstöðum og þá einkum í samskiptum við kaupmenn og aðra sem höfðu með höndum störf, sem tengdust daglegu lífi íbúanna. Íslensk tunga var í hávegum höfð í sjálfstæðisbaráttunni og hreintungustefnu haldið á loft. Þessi viðhorf, sem m.a. fólu í sér neikvæðni í garð dansks talmáls, hafa vafalítið veitt dönskum áhrifum viðnám og unnið gegn dönskum slettum í íslensku (Höskuldur Þráinsson 2000). Á hinn bóginn þótti sjálfsagt að Íslendingar læsu á dönsku og sem fyrr var danska kennslugrein í skólum. Því kunni þorri skólagenginna Íslendinga eitthvað fyrir sér í málinu (sjá nánar Auður Hauksdóttir 2001). Nýjar kennslubækur í dönsku sniðnar að þörfum Íslendinga litu dagsins ljós, en áherslan var sem fyrr á ritað mál og það leið langur tími uns íslenskir nemendur gátu nýtt sér þau tækifæri sem felast í notkun segulbanda og hljómflutningstækja til að læra danskan framburð – enn um sinn þurfti að notast við tákn hljóðfræðinnar. Oft hefur verið bent á mikilvægi kvikmynda fyrir tungumálatengsl. Danir létu fljótt til sín taka í gerð kvikmynda og urðu þær vinsælar hér á landi, en þó ber að hafa í huga að lengi vel voru kvikmyndir þögglar. Það var ekki fyrr en í byrjun fjórða áratugarins að danskar kvikmyndir urðu talsettar og dönsk tunga tók að hljóma í kvikmyndahúsum (Ólöf Jónsdóttir 2008, 12). Á síðari hluta 20. aldar nutu danskar kvikmyndir og síðar sjónvarpsþættir mikilla vinsælda meðal Íslendinga og svo er að nokkru leyti enn.

Fullveldissamningurinn árið 1918 batt endi á margra alda gömul forréttindi Íslendinga til háskólanáms í Danmörku og í kjöl-





farið fóru þeir í auknum mæli að sækja nám til annara landa. Með lýðveldisstofnuninni dró smám saman úr samskiptum landanna, en í kjölfar seinni heimsstyrjaldarinnar fluttust margir Danir hingað til lands í leit að tækifærum vegna ástandsins heima fyrir. Hópurinn var öðruvísi samsettur en fyrr og dreifðist víðar um land. Margir Dananna lærðu íslensku og máláhrifin af þeim sökum minni en áður (sjá nánar í Auði Hauksdóttur, Guðmundi Jónssyni og Erik Skyum-Nielsen 2015). Fyrir utan framhaldsskóla og ýmsa sérskóla var danska skyldunámssgrein í unglingskólum frá og með fræðslulögunum 1946 og í aðdraganda setningar grunnskólalaganna á 8. áratugnum var ákveðið að hefja byrjendakennslu mun fyrr en áður. Danskar bókmenntir voru lesnar í skólum og sérhæft námsefni var lesið á dönsku í mennta- og sérskólum og í háskólanámi langt fram eftir öldinni. Nýjar rannsóknir sýna að bækur á dönsku og hinum Norðurlandamálum, m.a. þýddar bækur úr ensku og öðrum erlendum tungum, voru keyptar og lánaðar út í talsverðum mæli á bókasöfnum hér á landi, m.a. á Ísafirði, fyrir og eftir seinni heimsstyrjöldina (Haukur Ingvarsson 2021, 75–94). Þessar rannsóknir eru enn til vitnis um lestrarfærni Íslendinga á dönsku. Dönsk vikublöð voru eftirsótt og teiknimyndablöð nutu mikilla vinsælda meðal ungmenna. Þar hafði Andrés Önd algjöra sérstöðu. Aukið samstarf norræna ríkja í kjölfar seinni heimsstyrjaldarinnar gaf markmiðum dönskukennslunnar nýja vídd, þar sem dönskukunnátta átti einnig að vera lykill að norsku og sænsku. En víkjum nú að tengslunum við ensku.

## Tengsl íslensku við ensku

Sagan greinir frá fiskveiðum Breta við strendur Íslands langt aftur í aldir og vafalítið hafa landsmenn haft einhver samskipti við sjómennina líkt og lesa má um í *Ferðabók* Eggerts og Bjarna. Þar segir að Frakkar og Bretar hafi árlega komið til Vesturlands fram til um 1700, þar sem þeir hafi stundað fiskveiðar. Hvorir tveggja hafi rekið launverslun og ráðið Íslendinga á skip sín yfir sumarið. Málið í Dalasýslu og á Vestfjörðum er sagt hreinna en á Suðurlandi, en þó sletti menn, einkum í Ísafjardarsýslu og nyrðri hluta Barðastrandasýslu, nokkrum enskum og frönskum orðum.





Ekki sé vitað hvort Englendingar hafi verslað þar jafnmikið og syðra á stjórnarárnum Eiríks af Pommern, en í lok 17. aldar og allt fram undir 1730 hafi margt af enskum og frönskum sjómönnum verið við strendurnar (Eggert Ólafsson 1981 1, 272 og 365).

Steinunn Einarsdóttir (2001, 21) álitur að Rasmus Kristian Rask hafi orðið fyrstur til að segja íslenskum nemendum til í ensku í skóla privatistans Árna Helgasonar á Reynivöllum í Kjós, þar sem Rask dvaldist veturinn 1813–1814. Í reglugerð fyrir Lærða skólann frá árinu 1846 er enska tilgreind meðal kennslugreina en einungis sem valgrein. Hún var fyrst kennd skólaárið 1847–1848 í tvær stundir á viku utan hefðbundins skólatíma (*Saga Reykjavíkurskóla* I 1975, 130) og kennari var Sigurður Sívertsen, sonur Bjarna Sívertsen kaupmanns í Hafnarfirði (Steinunn 1985, 9–10). Enska varð skyldunámsgrein í Lærða skólanum með reglugerðinni frá árinu 1877 og var þá kennd í alls 10 stundir á viku í fjórum bekkjum. Gagngerar breytingar urðu á Lærða skólanum, ekki síst tungumálakennslu með nýrri reglugerð sem tók gildi árið 1904. Nafni skólans var breytt í Hinn almenna menntaskóla í Reykjavík og honum skipt í gagnfræða- og lærdómsdeild og aukin áhersla lögð á nýju málin í stað fornmalanna. Stundafjöldi í ensku var þá þrefaldaður úr 10 stundum í 30 (*Saga Reykjavíkurskóla* I 1975, 68–70 og 154). Í umræðum um skólamál var kallað eftir umbótum í tungumálakennslu, þar sem nýjum aðferðum skyldi beitt til að gera nemendur betur í stakk búna til að tjá sig á nýju málunum. Í því sambandi var vísað til árangursríkrar enskukennslu og brautryðjendastarfs Jóns Hjaltalín skólastjóra í Möðruvallaskóla (Steinunn Einarsdóttir 1985, 114).

Á 19. öld lögðu allmargir Bretar leið sína til Íslands, einkum eftir að gufuskipasamgöngur hófust árið 1858. Heimildir sýna að menntaðir Íslendingar, m.a. skólapiltar og jafnvel stúdentar, leigðu sig út til að túlka fyrir enska ferðamenn (sjá nánar í Auði Hauksdóttur 2007). Sumir ferðamannanna rituðu bækur um ferðir sínar, sem vafalítið hafa vakið áhuga annarra á Íslandsferðum. Íslensk-ensk orðabók Cleasbys og Guðbrands Vigfússonar, sem kom út árið 1874, er til marks um áhuga Breta á íslenskri menningu. En áætlunarsiglingarnar juku einnig kynni Íslendinga af Bretlandseyjum. Leith í Skotlandi varð nú fastur viðkomustaður





skipa á leiðinni til og frá Kaupmannahöfn og víða má lesa um frásagnir Íslendinga af reynslu sinni þar. Nefna má ferðalýsingu Eiríks frá Brúnum frá árinu 1876, þar sem hann segir frá ferð sinni til Edinborgar í dampvagni sem ók með flugfart. Sala hrossa og sauðfjár á fæti til Bretlands hófst um 1870 og í ferðasögu Eiríks lýsir hann m.a. aðbúnaði hrossa í sjóferðinni yfir Atlantsála (Eiríkur Ólafsson 1946, 11–18). Bretar hófu botnvörpuveiðar við strendur Íslands um aldamótin 1900 og í samtímaheimildum má finna frásagnir af samskiptum þeirra við landsmenn í tengslum við veiðarnar. Í byrjun 20. aldar jukust viðskipti Íslendinga við Bretland til mikilla muna.

Undir lok 19. aldar hófust ferðir Íslendinga til Vesturheims og með þeim skapaðist þörf fyrir enskukunnáttu meðal allstórs hóps landsmanna. Árið 1888 stóð Jón Ólafsson ritstjóri að útgáfu kennslubókarinnar *Vesturfara-túlkur*, sem ætluð var Vesturförum (Steinunn Einarsdóttir 1985, 80). Eins og titillinn gefur til kynna er notkun talmáls í fyrirrúmi. Fókusinn er á orðaforða sem tengist aðstæðum daglegs lífs, en einnig vakin athygli á mikilvægi þess að málnotkun hæfi aðstæðum, eins og sjá má af dæminu hér að neðan:

[Orðin: *I*, *Sir* og *Madam* eru ávalt rituð með stórum upphafsstaf. Vér segjum sjaldan: „herra“, „frú“ eða „jómfrú (góð“ í ávarpi í íslenzku, en Englar gleyma aldrei að segja *Sir*, ef þeir tala við karlmann, eða *Madam*, ef þeir tala við (giftan eða ógiftan) kvennmann. Það þykir ruddaskapr að ávarpa karl eða konu án þess, og það þótt nánustu vinir eða vandamenn séu]. (Jón Ólafsson 1888, 4).

Með aukinni útgáfu prentmiðla hér á landi á síðasta fjórðungi 19. aldar jukust þýðingar af ensku á íslensku (Svanfríður Larsen 2006). Þýðingar á íslensku gefa til kynna að ekki hafi verið hlaupið að því fyrir Íslendinga að lesa ensku, enda málið fjarskyldara íslensku en danska og tengslin við ensku í daglegu lífi flestra lítil sem engin. Aðstæðurnar breyttust með auknum samskiptum við hinn enskumælandi heim og smám saman fjölgaði þeim, Íslendingum sem bjuggu yfir kunnáttu í ensku. Snæbjörn Jónsson, sem ásamt Jónasi frá Hriflu var mikið í mun að auka hlut ensku hér á landi (Auður Hauksdóttir 2001, 137-139), kom á fót bókabúðinni *The English*





Bookshop árið 1927, þar sem bækur frá Longman og Hudson voru á boðstólum frá upphafi (Ármann Jakobsson 2021, 22).

Enska var kennd í Kennaraskóla Íslands frá árinu 1924 og nokkur brögð voru að því að málið væri kennt börnum sums staðar á landinu á fyrri hluta 20. aldar. Þá skipti miklu máli að enska var kennd í Ríkisútvarpinu allt frá stofnun þess árið 1930. Kennt var í tveimur flokkum og fylgt sérstökum kennsluaðferðum (Gunnar Stefánsson 1997, 91). Það var þó fyrst með fræðslulögunum 1946 að enska varð skyldunámsgrein í unglingaskólum. Með grunnskólalögunum 1974 var ákveðið að enskukennsla skyldi hefjast á barnaskólastigi á eftir dönsku. Vegna stöðu ensku sem alþjóðlegs samskiptamáls var í vaxandi mæli farið að framleiða efni til enskukennslu fyrir alþjóðamarkað, þar sem nýir miðlar og þekking voru notuð í þágu námsins. Íslenskir nemendur nutu góðs af því.

Hernám Íslands í seinni heimsstyrjöldinni olli straumhvörfum í samskiptum Íslendinga við hinn enskumælandi heim. Stórir hópar breskra og síðar einnig bandarískra hermanna dvöldu tímabundið víða um land eða mest um 25 þúsund breskir og 50 þúsund bandarískir. Árið 1941 stofnuðu Bandaríkjamenn hér sendiráð (Haukur Ingvarsson 2021, 183–184). Samskipti Íslendinga við hermennina voru mikil og margar ungar konur áttu við þá nán kynni, sem sum enduðu með barneignum og jafnvel hjónabandi. Viðskipti við Bandaríkin stórefldust í stríðinu og í kjölfar þess og margir Íslendingar unnu fyrir breska og bandaríska herinn á stríðsárunum. Þótt hernámið hafi ekki staðið lengi er rétt að undirstrika, hve gríðarlega mikill fjöldi enskumælandi fólks dvaldist hér á landi og hve margir Íslendingar áttu í daglegum samskiptum við aðkomumennina. Aðildin að Nató árið 1949 jók tengslin við Bandaríkin og árið 1951 gerðu Bandaríkjamenn og Íslendingar tvíhliða varnarsamning og komu á fót herstöðinni á Keflavíkurflugvelli. Ekki var óþekkt að bandarískir hermenn, einkum þeir sem bundnir voru Íslendingum fjölskylduböndum, byggju utan vallarins. Sú sem þetta ritar átti vináttu slíkrar fjölskyldu búsettri í Hafnarfirði, þar sem hún kynntist bandarískum síðum, tungu og venjum, m.a. að syngja „Mary had a little lamb ...“ og fara í kaþólsku kapelluna á sunnudögum. Útvarpssendingar á vellinum náðu til nággranna-sveitafélaganna og síðar einnig sjónvarpsútsendingar, þar sem vin-





sælir bandarískir sjónvarpsþættir á borð við *The Ed Sullivan Show*, *Bonanza* og *Rawhide* drógu unga sem aldna að svarthvítum skjánum. Á stríðsárunum og síðar í kalda stríðinu unnu Bandaríkjamenn markvisst að því að auka tengslin við Ísland m.a. með því að skapa tækifæri til náms vestra og með því að efna til menningarsamskipta af ólíkum toga, sem jók samskiptin enn og ýtti undir áhuga á bandarískum bókmenntum og menningu (Haukur Ingvarsson 2021, 182–195).

Bandarískar kvikmyndir urðu geysivinsælar hér á landi og þó áhugi á dönskum kvikmyndum hafi verið talsverður, einkum á tímabilinu 1950–1970 (Ólöf Jónsdóttir 2008, 49–59), var framboðið á kvikmyndum á ensku margfalt meira en á dönsku eða nokkurri annarri tungu. Til urðu kynslóðir sem ólust upp við erlendar kvikmyndir, þar sem oftast hljómaði enska, en frá áttunda áratugnum voru kvikmyndirnar oftast textaðar á íslensku. Bresk og bandarísk tónlist hafði feikileg áhrif og með tilkomu íslenska sjónvarpsins árið 1966 hljómaði enskan nú einnig á heimilum flestra landsmanna. Í kjölfarið voru sjónvarpsútsendingar varnarliðsins takmarkaðar við Keflavíkurflugvöll. Þrátt fyrir þorskastríð við Breta urðu íslensk ungmenni gagntekin af breskum hljómsveitum, ekki síst Bítlunum frá Liverpool. Íslenskir togarar sigldu til breskra hafna og eftir löndun í Grimsby eða Hull sneru sjómennirnir heim með bítlatónlist á vínýl í farteskinu. Tónlistin kveikti í táníngum, ekki síst drengjum, sem stofnuðu bílskúrsbönd og æfðu sig í að flytja vinsæl lög og jafnvel semja sín eigin. Flottasta bandið, Hljómar, var í Keflavík og þeir sungu fyrst um kossa og blá augu á íslensku og síðar ýmislegt á ensku undir heitinu Thor's hammer. Keflavíkurbítlarnir og aðrar hljómsveitir spiluðu og sungu á skólaböllum um allt land. Frá 1964 lék Radio Caroline vinsæla dægurtónlist – linnulaust – og með lagni var einnig hægt að ná Radio Luxembourg. Nina og Frederik, Gitta Hæning og aðrar danskar dægurlagastjörnur hurfu fljótt í skuggann af þessum nýju poppstjörnum, en Kim Larsen og Shubidua áttu þó síðar eftir að ná eyrum sumra íslenskra ungmenna.

Með tilkomu sjónvarpsins varð flutningur efnis á erlendum málum hluti af daglegu lífi fólks um allt land. Þótt danskir sjónvarpsþættir nyttu talsverðra vinsælda, var umfang efnis á ensku yfirgnæfandi í samanburði við dönsku og aðrar tungur. Ólíkt dönsku







fólust tengslin við ensku að miklu leyti í að hlusta og tala málið. Annars vegar fólust þau í beinum tengslum margra Íslendinga við enskumælandi fólk og hins vegar í að hlusta á ensku í kvikmyndum og síðar í sjónvarpi, þar sem hún var notuð í leiknum þáttum, fréttum og fræðsluþáttum.

Straumhvörf urðu í notkun ensku í íslensku málumhverfi með tilkomu nýrra miðla og snjalltækja og margvíslegum tjáskiptum í stafrænu umhverfi. Tölvur, leikjatölvur og síðar snjallsímar urðu daglegt brauð alls þorra manna, einnig unglinga og barna (Birna Arnbjörnsdóttir 2018, Dagbjört Guðmundsdóttir, Sigríður Sigurjónsdóttir og Eiríkur Rögnvaldsson 2020). Með veraldarvefnum opnaðist gátt að flestum tungumálum heims, en enskan naut þar strax sérstöðu og sú sérstaða hefur aukist jafnt og þétt. Streymis- og efnisveitur hafa stóraukið framboð efnis á ensku og ekki er þar alltaf til að dreifa textun á íslensku. Snjallmiðlar reyna á notkun málsins með allt öðrum hætti en bækur gerðu. Tjáning í stafrænu umhverfi tekur til fleiri færniþátta og útheimtir aðrar tegundir málathafna en einhliða viðtaka prentaðs máls. Lestur bóka krefst lesskilnings og orðaforðaþekkingar, en tölvupóstur, svo dæmi sé tekið, reynir á orðaforðaþekkingu, lesskilning, gagnvirk samskipti og ritun texta í ólíkum tilgangi. Flestir tölvuleikir eru gagnvirkir og iðulega talast spilarar við óháð landamærum og málsamfélögum. Mörg ung börn, sum enn á máltökualdri, horfa á og meðtaka efni á ensku í tölvum og snjallsímum og með því læra þau að skilja málið auk þess sem þau tileinka sér orðaforða og framburð. Enskan er tæki til afþreyingar í tölvuleikjum, þar sem atburðarrás og þrautir eru drifnar áfram af athöfnum spilaranna og þeim er haldið við efnið með úthugsuðu umbunarkerfi. Hvatinn til að læra og nota ensku er því mikill. Um árpúsundamótin var tekin ákvörðun um að enska yrði fyrsta erlenda málið í íslenskum grunnskólum í stað dönsku. Kynni flestra ungmenna af ensku hefjast þó fyrir formlega skólagöngu og rannsóknir sýna, að í þeim felist tækifæri sem ýti undir enskukunnáttu (Íris Edda Nowenstein og Sigríður Sigurjónsdóttir 2021).

Mikil fjölgun ferðamanna á Íslandi og ráðningar erlendra starfsmanna í ferðaþjónustu hefur leitt til þess að enska er víða notuð til samskipta í þeim geira. Þar við bætast aðrir íbúar af erlendum





uppruna sem starfa á ýmsum sviðum þjóðlífisins og nota ensku til þátttöku í samfélaginu. Enska er því oft samskiptamál á hótelum, veitingastöðum, verslunum og víðar. Af þeim sökum eiga innfæddir Íslendingar því stundum ekki annars kost en að tala ensku í aðstæðum daglegs lífs. Við þetta bætast samskipti við erlenda ferðamenn af ólíku þjóðerni, sem oft fara fram á ensku. Samgöngur eru við útlönd oft á dag og margir Íslendingar á faraldsfæti. Vegna stöðu enskunnar sem alþjóðlegs samskiptamáls er hún mikið notuð á ferðalögum erlendis. Að lokum ber að nefna notkun ensku í alþjóðlegum fyrirtækjum á Íslandi sem og í öllu vísinda- og fræðastarfi. Allt þetta ýtir undir hvata fólks á öllum aldri til að læra málið. Ungu fólkið er þó sagt hafa vinninginn og sumir tala um rof í menningunni milli eldri og yngri kynslóðarinnar, hvað enskukunnáttu og notkun málsins snertir. Aðrir, m.a. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (2012: 18–20) hafa sýnt fram á að ekki sé allt sem sýnist, hvað téða enskukunnáttu ungmenna varðar. Mörg þeirra ofmeti kunnáttu sína í málinu, sem takmarkist um of við óformlegt talmál í hverdagslegum aðstæðum, einkum viðtöku málsins.

## Lokaorð

Íslenska hefur haft tengsl við dönsku og ensku um langt skeið. Eðli tengslanna og samskipti á málunum hafa þó verið gjörólík sem og staða þeirra í íslensku málumhverfi allt eftir tímaseiðum og ytri aðstæðum. Tengslin við dönsku komu til vegna stöðu Íslands innan danska ríkisins. Þau voru mest og víðtækust á tímum, þegar bækur og aðrir prentmiðlar voru allsráðandi og öll samskipti við Danmörku háð tímafrefum siglingum. Fáir Danir voru búsettir á Íslandi, en þeir máttu sín mikils. Tengslin voru eðli málsins samkvæmt því mest óbein við ritað mál í gegnum lestur fullorðins fólks en tæpast barna nema í undantekningartilfellum. Danska var notuð í stjórnsýslunni ásamt íslensku og þess vegna þurftu æðri embættismenn að geta skrifað á dönsku. Bein samskipti við Dani áttu sér einkum stað í þröngum hópi dansk-íslenskrar elítu, mest fullorðinna í þéttbýli. Hreintungustefna var hluti af sjálfstæðisbaráttu



Íslendinga og veitti dönskum áhrifum á tunguna viðnám. Áhrifa tengslanna við dönsku sér einkum stað í orðaforða íslenskunnar, bæði tökuorðum og þýðingarlánnum, sem og í setningargerð og stíl í skrifum embættismanna.

Tengsl við ensku voru af skornum skammti hérlendis fram að seinni heimsstyrjöld, en þá urðu þáttaskil í samskiptum Íslendinga við hinn enskumælandi heim. Ólíkt dönsku hafa tengslin við ensku að miklu leyti verið við talað mál og varðað alla þjóðfélagshópa og fólk á öllum aldri, á síðustu árum allt niður í börn á máltökualdri. Bein tengsl við enskumælandi fólk voru mikil í seinna stríði og frá því í kringum aldamótin síðustu hafa tjáskipti á ensku í æ ríkara mæli orðið hluti af daglegu lífi þorra landsmanna. Vegna alþjóðlegrar stöðu sinnar er enska notuð í samskiptum við fólk af mörgum þjóðernum en ekki einungis þá sem hafa tunguna að móðurmáli, þá gegnir hún veigamiklu hlutverki í öllu vísinda- og fræðastarfi um allan heim. Nýir miðlar hafa skipt miklu fyrir útbreiðslu ensku og með samfélagsmiðlum og stafrænu málumhverfi hefur orðið til ný tegund af málsambýli, þar sem enska gegnir lykilhlutverki, ekki síst í lífi unglinga og barna. Rannsóknir sýna að enskukunnátta barna og ungmenna hefur aukist til mikilla muna. Áhrifa ensku sér stað í orðaforða íslensku og að einhverju marki í setningargerð. Á hverjum degi heyrast ensk aðkomuorð í íslensku máli og ekki er óalgengt að heyra ungmenni grípa til ensku, þegar þau tjá sig um hugðarefni sín. Vísbendingar eru um að mikil enskunotkun barna geti smám saman komið niður á málkerfi íslenskunnar, en það biður rannsókna komandi tíma að varpa ljósi á langvarandi áhrif ensku á íslenska tungu.

## Heimildir

- Auður Hauksdóttir. 2001. *Lærerens strategier-elevenes dansk: Dansk som fremmedsprog i Island*. Kaupmannahöfn: Nordisk Ministerråd.
- Auður Hauksdóttir. 2007. „Stiklur úr sögu enskukennslu.“ Í *Teaching and Learning English in Iceland. In honour of Auður Torfadóttir*, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 15–50. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- Auður Hauksdóttir. 2009. „Frá fornum málum til nýrra. Kennsla erlendra tungumála á Íslandi í sögulegu ljósi.“ *Milli mála. Ársrit Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur* 1:11–53.





- Auður Hauksdóttir. 2011. „Danske minder i Island. Om mødet mellem dansk og islandsk kultur.“ *Danske studier* 2011, 5–49.
- Auður Hauksdóttir. 2014. „Um dönskukunnáttu Íslendinga á níttjándu öld.“ *Milli mála. Tímarit um erlend tungumál og menningu* 6:13–42.
- Auður Hauksdóttir. 2015. „Íslendingenes møde med dansk sprog.“ Í *Gullfoss. Mødet mellem dansk og islandsk kultur i 1900–tallet*, ritstj. Auður Hauksdóttir, Guðmundur Jónsson og Erik Skyum-Nielsen, 166–222. Kaupmannahöfn: Vandkunsten.
- Auður Hauksdóttir. 2016. „Björguðu Danir íslenskunni? Um tengsl dönsku og íslensku á átjándu öld.“ *Skírnir* 200, 2:420–427.
- Auður Hauksdóttir. 2018. „Íslensk málrækt í dönskum jarðvegi.“ *Skírnir* 202, 2:229–272.
- Auður Hauksdóttir. 2021. „Island.“ Í *Dansk Sproghistorie 5*, ritstj. Ebba Hjort, Henrik Galberg Jacobsen o.fl., 41–60. Kaupmannahöfn/Árósar: Det danske Sprog og Litteraturselskab/Aarhus Universitetsforlag.
- Auður Hauksdóttir, Guðmundur Jónsson og Erik Skyum-Nielsen, ritstj. 2015. *Gullfoss. Mødet mellem dansk og islandsk kultur i 1900–tallet*. Kaupmannahöfn: Vandkunsten.
- Ármann Jakobsson. 2021. „Inngangur.“ Í *Íslenskar bókmenntir. Saga og sambengi*. Fyrri hluti, 17–23. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. 2012. „Nýtt málumhverfi, ný námskrá, nýjar áherslur í tungumálakennslu.“ *Milli mála – Tímarit um erlend tungumál og menningu* 4:15–32.
- Dagbjört Guðmundsdóttir, Sigríður Sigurjónsdóttir og Eiríkur Rögnvaldsson. 2020. „Athugun á málumhverfi og málnotkun 13–98 ára Íslendinga.“ *Íslenskt mál* 41–42 (2019–2020):167–210.
- Dörnyei, Z. og E. Ushioda. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.
- Eggert Ólafsson. 1981. *Ferðabók Eggerts Ólafssonar og Bjarna Pálssonar* 1–2. Steindór Steindórsson þýddi og sá um útgáfuna. Reykjavík: Bókaútgáfan Örn og Örlygur.
- Eiríkur Ólafsson. 1946. *Lítill ferðasaga*. Vilhjálmur Þ. Gíslason sá um útgáfuna. Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.
- Eiríkur Rögnvaldsson og Sigríður Sigurjónsdóttir 2021. „Áhrif stafræns málumhverfis á íslensku.“ *Ritið* 21, 3:1–10.
- Gardner, Robert C. og W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second–Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Guðmundur Jónsson. 2015. „Danskernes økonomiske aktiviteter på Island i det 20. århundrede.“ Í *Gullfoss. Mødet mellem dansk og islandsk kultur i 1900–tallet*, ritstj. Auður Hauksdóttir, Guðmundur Jónsson og Erik Skyum-Nielsen, 85–129. Kaupmannahöfn: Vandkunsten.
- Gunnar Stefánsson. 1997. *Útvarp Reykjavíks: Saga Ríkisútvarpsins 1930–1960*. Reykjavík: Sögufélag.
- Haugen, Einar. 1966. *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.





TENGLI ÍSLENSKU VIÐ DÖNSKU OG ENSKU

- Haugen, Einar. 1972. *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Haukur Ingvarsson. 2021. *Fulltrúi þess besta í bandarískri menningu*. Reykjavík: Sögufélag.
- Helgi Guðmundsson. 1977. „Um ytri aðstæður íslenzkrar málþróunar.“ Í *Sjötúu ritgerðir: Helgaðar Jakobi Benediktssyni 20. júlí 1977*. Fyrri hluti, 314–325. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar.
- Höskuldur Þráinsson. 2000. „Um áhrif dönsku á íslensku og færeysku.“ Í *Frændafundur 3: Fyrirlestrar frá íslenskri-færeyskri ráðstefnu í Reykjavík 24. – 25. júní 1998*, ritstj. Magnús Snædal og Turid Sigurðardóttir 115–130. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Íris Edda Nowenstein og Sigríður Sigurjónsdóttir. 2021. „Áhrif ensks ílags og málnotkunar á málfærni íslenskra barna.“ *Ritið* 21, 3:11–56.
- Jón Ólafsson. 1888. *Vesturfara–Tálkur: Enskunámsbók fyrir almenning til þess að verða á stuttum tíma sjálfbjarga í málinu alveg tilsagnarlaust*. Reykjavík: Bókaverzlun Sigfúsar Eymundssonar.
- Matras, Yaron. 2009. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ólöf Jónsdóttir. 2008. *Danske film i Island*. Óbirt BA-ritgerð í dönsku við Hugvísindasvið Háskóla Íslands.
- Saga Reykjavíkurskóla I. Historia Scholæ Reykjavicensis. Nám og nemendur*. 1975. Ritstj. Heimir Þorleifsson. Reykjavík: Sögusjóður Menntaskólans í Reykjavík/Bókaútgáfa Menningarsjóðs.
- Seip, Didrik Arup. *Studier i norsk språkhistorie*. Oslo: Forlaget Av H. Aschehough & Co 1934.
- Steinunn Einarsdóttir. 1985. *English as a 'fourth language': A historical survey of teaching of English in Iceland in the nineteenth century with particular refernce to textbooks and textbook writers*. Kandidatsritgerð í ensku við Háskóla Íslands.
- Steinunn Einarsdóttir. 2001. „Þegar Íslendingar fóru að læra ensku.“ *Málfríður. Tímarit samtaka tungumálakennara* 17, 1:20–31.
- Svanfríður Larsen. 2006. *Af erlendri rót*. Reykjavík: Bókmenntafræðistofnun Háskóla Íslands.
- Westergård-Nielsen, Christian. 1946. *Låneordene i det 16. århundredes trykte islandske litteratur* (Bibliotheca Arnarnagana Vol. VI). Kaupmannahöfn: Ejnar Munksgaard.





ÁSDÍS RÓSA MAGNÚSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Annarsmálsfræði ástarinnar í ævintýrum Madame d'Aulnoy

„Hamingjueyjan“ („L'Île de la Félicité“) er heiti fyrsta bókmenntalega ævintýrisins sem fest var á blað í Frakklandi á 17. öld. Höfundur þess var Marie-Catherine Le Jumel de Barneville, barónessa af Aulnoy, eða Madame d'Aulnoy, sem nú er gjarnan litið á sem frumkvöðul ævintýraritunar í Frakklandi. Hún var einnig þekktur skáldsagnahöfundur og það var einmitt í einni af vinsælustu skáldsögum hennar, *Sögunni af Hypolite, greifanum af Douglas (Histoire d'Hypolite, Comte de Douglas, 1670)*, sem hún birti ævintýrið „Hamingjueyjuna“ árið 1690. Í kjölfarið gaf hún út 25 bókmenntaleg ævintýri á örfáum árum, og ekki er ólíklegt að sum þeirra hafi verið lesin upp og rædd fram og aftur áður en þau komu út á prenti.<sup>1</sup>

Bókmenntalegu ævintýrin urðu til í samkvæmis- og menningarlífi Parísarborgar á síðustu áratugum 17. aldar. Konur voru þá farnar að láta meira að sér kveða innan bókmennta, bæði með löngum verkum og stuttum, og meðal þeirra þekktustu voru Mademoiselle de Scudéry og Madame de Lafayette. Samkvæmislífið blómstraði sem aldrei fyrr og konur settu mikinn svip á svokölluð salón sem haldin voru í reisulegum heimahúsum aðsalsins þar sem stjórnmál, menning og listir voru rædd í þaula.<sup>2</sup> Bókmenntasalón

1 Öll ævintýri hennar má finna hér: Madame d'Aulnoy, *Contes des Fées* og *Contes nouveaux ou les Fées à la mode*. Báðum verkunum er ritstýrt af Nadine Jasmin, París: Champion (Champion Classiques: Littératures), 2008.

2 Stutt yfirlit um samkvæmislíf Parísarborgar og hlutverk kvenna í því áhugaverða menningarstarfi sem þar fór fram má finna hér: Ásdís R. Magnúsdóttir, „Um bókmenntaleg ævintýri í Frakklandi á 17. öld: ‚Hamingjueyjan‘ og ‚Blái fuglinn‘ eftir Madame d'Aulnoy“, *Milli mála* 13/2021: 223–249.





voru helguð umræðu um bókmenntir af ýmsum toga. Þangað komu höfundar og lásu upp úr verkum sínum, en einnig spreyttu gestir sig á ritun styttri verka, sér og öðrum til skemmtunar, og settu saman ljóð, bréf, lýsingar og frásagnir af ýmsu tagi. Ævintýri eru ein þeirra bókmenntagreina sem nutu vinsælda á þessum samkomum og margir höfundar, konur og karlar, tóku þátt í þessari tískubylgju. Ævintýrin sem þau sömdu eru gjarnan kölluð „bókmenntaleg ævintýri“ (fr. *contes de fées littéraires*) vegna þess að þau eru alla jafna lengri og flóknari en alþýðuævintýri, sem þau byggja þó á að hluta, og endurspegla vel áhrif annarra bókmennta á ritun þeirra og stíl.

Eitt af því sem einkennir ævintýri Madame d'Aulnoy er vægi kvenhetjunnar; konurnar í sögum hennar eru ráðagóðar og klókar en karlhetjur aðgerðalitlar og dauflegar í samanburði.<sup>3</sup> Talið er að sterka ímynd konunnar í ævintýrum Madame d'Aulnoy megi rekja til afstöðu kvenna til sjálfstæðis á ritunartíma verkanna og umræðna um stöðu þeirra í samfélagi þar sem konur áttu að hlýða föður, eiginmanni eða bróður, og helga sig eiginkonuhlutverkinu og barnauppleði en ekki hafa sig í frammi á opinberum vettvangi. Kvenrithöfundar létu þó ekki deigan síga en í því samhengi má nefna að margar þeirra kusu að gefa út verk sín undir dulnefni. Það á einnig við um Madame d'Aulnoy sem gaf verk sín út undir dulnefninu Madame D\*\*. Álfkonan með töfrasprotann er ómissandi sögupersóna í ævintýrum hennar og er stundum sögð vera ímynd Madame d'Aulnoy sjálfrar sem grípur inn í atburðarásina eftir þörfum.<sup>4</sup> Sögurnar eru fullar kímni og ekkert til sparað til að gera frásögnina sem líflegasta á allan hátt.

Þótt allir rithöfundar séu meðvitaðir um notkun tungumálsins er ekki algengt að tungumálið sjálft sé viðfangsefni ævintýra. Madame d'Aulnoy hikar ekki við að nýta sér hinar mörgu hliðar þess í sögum sínum. Hún grípur iðulega til ólíkra málsniða til þess að undirstrika uppruna og stétt sögupersóna. Ljóð eru af og til fléttuð inn í frásögnina og gefa henni lýrískt og leikrænt yfirbragð. Loforð eru gefin og brotin. Illmælgí, ósannindi og áhrínisorð koll-

3 Nadine Jasmin, *Naissance du conte féminin. Mots et merveilles : Les Contes de fées de Madame d'Aulnoy* (1690–1698), París: Champion (Lumière classique), 2002, bls. 347–418 („La question féminine“)

4 Nadine Jasmin, „Naissance du conte féminin“, í Madame d'Aulnoy, *Contes des Fées*, bls. 60–64.





varpa tilveru sögupersónu í einni svipan en töfraorð geta einnig leyst flóknustu vandamál. Í því samhengi eru samskipti elskenda sérlega veigamikil því að þau mynda vefinn flókna sem tengir aðal-söguhetjur ævintýranna. Þegar Sjarmör konungi er til dæmis breytt í fugl í ævintýrinu „Blái fuglinn“ („L'Oiseau Bleu“) missir hann ekki hæfileikann til að gera sig skiljanlegan við sína kæru Flórínu, og reyndar fleiri því hann talar jafn fagurlega og hann syngur.<sup>5</sup>

Samskipti eru líka til umfjöllunar í „Hamingjueyjuni“ þótt þau séu því miður ekki sá lykill að hamingjuni sem vonir stóðu til.<sup>6</sup> Þar verður rússneski konungssonurinn Adolf heillaður af hinni undurfögru prinsessu Hamingju sem hann hefur aldrei augum litið og sem býr á hinni vandfundnu Hamingjueyju. Svo heppilega vill til að Vestanvindurinn á erindi til eyjunnar vegna þess að hann elskar rós sem vex einmitt í garði prinsessunnar. Hann fer með Adolf til eyjunnar en þegar þangað er komið hefur prinsinn þungar áhyggjur af því að Hamingja muni ekki geta skilið hann og hann ekki hana. Vestanvindurinn segir það óþarfa áhyggjur: „Vertu ekki leiður yfir því, þetta er alheimsprinsessa og ég er sannfærður um að innan skamms munið þið tala sama tungumál.“ Sér til mikillar furðu skilur Adolf allt sem sagt er á eyjunni og þegar hann hittir loks prinsessuna játar hann henni ást sína án málalenginga og hún hrífst samstundis af honum. Þarna eru þau í lukkunnar velstandi þar til ungi maðurinn spyr einn dag hversu lengi hann hafi nú verið þarna hjá henni, varla geti það verið meira en þrír mánuðir? Hún hlær við og segir að það séu 300 hundruð ár. Honum bregður í brún, segist verða að snúa heim og vinna einhver afrek svo hans verði minnst sem stórmennis. Prinsessan er harmi lostin yfir svikunum en lánar honum töfrahest og segir honum að stíga ekki af baki fyrr en hann sé kominn aftur á eyjuna, annars fari illa. Adolf lofar því og ríður burt. Hesturinn ber hann á undraverðum hraða yfir fjöll og ár, en kvöld eitt sér prinsinn hvar kerra þverar stíginn. Undir kerrunni liggur gamall og vesæll karl sem biður hann titrandi röddu

5 „Blái fuglinn“ kom út í fyrsta bindi *Ævintýra (Contes)*: Madame d'Aulnoy, *Contes des Fées*, 157–198. Íslenska þýðingunni má finna í smásagnasafninu *Fríða og Dýrið. Franskar sögur og ævintýri fyrri alda*, Ásdís R. Magnúsdóttir valdi sögunnar, þýddi úr frönsku og skrifaði inngang, Kristín Guðrún Jónsdóttir ritstýrði, Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur-Háskólaútgáfan, 2021, 201–243.

6 „L'Île de la Félicité“, í Madame d'Aulnoy, *Contes des Fées*, bls. 83–106.







að aumka sig yfir hann og veita honum hjálp. Adolf finnur til með karlinum, stígur af baki og réttir honum höndina. Þá sprettur karlinn á fætur, stór og mikill, og segir voldugri röddu að hann sé Tíminn og nú hafi hann loks fundið þann sem hann hafi leitað um langt skeið. Því næst leggur hann lófann fyrir vit Adolfs og kæfir hann. Vestanvindurinn flytur fréttirnar til Hamingjueyjunnar þar sem skellt er í lás, í eitt skipti fyrir öll. Tungumálið var engin trygging fyrir ævarandi lukku og ævintýrið endar á eftirfarandi siðaboðskap: „Tíminn sigrar allt og hin fullkomna hamingja fyrirfinnst ekki.“

Madame d'Aulnoy sýnir tungumálinu og samskiptum elskenda sérstakan áhuga í ævintýrinu „Appelsínutréd og hunangsflugan“ („L'Oranger et l'Abeille“) sem kom út í öðru bindi *Ævintýra* (*Les Contes des fées*) árið 1697 hjá útgefandanum Barbin í París. Þar segir frá konungshjónum á Sælueyju sem þrá ekkert heitar en að eignast barn. Óskinn rætist að lokum, gullfalleg lítill stúlka kemur í heiminum og fær nafnið Aimée eða Elskuð. Dag einn fer fóstra hennar á skemmtisiglingu með barnið en svo illa fer að óveður brestur á, bátnum hvolfir og barnið rekur á haf út. Öldurnar bera vögguna að fjarlægum ströndum ókunnugs lands þar sem tröllafjölskylda hefur tekið sér bólfestu. Tröllunum finnst ekkert jafnast á við „nýjan kjötbita“, en svo nefna þeir mannfólk, og þau finna strax góðu matarlyktina af litlu Aimée. Tröllskessan vorkennir þó þessari písl og ákveður að borða hana ekki strax heldur ala hana upp og gifta síðan elsta syni þeirra hjóna. Skessan er álfkona í aðra ætt og á galdrasprotu úr flabeini og með honum töfrar hún fram úr skóginum hind sem litla stúlkan getur sogið. Þegar 15 eru liðin frá hvarfi Aimée missa foreldrar hennar alla von um að líta hana augum aftur og konungurinn biður bróður sinn að velja einn af sonum sínum til að taka við ríkinu. Hinn 18 ára gamli Aimé, Elskaður, verður fyrir valinu og án tafar eru skipin búin til brottfarar og stefnan tekin á Sælueyju.

Meðan á þessu stendur er verið að undirbúa brúðkaup Aimée sem ákveðið hafði verið að gifta elsta syni tröllahjónanna. Aimée hefur ekki hugmynd um hverrar ættar hún er, hún kann hvorki að lesa né skrifa, talar engin erlend tungumál og kann bara „hrognamálið“ sem notað er í þessu sannkallaða Tröllalandi. Hún klæðist





tígrisskinni, ber boga og örvar og nærast aðeins á villibráð sem hún veðir sjálf. Sítt ljóst hárið liðast niður eftir öxlunum og hún er undurfögur, dygðug og ljúf í lund, eins og stúlku af hennar upp-  
runa sæmir, og sérlega velviljuð. Þegar hvesir og veður eru óblíð flýtir hún sér niður á strönd og reynir að bjarga þeim vesalingum sem rekur á land frá því að lenda í maga tröllanna.

Einn daginn sér hún þar ungan mann sem berst fyrir lífi sínu í öldurótinu. Þegar hann nær loks landi, úrvinda, hlúir hún að honum; hann tekur til máls og hún svarar en hvorugt skilur orð af því sem hitt segir. Ungi maðurinn er auðvitað enginn annar en Aimé á leið til Sælueyjunnar. Svo fara leikar að innan skamms verða þau ástfangin hvort af öðru. Þegar þau tala saman eru það augun og hreyfingarnar sem túlka hugsanir þeirra og þegar Aimée reynir að leiða piltinn í sannleika um hættuna sem vofir yfir honum á Tröllaejgunni og segir honum að leggja á flótta veit hún að orðin eru einskis nýt; hún tekur á sprett, snýr síðan við og hleypur aftur til hans. Pilturinn skilur ekki um hvað málið snýst en hermíur dyggilega eftir henni, tekur á sprett, en kemur svo til baka. Þá tekur hún ör og lætur sem hún ætli að stinga henni í hjartað á honum til að reyna koma honum í skilningu um að hann sé í lífshættu, en þá heldur hann að hún ætli að ráða honum bana og fellur á kné fyrir framan hana og bíður þess sem verða skal. Að lokum brestur hún í grát og enn skilur hann ekki neitt.

Hún kemur honum þá fyrir í klettahelli sem hún notar sem af-drep þegar hún er döpur og til þess að hann haldi þar kyrru fyrir losar hún borða úr hári sínu og bindur hann við lítið rúm sem þarna er. Síðan færir hún honum sólbakaða páfagauka og íkorna, jarðarber, kirsuber, hindber og fleira góðgæti og hann kinkar kolla af ánægju og baðar út höndunum til að tjá þakklæti sitt en hún svarar með fallegu brosi. Er kveðjustundin rennur upp veinar hann af sorg en hún setur upp strangan svip til þess að hann sé stilltur. Alla nóttina er hún með hugann hjá unga manningnum sem henni finnst talvert myndarlegri en verðandi brúðgumi sinn og hún óttast að tröllin finni hann og éti. Þegar dagur rís flýtir hún sér aftur í hellinn, vekur piltinn og segir hversu mikið hún hafi saknað hans. Hann skilur ekki ástarorðin en svarar engu að síður í sömu mynt og gleymir auðvitað að hún skilur ekki orð af því sem hann segir. Hún





leggur hendurnar saman í bæn og segir honum aftur að flýja, hann skilur ekki hvað hún á við en með endurteknum bendingum rennur að lokum upp fyrir piltinum hvað hún er að reyna tjá. Hann segist frekar vilja deyja en fara frá henni og þótt hún skilji ekki neitt af því sem hann segir skynjar hún hlýjuna í orðum hans. Þá tekur hún af sér festi sem móðir hennar hafði sett um háls hennar þegar hún var kornabarn og festir um úlnlið unga mannsins sem les þar nafn ungu stúlkunnar, sér til mikillar furðu. Nú styttist í brúðkaup Aimée og tröllapiltsins og Aimé skilur ekkert í því af hverju stúlkan grætur og veinar í hvert sinn er hún kemur á hans fund en þrátt fyrir að þau geti ekki talað saman sér til gagns tekst henni með látbragði að leiða hann í skilning um hvað er í vændum.

Nú var ekki um margt að velja og þau stara hvort á annað í þögn og í fullkomnu ráðaleysi. Að lokum snýr Aimée heim til tröllanna til þess að vekja ekki grun en næsta dag fer ungi maðurinn sjálfur á kreik og rambar fyrir tilviljun á bústað tröllafjölskyldunnar; tröllapabbi grípur hann og ætlar að stinga honum beint upp í sig, og hefði gert það en Aimée heyrir óp Aimé sem berst um af öllum kröftum og nær að stoppa trölllið. Nú er þessi nýi kjötbíti settur ofan í holu í fitun og Aimée falið að sjá um að fódra hann. Hún réttir honum hönd sína til að hughreysta hann en treystir því að augun segi það sem segja þarf. Hann svarar með því að þekja höndina kossum. Þegar færi gefst gráta þau saman og játa hvort öðru ást sína sitt á hvoru tungumálinu. Með hverjum degi eykst hættan á því að tröllin vilji gæða sér á nýja bitanum og ekki líður sú stund að Aimée brjóti ekki heilann um hvað hún skuli nú taka til bragðs. Þá man hún allt í einu eftir fílabEinstöfraspota tröllskessunnar og hugsar sem svo að fyrst skessan geti galdrað með honum hljóti hennar eigin orð líka að hrífa. Hún er ekki fyrr búin að klófesta sprotann en hún segir hátt og snjallt: „Í nafni hinnar konunglegu álfkonu Trufio, óska ég þess að geta talað sama tungumál og sá sem ég elska.“

Þar næst flýtir hún sér til Aimé og sagði: „Kæri útlandingur, vandræði þín valda mér meiri sársauka en mín eigin.“ Nú verður Aimé steinhissa:





Ég skil hvert orð sem þú segir, yndisfagra prinsessa, þú talar mitt tungumál og ég leyfi mér að vona að þú skiljir að ég þjáist meira þín vegna en vegna mín sjálfs, að þú ert mér dýrmætari en líf mitt, ljósið og allt það fegursta sem býr í náttúrunni.

– Mín orð eru örlítið einfaldari, svaraði prinsessan, en ekki síður einlæg: Ég veit að ég gæfi allt sem er á klettinum í hafinu, kindurnar mínar, lömbin, já, allt sem ég á, bara til að geta horft á þig.<sup>7</sup>

Á þessu nýja tungumáli segir hún honum síðan frá töfrasprotanum og hvernig henni tókst að læra tungumál hans á svo skömmum tíma og hann segir henni hverra manna hún er. Þau leggja á flóttu og með hjálp sprotans tekst þeim að dulbúast á hættustund: Aimé tekur á sig mynd appelsínutrés en Aimée breytist í suðandi býfluglu sem ver blóm trésins og greinar með beittum broddinum, en þegar töfrasprotinn glatast sitja þau föst í gervinu. Með töfraorðum tekst álfkonu að frelsa elskendurna og hún flytur þau heim til Sæluvejunnar þar sem komu þeirra er fagnað og þau ganga í hjónaband. Meira fáum við ekki að vita um samskipti Aimée og Aimé.

Ævintýri Madame d'Aulnoy enda langoftast vel og hafi tungumálið þvælst fyrir Aimée og Aimé í fyrstu eru slíkar hindranir auðleystar í ævintýrum þar sem grípa má til töfrasprota eða „alheimsstillingar“ eins og í „Hamingjueyjunni“. Áhuga Madame d'Aulnoy á tungumálinu og því að geta gert sig skiljanlega má ef til vill rekja til margra ára dvalar hennar utan heimalandsins. Hins vegar má allt eins vera að sem höfundur hafi hún viljað draga athygli lesenda að þessum efnisþætti sem oft liggur á milli hluta í ævintýrum – og jafnvel víðar innan bókmennta – þar sem söguhetjur leggja gjarnan land undir fót en lenda sjaldan í vandræðum með að tjá sig. Madame d'Aulnoy virðist að minnsta kosti hafa verið meðvituð um að það er ekkert sjálfgefið í þeim efnum og hún gerir sér góðan mat úr skilningsleysinu í „Appelsínutrénu og býflugunni“. Það verður henni líka tilefni til þess að bregða á leik enda kemur skýrt fram í þessu ævintýri að það má vel tjá tilfinningar sínar og hugsanir á fleiri en einn hátt.

7 Madame d'Aulnoy, *Contes des Fées*, bls. 351.



ANNARSMÁLFRÆÐI ÁSTARINNAR Í ÆVINTÝRUM MADAME D'AULNOY

## Heimildir

- Ásdís Rósa Magnúsdóttir. „Um bókmenntaleg ævintýri í Frakklandi á 17. öld: „Hamingjueyjan’ og „Blái fuglinn’ eftir Madame d’Aulnoy“. *Milli mála* 13 (2021):223–249.
- d’Aulnoy, Madame (de). *Contes des Fées*, ritstýrt af Nadine Jasmin. París: Champion (Champion Classiques: Littératures), 2008.
- Naissance du conte féminin. Mots et merveilles: Les Contes de fées de Madame d’Aulnoy (1690–1698)*. París: Champion (Lumière classique), 2002.
- Jasmin, Nadine. „Naissance du conte féminin: Madame d’Aulnoy.“ Í Madame d’Aulnoy. *Contes des Fées*, ritstýrt af Nadine Jasmin, 9–81. París: Champion, 2008.





BIRNA BJARNADÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Bréf Sigurbjargar og ljóð Pálínu Tvær siglingaleiðir um ómælisdjúp íslenskunnar í Vesturheimi

### Inngangsorð

Þerist talið að heimildum um frumbýlisár íslenskra vesturfara á síðari hluta nítjándu aldar gera ómælisdjúpin vart við sig í efnum skynjunar og reynslu. Um það vitna bréf og ljóð tveggja landnema vestan hafs, þeirra Sigurbjargar Stefánsdóttur (1823–1904) og Pálínu Ketilsdóttur (1849–1886). Þessar heimildir íslenskra vesturfara eru í ætt við þær sem fræðimenn hafa rannsakað beggja vegna hafs og niðurstöður meðal annars birst í greinasafninu *Sigurtungu* (2019), bókinni sem markar þáttaskil í rannsóknum á tungumáli og menningu íslenskra innflytjenda og afkomenda þeirra í Norður-Ameríku og sem þiggur nafngift sína úr ljóðinu „Móðurmál“ eftir Stephan G. Stephansson (1853–1927). Bréf Sigurbjargar og ljóð Pálínu eru jafnframt áminning um hið einstaklingsbundna í mannlegri skynjun og reynslu. Hvort siglingaleiðirnar um ómælisdjúpin séu jafn margar og þeir einstaklingar sem tjáðu sig á gamla málinu um landnámið í Vesturheimi skal ósagt látið, en hér verður gerð tilraun um tvær þeirra með hliðsjón af einu bréfi og einu ljóði.

### Bréf Sigurbjargar

Sigurbjörg Stefánsdóttir, föðursystir Stephans G. Stephanssonar, kvaddi Ísland 4. ágúst árið 1873 ásamt eiginmanni sínum Jóni





Jónssyni og börnum þeirra Helgu og Jóni. Þau sigldu með hrossaflutningaskipinu S.S. Queen frá Akureyri og með þeim í för var bróðir Sigurbjargar, Guðmundur Stefánsson, eiginkona hans Guðbjörg Hannesdóttir og börn þeirra Stefán (síðar Stephan) og Sigurlaug (Viðar Hreinsson 2002, 112 – 113 og 129).<sup>1</sup> Á frumbýlisárum sínum með íslenskum landnemum í Stoughton, Wisconsin og Gardar, North Dakota, skrifaði Sigurbjörg systur sinni Guðnýju Stefánsdóttur (1820–1892), þá húsfreyju á Eyjardalsá í Bárðardal, bréf. Þau voru lengi í fórum Sigrúnar Stefánsdóttur (1898–1986) frá Eyjardalsá í Bárðardal, og komu ekki fyrir almenningssjónir fyrr en í desember 2020, þökk sé Birgi Guðjónssyni lækni, sem fyrir hönd konu sinnar Heiðar A. Vigfúsdóttur færði Háskóla Íslands til varðveislu bréfasafn úr dánarbúi Sigrúnar. Hún var móðir Heiðar og Guðný langamma hennar (Frétt HÍ 2021).

Ekki þarf að fjölyrða um gildi bréfa þegar kemur að frumbýlisárum íslenskra vesturfara á síðari hluta nítjándu aldar. Mynd okkar af þessu tímabili mannkynssögunnar og þekking byggir að stórum hluta á þeim og öðrum persónulegum skrifum.<sup>2</sup> *Landneminn mikli* (2002) og *Andvökuskáld* (2003), tveggja binda lykilrit Viðars Hreinssonar um líf og skáldskap Stephans G. Stephanssonar, eru til vitnis um fjársjóð slíkra heimilda.

Bréf Sigurbjargar Stefánsdóttur til systur sinnar eru frá áttunda og níunda áratugi nítjándu aldar. Þau gefa innsýn í líf Sigurbjargar, fjölskyldu hennar og annarra landnema vestan hafs og bera reynslu Sigurbjargar af umskiptunum ríkulegt vitni. Elsta bréfið er dagsett 12. október 1873 í Stoughton, Wisconsin, rúmum tveimur mánuðum eftir brottförina frá Íslandi, og hefst á eftirfarandi orðum:

Af hug og hjarta þakka ég þjer fyrir síðasta viðskilnað sem annað gott. Of langt þykist jeg nú vera komin út í veröldina frá þjer besta systir og ykkur kæru frændur á Eyjardalsá, og úti finst mjer öll von að ég fái nú framar að sjá þig persónulega í þessu stundar lífi, en jeg gleð mig við það að þar sem

1 Í þessu fyrri bindi ævisögunnar um Stephan G. Stephansson fjallar Viðar meðal annars um aðdraganda þess að umræddur hópur vesturfara sigldi af stað og sjálfa brottförina.

2 Benda má á bækurnar *Bréf Vestur-Íslendinga* (2001–2002) sem Böðvar Guðmundsson tók saman, *Frelsi, menning, framför. Um bréf og greinar Jóns Halldórssonar* (2017) eftir Úlfar Bragason og *Burt – og meir en bæjarleið* (2001) í ritstjórn Davíðs Ólafssonar og Sigurðar Gylfa Magnússonar sem geymri annars konar persónuleg skrif vesturfara á síðari hluta 19. aldar.





við erum báðar komnar á sýðara hluta æfínnar að ekki líði langt um þar til við fáum að búa saman um alla eilífð í hinu algóða lífinu; og máski líka mjer auðnist að sjá einhvern þinna koma hjer vestur um hið breiða sund og gínnunga gap sem í millum okkar liggur (Sigurbjörg Stefánsdóttir 1873).

Víst er að tregínn leynir sér ekki í skynjun Sigurbjargar á umskiptunum og kannski verður hún fyrir tálsvíptingu við komuna til Vesturheims. Gleðin yfir því að eiga ekki of langt eftir í jarðlífinu er í það minnsta fólksvalaus. Í þessum fyrstu línun í fyrsta bréfinu sem hún skrifar systur sinni ríður einstaklingsbundin tjáningin ekki við einteyming og hér er sjónun beint að þeim.

Vesturferðir Íslendinga á síðari hluta 19. aldar eru ekki frábrugðnar öðrum vistaskiptum í veraldarsöggunni í því að reynsla einstaklinga getur fundið hljómgrunn í heimsmýnd og lífsskoðun trúarbragða. Í tilfelli Sigurbjargar má sjá hvernig upphafslínur fyrsta bréfsins úr Vesturheimi ferja lesanda á tilvistarlóðir sem bæði kristni og norræn goðafræði gera tilkall til. Eftir að hafa ferðast yfir „hið breiða sund“ og orðið fyrir veruleika umskiptanna, segir trúin á hið „algóða líf“ til sín í „þessu stundar lífi“. Skynjun Sigurbjargar á fjarlægðinni milli Vesturheims og Íslands ristir sömuleiðis djúpt, þökk sé reynslunni af tóminu (fjarlægðinni) í tilvistarlegu umskiptunum. Hana tjáir hún með vísun í „gínnungagap“ sem er eitt af lykilheitum norrænnar goðafræði og talið merkja „tómið sem var áður en jörðin varð til“ (Orðabók Háskólans). Þótt efast megi um að Sigurbjörg finni slagkraft sköpunar í lífi sínu á því augnabliki sem hún skrifar systur sinni fyrsta bréfið, þá býr vísun hennar í heitið úr norrænu goðafræðinni yfir vissum töframætti varðandi mögulegan skilning á lífi landnema: Reynslan af umskiptunum felur í sér skynjun á því sem kalla mætti tilvistartóm, en líkt og gildir um þátt gínnungagaps í sköpunarsögu jarðar tekur óhjákvæmileg sköpun við í lífi landnema eftir sárasta tómið.

## Ljóð Pálínu

Á siglingu um þau ómælisdjúp sem bréf Sigurbjargar leiðir í ljós minnir Guttormur J. Guttormsson (1878–1966), yngri sonur Pálínu Ketilsdóttur og skáld Nýja Íslands, lesanda á takmörk þeirra







sem vilja öðlast skilning á reynslu og skynjun landnemanna. Hann gengur svo langt að fullyrða eftirfarandi í ræðu um landnema Nýja Íslands: „Þeir, sem vorkenna fólki að búa í frumbyggð, hafa engan skilning á þeirri nautn, sem felst í nýju landnámi.“ (Guttormur J. Guttormsson 1975, 85). Sjálfur var hann barn innflytjenda og vert að hafa í huga muninn sem felst í tilvistarskynjun landnema annars vegar og þeirrar kynslóðar sem siglir í kjölfarið hins vegar (Birna Bjarnadóttir 2016, 70–78). Þar fyrir utan gæti „nautnin“ sem fólst í landnámi evrópskra vesturfara á nítjándu öld verið málum blandin. Líkt og Ryan Eyford hefur gert rækileg skil í bók sinni *White Settler Reserve* (2016) var frumbyggð íslenskra og annarra evrópskra landnema Vesturheims á nítjándu öld þegar byggð öðrum frumbyggjum. Guttormur vissi vitaskuld allt um það. Líkt og meðal annars Daisy Neijmann hefur bent á, þá bar Guttormur Sandy Bar Salteaux-frumbyggjunum í Manitoba vitni og ólíkt flestum heimildum þess tíma tjáir hann sig í hvort heldur bundnu máli eða prósa um landmissi þeirra á tímum landnáms íslenskra vesturfara (sjá Daisy Neijmann 1997, 73).

En hvað er að sjá í ljóði Pálínu Ketilsdóttur? Pálína sigldi til Vesturheims árið 1875 með eiginmanni sínum Jóni Guttormssyni og Vigfúsi, ungum syni þeirra. Eftir vetrardvöl í Ontario-fylki þar sem Jón vann við skógarhögg, tóku þau stefnuna á Gimli í Nýja Íslandi og bjuggu þar um skeið þar til þau námu land við Íslendingafljót í Riverton, Manitoba. Þau skírðu jörðina sína Víðivelli.<sup>3</sup> Pálína var skáld og ljóðin hennar birtust í *Framfara* og seinna í *Leifi* (Guttormur J. Guttormsson 1975, 91).<sup>4</sup> Hún lifði mun skemur en Sigurbjörg og var aðeins 37 ára gömul þegar hún lést eftir margra ára veikindi (Jón Guttormsson 1886, 208).<sup>5</sup>

Líkt og sonur hennar Guttormur átti eftir að tjá sig um á pappír, dvaldi hugur Pálínu löngum heima á Íslandi hjá foreldrum hennar og systkinum. En hún hafði mikið yndi af skáldskap og lestri

3 Sjá Ágústu Edwald, „Víðivellir við Íslendingafljót: Fornleifafræði vesturferða“ (83–102). Þar fjallar hún um fornleifarannsóknir sínar á bænum Víðivöllum sem gefa góða mynd af kringumstæðum fjölskyldunnar á frumbylisárunum sem voru jafnframt tímar nýlendustefnu Kanada. Sjá einnig Vigdís Finnbogadóttur, „Guttormur J. Guttormsson“ (175–177). Þar fjallar hún meðal annars um nafngiftina Víðivelli.

4 Guttormur J. Guttormsson, „Minni landnámsins“ (91).

5 Líkt og kemur fram í andlátstilkynningu Jóns, hafði Pálína verið veik í mörg ár fyrir andlátid.





(Guttormur J. Guttormsson 1956, 63–77).<sup>6</sup> Eins og gildir um flest skáld íslenskunnar á frumbýlisárunum vestan hafs kenndi hún sjálfri sér að rata í heimi bókmennta.<sup>7</sup> Þar hefur lestur blaða og tímarita haft sitt að segja og í síðasta tölublaði blaðsins *Framfara* þann 30. janúar 1880 birtist ljóð eftir hana sem er ort í minningu tímaritsins. *Framfari* var fyrsta prentaða blað íslenskra innflytjenda í Norður-Ameríku og fyrsta tölublað þess er dagsett 10. september 1877.<sup>8</sup> Prentsmiðjan var í Lundi í Nýja Íslandi, í sjónmáli Pálínu, og svona er umhorfs við brotthvarf *Framfara*:

Nú hefir Lundur liðið tjón,  
lagt hefur niður þrýði sína,  
flest vill nú taka fjör að dvína,  
helst má þar líta harma sjón:  
blómið mennta, sem brosa náði  
og bestum frækornum mörgum sáði,  
hefir nú þegar horfið frá,  
hulið sitt skraut og lagst í dá.

Margir óska hið mæra blóm  
mætti nú aptur Lundinn skreyta,  
huggun og gleði hjörtum veita,  
og aptur fyllast auðnin tóm.  
Ó, að það rísi endurborið,  
yfir Lund, þegar blikar vorið.  
Gaman verður að ganga í Lund,  
þá gefst hin eptir þreyða stund.<sup>9</sup>

P. K.

(Pálína Ketilsdóttir 1880, 154).

Líkt og efni ljóðsins gefur til kynna, hefur ljóðmælandi bundist blaðinu tryggðaböndum og ekki úr vegi að muna eftir mikilvægi

6 Guttormur J. Guttormsson, „Jón Guttormsson og Pálína Ketilsdóttir“ (63–77).

7 Um sjálfsnám skálda íslenskunnar vestan hafs í heimi bókmennta, sjá t.d. Birnu Bjarnadóttur 2018 (191–198) og 2019 (291).

8 Um aldarminningu *Framfara*, sjá Arnason 1977 (8).

9 Pálína Ketilsdóttir, „Ljóð“, 154.





útgáfu tímarita og blaða í lífi íslenskra innflytjenda Norður-Ameríku sem kalla má ævintýralega, ekki síst í Manitoba. Þann 8. desember 1966 birtist í *Lögbergi-Heimskringlu* dálkurinn „Hitt og þetta“ eftir Hrund Skúlason (1908–2010), bókavörð í íslenska bóksafninu (Icelandic Collection) í Elizabeth Dafoe Library við Manitobaháskóla. Þar fjallar hún um skráð blöð og tímarit íslensku innflytjendanna og segir safnið geyma „fjörtíu og níu blöð og tímarit, sem öll eru prentuð í Manitoba og flest í Winnipeg.“ (Hrund Skúlason 1966, 3).<sup>10</sup> Líkt og Hrund ræðir einnig voru nítján af þessum blöðum stofnuð fyrir aldamótin nítján hundruð en flest þeirra komu ekki út nema í fáein ár. Í þessum fyrsta dálki sínum í *Lögbergi-Heimskringlu* um safneignina velur Hrund að heiðra minningu hins nýlátna Guttorms J. Guttormssonar með því að birta ljóð móður hans úr *Framfara*.<sup>11</sup>

En hvernig túlkar maður „auðnin tóm“ við Íslendingafljót í ljóði Pálínu sem ljóðmælandi vonar að „fyll[i]st“ aftur? Veltur sjálf tilvistin á útgáfu *Framfara*, þessu „blóm[i] mennta, sem brosa náði/og bestum frækornum mörgum sáði“? Útgáfa blaðsins var enginn venjulegur atburður í lífi íslenskra vesturfara á tímum frumbýlisáranna. Um það bil sjötíu árum eftir endalok þess fullyrðir Guttormur að útgáfan hafi ekki „átt sér neitt hliðstætt á meginlandi Ameríku.“ (Guttormur J, Guttormsson 1975, 91).<sup>12</sup>

Eins og gefur að skilja hafa fræðimenn beggja vegna hafs rannsakað útgáfustarfsemi á vegum íslenskra vesturfara, einnig með hliðsjón af kenningum um til að mynda þjóðernisrómantískar goðsagnir, menningarlegt auðmagn og tvíheima (e. *diaspora*). Hér verður ekki farið í saumana á því efni, en benda má á ítarlega rannsókn Dagnýjar Kristjánsdóttur á bernsku og barnaefni í íslensku blöðunum vestanhafs. Þar kemur meðal annars fram að útgáfustarfsemin getur hafa átt að stuðla að þjóðernislegu stolti og sameiginlegri sjálfsmynd íslensku vesturfara í fjölmenningsarsamfélagi (Dagný Kristjánsdóttir 2014, 103–106).<sup>13</sup> Einnig má benda á rannsóknir Daisy Neijmann á mögulegum ástæðum fyrir útgáfu-

10 Hrund Skúlason, „Hitt og þetta“ (3).

11 Ibid.

12 Guttormur J. Guttormsson, „Minni landnámsins“ (91).

13 Dagný Kristjánsdóttir, „Við hérna í vestrinu“ (103–106).





starfseminni, en bók hennar *The Icelandic Voice in Canadian Letters* (1997) er lykilrit um tungumál og menningu íslenskra innflytjenda og afkomendur þeirra í Kanada sem beinir sjónum sérstaklega að framlagi íslensk-kanadískra rithöfunda til kanadískra bókmennta.

Eftir stendur spurningin hvernig maður túlkar „auðnin tóm“ í ljóði Pálínu með hliðsjón af hinu einstaklingsbundna í mannlegri skynjun og reynslu. Þessi auðn er ekki endilega óskyld tóminu sem Sigurbjörg verður fyrir í vistaskiptunum. Líklegt má þó telja að hér séu einnig fleiri kraftar að verki sem gætu haft eitthvað með farveg skáldskapar og huggun sjálfsmenntunar í óblíðum tilvistarskilyrðum að gera. Þessir kraftar eru vissulega af þessum heimi en fela í sér vísbendingu um landnám innra lífs sem lýtur ekki að öllu leyti sömu lögmálum og þeim sem samfélagslegur veruleiki íslenskra vesturfara er ofinn úr. Þessir kraftar voru ekki framandi öðrum skáldum íslenskunnar í Vesturheimi og hefði Pálína lifað jafn lengi og Stephan G. gæti hún hafa kunnað að meta ljóðið hans „Austurvegur“ sem hann orti árið 1917 á leiðinni í sína fyrstu og einu heimsókn til Íslands eftir burtsiglinguna. Þar má til að mynda finna ljóðlínuna „Öll höf eru heimleið“ (Stephan G. Stephansson 2019, 259).<sup>14</sup> Líkt og gildir um „ginnungagapið“ í bréfi Sigurbjargar, sem varpar í senn ljósi á tregablandin umskipti og óhjákvæmilega sköpun í lífi þeirra sem nema land eftir burtsiglingu, vísar „[a]uðnin tóm“ í ljóði Pálínu í tilvistarskilyrði þeirra sem læra að bindast blöðum á borð við *Framfara* tryggðaböndum og nema land eftir farvegi skáldskapar.

## Lokaorð

Bréf Sigurbjargar Stefánsdóttur til systur sinnar Guðnýjar Stefánsdóttur í Bárðardal er ein af þeim heimildum sem vísar leiðina í ómælisdjúp reynslu og skynjunar á frumbýlisárum íslenskra vesturfara á síðari hluta nítjándu aldar. Skynjun Sigurbjargar á reynslunni af nýju heimkynnunum og tilvistarskilyrðum þeirra er tregablandin og finnur hljómgrunn í lífsskoðun og heimsmynd trúarbragða. Í bréfi hennar má jafnframt greina bergmál úr veraldarsögu vista-

<sup>14</sup> Stephan G. Stephansson, „Austurvegur“ (259).



skipta í þeim skilningi að þrátt fyrir sýnilega tálsviptingu í nýju landi má leiða líkum að því að reynsla Sigurbjargar af tóminu (fjarlægðinni) feli í sér undirliggjandi sköpunarkraft. Það er vegna þess að heitið ginnungagap í bréfi Sigurbjargar skýrir ekki aðeins sköpunarsögu jarðar með hliðsjón af norrænni goðafræði heldur varpar jafnframt ljósi á sköpunarsöguna í lífi þeirrar sem öðlast reynsluna af burtsiglingu. Tregablandin vistaskipti Sigurbjargar fela þannig einnig í sér fyrirheit um nýtt upphaf sem geymir í senn nýja og margtroðna tilvistarstíga veraldar.

En hvaða ómælisdjúpum skynjunar og reynslu verður lesandi fyrir í ljóði Pálínu Ketilsdóttur? Ólíkt Sigurbjörgu, sem skrifar fyrsta bréfið sitt heim rétt um tveimur mánuðum eftir komuna til Vesturheims, hefur Pálína öðlast umtalsverða reynslu af vistaskiptunum þegar hún yrkir ljóðið sitt. „[A]uðnin tóm“ sem blaðið *Framfari* skilur eftir sig við Íslendingafljót er ekki endilega óskyld því tómi sem Sigurbjörg verður fyrir. En meðan nýfengin skynjun Sigurbjargar á reynslunni í Vesturheimi finnur hljómgrunn í lífs-sköðun og heimsmynd trúarbragða, hefur Pálína lært að „fylla“ tómið með „blóm[i] mennta“ eftir farvegi skáldskapar. Hér gætu því vissir kraftar verið að verki sem voru ekki framandi öðrum skáldum íslenskunnar í Vesturheimi og höfðu eitthvað með landnám innra lífs að gera. Í óblíðum tilvistarskilyrðum munar um „blóm mennta, sem brosa náði/og bestum frækornum mörgum sáði.“ Og lesandi ljóðsins þykist skilja hvernig „auðnin tóm“ vísar í tilvistarskilyrði Pálínu og allra þeirra sem bindast blöðum á borð við *Framfara* tryggðaböndum eftir farvegi skáldskaparins.<sup>15</sup>

## Heimildir

- Arnason, Ted K. 1977. „100th Anniversary.“ *Lögberg-Heimskringla*, 10. sept.: 8.
- Ágústa Edwald. 2014. „Víðivellir við Íslendingafljót: Fornleifafræði vesturferða.“ *Ritið* 14, 1: 83–102.
- Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason, ritstj. 2018. *Sigurtunga. Vesturíslenskt mál og menning*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Birna Bjarnadóttir. 2018. „Í dularhjúi Atlantshafsins. Örlagaþræðir manns og heims í leikritum Guttorms J. Guttormssonar.“ Í *Sigurtungu. Vesturíslenskt mál*

15 Höfundur þakkar ritstjórum og prófarkalesara kærlega fyrir lesturinn á greininni.





- og menning, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason, 189–207. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Birna Bjarnadóttir. 2019. „Wayward Heroes. Vagabonds in World Literature.“ *Scandinavian Canadian Journal*, 26: 276–302.
- Birna Bjarnadóttir. 2015. „Ten Plays by Guttormur J. Guttormsson.“ *Brick Magazine* 96: 64–66.
- Birna Bjarnadóttir. 2016. „Útleððarstef nær og fjær. Arfur Lauru og Guttorms.“ *Tímarit Máls og menningar* 77, 3: 70–78.
- Böðvar Guðmundsson, ritstj. 2001. *Bréf Vestur-Íslendinga*. Reykjavík: Mál og menning.
- Dagný Kristjánsdóttir. 2014. „Við hérna í vestrinu.“ Um bernsku og barnaefni í íslenskum barnablöðum í Vesturheimi.“ *Ritið* 14, 1: 103–118.
- David Ólafsson og Sigurður Gylfi Magnússon, ritstj. 2001. *Burt – og meir en bæjarleið. Dagbækur og persónuleg skrif Vesturheimsfara á síðari hluta 19. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Eyford, Ryan. 2016. *White Settler Reserve. New Iceland and the Colonization of the Canadian West*. Vancouver: UBC Press.
- Frétt HÍ. 5. janúar 2021. „Háskólinn fær bréfasafn að gjöf, fjársjóð tengdan Vesturheimi.“ [https://www.hi.is/frettir/haskolinn\\_faer\\_brefasafn\\_ad\\_gjof\\_fjarsjod\\_tengdan\\_vesturheimi](https://www.hi.is/frettir/haskolinn_faer_brefasafn_ad_gjof_fjarsjod_tengdan_vesturheimi)
- Guttormur J. Guttormsson. 1956. „Jón Guttormsson og Pálína Ketilsdóttir“. Í *Foreldrar mínir. Endurminningar nokkurra Íslendinga vestan hafs*, ritstj. Finnboði Guðmundsson, 63–77. Reykjavík: Minning.
- Guttormur J. Guttormsson. 1975. „Minni landnámsins.“ Ræða flutt á landnáms hátíð á Hnausum í Nýja-Íslandi 2. júlí 1951. *Andvari* XVII: 84–92.
- Hrund Skúlason. 1966. „Hitt og þetta.“ *Lögberg-Heimskringla* 8. desember: 3.
- Jón Guttormsson. 1886. „Andlátstilkynning.“ *Leifur* 4. júní: 208.
- Neijmann, Daisy. 1997. *The Icelandic Voice in Canadian Letters: The Contribution of Icelandic Canadian Writers to Canadian Literature*. Ottawa: Carleton University Press.
- Orðabók Háskólans. „Ginnungagap.“ Sótt 7. október 2021. <https://islenskordabok.arnastofnun.is/ord/15445>.
- Pálína Ketilsdóttir. 1880. „Ljóð“. *Framfari* 38: 154.
- Sigurbjörg Stefánsdóttir. 1873. Bréf til Guðnýjar Stefánsdóttur, 12. október 1873, Stoughton, Wisconsin. Lbs 2021/2. Bréfasafn Sigrúnar Stefánsdóttur.
- Stephan G. Stephansson. 2019. „Austurvegur.“ Í *Two Lands, One Poet. The Reflections of Stephan G. Stephansson Through Poetry*, ritstj. Birna Bjarnadóttir og Mooréa Gray, 259. Reykjavík: Hin kindin.
- Úlfar Bragason. 2017. *Frelsi, menning, framför. Um bréf og greinar Jóns Halldórssonar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Viðar Hreinsson. 2002. *Landneminn mikli. Ævisaga Stephans G. Stephanssonar, I*. Reykjavík: Bjartur.
- Viðar Hreinsson. 2003. *Andvökuskáld. Ævisaga Stephans G. Stephanssonar, II*. Reykjavík: Bjartur.





BRÉF SIGURBJARGAR OG LJÓÐ PÁLÍNU

Vigdís Finnbogadóttir. 2015. „Guttormur J. Guttormsson.“ Í Guttormur J. Guttormsson. *Ten Plays– Tíu leikrit.* Ensk þýðing Elin Thordarson og Christopher Crocker, ritstj. Birna Bjarnadóttir og Gauti Kristmannsson, 175–177. Winnipeg: Kind Publishing.





BRANISLAV BÉDI  
THE ÁRNI MAGNÚSSON INSTITUTE  
FOR ICELANDIC STUDIES

# Development of online tools supporting the learning of Icelandic as a foreign and second language

## Introduction

Despite Icelandic being a less commonly taught language (LCTL) in the world (CARLA 2022), many migrants in Iceland and foreign learners living abroad learn it. Compared to the number of Icelandic native speakers ( $n = 358,944$  — the sum of the total number of Icelandic citizens<sup>1</sup> combined with the number of immigrants<sup>2</sup> to the country, and Icelandic citizens living abroad<sup>3</sup>), there are about 60,000 learners worldwide who learn Icelandic as foreign or second language (L2). In Iceland alone, there are currently about 57,000 immigrants who would have in one way or the other learned L2 Icelandic at different points in their lives. For instance, about 400 students registered for practical and BA-courses in Icelandic as a second language at the University of Iceland in the academic year 2021–2022<sup>4</sup>. Other public and private institutions in Iceland also offer such courses, but the number of students is not officially

1 Statistics Iceland: Population of Iceland on 1st January 2021 was 368,792. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/mannfjoldi/mannfjoldinn-1-januar-2021/>.

2 Statistics Iceland: Number of immigrants on 1st January 2021 was 57,126. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/mannfjoldi/mannfjoldi-eftir-bakgrunni-1-januar-2021/>.

3 Statistics Iceland: Number of Icelandic citizens living abroad on 1st December 2018 was 47,278. <https://www.skra.is/um-okkur/frettir/frett/2019/03/25/Buseta-Islandinga-erlendis/>.

4 University of Iceland <https://www.hi.is/kynningarefni/nemendur>.







known. Moreover, about 48 universities in different countries<sup>5</sup> offer courses in L2 Icelandic, with approximately 1,500 students enrolled each year (Heikkilä and Kärnä 2021, 7). However, these numbers are likely to fluctuate due to many factors concerning the general demand for learning Icelandic, access to in-class courses, the availability of classes during each academic year, study programmes, and personal motivation, to name just a few. In addition, the motivation for learning L2 Icelandic varies from person to person. Based on preliminary results from a pilot study on students from the UK attending the International Summer School in Modern Icelandic Language and Culture (Bédi 2021), exchange students, migrants, researchers, tourists, and other language enthusiasts want to learn Icelandic to enhance their skills in the language, expand their academic knowledge and research skills, adopt another identity when speaking another language, gain international experience, travel, and to expand their language repertoire.

Icelandic language learners, both within and outside of Iceland, may also experience limited exposure to the language. In Iceland, for instance, English is the communication language of choice among foreigners. This is partly due to the image of national identity of native Icelandic speakers toward foreign citizens and using English as a communication tool, partly due to international companies using English as a communication tool (Þórarinsdóttir 2011, 373), but also due to the general status of English as *lingua franca* at local universities (Arnbjörnsdóttir and Ingvarsdóttir 2010, 2). For these reasons, foreign nationals may experience insufficient exposure to Icelandic and therefore practice opportunities in this language diminish. Icelandic learners abroad may similarly experience limited language exposure and practice opportunities in L2 Icelandic. The communication language in their communities is more likely to be different, which naturally minimises the exposure to the target language (Icelandic). This limitation, however, can be reduced by making available different online learning materials and tools for learning and practicing L2 Icelandic. Learners within and outside of Iceland could in this way instantly access different online resources

5 Map for Icelandic teaching abroad. Árnastofnun. <https://arnastofnun.is/en/map-icelandic-teaching-abroad>.





and use them at their own pace. The number of learners practising and learning L2 Icelandic online may be much higher compared to in-class courses. This may be due to the availability of different online tools and electronic resources for learning L2 Icelandic on the internet. This can be demonstrated with the example of *Icelandic Online*, where Arnbjörnsdóttir et al. (2021, 14) report about 80,000 users who have completed one or more of the massive, open, online courses for language learning (LMOOC's) since the tool became first available in 2004. Users of other online tools may increase this number, although precise numbers are unknown.

The online mode of learning is very different to in-class instruction especially due to the managerial role of L2 learners (Huang 2019, 190). The growing popularity of online tools for learning languages is mainly due to these factors: learners have flexibility in learning, a relatively low cost associated with using these tools, ease of access on the internet, and the growing investments in digital learning activities (Meticulous Market Research 2021). The development of various online tools for L2 Icelandic started in 1995 with the launch of the website *Verb Conjugation Online* for listing conjugations of words in Icelandic. Although this tool was a website offering limited grammar help, the launch of the next tool *Icelandic Online*<sup>6</sup> in 2004 marked the state-of-the-art for learning Icelandic online. This tool was the first step toward offering a curated and pedagogically driven, web-based course for Icelandic (Arnbjörnsdóttir 2021, 17) and is categorised as an LMOOC. Another online tool, which was also launched in 2004, was the international project *DIALANG*<sup>7</sup>. This online tool, however, focused only on testing language skills in different languages, including Icelandic. Since then, many other online tools have been developed by both professionals and amateur language enthusiasts. These tools include various features based on the technological advancement of the era they were developed in. From a historical perspective, Davies et al. (2013, 31–32) differentiate between computer-assisted language learning (CALL) tools — web 1.0 developed in the 1990s and web 2.0 developed in the 2000s. Another category was added

6 Icelandic Online. <https://icelandiconline.com>.

7 Dialang. <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/setals>.



by Sharma and Kumar (2017, 77) — web 3.0 tools developed in 2012 onwards. Until today, no research has examined the number of online tools for learning L2 Icelandic from the point of view of technological development. The aim of this article is to present results from a pilot study analysing online tools for learning L2 Icelandic from two different perspectives: technological development and a learning focus. The following section will describe the methodology used in this pilot study.

## Methods

This pilot study was conducted in two steps. Firstly, by following the methodology of Bodorík and Bédi (2018) using the internet browser Google Chrome and inserting keywords ‘learn Icelandic online’ and ‘Icelandic language online’. Desktop research was conducted using two IP addresses in two different points in time and in two different countries, one in December 2020 in Slovakia and the other one in January 2022 in Iceland. The reason for using two different IP addresses in two different countries was to expand search possibilities and to include all search results that would otherwise not be produced if only one IP address and one country was used. All search results were collected in an Excel document and analysed using content analysis (Cohen et al. 2011). This analysis provided information about content from many aspects, but due to lack of space in this article, only the following will be mentioned: type of the online tool, languages offered, user age recommendation, accessibility (free, ‘freemium’ with partially free and partially paid access, premium with only paid access), learner level (beginner ‘B’, intermediate ‘I’, advanced ‘A’, proficient ‘P’), language skills (reading, writing, listening, speaking), and other skills such as explanatory notes about theory, grammar, vocabulary, pronunciation, and references about culture. Information about the year when the tool was released is included.



## Results

There are currently 36 different online tools supporting the learning of L2 Icelandic (Table 1). Based on the analysis workflow described above, these 36 tools are made up of 11 different categories: (1) grammar tools, (2) language testing platforms, (3) LMOOCs, (4) mobile apps, (5) online dictionaries, (6) online resources with links to other learning materials and tools, (7) online classes with a tutor, (8) online games, (9) social network websites with a community of learners and links to supplementary language materials, (10) web-based courses, and (11) YouTube or other video tutorials. Links to the online tools can be found in the web repository.<sup>8</sup>

Online tool (year of release)	Category	Available languages	Age	Access	Learner level	Language skills	Other skills
101 languages (2005)	Web-based course	52	N/A	Free	B	Reading	Theory, grammar, vocabulary, culture
17-Minute Language Videos (2016)	YouTube tutorial	1	N/A	Free	B, I	Reading, listening	Theory
21 Languages (2020)	YouTube tutorial	1	N/A	Free	B, I	Reading, listening	Theory
Alaric Hall's Resource Web (2014)	Web-based course	1	N/A	Free	B, I	Reading, listening	Theory, grammar, vocabulary, translation
Bragi (2003)	Web-based course	1	N/A	Free	B, I	Reading, writing, listening	Theory, grammar, vocabulary, translation, pronunciation
DIALANG (2004)	Testing platform	14	N/A	Free	B, I, A	Reading, writing, listening	Grammar, vocabulary
Digital Dialects (2007)	Online game	80	6	Free	B	Reading	Vocabulary, translation
DIM (2002)	Grammar tool	1	N/A	Free	N/A	N/A	Grammar
Drops (2015)	Mobile app	49	4	Freemium	B, I	Reading, listening	Vocabulary, translation, pronunciation

<sup>8</sup> GitHub, Online Tools for L2 Icelandic, <https://github.com/BranBedi/OnlineToolsForL2Icelandic/blob/a6207b64ed7e85ce3ef46265158c3a4617e438e3/OnlineToolsL2Icelandic.docx>.



DEVELOPMENT OF ONLINE TOOLS SUPPORTING THE LEARNING OF ICELANDIC AS A FOREIGN AND SECOND LANGUAGE

Forvo - Icelandic Pronunciation Dictionary (2008)	Online dictionary	441	N/A	Free	B	Reading, listening	Pronunciation
Icelandic Classes (2012)	Online classes with a tutor	3	N/A	Premium	B, I, A	Reading, writing, listening, speaking	Theory, grammar, vocabulary, translation, pronunciation
Icelandic for Foreigners (2020)	YouTube tutorial	1	N/A	Free	B, I	Reading, listening	Theory
Icelandic Lessons (2011)	Online classes with a tutor	1	N/A	Premium	B, I, A, P	Reading, writing, listening, speaking	Theory, grammar, vocabulary, translation, pronunciation, culture
Icelandic Online (2004)	LMOOC	1	N/A	Freemium	B, I, A	Reading, writing, listening	Theory, grammar, vocabulary, pronunciation, culture
iLanguages (1997)	Web-based course	18	N/A	Free	B	Reading	Grammar, vocabulary, translation
iLanguages (2011)	Web-based course	107	N/A	Free	B	Reading, listening	Grammar, vocabulary
Íslenzka (2014)	Web-based course	1	N/A	Free	B	Reading, writing	Theory, grammar
Learn Languages Online (2011)	Online resource	1	N/A	Free	B, I, A	Reading	N/A
Lingo Hut (2012)	Web-based course	50	N/A	Free	B	Reading, listening	Grammar, vocabulary, pronunciation
Mango Languages (2007)	Mobile app	73	12	Freemium	B	Reading, listening, speaking	Grammar, vocabulary, pronunciation, culture
Mímir (2002)	Grammar tool	1	N/A	Free	B, I	N/A	Theory, grammar
MTL Learn Languages (2019)	Mobile app	31	4	Free	B	Reading, listening	Vocabulary
My Languages (2019)	Web-based course	86	N/A	Free	B	Reading	Grammar, vocabulary, translation
Nordic Trailblazers (2018)	Online classes with a tutor	1	4	Premium	B, I, A	Reading, writing, listening, speaking	Theory, grammar, vocabulary, translation, pronunciation, culture
Opti Lingo (2016)	Mobile app	20	4	Freemium	B	Reading, listening, speaking	Vocabulary, pronunciation
Practice and Learn Icelandic (2014)	Social network website	1	N/A	Free	B, I, A, P	N/A	Theory, culture





Preply (2012)	Online classes with a tutor	45	4	Premium	B, I, A, P	Reading, writing, listening, speaking	Theory, grammar, vocabulary, translation, pronunciation, culture
Sagnavefur (2003)	Grammar tool	1	N/A	Free	N/A	N/A	Grammar
Teaching Icelandic (2018)	YouTube tutorial	1	N/A	Free	B	Reading, listening	Theory
TOBO (2020)	Mobile app	35	4	Freemium	B, I	Reading, writing, listening	Vocabulary, translation, pronunciation
uTalk (1991)	Mobile app	147	4	Premium	B, I	Reading, listening, speaking	Grammar, vocabulary, translation, pronunciation
Verb Conjugation Online (1995)	Grammar tool	95	N/A	Free	B	Reading	Grammar
Verbal Planet (2006)	Online classes with a tutor	36	N/A	Premium	B, I, A, P	Reading, writing, listening, speaking	Theory, grammar, vocabulary, translation, pronunciation, culture
Viltu læra íslensku? (2010)	Web-based course	1	N/A	Free	B, I	Reading, listening, speaking	N/A
Wiki Book (2015)	Online dictionary	1	N/A	Free	B	Reading	Pronunciation
Word-reference.com (2010)	Social network website	1	N/A	Free	N/A	N/A	N/A

Table 1: Overview of online tools in alphabetical order supporting the learning of L2 Icelandic; B: beginner, I: intermediate, A: advanced, P: proficient, N/A: not applicable.

In addition to the content analysis, the release date of online tools was recorded. This facilitated mapping the emergence of tools in chronological order from 1995 until 2020 (Figure 1). Online tools supporting the learning of L2 Icelandic started to emerge in late 1990's with web 1.0 technologies. These included the grammar tool website *Verb Conjugation Online* (1995) and the website *iElanguages*, offering simple web-based courses listing theoretical explanations about grammar, pronunciation, and translations of selected basic vocabulary into English. The web 2.0 state-of-the-art tools *Icelandic Online* (2004) and *DIALANG* (2004) marked a new strategy in language learning with simple feedback tools that landmarked learner progress and enabled the practice of different language skills by different types of exercises. Since then, many



online tools have been developed, the most recent ones with web 3.0 features such as online apps, smart feedback mechanism and artificial intelligence (AI) features allowing the system to learn about users' individual progress and suggesting ways to improve their language skills through tailor-made exercises.

Web category	Date of release	Tool
Web 1.0	1995	Verb Conjugation Online
	1997	iLanguages
	2002	DIM (Beygingarlýsing íslensks nútímamáls - BfN) Mímir
	2003	Bragi Sagnavefur
	2004	DIALANG Icelandic Online
Web 2.0	2005	101 languages
	2006	Verbal Planet
	2007	Digital Dialects Mango Languages
	2008	Forvo - Icelandic Pronunciation Dictionary
	2010	Viltu læra íslensku? Wordreference.com
	2011	Icelandic Lessons iLanguages Learn Languages Online
	2012	Icelandic Classes Lingo Hut Preply uTalk
	2014	Alaric Hall's Resource Web Íslenzka Practice and Learn Icelandic
	2015	Drops Wiki Book
	2016	17-Minute Language Videos Opti Lingo
Web 3.0	2018	Nordic Trailblazers Teaching Icelandic
	2019	MTL Learn Languages My Languages
	2019	21 Languages
	2020	Icelandic for Foreigners TOBO

Table 2: Chronological list of online tools for learning L2 Icelandic from 1995 to 2020.

## Discussion and conclusion

This article presents a pilot study in online technologies supporting the learning of L2 Icelandic. A two-fold focus was adopted:



technological development based on history and a learning focus. According to the technological development observations, all online tools correspond with the general development of the world wide web trajectory from web 1.0 (circa 1992–2002), through web 2.0 (circa 2012–2012) to web 3.0 (circa 2012–onward) as suggested by Sharma et al. (2017, 76–77). According to the learning focus analysis, these online tools form 11 categories, highlighting the different purposes for which they were created. However, this study also has some limitations. Firstly, some search results would redirect to the following websites: Google Play store and the Apple Store. These websites list many different applications that do not come up in a general search result in an internet browser. Consequently, these websites would also suggest similar applications as the one listed the original search. As such, the list of mobile applications would rapidly expand. Because the original methodology described by Bodorík and Bédi (2018) was followed, search results from these two websites were not included. It would be beneficial if another study listing results from these two websites would be conducted in the future. The second limitation was using only one person for coding of results and performing analysis. Having additional analysts using different IP addresses and being located in different countries would enable a more stringent comparison of search results and data from the analyses. In all, this study reveals there are currently 36 online tools with different learning foci. All these tools assist Icelandic language learners with gaining more exposure to, and varied practice opportunities in L2 Icelandic, in an online setting. With time and progress in technology, it is very likely that this list of online tools will naturally expand, thus giving a greater choice for online learning possibilities.

## References

- Arnbjörnsdóttir, Birna. 2021. “Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online námskerfisins.” In *Milli mála – Journal of Language and Culture* 13, edited by B. Þ. Þórarinnsson and Þ. Oddsdóttir, 15–39. Reykjavik: Vigdís Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages. <http://millimala.hi.is/wp-content/uploads/2022/01/2021-2-Birna-Arnbjörnsdóttir.pdf>.





- Arnbjörnsdóttir, Birna, K. Friðriksdóttir and B. Bédi. 2020 “Icelandic Online: twenty years of development, evaluation, and expansion of an LMOOC.” In *CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020*, edited by K.-M. Frederiksen, S. Larsen, L. Bradley and S. Thouäсны, 13–19. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1158>.
- Arnbjörnsdóttir, Birna and H. Ingvarsdóttir. 2010 “Coping with English at University: Students’ Beliefs.” *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Reykjavik: University of Iceland. <https://netla.hi.is/serrit/2010/menntakvika2010/008.pdf>.
- Bédi, Branislav. “UK students’ motivation for learning Icelandic.” Presentation at the conference UK-Nordic Mobility: Tracing Flows and Building Networks, UCL London (UK), 18 March 2021.
- Bodorík, Michal and B. Bédi. 2019. “In Search of the State of Language Learning Online in Europe.” In *Proceedings of the EnetCollect WG3 & WG5 Meeting*, edited by K. Zdravkova, K. Fort, B. Bédi. Published on CEUR-WS online. <http://ceur-ws.org/Vol-2390/>.
- CARLA. 2022. *Less commonly taught languages*. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). <http://carla.umn.edu/lctl/index.html>.
- Cohen, Louis, L. Manion and K. Morrison. 2011. *Research Methods in Education*. New York: Routledge. 7th edition.
- Davies, Graham, S. E. K. Otto and B. Rühoff. 2013 “Historical Perspectives on CALL.” In *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, edited by M. Thomas, H. Rreinders and M. Warschauer. London, UK and New York, USA: Bloomsbury Publishing.
- Heikkilä, Krista and L. Kärnä. 2021. *How do different countries support studies of their language and culture in foreign universities?* Finnish National Agency for Education. Reports and surveys 2021:13b. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/how-do-different-countries-support-studies-their-language>.
- Huang, Qiang. 2019. “Comparing teacher’s roles of F2f learning and online learning in a blended English course.” *Computer Assisted Language Learning*, 32(3): 190-209. DOI: 10.1080/09588221.2018.1540434.
- Meticulous Market Research. 2021. *Online Language Learning Market to Reach \$21.2 billion by 2027 - Exclusive Report by Meticulous Research® Covering Emerging Growth Factors, Latest Trends and Forecasts, and Pre and Post COVID-19 Estimates*. Published online on March 18, 2021, at 07:30 ET. <https://www.globenewswire.com/news-release/2021/03/18/2195339/0/en/Online-Language-Learning-Market-to-Reach-21-2-billion-by-2027-Exclusive-Report-by-Meticulous-Research-Covering-Emerging-Growth-Factors-Latest-Trends-and-Forecasts-and-Pre-and-Post-.html>.
- Sharma, Sushil Kumar, S. C. J. Palvia and K. Kumar. 2017. “Changing the landscape of higher education: From standardized learning to customized learning.” *Journal of Information Technology Case and Application Research* 19(2): 75–80. DOI: 10.1080/15228053.2017.1345214.



GEIR SIGURÐSSON  
UNIVERSITY OF ICELAND

## Chinglish: *How does it mean?*

The words “only for the old and disabled person” were written in English on a sign placed on a public restroom door, which was situated in a small town in Henan Province, China, where I happened to be visiting in the early 2000s. Upon reading this sign, I immediately began wondering who that person might be. Evidently someone local, who would be both old and disabled, and for whom this private restroom was reserved. As this sign shows, the use of definite and indefinite articles in a language of translation can be challenging, even more so when these articles are absent in one’s own native language. Sometimes the meaning can even change when the articles are used incorrectly, as it happened in this case through the omission of the plural ending, i.e., “persons”. This example is a relatively subtle one of *Chinglish*, but it could have been written almost anywhere outside of native English-speaking areas.

What is Chinglish? There seems to be no agreed-upon definition of the term. Some scholars use Chinglish very broadly as a reference to any case of Chinese-English interlanguage, e.g., the kind of (mostly) spoken English that has developed in Hong Kong (Henry 2010, 674). Others have a more restrictive use of it. In the snapshot offered in this article, I will restrict myself to Chinglish as a written form found on bilingual public signs (accompanied with the original Chinese messages), which are arguably the most conspicuous instances of Chinglish (Radtke and Yuan 2011, 399). Chinese is of course not written alphabetically but in Chinese characters, which, phonetically, are aptly defined as syllables. However, many systems of romanization exist, including the *Pinyin* system, which



was developed in China in the 1950s and is taught in elementary schools. Chinese street signs will normally display both the Chinese characters and the name in Pinyin romanization. Chinese people are therefore generally quite familiar with the Roman alphabet, although the letters might not be particularly meaningful to them.

Chinglish is generally produced when a Chinese phrase is translated in such a way that at least a part of the Chinese sentence structure is maintained in the English translation. The outcome can be anything from comical to bizarre, because the two languages are worlds apart in terms of morphology, grammar, sentence structure, to name only a few examples. Chinese has no plural endings except in very rare cases. It has no declensions, nor articles or tenses. Thus, there are ample opportunities for distortions when Chinese sentences are translated into English, because a decision must be made about each grammatical feature, i.e., whether it should be understood as singular or plural, present or past, needing a definite or indefinite article, etc., which can only be gathered from the context. Moreover, when a phrase in Chinese is translated into English, there is also a predilection for generating nouns or gerundive forms of verbs (Henry 2010, 671).

Naturally, a misrepresentation of English also takes place with native speakers of other languages. Here in Iceland, there are many cases of Icelandic distortions of English (possibly some also found in this paper). These differ from Chinglish, however, because Icelandic and English are closely related, and many of the distortions can be traced to false friends, i.e., words that seem similar but have different meanings. A well-known example would be the phrase “I’m so sad that I could spring”. Chinese and English, however, have no linguistic relations that could produce distortions of this kind. They have no false friends. Instead, the main culprit is on the contrary the vast distance between the two languages. In the following section, I will discuss several common reasons for Chinglish and illustrate them with some examples.

Researchers on Chinglish seem to be largely in agreement that it manifests itself most commonly because the original Chinese is translated word for word and is therefore overly literal. The outcome is often intriguing. The website [www.chinglish.de](http://www.chinglish.de) contains





a plethora of photographs of bilingual public signs, including various translations of the common phrase *xiaoxin pengtou* 小心碰头, meaning “mind your head”. To break it down, *xiaoxin* 小心 means “careful” (literally “a small heart”), *peng* 碰 means “to collide” or “to bump into” something, and *tou* 头 means “a head”. Among the translations of the phrase found on the website are “Be Care Ful Your Head”, “Carefulness bump head”, “Look out, knock head”, “Meet carefully”, “Carefully bang head” as well as the more enigmatic “Mind your herd”, “Mind your hair”, and “Mind Crotch”. A similar case is a sign warning against electrical hazard, 小心有电, literally meaning “careful, there is electricity”. It appears that there was no space left on the sign to include the actual warning in English, leaving behind only a literal translation of the last part in capital letters, which comes across as a command: “GET AN ELECTRIC SHOCK”.

Wrong meanings can also be chosen. The translation of the characters 乘警室, meaning “Railway police office” to “SHORT FOR RIDING ROOM” (Image 1) is undeniably enigmatic. How could this translation have come about? Certainly, 乘 can mean “to ride” as in “to ride a train” and 室 means “an office” or “a room”. But whence the “short for”? It turns out that 警 is an abbreviation of “police” (full form is 警察). Therefore, in many Chinese-English dictionaries it is explained that 警 is “short for police”, which may have misled the translator to use “short for” – simply indicating an abbreviation – in the content part of the translation. Yet another



Image 1: Chinglish for Railway Police Office. Image source unknown.





instance of wrong choices is “DEFORMED MAN TOILET” for 残疾人厕所, which would be properly translated as “disabled persons’ restroom”.

It is not entirely clear what went wrong when they made the sign “TMTRGTNCG PASSAGWAY” (Image 2). Obviously, the former part was supposed to spell “EMERGENCY” but for some reason all the letters E changed into T. It was perhaps due to a poorly programmed translation machine or a person who carelessly mistyped it.



Image 2: Chinglish for Emergency Passageway. Image taken by L. Paltemaa on a Yangze river cruise ship in 2008. Used with author's permission.

English is not only common in China, but, after the so-called Opening-Up of China in the 1980s and until recently, it has also been considered a cool language to use and has even been used as a sort of decoration indicating modernity and globalization. Back then, everyone wanted to learn English and every store wanted to have an English name to appear cool and hip. This is much less the case today, for reasons that are beyond the scope of this article. The 1980s and the 1990s were times of immense changes in China, so it is not surprising that a fashion store would be called *tuibian* 蜕变, which means “qualitative change” or “transformation”. However, when used in physics, this word can also mean “decay” and, unfortunately, this happened to be the English name the owners selected for their store (Radtke 2007, 102).

How many people would be inclined to order a dish called “atherosclerosis” in a restaurant? This is how “rice gruel” (in Chinese “zhou 粥”) is remarkably often translated on menus in all corners of China (Radtke 2009, 30). The reason is that the character 粥 is





the initial character in the relatively long Chinese word for “athero-sclerosis”, which may have sounded appetizing to someone whose English was not so good. This misnomer for rice gruel must have appeared attractive to many others as well, as it has now been spread all over the country.

A question remains whether Chinglish is more common than the misconstrual of English by native speakers of other foreign languages? Could this perhaps indicate that the Chinese people are “sloppier” than speakers of other languages when translating into English? Some writers and philosophers appear to have thought so. The well-known philosopher Hu Shi (1891–1962) coined the designation “Mr. Close-Enough” (Chabuduo Xiansheng 差不多先生) as a caricature of the typical Chinese person who is not particularly concerned with doing things perfectly (Hu Shi n.d.). Another renowned writer and philosopher, Lin Yutang (1895–1976), wrote that for the Chinese “nearly right is good enough” (Lin Yutang 1937, 162). Unlike Hu Shi, however, Lin Yutang considered this tendency to rest upon the supreme and important virtue of not taking things too seriously. While Americans would tend to be overly pedantic in avoiding errors in a written text, he remarked, a Chinese editor “wants to leave his readers the supreme satisfaction of discovering a few typographical mistakes for themselves” (Lin Yutang 1937, 163). While this explanation may not be applicable to English signs in China – at least not in every case – we may safely assume that the Chinese are not overly concerned about whether a message is correctly written in English on a sign in China. Moreover, the main reason why Chinglish is such a widespread phenomenon is the general policy in the People’s Republic of China to include instructions in English all over this most populous country in the world, hence the vast number of signs containing mistranslations, misinterpretations, and misspellings. It is worth mentioning that Japanese has a parallel to the term Chinglish, namely “Engrish”, which primarily refers to the *Japanesization* of English. Misleadingly, however, the Wikipedia entry of “Engrish” defines it as “the perceived improper use of the English language by native speakers of Japanese, Korean and other Asian languages” (Wikipedia, 2021).<sup>9</sup>

9 “Engrish” refers first and foremost to pronunciation. As the Wikipedia entry correctly states, the





From another point of view, a kind of Chinglish can also be produced by non-native speakers of Chinese such as myself. Non-native Chinese speakers often form hilarious sentences in written Chinese that can mean something quite different from what was originally intended. While the main reason might simply be an insufficient command of Chinese, more specific reasons can sometimes also be detected. For instance, it is not uncommon to assume that the scope of certain words is the same as in English (or one's own native language). The following is a real example of such a case in which the non-native speaker wanted to convey that China has many delicious dishes: 中国有很多好吃的盘子！The problem here, however, is that the last word in the sentence, *panzi* 盘子, certainly means “a dish” but does not include the meaning of “food”, and therefore only means “a plate” (KK News 每日頭條, 2018). Thus, the literal meaning of the sentence expressed by the non-native speaker is “China has many plates that are good to eat”.

Many Chinglish phrases can be so puzzling and mysterious in their origin that they simply cannot be figured out. For instance, we can find quite a few different Chinese businesses called 隆盛星地帶, which means something along the lines of “magnificent star zone” but is in each case translated as “FREE YOURSELF FROM THE MISERY OF EXISTENCE”. A well-known linguist of Chinese, Victor Mair, has tried to trace the origin of this phenomenon, which has even led him to investigate Arabic sources, but his findings have been inconclusive (Mair, 2015). Quite possibly, the English phrase is meant to indicate that *one will enhance one's life by enjoying the services of the businesses*. After all, at least one of the businesses carrying this name is a massage parlor.

## References

Henry, Eric Steven. 2010. “Interpretations of ‘Chinglish’: Native Speakers, Language Learners and the Enregisterment of a Stigmatized Code.” *Language in Society* 39: 669–688.

---

term “relates to Japanese speakers’ tendency to inadvertently substitute the English phonemes ‘R’ and ‘L’ for one another”, but while this mistake is also made by speakers of Korean, it does not apply to Chinese speakers. Indeed, it is highly problematic to speak of “other Asian languages” in this respect, as they are many, vastly different and often not even belonging to the same language family, which applies to Japanese and Chinese.





GEIR SIGURÐSSON

- Hu Shi 胡適. N.d. *Chabuduo Xiansheng*. University of Southern California US-China Institute: <https://china.usc.edu/sites/default/files/forums/Chabuduo%20Xiansheng.pdf>.
- KK News 每日頭條. 2018. “那些外國人寫的讓人哭笑不得的中文作文. [Hilarious Chinese essays written by foreigners].” <https://kknews.cc/education/p9ypxoe.html>.
- Mair, Victor. 2015. “The misery of existence.” *Language Log*. <https://languagelog ldc.upenn.edu/nll/?p=21863>.
- Lin Yutang. 1937. *The Importance of Living*. New York: Reynal & Hitchcock.
- Radtke, Oliver Lutz. 2007. *Chinglish. Found in Translation*. Salt Lake City et al.: Gibbs Smith.
- Radtke, Oliver Lutz. 2009. *More Chinglish. Speaking in Tongues*. Salt Lake City et al.: Gibbs Smith.
- Radtke, Oliver and Xin Yuan. 2011. “Please don’t climb trees and pick flowers for the sake of life’ – making sense of bilingual tourism signs in China.” *Language and Intercultural Communication* 11(4): 389–407.
- Wikipedia. 2021. English.” Last modified 5 October, 2021. <https://en.wikipedia.org/wiki/Engrish>.







GUÐRÚN BJÖRK GUÐSTEINSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Káinn og tvítyngd glettni

Í bókinni *North American Icelandic* bendir Birna Arnbjörnsdóttir á að íslensku byggðirnar Vestanhafs hafi almennt verið tvítyngdar og að íslenskan hafi viðhaldist lengur en venjan er í enskumælandi Norður Ameríku (2006, 5). Haraldur Bessason segir reyndar að sjálf „Stjórnarská Nýja Íslands,“ sem birt var í *Framfara* árið 1878, sýni glögg merki tvítyngis, því að í fyrstu efnisgrein hennar er að finna ensku tökuorðin „Range“ og „East“ en einnig bræðingsorðið „townshipin“ (1967, 115). Eins og Haraldur bendir á, þá er Káinn, K.N. eða Kristján N. (Jónsson) Júlíus (1860–1936), meðal helstu skálda í Vesturheimi sem nota meðvitað og markvisst amerísk-íslensk orð og orðtök (1967, 144, 130). Sá reginmunur er þó á honum og hinum skáldunum tveimur sem Haraldur nefnir, Guttormi J. Guttormssyni og Gunnsteini Eyjólfssyni, að þeir hafa „ísl-enska“ málbræðinginn að skotspæni – beita honum til umvöndunar á málblöndun meðal Vestur-Íslendinga. Í kvæðum Káins er enskur og vesturíslenskur orðaforði aftur á móti fyrst og fremst sjálfsagður og eðlilegur, en jafnframt veigamikill þáttur í þeirri glettni, tvíræðni og leikgleði með mál og málhefðir sem einkennir hans kveðskap.

Bókina *Kviðlinga* gaf Káinn sjálfur út á eigin kostnað í Winnipeg árið 1920. Bókinni var vel tekið beggja vegna hafs og hefur síðan komið út hérlendis í nokkrum útgáfum. Í kynningu sinni á vesturíslenskum kveðskap í safnríttinu *Vestan um haf* segir Dr. Guðmundur Finnbogason að Káinn hafi innleitt nýja hefð, fetað nýjar leiðir, og vísað öðrum vesturíslenskum skáldum í sömu átt:

Hér á landi hefur gamanið löngum orðið grátt, örvar fyndninnar eittraðar.

En í vísun Káins er glettnin alltaf góðlátleg; aldrei kuldi í brosinu, heldur





hrein gleðin yfir að sýna hlutina í nýju ljósi í gegnum gleraugu orðanna.  
(1930, 35–36)

Lýsing Guðmundar á fyllilega við um innskot Káins á enskum orðum og orðasamböndum inn í annars íslenskan kveðskap sem ber þess glögg merki að markhópur höfundar er fyrst og fremst Vestur-Íslendingar og aðrir sem hafa skilning á reynslu tvítýngda innflytjandans og kunna að meta stráksskap hans þegar hann gefur öllum heilögum – og skinhelgum – boðum og bönnum langt nef.

Ljóðlist Káins spratt fyrst og fremst upp úr daglegu lífi hans og samskiptum við samferðafólk sitt, vini og vandamenn, en drýgsta hluta lífsins bjó hann og stundaði bústörf í Norður Dakota. Inn á milli eru íhugul og hugljúf ljóð, en þekktastur er Káinn fyrir ertni og gamansemi sem oft er á hans eigin kostnað og iðulega fyrir að vera þorstlátur. Þekktasta dæmið er án efa kvæðið sem Káinn nefnir „Ævintýri á gönguför. Brot.“ Eins og mörgum kynslóðum Íslendinga er kunnugt þá segir sögumaður kvæðisins frá því hvernig eitt fimmtíu „centa“ glas dugar honum ekki svo hann tæmir aðra pyttlu „á augabragði“ en liggur svo afvelta í áfengisdauda fram á næsta dag. Lærdómurinn sem hann dregur af þessu ævintýri er sá að þar sem hann lifði slarkið af þá sannist á honum, eins og Lasarusi, „að lífið það er sterkara en dauðinn“ (Kristján N. Júlíus 1920, 69–70). Alls er óvíst að allir þeir sem hafa kyrjað fullum hálsi þennan glöðværa boðskap um lífsins upprisumátt hafi nokkru sinni veitt því athygli að „centin“ eru til sanninda um að þetta er kvæðið í Bandaríkjunum en ekki á Íslandi þannig að enska innskotið um myntina hefur í raun orðið flestum ósýnilegt.

Í kvæðinu „Maðurinn, sem ég sá í speglinum“ er það einnig höfundurinn sem verður eigin skotspónn. Það er ákveðinn framandleiki sem kemur fram með lýsingu hans á sjálfum sér í þriðju persónu, eins og ekki sé um hann sjálfan að ræða.

Hans er lundin ljúf og trygg,  
í lófunum þó hann beri sigg;  
maðurinn líkist, helst ég hygg,  
hunda-dogg og svína-pigg. (Kristján N. Júlíus 1945, 151)





#### KÁINN OG TVÍTYNGD GLETTNI

Hann veit að lundin og vinnusemin eru ekki umkvörtunarefni en spegillinn uppljóstrar að hans mati að andlitið sé aftur á móti ekki ásjálegt. Neikvæðu einkunnirnar sem hann gefur sér fyrir útlitið verða myndar með ensku endurtekningunni, eða öllu heldur þýðingunni, í samsettu orðunum „hunda-dogg“ og „svína-pigg.“ Rúsínan í pylsuendanum er að hann skráir harða íslenska framburðinn á orðunum „dog“ og „pig.“

Káinn hafði þó komist að þeim reginmun sem gat verið á íslenskum hundi og enskum – eða enskumælandi – „dog.“ Þessu lýsir hann í kviðlingnum „Um hund, sem ekki skildi íslensku“:

Berja og skamma þyrfti þig,  
þrællinn grimmi, „Svei þér!“  
Hættu að gjamma og glefsa í mig:  
„Go to hell and stay there!“ (Kristján Níels Jónsson 1993, 180)

Hér er sýnilegt að það er ólíkt einfaldara að eiga við íslenska hunda en þennan, sem ekki skilur bofs í kjarngóðum hunda-skamm-aryrðum íslenskunnar. Augljóst er að tilraunir til að hafa hemil á hundinum með einföldu „Svei þér,“ að íslenskum sveitasið, hafa engan árangur borið. Þennan hund þarf að berja til hlýðni og ávita með vel kröftugri heitingu um að hann komi sér til helvítis og láti ekki sjá sig aftur. Þarna er það ekki einföld þýðing með íslenskum framburði sem vekur kátínu heldur hversu öflugt vald á enskri tungu þarf til að síða grimman rakkann, en rímið er saumlaus samfella á tveimur orðum, hvort úr sínu málinu, „svei þér“ og „stay there.“ Þeir sem þekkja enska samhengið vita jafnframt að „stay!“ er algengasta hlýðniskipun hunda sem eiga að halda sig kyrra, gegna, vera til friðs, og þjónar því sama tilgangi og „svei,“ en heitingin að halda sig um kyrrt í helvíti er öllu kjarnyrtari og kátbroslegri.

Að lokum má nefna vísuna „Alcohol“ sem sameinar tvö áleitni yrkisefni Káins, áfengishneigið og skort á veraldlegum auð.

Mér að græða gengur seint,—  
það gerir „alcoholið,“  
þó hefi eg bæði ljóst og leynt:  
Logið, svikið, stolið. (Kristján N. Júlíus 1920, 29)





Þessi vísa á það sammerkt með niðurlaginu á „Ævintýri á gönguför“ að skáldið snarast óvænt á skjön við hefðbundnar umvandanir sem virðast vera borðleggjandi niðurstaða út frá þeim tengingum sem liggja til grundvallar. Hér er það þó ekki boðun upprisu í kjölfar hrösunar á beinu brautinni sem kemur á óvart, heldur er það óvænt játning á siðferðisbrotum – lygum, svikum, þjófnaði – sem virðast heldur þungvægari en drykkjan, en eru þó helstu forsendur auðsöfnunar samkvæmt vísunni. Í raun er framsetningin á þann veg að þessi þrenn siðglöp virðast vera eftirsóttir mannkostir, sem greiða alla jafna leið að ameríska draumnum um ríkidæmi, en áfengisfíkn Káins gerir þann draum að engu. Þetta er jafnframt enn eitt af mörgum dæmum úr kveðskap Káins um hnyttið íslenskt rím við enskt tökuorð, sem hér er aðlagð íslenskunni með ið-endingunni. Eins og stafsetningin og rímið gefur til kynna – „alcoholið/stolið“ – heldur orðið enskum framburði sínum. Íslendingar myndu segja „alkóhól“, „alkohól“ eða jafnvel „alkahól.“

Káinn kennir íslenskum lesendum að skilja og umbera að hann tekur kinnroðalaust ensk orð og setningar að láni eða bregður fyrir sig málbræðingi úr ensku og íslensku að hætti Íslendinga í Vesturheimi. Þessi örliðu dæmi sem hér hefur verið brugðið upp gefa okkur beint og óbeint skýringu á því hvers vegna hann og aðrir Íslendingar grípa öðru hvoru til ensku. Samsettu orðin „hunda-dogg“ og „svína-pigg“ í kvæðinu um spegilmyndina og enska setningin sem grípa verður til þegar grimmur hundur skilur ekki íslensku fanga þennan sannleik í kanvísu hnotskurn. Sá sem þekkti ásýnd svína úr sínu daglega lífi Vestanhafs engu síður en hunda, sem ekki var algengt hér á landi á nítjándu öld og fram eftir þeirri tuttugustu, hafði öðlast önnur viðmið og þau þurftu annað tungutak en það íslenska. Á hreinni íslensku verður viðlíkingin einfaldlega ekki söm og skortir glettnina sem fæst með vesturíslensku viðbótinni, „dogg“ og „pigg.“ Káinn sýnir okkur að sumt verður einfaldlega að vera á vestur-,ísl-ensku“ eða ensku til að ná tilætlaðri merkingu, rétt eins og þegar þarf að ná til hunds sem ekki skilur íslensku. Með hnökralausu alrími við ensk orð, ýmist með enskum eða íslenskum framburði, hnykkir Káinn á því sjónarmiði að tvítyngdi vesturíslenski bræðingurinn sé alveg fyllilega eðlilegt daglegt mál, sem njóti sín vel í íslenskri vísnahefð ferskeytlunnar.





Frá víðara sjónarhorni má skoða ensk og vesturíslensk innskot í ljóðagerð Káins sem menningarpólitískt andóf sprottið upp úr þeirri lífssýn sem blasir víðast við í hans kveðskap og snýst um að setja sig ekki á háan hest: í sæti dómarans sem krefst fullkomunar af fallvöltum mannanna börnum. Fimmtíu centin sem verða ljóðmælandanum að falli í ævintýri á gönguför eru ekki 30 silfurpeningar svika og sektar heldur verða þau lykillinn að umburðarlyndu innsæi á að það skipti mestu máli að geta risið aftur upp eftir að hafa hrasað. Káinn gengst greiðlega við eigin vanköntum innra sem ytra og býður þeim sem á hann vilja hlýða að brosa eða hlæja góðlátlega með sér að margvíslegum birtingarmyndum mannlegrar ófullkomunar. Skáldskapur Káins á líkegast meira erindi en nokkru sinni til þeirra kynslóða tvítyngdra Íslendinga sem tala og skrifa málbræðinginn „ísl-ensku,“ í daglegu lífi jafnt sem á opinberum vettvangi í fjölmiðlum, og vilja helst allir vera „gordjöss“ (Bragi Valdimar Skúlason 2013).

## Heimildir

- Birna Arnbjörnsdóttir. 2006. *North American Icelandic: The Life of a Language*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Bragi Valdimar Skúlason. 2013. „Það geta ekki allir verið gordjöss.“ *Fjölskyldualbúmið*. Lag og texti Bragi Valdimar Skúlason. Flytjendur Páll Óskar Hjálmtýsson og Memfismafían. Reykjavík: Sena.
- Guðmundur Finnbogason. 1930. „Inngangur. 1. Um ljóðin og leikritin.“ Í *Vestan um haf*, ritstj. Einar H. Kvaran og Guðmundur Finnbogason, XXVIII–XXXVIII. Reykjavík: Bókadeild Menningarsjóðs.
- Haraldur Bessason. 1967. „A Few Specimens of North American-Icelandic.“ *Scandinavian Studies* 39, 2:115–146.
- [Káinn] Kristján Níels Júlíus. 1920. *Kviðlingar*. Winnipeg: Columbia Press.
- [Káinn] Kristján Níels Júlíus. *Kviðlingar og kvæði*. 1945. Ritstj. Richard Beck. Reykjavík: Bókfellsútgáfan.
- [Káinn] Kristján Níels Júlíus. *Vísnaþók Káins*. 1993. Ritstj. Tómas Guðmundsson. 2. útg. Kópavogur: Almenna bókafélagið.





GUÐRÚN THEODÓRSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Grein til heiðurs Birnu Arnbjörnsdóttur

### Hrós

Birna kom eins og stormsveipur inn í akademíska tilveru mína. Hún var með ferskar hugmyndir um annarsmálsfræði sem hún kynnti af mikilli ástríðu sem var smitandi. Þannig hleypti hún lífi í umræðu um annarsmálsfræði, þ.m.t. íslensku sem annað mál sem var lítt rannsökuð á þeim tíma. Hún beitti sér fyrir stofnun RÍM (Rannsóknastofa um máltileinkun) sem hefur haldið málstofur (Bitabox, e. *Brown bag*) þar sem félagar í RÍM og gestir geta haldið fyrirlestra og fjallað um (ó)fullbúin verk sín. RÍM hefur einnig lengi staðið fyrir málstofum á Hugvísindabíngi. Birna átti þátt í að koma á meistaranámi í annarsmálsfræðum sem er samstarfsverkefni Íslensku- og menningardeildar annars vegar og Mála- og menningardeildar hins vegar. Þá er ótalin öll hennar vinna (og barátta) fyrir Icelandic Online.

Ég á Birnu mikið að þakka en hún hefur alla tíð verið hvetjandi og áhugasöm um rannsóknir mínar. Það er mikils virði fyrir unga rannsakendur (og eldri líka) að fá hvatningu en eins og menn vita geta rannsóknastörf verið býsna einmanaleg. Ég vona að Birna haldi áfram rannsóknum og að við fáum áfram að njóta samvista við hana.

Í hugleiðingunni hér á eftir velti ég fyrir mér hvort það að tala annað mál þýði að maður sé málnemi í því máli. Eru t.d. þeir sem hafa íslensku ekki að móðurmáli en hafa talað hana í áratugi málnemar í íslensku? Eða eru þeir orðnir málfarar? Þetta er eitt af álitaeftum annarsmálsfræða. Getur verið að nám annars máls sé





tímabil; að málfarar líti á sig sem málnema í ákveðinn tíma eftir að þeir byrja að læra nýtt mál en svo taki hlutverk málfarfans yfir? Þau gögn sem ég sýni hér á eftir benda einmitt til að svo sé.

Fyrst er samtal milli málfara íslensku sem annars mál (Önnu) og málfara íslensku sem móðurmáls (konu). Þar kemur konan fram við Önnu sem málnema með því að hrósa henni fyrir málkunnáttuna. Við sjáum að Anna tekur hrósinu vel sem bendir til þess að hún líti á sig sem málnema.

#### Útdráttur 1: Hrósið

01 KO:	þú ert uh hvað ertu búin að vera lengi
02 AN:	uh:::: (0.4) bara í (0.2) eitt ár
03	(0.4)
04 KO:	já ansi talarðu vel
05 AN:	já (.) ☺ takk ☺ ☺ uh ☺

Ég nota samtalsgreiningu til að endurrita og greina samtalið. Íslensk heiti hugtaka samtalsgreiningar eru að mestu fengin úr *Lifandi máli* (Þórunn Blöndal 2005). Eitt grundvallaratriði í þeirri rannsóknnaaðferð er svokallað innra sjónarhorn (e. *emic perspective*) sem virkar þannig að rannsakandinn setur sig í spor þess sem talar og skoðar gögnin út frá því sem þeir gera. Við reynum að skilja hvernig þeir sem tala saman skilja hvor annan. Annað atriði er mjög nákvæm endurritun gagna þannig að hvert hljóð er endurritað, þagnir mældar í millisekúndum, skörun (þegar einhver grípur fram í) merkt nákvæmlega o.s.frv. (sjá Jefferson 2004).

Nú greini ég samtalið línu fyrir línu.

Í línu eitt byrjar konan lotueininguna (e. *TCU*) á *þú ert* sem virðist vera upphaf á staðhæfingu en gæti líka verið byrjun á spurningu þó orðaröðin sé frumlag-sögn en ekki sögn-frumlag eins og oftast er í spurningum. Næst kemur *uh* sem sýnir hik (hikorð) og sýnir að vandamál er komið upp en á þessu augnabliki er ekki ljóst hvað það er.

Konan byrjar aftur á lotueiningunni með: *hvað ertu búin að vera lengi* sem lítur út fyrir að vera spurning þar sem spurnarorð kemur fremst. Við getum ekki fullyrt neitt fyrr en Anna segir eitthvað en





Þá sjáum við hvernig hún skilur konuna. Anna byrjar í línu tvö með *ub:::*: við sjáum að hún dregur seyminn en hver tvípunktur merkir 0,1 sek þannig að lengingin í orðinu er hálf sekúnda sem er býsna langt. Í kjölfarið er 0,4 sek þögn en þetta tvennt; lengingin á *ub* og þögnin benda til vandræða.

Næst segir Anna *bara í* og svo kemur smáþögn (0,2 sek) og loks klárar Anna lotueininguna með: *eitt ár*. Það sem Anna segir í línu 2 er svar við því sem konan sagði. Anna lítur greinilega á lotueiningu konunnar í línu eitt sem spurningu sem þarf að svara sem er það sem hún gerir. Með notkun orðsins *bara* dregur Anna úr (e. *mitigate*) lengd dvalarinnar á Íslandi.

Það sem við vitum núna er að hún hefur verið í íslensku málumhverfi í eitt ár; hún er byrjandi í íslensku. Þá erum við komin með spurningu og svar. Konan á orðið enda talaði Anna síðast en eitt af meginatriðum samtalsgreiningar eru svokölluð lotuskipti; viðmælendur tala til skiptis ababab (sjá nánar í Sack, Schegloff og Jefferson 1974).

Næst sjáum við 0,4 sekúndna þögn sem er mun lengri en venjulegt er: (0,2 sek). Þetta gæti bent til vandræða konunnar með það sem hún ætlar að segja næst en svo segir hún: *já ansi talarðu vel*. Jáið er staðfesting á skilningi á lotu (e. *turn*) Önnu en það sem kemur næst er aðalatriðið í þessari umfjöllun: *ansi talarðu vel*, sem lítur út fyrir að vera hrós fyrir íslenskukunnáttu Önnu.

Næst sjáum við viðbrögð Önnu við þessu: *já* (.) ☺ *takk* ☺ ☺ *ub* ☺. Anna þakkar konunni með brosandri röddu sem sýnir að hún tekur hrósinu mjög vel. Þannig getum við sagt að Anna sé í hlutverki (e. *identity*) mál nema.

Næst skoðum við viðtal Sabine Leskopf í RÚV frá 2005. Hún segir frá því að hún hafi verið eitt sinn á íbúafundi í hverfinu sínu. Hún tók eftir því að hún var aldrei spurð heldur var spurningum beint til mannsins hennar. Henni líkaði þetta illa og tók til máls. Útdráttur 2 hefst eftir inngang spyrilsins (SP) þar sem hann segir frá íbúafundinum.

## Útdráttur 2: Móðgun?

- 01 SA: Þá tók ég eftir að (0.5) allir spurðu manninn minn (0.2) hva- hvað
- 02 honum fundist nú um um þessar framkvæmdir (0.5) en enginn spurði mig







#### GREIN TIL HEIÐURS BIRNU ARNBJÖRNSDÓTTUR

- 03 og ég hafði líka skoðanir  
04 SP: Sabine ákvað því að taka til máls  
05 SA: og viðbrögðin sem ég fékk svarið sem ég fékk frá fundarstjóranum var  
06 (.) nei mikið talar þú góða íslensku (0.2) Δvina mínΔ (0.3) hvað  
07 ertu búin að búa hér lengi (1.1) og ég var svolítið mikið í sjokki  
08 og Δhugsaði bídduΔ hlustaði hann á (.) ekkert sem ég sagði (0.6)  
09 meðtók hann (0.5) hann þetta ekki (0.4) tók hann eftir (1.6) hvernig  
10 ég bar það fram en ekki hvað ég sagði.(0.2) ég fæ hrós fyrir  
11 íslenskuna og það er al- að sjálfsgöðu er alltaf gaman að fá hrós og  
12 ég veit að fólk meinar vel (0.9) en (0.3) mér líður s- alltaf eins  
13 og (0.8) ég væri leikskólakrakki sem þarf klapp á bakið. (0.6) nú er  
14 ég komin í pólitík og fólk er ennþá að hrósa mér fyrir íslenskuna og  
15 það segir mér (0.5) að fólk sé ekki vant því (0.7) a:ð (0.4) það  
16 ætti ekki að vera neitt óvænt ég er búin að búa hér (0.3) í fimmtán  
17 ár (0.4) en það segir okkur náttúrulega að fólk sé ekki vant því að  
18 tala við innflytjendur og þá sérstaklega ekki um annað mál en  
19 innflytjendamál.

Það er greinilegur munur á því hvernig Sabine og Anna taka hrósi sem snýr að íslenskukunnáttu þeirra; Anna er málmeni í íslensku og tekur því vel að vera hrósað fyrir íslenskukunnáttuna enda vinnur hún að því að læra málið. Sabine er ekki (lengur) í hlutverki mál- nema í íslensku þótt hún tali íslensku sem annað mál. Hún er búin að vera á Íslandi í 15 ár og finnst niðurlægjandi að vera hrósað fyrir málið; Í línum 12–13 segir hún að sér líði eins og leikskólakrakka sem þarf klapp á bakið og í línu 14 segir Sabine að nú sé hún komin í pólitík en fólk sé enn að hrósa henni fyrir íslenskukunnáttuna.

Þetta gæti verið vísbending um að hlutverk málmenna annars máls sé tímabil sem taki enda en þetta þarf að rannsaka, ekki satt, Birna mín?

## Heimildir

Jefferson, G. 2004. „Glossary of transcript symbols with an introduction.“ Í *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, ritstj. G. Lerner, 13–31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.





GUÐRÚN THEODÓRSDÓTTIR

- Sacks, H., Schegloff, E. og Jefferson, G. 1974. „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.“ *Language* 50, 4: 696–735.
- Þórunn Blöndal. 2005. *Lifandi mál: Inngangur að orðræðu- og samtalsgreiningu*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.



Festschrift 73





HÓLMFRÍÐUR GARÐARSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Með ósk um farsæld, gleði og galsa um ókomna tíð

### Lífsstundirnar <sup>1</sup>

Ef ég mætti lifa lífi mínu á nýjan leik,  
mundi ég á því skeiði reyna að láta mér verða á fleiri mistök.  
Kappkostaði ekki að vera fullkominn, heldur slakaði á;  
færi oftár heimskulega að ráði mínu en ég hef gert til þessa;  
tæki í raun fátt alvarlega,  
hirti mig miður.

Ég tefldi oftár á tvær hættur, færi fleiri ferðir, horfði  
oftár á sólsetrið, klifi fleiri fjöll, synti fleiri fljót.  
Ég færi til fleiri staða en ég hef áður komið á, æti  
meiri ís og minni baunir, glímdi við fleiri  
raunveruleg vandamál og færri ímynduð.  
Ég var einn þeirra manna, sem lifði hverja  
ævistund skynsamlega og rækilega; átti auðvitað hamingjustundir.  
Yrði mér afturhvarfs auðið, reyndi ég að einskorða mig við góðu  
stundirnar. En lífið er, skyldirðu ekki vita það, sett saman  
úr þeim, þessum stundum; og tapaðu nú ekki af þeirri stund, sem  
yfir stendur.

Ég var einn þeirra, sem fór hvergi án hitamælis,  
hitabrúsa, regnhlífár og fallhlífár, ef ég ætti að  
lifa að nýju, ferðaðist ég léttar búinn.

---

1 Birtist í *Lesbók Morgunblaðsins* 18. desember 1995. Finnþogi Guðmundsson þýddi.





HÓLMFRÍÐUR GARÐARSDÓTTIR

Mætti ég lifa á nýjan leik, legði ég upp berfættur  
snemma vors og gengi áfram allt til haustloka.  
Ég færi fleiri ferðir með hringekjunni, horfði  
oftar á sólina rísa og léki mér við fleiri börn,  
ef ég ætti enn líf fyrir höndum.  
En sjáðu til, ég er áttatíu og fimm ára og veit,  
að ég er að dauða kominn.

*Finnbogi Guðmundsson þýddi.*

## Instantes <sup>2</sup>

Si pudiera vivir nuevamente mi vida,  
en la próxima trataría de cometer más errores.  
No intentaría ser tan perfecto, me relajaría más.  
Sería más tonto de lo que he sido,  
de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad.  
Sería menos higiénico.  
Correría más riesgos,  
haría más viajes,  
contemplaría más atardeceres,  
subiría más montañas, nadaría más ríos.  
Iría a más lugares adonde nunca he ido,  
comería más helados y menos habas,  
tendría más problemas reales y menos imaginarios.

Yo fui una de esas personas que vivió sensata  
y prolíficamente cada minuto de su vida;  
claro que tuve momentos de alegría.  
Pero si pudiera volver atrás trataría  
de tener solamente buenos momentos.

2 Um áratuga skeið hefur verið tekist á um það hvort þetta ljóð sé eftir argentínska ljóðskáldið og rithöfundinn Jorge Luis Borges eða ekki. Ekkja Borgesar, María Kodama, hefur nú staðfest að svo sé ekki. Því var það ekki birt í bókinni *Yfir saltan mar* (2012). *Hér tekið af vefsíðunni:* <http://www.poemas-del-alma.com>.





MEÐ VELFARNADARÓSKUM FRÁ HÓLMFRÍÐI GARDARSDÓTTUR

Por si no lo saben, de eso está hecha la vida,  
sólo de momentos; no te pierdas el ahora.

Yo era uno de esos que nunca  
iban a ninguna parte sin un termómetro,  
una bolsa de agua caliente,  
un paraguas y un paracaídas;  
si pudiera volver a vivir, viajaría más liviano.  
Si pudiera volver a vivir  
comenzaría a andar descalzo a principios  
de la primavera  
y seguiría descalzo hasta concluir el otoño.  
Daría más vueltas en calesita,  
contemplaría más amaneceres,  
y jugaría con más niños,  
si tuviera otra vez vida por delante.

Pero ya ven, tengo 85 años...  
y sé que me estoy muriendo.





HÖSKULDUR ÞRÁINSSON OG SIGRÍÐUR MAGNÚSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Viðmælendur í Vesturheimi

### Inngangur

Rannsóknasjóður Íslands (RANNÍS) styrkti rannsóknarverkefnið „Mál, málbreytingar og menningarleg sjálfsmynd“ (skammstafað MMMS) árin 2013–2015. Verkefnisstjórar voru Höskuldur Þráinsson og Birna Arnbjörnsdóttir en með þeim í verkefnisstjórn voru Ásta Svavarsdóttir, Daisy Neijmann, Kristján Árnason, Matthew Whelpton og Úlfar Bragason. Farið var í þrjár efnissöfnunarferðir til Kanada (Manitoba, Alberta, Breska Kolumbía, Saskatchewan) og Bandaríkjana (Norður-Dakóta, Washingtonfylki) og rætt við 126 þátttakendur sem töluðu íslensku að einhverju marki til að kanna færni í íslensku og afstöðu til íslensks máls og menningar. Auk þeirra var rætt við rúmlega eittundrað manns á ensku eingöngu til samanburðar varðandi ýmis atriði. Auk óformlegra viðtala var ýmsum aðferðum beitt til að afla mállegra gagna, en bakgrunnur þátttakenda var einnig kannaður með ítarlegu spurningablaði. Þá var m.a. spurt um eftirtalin atriði:

- aldur
- menntun
- notkun íslensku og ensku í barnæsku
- lestrarkunnátta og lestur á íslensku
- notkun íslensku um þessar mundir
- afstaða til íslensku og ensku
- ferðir til Íslands



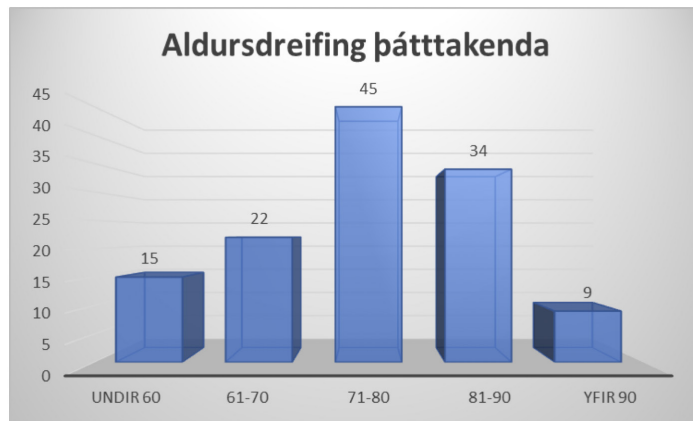


## VIÐMÆLENDUR Í VESTURHEIMI

Í greinum sem fjalla um niðurstöður verkefnisins MMMS, t.d. í greinasafninu *Sigurtunga* (ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason 2018), er oft vísað í eitthvað af þeim upplýsingum koma fram í svörum við spurningum um þessi atriði. Í þeim greinum er hins vegar ekki að finna heildstæða lýsingu á þátttakendahópnum með hliðsjón af svörunum og í þessari grein verður bætt úr því að því er varðar íslenskumælandi hópinn. Þannig fæst mynd af hinum „dæmigerða þátttakanda“ í rannsókninni. Hún er bæði mikilvæg fyrir túlkun á rannsóknarniðurstöðum en gefur líka almenna hugmynd um þátttakendahópinn og núlifandi afkomendur íslensku vesturfaranna. Í lok greinarinnar er svo bent á nokkur tengsl á milli þeirra breyta sem hér koma við sögu.

### Aldur, kyn, menntun og störf

Viðmælendur voru 52 karlar og 74 konur. 15 voru sextugir eða yngri, níu yfir níurætt en flestir á milli sjötugs og áttræðs. Meðalaldurinn var um 77 ár. Nánari aldursdreifingu má sjá á mynd 1:



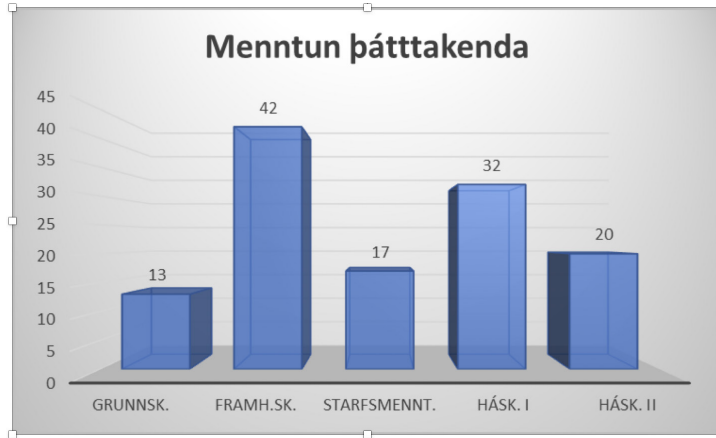
Mynd 1: Aldursdreifing íslenskumælandi þátttakenda í MMMS.

Flestir þátttakendur höfðu afað sér einhverrar menntunar eftir grunnskóla, ýmist farið í framhaldsskóla, afað sér starfsmenntunar





af einhverju tagi, lokið fyrsta hluta háskólanáms eða verið í framhaldsnámi í háskóla. Þetta má sjá á mynd 2:



Mynd 2: Menntun íslenskumælandi þátttakenda í MMMS.

Þar sem þátttakendur voru flestir komnir á eftirlaun fengum við ekki nákvæmar upplýsingar um störf þeirra. Nokkrir höfðu þó verið bændur og einhverjir kennarar voru í hópnum.

## Íslenska og enska í uppvesti

Í langflestum tilvikum (um 85%) var íslenska fyrsta mál beggja foreldra. 19 þátttakendur (um 15%) höfðu þó átt föður eða móður sem hafði annað fyrsta mál, oftast ensku. Þátttakendur höfðu yfirleitt alist upp við íslensku á heimilinu í bernsku. Í sumum tilvikum var enska líka töluð á heimilinu frá upphafi en í um það bil helmingi tilvika kynntust þátttakendur ensku fyrst eitthvað að ráði þegar þeir fóru í barnaskóla. Yfirlit yfir fyrirferð og notkun íslensku og ensku í uppvesti má sjá á *röflum 1–2*.<sup>1</sup>

1 Yfirlitt svöruðu allir 126 íslenskumælandi þátttakendurnir öllum spurningum um bakgrunn. Einhverjir slepptu þó einni og einni spurningu. Prósentutölur í miðast jafnan við hlutfall þeirra sem svöruðu viðkomandi spurningu.







VIÐMÆLENDUR Í VESTURHEIMI

	við upphaf máltöku	á skólaaldri	sem unglingur	sem fullorðin
Fór að heyra íslensku í kringum sig	95,9%	1,6%	1,6%	0,8%
Fór að heyra ensku í kringum sig	54,9%	45,1%	0	0
Fór að tala íslensku	89,6%	6,1%	1,7%	2,6%
Fór að tala ensku	50,5%	49,5%	0	0

Tafla 1: Fyrirferð og notkun íslensku og ensku í uppvesti þátttakenda.

	daglega	stundum	sjaldan	aldrei
Notkun íslensku á heimili í uppvesti	82,3%	12,9%	1,6%	3,2%
Notkun ensku á heimili í uppvesti	64,2%	24,4%	8,9%	2,4%

Tafla 2: Notkun íslensku og ensku á heimili þátttakenda í uppvesti.

Með hliðsjón af þessum töflum mætti búast við að fyrirferð og notkun ensku í uppvesti þátttakenda kynni að hafa haft einhver áhrif á íslenskukunnáttu þeirra. Það eru líka nokkrar vísbendingar um að svo sé. Í rannsókn Birnu Arnbjörnsdóttur, Höskuldur Þráinssonar og Irisar Eddu Nowenstein (2018) kom t.d. fram að því fyrr sem þátttakendur höfðu farið að heyra ensku í kringum sig og því meira sem enska var notuð á heimili þeirra í uppvesti, því líklegri voru þeir til að samþykkja eða velja enskulega orðaröð eins og *Núna við skulum fara í bíó* frekar en íslensku orðaröðina *Núna skulum við fara í bíó*.<sup>2</sup> Í annarri könnun á vegum MMMS kom líka í ljós að því fyrirferðarmeiri sem enskan var í uppvesti þátttakenda því ólíklegra var að þeir hefðu góð tök á því að mynda fleirtölu af nafnorðum sem þeir þekktu ekki (Höskuldur Þráinsson, Iris Edda Nowenstein og Sigríður Magnúsdóttir 2021).

Í þessu sambandi er líka áhugavert að skoða hverjir það voru sem þátttakendur töluðu íslensku við í uppvesti. Við vildum t.d. vita hvort það hefðu bara eða fyrst og fremst verið afinn og amman á heimilinu sem rætt var við á íslensku. Svo reyndist ekki vera og algengast var að þátttakendur hefðu rætt við alla í nánustu fjölskyldu á íslensku. Yfirlit er sýnt í *töflu 3*:

<sup>2</sup> Fyrri röðin er oft kölluð V3 en sú síðari V2 þar sem vísað er til stöðu sagnarinnar („Sögn í þriðja sæti“ vs. „Sögn í öðru sæti“).





	alla í nánustu fjölsk.	foreldra, afa, ömmu	foreldra og eldri systk.	báða foreldra	annað foreldri	bara afa og/eða ömmu
Talað við á íslensku	37,6%	29,9%	5,1%	15,4%	2,6%	9,4%

Tafla 3: Viðmælendur á íslensku í uppvexti þátttakenda.

Hér vekur líka athygli að þótt 15% þátttakenda hefðu átt foreldri sem ekki hafði íslensku sem fyrsta mál var mjög sjaldgæft að þeir hefðu aðeins talað íslensku við annað foreldrið.

Vægi íslensku í uppvexti þátttakenda má auðvitað meta með hliðsjón af fleiri þáttum. Þannig var t.d. spurt hvort þátttakendur hefðu lært að lesa á íslensku áður en þeir fóru í skóla og hvort fermingarundirbúningur þeirra hefði verið á íslensku (ef um slíkan undirbúning var að ræða). Niðurstöðurnar má sjá í *töflu 4*:

	já	nei
Gastu lesið á íslensku áður en þú fórst í skóla?	25,6%	74,4%
Var fermingarundirbúningurinn á íslensku?	19,5%	80,5%

Tafla 4: Lestur og fermingarundirbúningur þátttakenda á íslensku.

Hér er greinilega talsverður breytileiki sem búast mætti við að gæti haft áhrif á íslenskufærni. Fermingarundirbúningur á íslensku bendir t.d. til talsverðrar formlegrar notkunar málsins fram eftir aldri. Í rannsókn Birnu Arnbjörnsdóttur og félaga (2018) virtist fermingarundirbúningur á íslensku þó ekki hafa mikil áhrif á niðurstöður úr því sem þar var verið að kanna.

## Færni í íslensku og ensku og notkun málanna á fullorðinsárum

Þegar þátttakendur voru beðnir að meta eigin hæfni í íslensku og ensku töldu þeir sig yfirleitt tala ensku eins og innfæddir, svo sem vænta mátti, en fæstir þeirra töldu sig hafa fullkomnið vald á íslensku. Í *töflu 5* má sjá yfirlit yfir svörin.





VIÐMÆLENDUR Í VESTURHEIMI

	eins og innfædd(ur)	reiprennandi en stundum mistök	getur bjargað sér við flestar aðstæður	einfaldar samræður um þekkt efni	spurt til vegar og svarað einf. spurn.
íslenska	17,5%	21,9%	17,5%	20,2%	22,8%
enska	98,2%	1,8%	0	0	0

Tafla 5: Mat þátttakenda á eigin kunnáttu í íslensku og ensku.

Hér vekur kannski mesta athygli hversu jöfn dreifingin er í mati þátttakenda á eigin íslenskukunnáttu – hún spannar allan skalann samkvæmt þessu. Þetta sjálfsmat fær líka stuðning af þeim gögnum sem aflað var um íslenskufærni þátttakendanna á fjölbreyttan hátt (sjá t.d. greinarnar í greinasafninu sem Birna og félagar ritstýrðu 2018).

Þegar spurt var hvort þátttakendur notuðu eða hefðu notað íslensku „utan heimilis“ játuðu 77,5% því en 22,5% sögðust bara nota eða hafa notað íslensku á heimilinu. Þegar síðan var skoðað við hverja þátttakendur tala helst íslensku á fullorðinsárum nefndu flestir einhverja ættingja, fjölskyldu sína eða „fjölskyldu og vini“ – alls um 50%. Um 40% til viðbótar nefndu bara vini, nágretta eða féлага. Meðal annarra viðmælenda þeirra á íslensku voru svo „Íslendingar“ eða „gestir“ og einn nefndi líka hundinn sinn. Könnunin sýndi að algengast er að þátttakendur noti íslensku „nokkrum sinnum í viku“ (32,8%), en *tafla 6* sýnir nánara yfirlit yfir íslenskunotkun þátttakendanna um það leyti sem könnunin var gerð.

	daglega	nokkrum sinnum í viku	nokkrum sinnum í mán.	nokkrum sinnum á árinu	ekki eða nánast ekki
Notkun ísl. undanfarið ár	14,7%	10,3%	32,8%	22,4%	19,8%

Tafla 6: Notkun þátttakenda á íslensku árið áður en MMMS-könnunin var gerð.

Í lokakafla greinarinnar skoðum við tengslin á milli notkunar á íslensku við nokkrar breytur.

Til þess að skoða notkun íslensku nánar voru þátttakendur líka spurðir hvort þeir læsu bækur eða blöð á íslensku, hvort þeir





fylgdust með íslenskum fréttum (t.d. á Netinu) eða hlustuðu á íslenskar fréttir í útvarpi eða sjónvarpi. Allmargir þátttakendur gera þetta „stöku sinnum“, næstum engir „daglega“ og sjaldgæfast er að þeir hlusti á íslenskar fréttir í útvarpi eða sjónvarpi (t.d. á Netinu). Yfirlit yfir þetta sést í *tíflu 7*.

	daglega	stöku sinnum	sjaldan	aldrei
Les bækur eða blöð á íslensku	4,9%	30,1%	30,9%	34,1%
Fylgist með ísl. fréttum (t.d. á Netinu)	8,3%	30,6%	25,6%	35,5%
Hlustar á ísl. fréttir í útvarpi eða sjónvarpi	1,7%	14,9%	18,2%	65,3%

Tafla 7: Lestur og hlustun á íslensku.

Svörin við þessum spurningum eru í góðu samræmi við það að þátttakendur reyndust ekki allir færir um að lesa íslensku reiprennandi þegar eftir var leitað í könnuninni.

## Afstaða til íslensku og ensku og Íslandsferðir þátttakenda

*Tafla 8* sýnir yfirlit yfir svör þátttakenda við spurningum sem vörðuðu afstöðu þeirra til íslensku og ensku. Íslenskan fékk flest atkvæði fyrir fegurð, enskan fyrir gagnsemi.

	alveg sammála	frekar sammála	hef enga skoðun	frekar ósammála	alveg ósammála
íslenska er gagnleg og mikilvægt að tala hana	50,0%	28,6%	9,8%	8,9%	2,7%
íslenska er falleg og gaman að tala hana	75,2%	19,7%	4,3%	0,9%	0
enska er gagnleg og mikilvægt að tala hana	96,3%	3,7%	0	0	0
enska er falleg og gaman að tala hana	51,9%	30,8%	12,5%	3,8%	1,0%

Tafla 8: Afstaða til íslensku og ensku.





## VIÐMÆLENDUR Í VESTURHEIMI

Þessi jákvæða afstaða til íslenskunnar er í góðu samræmi við það sem kom fram í viðtölum sem Daisy Neijmann tók í MMMS rannsókninni: Það voru ekki bein tengsl milli færni viðmælenda í málinu og afstöðu þeirra til íslensks máls og menningar (sjá grein hennar 2018).

Í þessu sambandi er líka forvitnilegt að skoða hvort þátttakendur höfðu farið til Íslands eða ekki og þá hversu oft. Mikill meirihluti þeirra hafði farið til Íslands, rúmlega þriðjungur meira að segja þrisvar eða oftar eins og sjá má á mynd 3 (tölurnar vísa í fjölda eins og á fyrri myndum, ekki hlutfall eins og í tölunum).



Mynd 3: Ferðir þátttakenda til Íslands.

Þessar tiltölulega tíðu Íslandsferðir eru afleiðing vaxandi sambands „Vestur-Íslendinga“ eftir 1974.

## Tengsl á milli einstakra breyta

Við höfum nú fengið nokkuð gott yfirlit yfir bakgrunn íslensku-mælandi þátttakenda í MMMS verkefninu. Við höfum hins vegar ekki gefið neinn gaum að því hvort það eru einhver tengsl á milli þeirra svara sem þátttakendur gáfu. Er það t.d. þannig að þeir sem lærðu að lesa á íslensku áður en þeir fóru í (enskumælandi) skóla séu líklegri en aðrir til að lesa bækur og blöð á íslensku á fullorðinsaldri? Eða er fylgni milli þess að telja sig allvel færan í íslensku og þess





hversu oft viðkomandi notar það? Gögnin úr rannsókninni voru slegin inn í tölfraeðiforrit sem gerir auðvelt að svara spurningum af þessu tagi. Meðal áhugaverðustu tengslanna má telja þessi:<sup>3</sup>

- Eigið mat á **hæfni í íslensku** sýndi einkum fylgni við:  
það hversu oft íslenska var notuð „á sl. ári“ (R 0,478 og  $p < 0,001$ )  
lestur bóka og blaða á íslensku (R 0,474 og  $p < 0,001$ )  
lestrarnám á íslensku áður en skólaganga hófst (R 0,303 og  $p < 0,001$ )  
notkun íslensku heima í uppvexti (R 0,235 og  $p < 0,05$ )
- **Hversu oft íslenska var notuð „á sl. ári“** sýndi auk þess fylgni við:  
notkun íslensku heima í uppvexti (R 0,362 og  $p < 0,001$ )  
lestur bóka og blaða á íslensku (R 0,289 og  $p < 0,01$ )  
lestrarnám á íslensku áður en skólaganga hófst (R 0,219 og  $p < 0,01$ )  
það hvort fylgst var með ísl. fréttum á Netinu (R 0,208 og  $p < 0,05$ )
- Hvort þátttakandi hafði **lært að lesa á íslensku** áður en skólaganga hófst sýndi auk þess fylgni við:  
lestur bóka og blaða á íslensku (R 0,319 og  $p < 0,001$ )  
notkun íslensku heima í uppvexti (R 0,183 og  $p < 0,05$ )
- Hvort þátttakandi **les bækur eða blöð á íslensku** sýndi auk þess fylgni við:  
það hvort hann fylgdist með ísl. fréttum á Netinu (R 0,324 og  $p < 0,001$ )  
það hvort hann hlustaði á ísl. fréttir í útvarpi eða sjónvarpi (R 0,281 og  $p < 0,01$ )  
notkun íslensku heima í uppvexti (R 0,181 og  $p < 0,05$ )

Líklega kemur fæst af þessu á óvart.

## Hinn dæmigerði þátttakandi

Eins og hér hefur verið rakið var færni þátttakendanna í íslensku mjög mismunandi. Þeir áttu þó býsna margt sameiginlegt ef að er

3 Hér merkir R fylgnistuðul (hér Spearman's Rho) sem segir til um styrkleika tengslanna þar sem 0 merkir enga fylgni og +1 fullkomna jákvæða fylgni.  $p$  vísar til þess hversu líklegt er að fylgnin sé tilviljun. Þar merkir 0,05 að 5% líkur séu á að um tilviljun sé að ræða en 0,01 að 1% líkur séu á tilviljun o.s.frv.





#### VIÐMÆLENDUR Í VESTURHEIMI

gáð. Með hliðsjón af því má segja að hinn dæmigerði þátttakandi hafi haft eftirtalin einkenni:

- Aldur á milli sjötugs og áttræðs.
- Einhver framhaldsmenntun að loknum grunnskóla.
- Báðir foreldrar íslenskumælandi.
- Íslenska notuð á heimilinu í uppvexti en enska þó líka að nokkru leyti.
- Notar íslensku öðru hverju nú orðið, mest við fjölskyldu og/eða vini.
- Les ekki mikið á íslensku, fylgist samt eitthvað með íslenskum fréttum.
- Finnst íslenska falleg og gaman að tala hana.
- Hefur farið til Íslands.

Okkur finnst þetta fróðleg niðurstaða.

## Heimildir

- Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Iris Edda Nowenstein. 2018. „V2 and V3 Orders in North-American Icelandic.“ *Journal of Language Contact* 11:379–412.
- Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason (ritstj.). 2018. *Sigurtunga. Vesturíslenskt mál og menning*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Daisy Neijmann. 2018. „Mál til samskipta eða tengsla? Gildi íslenskunnar í Vesturheimi.“ Í *Sigurtunga. Vesturíslenskt mál og menning*, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason, 279–302. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Höskuldur Þráinsson, Iris Edda Nowenstein og Sigríður Magnúsdóttir. 2021. „Hvað gerist þegar ein *darga* fylgar sér í Vesturheimi? Um fleirtölu nafnorða í vesturíslensku.“ Í *Sálubót. Afmælisrit til beiðurs Jörgen L. Pind*, ritstj. Árni Kristjánsson, Heiða María Sigurðardóttir og Kristján Árnason, 123–150. Reykjavík: Háskólaútgáfan.





JÓNA GUÐRÚN GUÐMUNDSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Áfram skal haldið! Hin vel rudda braut Birnu Arnbjörnsdóttur í annarsmálsfræðum á Íslandi.

Íslenskar rannsóknir Birnu Arnbjörnsdóttur, þar sem sjónum hefur verið beint að fjölbreyttum viðfangsefnum á sviði annarsmálsfræða í hinu fámenna íslenska málsamfélagi, hafa vakið athygli víða um heim og rutt brautina fyrir áframhaldandi rannsóknir á því sviði. Víða hefur verið leitað fanga með Birnu við stjórnvölinn og undir hennar handleiðslu hafa flestar þessara rannsókna orðið fræðafólkinu sem við keflinu tekur hvatning til frekari verkefna og má þar nefna akademískt læsi, orðaforða og ritun.

Kortlagning á umfangi og áhrifum sambúðartungumálanna íslensku og ensku á Íslendinga og íslenskt málumhverfi hefur staðið yfir í þó nokkurn tíma og margir komið við sögu (Birna Arnbjörnsdóttir 2007, 2009, 2011, 2015; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2010, 2015; Hafdís Ingvarsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir 2014; Anna Jeeves 2014; Ásrún Jóhannsdóttir 2018; Guðmundur Edgarsson 2018; Sigríður Sigurjónsdóttir og Eiríkur Rögnvaldsson 2018). Unnið er að mörgum nýjum rannsóknum á þessu sviði.

Árið 2007 velti Birna sjálf upp þeirri spurningu hvort enskan sé orðin annað mál hér á landi, erlent mál eða hvorugt. Þar með varð hún með þeim fyrstu til að benda á að enskan gegndi frekar stöðu annars máls en erlends máls á Íslandi, vegna þess hve útbreidd notkun enskrar tungu var orðin í íslensku samfélagi. Til að hljóta viðurkenningu sem annað opinbert mál þjóðar er oftast gerð







ÁFRAM SKAL HALDID!

sú krafa að seinna tungumálið (M2) sé notað í opinberum samskiptum til jafns við fyrra tungumálið (M1); á það við um kennslu á háskólastigi, viðskipti, opinberar stofnanir, löggjafa og opinbera stjórnsýslu. Enskan er nú þegar notuð í miklum mæli til jafns við íslensku á flestum þessara sviða íslensks samfélags, en íslenskan varð hins vegar fyrst lögleidd árið 2011 sem „þjóðtunga Íslendinga og opinbert mál á Íslandi“ (Alþingi 2011). Staða enskunnar er svipuð í öðrum málsamfélögum, t.d. annars staðar á Norðurlöndum og víða í Evrópu. Samt sem áður er æ oftara talað um enskuna sem viðbótarmál (e. *additional language*) frekar en annað mál. Ástæðan er hugsanlega tvíþætt. Í fyrsta lagi er hugsanlegt að enskan hafi ekki enn náð ákveðnum notkunarstaðli til að teljast opinberlega sem annað mál. Í öðru lagi gætu aðrar góðar og gildar ástæður komið til – eins konar frumtungumálvarnir með vott af þjóðernisviðkvæmni.

En ef búa á komandi kynslóðir Íslendinga undir samhliða notkun tveggja (eða fleiri) megintungumála er áriðandi að skoða eina af burðarstöðum máltileinkunar sem best undirbýr tví- og fjöltyngda málnotendur framtíðarinnar – læsi (Dolean 2021; Dagenais et al 2006). Hefðbundin fræðileg ályktun er sú að leshæfni í fyrsta máli (M1) sé langbesta vísbendingin um góðan árangur í lestri á öðru máli (M2) (Bernhardt 1991; Grabe 1991), en er það svo? Yfirgripsmikil aukning hefur orðið á námsframboði, bæði í formi háskólanámsleiða og námskeiðahalds, um allan heim þar sem enska er notuð sem kennslumál (e. *English as a Medium of Instruction - EMI*) (Macaro 2018). Þetta hefur beint sjónum að læsi almennt (þar með talið á íslensku) og tengslum milli lesskilnings fyrsta og annars máls – en það er viðfangsefni nýrrar rannsóknar minnar þar sem fetað er í fótspor Birnu. Til að varpa ljósi á mögulegt samhengi milli lesskilnings í M1 og M2 mun þessi rannsókn kanna: a) lesskilning á mið- og efstastigi grunnskólamenntunar á Íslandi í íslensku og ensku með því að nota sambærileg mælitæki í báðum tungumálum, b) lestraraðferðir sem nemendur tileinka sér, c) umfang (magn) lestrar í ýmsu formi (prentaður/rafrænn texti) og texta-gerðir (e. *genre*).

Undir styrkri handleiðslu Birnu Arnbjörnsdóttur mun rannsókn mín á tvíhliða lestri íslensku og ensku vonandi varpa ákveðnu ljósi á hver áhrif samhliða lesturs tveggja tungumála eru á lesskilning





grunnskólanemenda almennt og hvort lesaðferðir þeirra, magn og gerð lesefnis sé sambærilegt á báðum tungumálum. Birna, sem lýkur nú starfsferli sínum við Háskóla Íslands, hefur sko sannarlega rutt brautina fyrir okkur yngri fræðimennina – áfram skal haldið!

## Heimildir

- Alþingi. 2015. „Lög um stöðu íslenskrar tungu og íslensks táknmáls 2011, nr. 61, 1. Grein *Þjóðtunga opinbert mál*.“ *Alþingi 2011*. Alþingi.
- Anna Jeeves. 2014. „The relevance of English language instruction in a changing linguistic environment in Iceland: The L2 self of young Icelanders.“ *Multilingua* 33:267–290.
- Ásrún Jóhannsdóttir. 2018. „English Exposure and Vocabulary Proficiency at the Onset of English Instruction.“ Í *Language Development across the Life Span*, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. Educational Linguistics, vol 34. Springer, Cham.
- Bernhardt, E. 1991. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2015. „The spread of English in Iceland.“ Í *An Intimacy of words: Essays in honour of Pétur Knúttsson*, ritstj. Matthew Whelpton, Birna Arnbjörnsdóttir og Martin Regal, 196–217. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2011. „Exposure to English in Iceland: A Quantitative and Qualitative Study.“ Í *Netla – Menntavísindasvið 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2009. „Enska í háskólanámi [English as a Lingua Franca in University Studies].“ Í *Milli mála: Ársrit Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur*, ritstj. Rebekka Þráinsdóttir og Magnús Sigurðsson. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2007. „English in Iceland: Second Language, Foreign Language, or Neither?“ Í *Teaching and Learning English in Iceland*, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur/ Háskólaútgáfan.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. 2015. „Simultaneous Parallel Code Use: Using English in University Studies in Iceland.“ Í *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education: The Student Experience*, ritstj. Anne H. Fabricius og Bent Preisler. London: Palgrave.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. 2010. „Exposure to English in Iceland: A Quantitative and Qualitative Study.“ Í *Netla – Menntavísindasvið 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Dagenais, D., et al. 2006. „A Multilingual Child’s Literacy Practices and Contrasting Identities in the Figured Worlds of French Immersion Classrooms.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9, DOI: 10.1080/1367-0050608668641.





ÁFRAM SKAL HALDID!

- Dolean, D. D. 2021. „Home literacy practices that support language and literacy development in bilingual children: a longitudinal case study,” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2021.1943304
- Gerður Guðmundsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. 2014. „Undirbúningur framhaldsskólanemenda fyrir notkun ensku í háskólanámi: Námskrár og nýtt íslenskt máluhverfi.“ Í *Netla – Vefrit um Uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Grabe, W. 1991. „Current developments in second language reading research.“ *TESOL Quarterly* 25, 3:375–406.
- Guðmundur Edgarsson. 2018. „Academic vocabulary proficiency and reading comprehension among Icelandic secondary school students.“ Í *Language Development across the Life Span*, 95–112. Springer, Cham.
- Hafdís Ingvarsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. 2014. „English in a new linguistic context: Implications for higher education.“ Í *The English Language in Teaching in European Higher Education*, ritstj. S. Dimova, A. Hultgren og Ch. Jensen Mouton Gruyter.
- Macaro, E. et al. 2018. “A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education.” *Language Teaching* 51, 1:36–76. Cambridge University Press. doi:10.1017/S0261444817000350.
- Sigríður Sigurjónsdóttir og Eiríkur Rögnvaldsson. 2018. „Stafrænt sambýli íslensku og ensku.“ Í *Netla – vefrit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Menntakvika 2018*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.





KOLBRÚN FRIÐRIKSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Rakningarkerfi Icelandic Online og rannsóknir

### Inngangur

Vaxandi áhersla er lögð á greiðan aðgang að háskólanámi víða um heim. Með tilkomu opinna námskeiða á netinu, eða svokallaðra MOOC-námskeiða (e. *massive open online courses*), gefst almenningi nú kostur á að stunda gjaldfrjálst nám á ýmsum fræðasviðum óháð búsetu. Meðal þessara námskeiða eru opin tungumálanámskeið, eða LMOOC-námskeið (e. *language massive open online courses*), sem beinast sérstaklega að kennslu og námi annars máls. Fjölbreyttari leiðir hafa því skapast fyrir þá sem hafa áhuga á að læra annað/erlent mál utan hefðbundins kennslustofuumhverfis. Vefnámskeiðin *Icelandic Online* (<https://icelandiconline.com>) eru dæmi um slík námskeið en þau hafa opnað stórum hópi áhugafólks um íslenskt mál og menningu nýjar dyr. Sjö stigskipt námskeið voru opnuð 2004–2013, öllum aðgengileg til sjálfsnáms án endurgjalds. Tvö námskeiðanna eru auk þess í boði sem blönduð námskeið og fjarnámskeið með kennara gegn gjaldi. Icelandic Online-kerfið var síðan endurhannað 2016–2018 til nota á snjalltækjum. Innbyggt rakningarkerfi (e. *tracking system*) var þróað samhliða námskeiðunum og tekið í notkun 2006, með því hófst sjálfvirk söfnun á notendagögnum í gagnagrunn. Ríflega 260.000 manns vítt og breitt um heiminn hafa nýtt sér námsefnið og stöðugt bætast nýir íslenskunemar í hópinn. Í þessari grein verður sjónum beint að rakningarkerfi Icelandic Online og mikilvægi þess í rannsóknnum á fræðasviðinu.

Festschrift 91





## Opin netnámskeið og tölvustudd málakennsla

Þrátt fyrir miklar vinsældir opinna netnámskeiða á heimsvísu hafa fjölmargar rannsóknir sýnt fram á að lítill hluti nemenda lýkur jafnan námskeiðum að fullu (Reich 2014). Gagnrýni hefur komið fram um að lítil áhersla sé lögð á kennslufræði í þessum námskeiðum sem skýrt gæti mikið brotthvarf (Colpaert 2014) og einnig bent á þá staðreynd að nemendur njóta þar sjaldnast beins stuðnings kennara (Ross o.fl. 2014). Umræða um hönnun og skipulag opinna málanámskeiða hefur þá verið sérstaklega í brennidepli þar sem kallað er eftir aukinni áherslu á kennslufræði tungumála og að tölvustudd málakennsla (e. *computer assisted language learning (CALL)*) fái mikilvægan sess í slíkum námskeiðum. Jafnframt hefur verið bent á að rannsóknir á rafrænum gögnum skorti sem sýnt geti fram á námsframvindu nemenda og notagildi tölvustuddrar málakennslu í annarsmálsnámi (Birna Arnbjörnsdóttir 2004, 2021; Colpaert 2014; Gillespie 2020).

Icelandic Online-námskeiðin eru á sviði tölvustuddrar málakennslu þar sem margvíslegum kennslufræðilegum aðferðum er beitt til að kenna íslensku í gagnvirku vefnámsumhverfi (Birna Arnbjörnsdóttir 2004, 2021). Eins og áður var nefnt falla þau einnig í flokk opinna málanámskeiða á netinu með því að fjöldi nemenda er veittur ókeypis aðgangur að íslenskunámi (Kolbrún Friðriksdóttir 2021b). Rannsóknirnar sem vikið er að í næsta kafla og framtíðarrannsóknir á Icelandic Online-efninu eru mikilvægar á fræðasviðinu, ekki síst í ljósi þess að námsefnið býr yfir rakningarkerfi en það töl er meðal þess sem veitir því sérstöðu í samanburði við önnur opin málanámskeið erlendis.

## Gildi rakningarkerfis

Frá sjónarhóli námsefnishöfunda og rannsakenda eru kostir raf-ræns námsefnis ekki síst þeir að hægt er að rekja spor nemenda og fá þannig glöggar upplýsingar um notendur efnis, notkun og áhrif. Mikilvæg ákvörðun var tekin þegar þróun Icelandic Online-námsefnisins hófst um að hanna rakningarkerfi með efninu. Kerfið





var hannað í samræmi við skipulagseiningar námskeiðanna og mælir virkni hvers nemanda frá upphafi til enda. Þannig skráir það upplýsingar um upphaf náms, þátttöku hvers og eins frá einni efnisíðu<sup>1</sup> til annarrar og hvort viðkomandi fer yfir allt námsefnið eða hættir fyrir. Að auki eru notendaupplýsingar skráðar í kerfið, s.s. um aldur, kyn, móðurmál og menntun. Öllum gögnum um notendur og notkun Icelandic Online er safnað í gagnagrunn en sá sjóður má teljast ómetanlegur til rannsókna á sviðinu.

Undanfarið hafa birst fræðigreinar sem fjalla um rannsóknir á gögnum úr rakningarkerfi Icelandic Online auk framhaldsrannsókna sem byggjast á viðhorfskönnunum (Kolbrún Friðriksdóttir 2018, 2021a, 2021b). Meginmarkmiðið var að greina námshegðun og námsframvindu (e. *retention*) í opnum netnámskeiðum og varpa ljósi á kennsluáðferðir og námsumgjærðir sem gætu átt þátt í að auka virkni og þátttöku nemenda. Gögnin úr rakningarkerfi Icelandic Online náðu til 43.500 þátttakenda í öllum námskeiðunum sjö á átta ára tímabili en viðhorfskönnunin beindist að 400 nemum í einu námskeiðanna. Hér verður gefin örlítil innsýn í þann hluta rannsóknanna sem varðar gögn úr rakningarkerfi Icelandic Online.

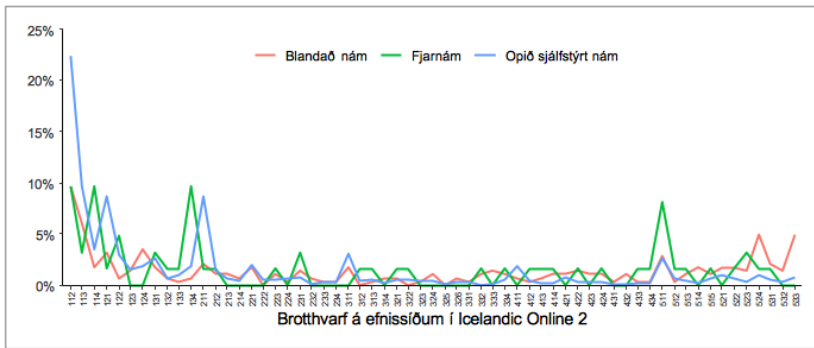
Í stuttu máli sýndu niðurstöðurnar að hlutfallslega fáir ljúka námskeiðum allt til enda en þær leiddu til nánari skoðunar á námshegðun nemendanna sem kláruðu ekki. Á meðfylgjandi mynd má sjá dæmi um gagnagreiningu sem beindist að nemendum í Icelandic Online 2 (n = 3610) (Kolbrún Friðriksdóttir 2018). Samkvæmt hefðbundnum mælingum í opnum netnámskeiðum teljast þeir til brotthvarfsnema, þ.e. þeir fóru ekki yfir allt námsefnið til enda. Námsgreiningu (e. *learning analytics*) (Martín-Monje o.fl. 2018) var beitt til að fá fram hlutfall brotthvarfs á hverri efnisíðu námskeiðsins í þeim tilgangi að afla frekari vitneskju um hvar í námsefninu nemendur voru staddir þegar þeir hættu. Greiningin beindist að þremur hópum sem tóku námskeiðið í mismunandi námsumgjörðum: nemum í opnu sjálfstýrðu námi (án kennara), blönduðu námi við Háskóla Íslands (með kennara) og fjarnámi (með

1 Hvert námskeið er brotið upp í efnisíður, á hverri síðu eru 3–10 verkefni. Fjöldi efnisíðna í námskeiðum Icelandic Online er 29–139 og heildarfjöldi verkefna er 134–599 eftir því hvaða námskeið á í hlut (Kolbrún Friðriksdóttir 2018).





kennara) hjá Tungumálamiðstöð háskólans. Eins og myndin sýnir er brotthvarfshættan mest í upphafi námskeiðs, þá sérstaklega meðal þeirra sem eru í opinni sjálfstýrðri námsumgjörð. Lítið brotthvarf greinist síðan um miðbik námskeiðsins hjá öllum þremur hópunum en á sumum efnissíðum verður ekkert brotthvarf. Brotthvarfstoppa verður síðan aftur vart þegar langt er liðið á námskeiðið, eða þegar 80–99% námsefnis hafa verið kláruð. Niðurstöður benda því til þess að margir nemendur klári meginþorra námsefnisins jafnvel þótt þeir fari ekki yfir það allt til enda og gáfu þær tilefni til að endurskoða skilgreininguna á því hverja beri að telja til „brotthvarfsnema“ í námsumhverfi af þessu tagi.



Mynd 1: Brotthvarfsmynstur í Icelandic Online 2 í mismunandi námskeiðsumgjörðum.

Greining sem þessi gefur mikilvægar upplýsingar um námshegðun nemenda í slíku námsumhverfi en mynstrið vakti jafnframt upp spurningar um hvort brotthvarf megi rekja til námsefnisins sjálfs, námsumgjardarinnar, þátttakenda eða annarra ytri þátta. Þessum niðurstöðum og öðrum sem fengust úr gögnum úr rakningarkerfinu var því fylgt eftir með spurningakönnun þar sem kallað var eftir viðhorfum nemenda sjálfra (Kolbrún Friðriksdóttir 2021a, 2021b). Könnuð voru viðhorf til tíu námskeiðsþátta, þ.e. sem varða innihald námsefnisins og kennslufræðina sem þar er beitt og stuðning kennara en auk þess voru áhrif einstaklingsbundinna þátta (kyns, aldurs og námsmarkmiða) athuguð. Með því að tengja síðan saman gögn úr spurningakönnun og gögn úr rakningarkerfi Icelandic Online var jafnframt athugað hvort þættirnir þrettán hefðu mælanleg áhrif á





virgni nemenda og námsframvindu. Rannsóknirnar veita mikilvægar upplýsingar um nemendur í slíku námsumhverfi, notkun námsefnis, námshegðun og þá þætti sem geta haft áhrif á virgni nemenda og framvindu. Nánar verður fjallað um niðurstöður þessara rannsókna í *Milli mála, tímariti um erlend tungumál og menningu* 2022.

## Lokaorð

Hér hefur verið fjallað um rakningarkerfi Icelandic Online og möguleikana sem það veitir til rannsókna. Birna Arnbjörnsdóttir, einn aðalhöfunda efnisins, á þakkir skildar fyrir þá framsýni og stórhug sem hún sýndi fyrir rúmum 20 árum þegar hún vann ötullega að því að koma framsækinni hugmynd um ókeypis íslenskunámskeið á netinu á framfæri og lét hana verða að veruleika. Framlag hennar á sviði tölvustudrar málakennslu, kennslufræði tungumála og annarsmálsfræða við háskólann verður einnig seint fullþakkað. Vitað er að margir íslenskunemar eru þakklátir fyrir tækifærið til náms á Icelandic Online. Margir þeirra höfðu jafnvel aldrei til Íslands komið þegar þeir hófu netnámið en námsefnið varð þeim kveikja til frekara íslenskunáms hér á landi. Icelandic Online-námskeiðin hlutu viðurkenningu Mennta- og menningarmálaráðuneytis á degi íslenskrar tungu 2014 fyrir stuðning við íslenska tungu. Byrjendanámskeiðið Bjargir fékk auk þess viðurkenningu Íslenskrar málnefndar fyrir stuðning við innflytjendur 2019 og Icelandic Online 2 hlaut vísinda- og nýsköpunarverðlaun Háskóla Íslands (2. sæti) árið 2005. Námsefnið og rakningarkerfið hafa ekki síður hlotið verðskuldaða athygli á fræðasviðinu erlendis og eru til þess fallin að geta vísað öðrum veginn við gerð annarsmálsnámskeiða á netinu.

## Heimildir

- Birna Arnbjörnsdóttir. 2004. „Teaching morphologically complex languages online: Theoretical questions and practical answers.“ Í *CALL for the Nordic languages. Tools and methods for computer assisted language learning*, ritstj. Peter Juel Henriksen, 79–94. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2021. „Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online kerfisins.“ *Milli mála* 13:15–39.





- Colpaert, Jozef. 2014. „Conclusion. Reflections on present and future: towards an ontological approach to LMOOCs.“ Í *Language MOOCs. Providing learning, transcending boundaries*, ritstj. Elena Martín-Monje og Elena Bárcena, 161–172. Warsaw: De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.10>
- Gillespie, John, H. 2020. „CALL research: Where are we now?“ *ReCALL* 32, 2: 127–144. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000051>
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2018. „The impact of different modalities on student retention and overall engagement patterns in open online courses.“ *Computer Assisted Language Learning* 31, 1–2:53–71. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1381129>
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2021a. „The effect of tutor-specific and other motivational factors on student retention on Icelandic Online.“ *Computer Assisted Language Learning* 34, 5–6:663–684. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.163335>. Fyrir fram rafræn birting 2019.
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2021b. „The effect of content-related and external factors on student retention in LMOOCs.“ *ReCALL* 33, 2:128–142. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000069>
- Martín-Monje, Elena, Castrillo, Maria Dolores og Mañana-Rodríguez, Jorge. 2018. „Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics.“ *Computer Assisted Language Learning* 31, 3:251–272. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1378237>
- Reich, Justin. 2014. „MOOC completion and retention in the context of student intent.“ *EDUCAUSE Review* 49, 6. <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent>
- Ross, Jen, Sinclair, Christine, Knox, Jeremy, Bayne, Siân og Macleod, Hamish. 2014. „Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy.“ *Journal of Online Learning and Teaching* 10, 1:57–69. [https://jolt.merlot.org/vol10no1/ross\\_0314.pdf](https://jolt.merlot.org/vol10no1/ross_0314.pdf)



KRISTÍN M. JÓHANNSDÓTTIR  
UNIVERSITY OF AKUREYRI

MICHAEL T. PUTNAM  
PENN STATE UNIVERSITY  
UNIVERSITY OF GREENWICH (CREL)

## Case marking on oblique subjects in North American heritage Icelandic (NAmIce)

### Introduction

Birna Arnbjörnsdóttir's doctoral thesis (1986) and her subsequent book on North American Icelandic (henceforth NAmIce) (2006) represent the most concise overview of the language. Even though her research focused mainly on the phonological phenomena *flámæli*, she also discusses the vocabulary, syntax, and morphology of this vernacular. Although additional research has been carried out on NAmIce since Birna Arnbjörnsdóttir's book was published, both by her and others, several under-researched and neglected domains in this field demand further inquiry (e.g., filler-gap dependencies, (long-distance) anaphoric, complementation, etc). In this article, however, we briefly discuss only one of the aspects of NAmIce, namely the status of oblique subjects.

Regarding oblique subjects in Icelandic and NAmIce, Arnbjörnsdóttir (2006, 88) points out how surprisingly intact the morphology of NAmIce is even though some 'unrest' persists in the overt marking of case. She further points out that none of her informants displayed a consistent loss of the case system in NAmIce,





and that it does not differ significantly from the Icelandic baseline (Arnbjörnsdóttir 2006, 88). The area where Arnbjörnsdóttir noticed clear signs of attrition was in the category of impersonal verbs. Here, in fact, we can also observe signs of categorical shifts in Icelandic.

Impersonal verbs assign oblique cases to their subjects; accusative, dative and even genitive (even though the genitive is the least common). They do not agree with the subject in person or number and instead always appear in the third person, singular, e.g., Mig<sup>1PL</sup>.SG.ACC langar<sup>3P</sup>.SG *að læra* ('I want to learn'). In Icelandic, there is a tendency to replace accusative subjects with either the dative or the nominative grammar case. The general tendency, however, is for the nominative to replace accusative subjects that function thematically as *themes*, but for the dative to replace accusative subjects that serve as *experiencers*; the former is called 'Nominative Sickness' and the latter 'Dative Sickness'.<sup>1</sup> Arnbjörnsdóttir furthermore notes evidence of both phenomena in her NAMIce data but focuses solely on experiencer subjects in her discussion. For the sake of clarification, *experiencer subjects* are noun phrases in which the primary argument of the sentence, i.e., the subject, is not the agent of an event, but rather has an 'experience' with a given stimulus. For example, in the sentence 'I am cold', the grammatical subject is understood as an experiencer (i.e., the entity experiencing the sensation of being cold). Eyþórsson (2000) does indeed point out some problematic exceptions to this general tendency of the two sicknesses and, in her study, Arnbjörnsdóttir (2006) reports on data that shows that the lines are indeed not quite clear as experiencer verbs in NAMIce seem to assign, i.e., either dative or nominative case. This means that some experiencer verbs (e.g., *að langa* 'to want') retain their impersonal meaning and assign dative case (instead of the expected accusative), whereas others (e.g., *að vera illa við* 'to dislike') become personal and assign nominative case (Arnbjörnsdóttir 2006, 92–93). In the same study, Arnbjörnsdóttir also reports on a third

1 The word *þágufallsýki* 'dative sickness' first appeared in a short article by Helgi Pjeturs in 1929, then referring to this tendency of using a dative instead of an accusative with certain experiencer verbs. For a long time, this was the word used to refer to this language variation but in recent years linguist chose the less negative word *þágufallsmeigð* 'dative tendency'. We will therefore use the term dative tendency in this paper.



process, whereby verbs that in Icelandic assign dative case, assign nominative case in NAmIce. These verbs, however, do not necessarily become personal and Arnbjörnsdóttir speculates whether these might best be classified as instances of relexificational and categorical shift due to transfer from English. In the case of some of these verbs, there is also a clear change in meaning, particularly when the verb shares a root to that of an English verb of a different meaning, e.g., with the verb *að vanta*, which in Icelandic has the same meaning as the verb ‘need’ in English but in NAmIce it has the tendency to shift the meaning to the verb ‘to want’ in English.

Arnbjörnsdóttir proposes these data show a gradual change in impersonal verbs with quirky subjects in NAmIce which is caused by three different processes interacting with each other. The first process is a preference for the dative instead of the accusative. The same process has naturally also taken place in the homeland baseline, Iceland. The other two processes, the semantic shift and the reflexification of several different verbs into one, are likely caused by (intense) cross-linguistic influence from English. The former is a semantic shift according to which impersonal verbs are reanalyzed as personal verbs, and the latter is a relexification of several verbs into one (Arnbjörnsdóttir 2006, 96). Arnbjörnsdóttir points out that this categorical shift from the marked impersonal verbs with oblique subjects to the unmarked nominative case supports Jorden et al. (1989) who studies attrition in German case marking and claims that errors occur when case marking ceases to be based on grammatical functions and becomes connected more directly to underlying semantics or meaning (Arnbjörnsdóttir, 2006). We return to this point in our discussion of increased analyticity in heritage language morphology below. However, Arnbjörnsdóttir (2006) also postulates that her results indicate a more complex process, as there are three factors that interact.

## The current study

Since Arnbjörnsdóttir initially collected naturalistic and narrative data from these speakers 35 years ago, NAmIce has ostensibly continued to develop. In 2013, Birna Arnbjörnsdóttir, along with





Höskuldur Þráinsson, applied for and received a grant from The Icelandic Centre for Research for a project called *Heritage language, linguistic change and cultural identity*. The main goal of the project was to research NAMIce and its development, and to compare it with its homeland Icelandic language from the 19th century with the one used today. In continuation of that grant, three separate trips were taken to Canada and the United States in 2013 and 2014 both to collect data, and to experiment with different elicitation methods. In total, 228 speakers were interviewed from four provinces in Canada (Manitoba, Saskatchewan, Alberta, and British Columbia) and two in the United States (North Dakota and Washington). The data used in this article was, however, gathered in 2014 from 15 speakers in Manitoba, Saskatchewan, and North Dakota. Participants were seven women and eight men, with average age 71,5. The speakers participated in a grammaticality judgment test (GJT) during which they had to pick one or more sentences that they judged to be the best formed when compared with others. These sentences varied in both the case of the subject—from nominative, dative, and accusative—and the type of subject—first person pronoun, third person pronoun, and a noun. Two datasets were used, and both were built up in the same way: the same number of sentences in the nominative, dative and accusative cases, but there was a variation between these sentences in the subjects in the first or third person pronouns or nouns. Genitive subjects are quite rare and were therefore excluded in the test.

## Results and discussion

Here we highlight the main findings from our research and focus on oblique subjects in NAMIce. Results show that when a subject in a sentence should receive the nominative case, most of the NAMIce-speakers were relatively accurate (88.2% accurate for 1st person pronouns, 80.6% for full nouns and noun phrases (78.3% for the 3rd person pronouns). As predicted, the accuracy drops with oblique subjects. The highest accuracy rate for the dative was seen with 1st person pronouns (47.8%). This percentages dropped down to 27.3% with 3rd person pronouns and to 18.2%





with nouns. Instead, NAmIce-speakers prefer the nominative case (54.5% with the 3rd person pronoun and 66.7% with nouns) but in some instances also the accusative and genitive cases, showing a degree of indeterminacy. It is worth noting that the dative case is particularly strong with verbs that require an experiencer subject. The accuracy rates for the dative with *að finnast* ‘to feel’ was 40%, *að þykja* ‘to feel’ was 44,4%, and *að leiðast* ‘to be bored’ was 69%. The verb *að blöskra* ‘to be appalled’ also takes an experiencer subject but it is much rarer than the other verbs, and it is more likely that the speakers were not sure of its meaning. The accuracy rate for this verb was only 23%. When one compares these numbers with the accuracy rates of the two sentences that were in the passive form and required a theme subject the instances of nouns that are marked with dative case dropped down to 27,3% and 7,7% and the speakers showed a clear preference for the nominative, choosing it 64% and 77% of the times.

The accuracy for accusative cases was even lower than that of dative cases, with only 11% of the examples appearing with accusative case. Instead, our study shows that the NAmIce speakers preferred the nominative case 60% whereas the dative case was 26%. This preference for datives over accusatives is at least partially explained by the dative tendency mentioned previously. The two verbs in the data, *að langa* ‘to want’ and *að vanta* ‘need’, both of which have been associated with the dative tendency in Iceland, show that dative was very clearly preferred in 43% instances, which is slightly more than the nominative. Accusative case marking was only correctly chosen 8,7% of the time. With the two verbs that have not been as clearly associated with the dative tendency, namely *að klæja* ‘to be itchy’ and *að sviða* ‘to burn’ (as in the sore), there is a clear tendency for the use of the nominative case. With the verb *að sviða*, nominative case was chosen by all NAmIce speakers and with the verb *að klæja* the nominative case was chosen 70% of the times, compared to 20% of the accusative and 10% of the dative.

Next, we turn to production data to see if its usage reflected the results of an acceptability judgment task (AJT). A quick check through the *Frog Story* (original title *Frog, where are you?* by Mercer Mayer, 1969) as told by heritage speakers of Icelandic showed an





interesting pattern. When searching for the nouns *strákurinn* ‘the boy’ and *bundurinn* ‘the dog’ in oblique cases, the results returned no usage of dative cases in subjects but many uses of accusative cases in subjects, such as *strákinn er að sofa* ‘the boy-acc is sleeping’ and *og bundinn er að koma hérna* ‘and the dog-acc is coming here’, whereas the speaker of Icelandic today would naturally use a nominative case. It is tempting to explain this in such a way that instead of a preference for accusative subjects, these speakers are overusing the accusative form for both nouns, *strákinn* (ACC) instead of *strákurinn* (NOM) and *bundinn* (ACC) instead of *bundurinn* (NOM).

When telling the *Frog Story*, the speakers often expressed opinions through bridge-constructions such as *mér finnst* ‘I think’, *mér sýnist* ‘it looks to me’, and *mér dettur í hug* ‘it comes to my mind’. All these verbs, *finnst*, *sýnist*, *detta í hug* take dative subjects in Icelandic. In no cases was a nominative subject used with these verbs in our data. There was only one instance of an accusative subject being correctly used in the *Frog Story*, and that was with the verb *að minna* ‘seem to remember’. These usage patterns show a clear preference for using nominative subjects instead of oblique subjects. This is not surprising since nominative preference is quite common in heritage languages (see e.g. Polinsky, 2006). In NAMIce, using nominative subjects instead of oblique subjects could be due to a transfer from English, as oblique subjects are not used in English. This overextension of the nominative subject could also have different explanations.

What is interesting here is the rather strong stance of dative subjects, and particularly the fact that not only are the dative subjects used where they should be, but they have also the tendency of overtaking accusative subjects when they occur as experiencers. This is the same pattern as the dative tendency, which was possibly already a part of the language of Icelanders when they emigrated to North America. Halldórsson (1982) believes this overextension of the dative case became common in the middle of the nineteenth century – so before the Icelanders emigrated – but Jónsson and Eyþórsson (2003) believe it is much older. They point out that there are cases of the overextension of the dative case in the medieval Icelandic law book *Grágás*, which is preserved in two manuscripts from the 13th century. We are thus not talking about a North American change





but a part of the input language of these third and fourth generation speakers of the 19th and 20th century.

This strong status of the dative case in NAMIce reflects a general trend found in heritage language morphology, namely an increase in analytical one-meaning-to-one-form mapping (Polinsky 2006, 2018; Putnam et al. 2021).<sup>2</sup> Accusative subjects, which show a tendency to be replaced by nominative and dative case markings, warrant additional attention in ongoing research on oblique subjects and case marking in NAMIce.

## Conclusion

Speakers of NAMIce show that in the case of verbs, which take an experiencer subject, dative case marking remains rather intact, not only resisting change where there should be dative subjects, but also overtaking the accusative in such cases. The emerging pattern is one of the increased analyticity, with dative case marking experiencer subjects and nominative case indicating agents and themes. The decrease in accusative-marked subjects echoes a similar pattern observed in homeland Icelandic language today.

## References

- Arnbjörnsdóttir, Birna. 1986. *North American Icelandic*. Unpublished doctoral thesis. US: University of Texas at Austin.
- Arnbjörnsdóttir, Birna. 2006. *North American Icelandic. The life of a language*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Eyþórsson, Þórhallur. 2000. „Dative vs. Nominative: Changes in Quirky Subjects in Icelandic.“ *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics* 8: 27–44. [https://www.latl.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/Eythors\\_2000.pdf](https://www.latl.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/Eythors_2000.pdf).
- Halldór Halldórsson. 1982. „Um méranir: Drög að samtímalegri og sögulegri athugun.“ *Íslenskt mál* 4: 159–189.
- Jorden, P., K. de Bot and H. Trapman. 1989. „Linguistic aspects of regression in German case marking“. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 179–204.
- Jónsson, J.G. and Þ. Eyþórsson. 2003. Breytingar á frumlagsfalli í íslensku. *Íslenskt mál* 25, 7–40.
- Lohndal, T. and M. T. Putnam. 2021. „The tale of two lexicons: Decomposing complexity across a distributed lexicon.“ *Heritage Language Journal* 18(2): 1–29.

<sup>2</sup> See Lohndal & Putnam (2021) who suggest this increase in one-to-one meaning-structure mappings represents a reduction in representational complexity.







CASE MARKING ON OBLIQUE SUBJECTS IN NORTH AMERICAN HERITAGE ICELANDIC  
(NAMICE)

- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Pjeturs, H. 1929, March 7. Málshýking. *Vísir*, 3.
- Polinsky, M. 2006. „Incomplete acquisition: American Russian.“ *Journal of Slavic Linguistics* 14: 191–262.
- Polinsky, M. 2018. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, M.T., L. S. Schwarz and A. D. Hoffman. 2021. ”Morphology in heritage languages.“ In *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* edited by S. Montrul and M. Polinsky, 613–643. Cambridge: Cambridge University Press.





KRISTJÁN ÁRNASON  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Vesturíslenska sem mállýska?

Íslenska hefur verið talin sérstök meðal Evrópumála hvað það varðar að búa ekki yfir mállýskum. Þetta er áberandi þegar borið er saman við nánustu frændtungur, færeysku og norsku, þar sem mikill mállýskumunur er. Hins vegar hefur Haraldur Bessason stungið upp á því að líta á mál Íslendinga í Vesturheimi sem íslenska mállýsku, og ber nú vel í veiði að velta þessu fyrir sér, þar sem afmælisbarnið hefur sérhæft sig í vesturíslensku og tekið þátt í nýlegu átaki í rannsóknum á formi hennar og stöðu, sem birst í ritinu *Sigurtunga* 2018 (ritstjórar: Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason).

Og skal þá vikið nánar að hugmynd Haraldar, sem hann setur fram í grein í Lögbergi-Heimskringlu frá árinu 1980:

... skilin milli íslensku og vestur-íslensku eru í rauninni sá eini mállýskumunur sem við þekkjum úr sögu íslenskrar tungu þ.e.a.s. ef við leggjum sams konar merkingu í orðið **mállýska** og **málfræðingar** leggja í orðið **dialect** (leturbreytingar í frumtexta) (Haraldur Bessason 2018, 2012).

Þessi athugasemd er fullrar athygli verð, og spurningin sú hvort við eigum að taka heils hugar undir hana.

Fyrst liggur þá fyrir að spyrja hvað málfræðingar eigi við þegar þeir tala um **dialektur** (ég leyfi mér að rita þetta alþjóðlega orð með íslenskri stafsetningu og gera það þar með íslenskt í einhverjum skilningi). Og þegar að er gáð reynist málið flóknara en virst gæti í fyrstu, ekki síst vegna þess að það er ekki einhlítt hvaða skilning málfræðingar leggja í hugtakið **dialect**. Og þetta á reyndar enn frekar við um íslenska orðið **mállýska**. Eins og ég hef bent á annars





staðar vísar íslenska orðið mállýska eins og það var lengi notað af íslenskum málfræðingum og almenningi fyrst og fremst til formlegra máleinkenna, þ.e. hafði eða hefur svipaða merkingu og orðið tilbrigði þegar talað er um breytileg málform í nútímamáli (sjá t.d. Kristján Árnason 2011, 16). Raunar minnst Haraldur á þetta í greininni og bendir réttilega á að það sem oft er kallað mállýskur í íslensku samhengi séu alls ekki díalektur í evrópskum skilningi (þar á meðal skandinavískum og meira að segja að meðtöldum fær-eyiskum). Hugtakið díalekta, sem hann nefnir þarna, er runnið úr evrópskri mállýskulandafræði (díalektólógíu) og vísar til afmarkaðra málafríggða (e. *linguistic varieties*) sem eru staðbundin, formlega frábrugðin hvert öðru með marktækum hætti (eru málkerfislega ólík), og einnig formlega frábrugðin staðlinum (e. *standard*) eða þjóðtungunni sem þau flokkast undir.

Til fulls skilnings á þessu er nauðsynlegt að kafa ögn dýpra en oft er gert, og mér hefur reynst gott að vitna hér til Einars Haugen, sem gerir greinarmun á **formþróun** máls annars vegar og félagslegri skilgreiningu á **hlutverki** þess hins vegar (Einar Haugen 1966, ). Þessi aðgreining hefur reynst vel í félagslegum málvísindum, þegar huga skal að skilgreiningu ólíkra málafríggða og heilla tungumála og á hvaða forsendum það er gert. Hinn evrópski skilningur á díalektu er þannig tvíhliða. Annars vegar að díalekta sé málfríggði, sem hægt er að skilgreina á formlegum grunni sem ólíka næstu díalektu með því að telja upp formeinkenni hennar og bera saman við aðrar. Með þessu fæst mælikvarði á **formlega fjarlægð**, og þegar þessu formlega greinimarki er beitt er rétt að tala einfaldlega um **málafríggði** sem þýðingu á enska orðalaginu *linguistic variety*. Hin hliðin á þessu er að greina hina félagslegu hlið, sem í víðum skilningi er **gildi** hennar eða **staða** málafríggðisins eða heimkynni, kennt við tiltekið svæði eða félagslegar aðstæður. Þannig er í Færeyjum talað um *Vágamál* og *Suðuroyarmál* sem sérstök málafríggði kennd við þessa staði og með skýrum séreinkennum. Og Færeyingar hafa sérstök orð um þetta, *bygdarmál* eða *málføri*. Enda eru þeir mjög meðvitaðir um allan staðbundinn breytileika og mállýskumun með sama hætti og Norðmenn.

Og mállýskur tengjast staðalmálum. Svo tekið sé dæmi af Skandinavíu, þá er eða var þar aragrúi staðbundinna málafríggða,





sem greina má hvert frá öðru formlega og kenna svo hlutverk þeirra og stöðu við staði, en sum flokkast sem sænskar og aðrar sem norskar díalektur. Og þetta gildi þeirra eða staða er misjöfn eftir því til hvaða staðalmáls eða viðmiðs er vísað, og sænsks eða norsks ritmáls eða ríkismáls, og raunar er norskan tvöföld í roðinu eins og við vitum.

Sé öllu þessu beitt á vesturíslensku taka hlutirnir að skýrast, og þurfum við þá annars vegar að líta á **formþróun** og hins vegar **stöðuþróun**. Strax eftir að Íslendingar settust að í Kanada og Bandaríkjunum varð til afmarkað staðbundið samfélag, og fljótlega hefur daglegt mál þeirra sem þar bjuggu tekið að mótast með sínum hætti, bæði hvað varðar hefðbundna form- eða kerfisþætti og einnig vegna smitunar frá ensku. Þannig mun hið svokallaða flámæli hafa orðið ríkjandi, og margt fleira íslenskt hlaut þar önnur örlög en í heimalandinu, t.d. lokhljóðaframburðurinn *libbði* fyrir *lifði*, sem virðist hafa slegið í gegn. Eins og einu sinni var sagt við mig, þegar ég ræddi við gamla bændur þar vestra, með flámæli og lokhljóðaframburði, en amerískum hreim, t.d. varðandi framburð á /l/ og /r/:

Við bræðurnir libbðum hér í fjörutíu ár, bróðir minn var grain-farmari (þ.e. ræktaði korn) og ég var gripafarmari [kriːˈpafaɪmaɪ] (bjó með gripi, þ.e. búfénað).

Við þær aðstæður sem hér er lýst gat munurinn á máli austan hafs og vestan vel verið þess eðlis að eðlilegt væri að tala um tvö formlega aðgreind málafrígríði, og mátti þá skilgreina einkenni hvors um sig og bera saman eins og gert í evrópskum mállyskufræðum. Og þegar spurt er um staðal, þá var ekki um annað að ræða en að hinar töluðu mállyskur miðuðu sig við það íslenska ritmál sem einmitt leitaði meir og meir í átt til stöðlunar á níttjándu og tuttugustu öld. Raunar áttu Vestur-Íslendingar drjúgan þátt í því að þróa og þroska íslensku sem samtíma ritmiðil, því vesturíslensk skáld, rithöfundar og blaðaútgefendur voru um tíma mjög virkir. Ekki hafa mér vitanlega verið gerðar kerfisbundnar rannsóknir eða samanburður á formi ritmáls á útgáfuritum og prenti vestan hafs og austan, en svo virðist sem þar hafi munurinn ekki verið marktækur. Að minnsta kosti voru mér vitanlega aldrei samdar sérstakar vesturíslenskar ritreglur, sbr. það að amerískar ritreglur fyrir ensku eru að nokkru frábrugðnar þeim bresku.





Niðurstaðan er þá sú að full ástæða sé til að fallast á greiningu Haraldar. Hins vegar er ljóst að það ástand sem hún á við var tíma-bundið. Bæði hlutverk og form vesturíslensku átti eftir að breytast mjög mikið. Og hvað hlutverkið, stöðu eða gildi varðar má segja að íslenskt mál í Vesturheimi hafi strax frá upphafi gegnt margþættu hlutverki félagslega. Hún var ekki bara íslensk dýalekta, heldur líka innflytjendamál, og í tilvitnuðu riti, *Sigurtungu*, er gjarna talað um hana sem **erfðamál**, sem er íslensk þýðing á enska orðalaginu *heritage language*. Þessi erfðamál eru í raun og veru sérstök fyrirbrigði og skilgreiningin alls ekki algild. Hugtakið á við mál og málleifar innflytjenda í Norður-Ameríku, að svo miklu leyti sem þær lifa í samkeppni við ensku. Og ef við skiljum skýrt á milli hlutverks og formþátta, þá er vesturíslenska ekki „bara“ íslensk mállýska eða dýalekta, heldur móðurmál eða heimilismál margra Vestur-Íslendinga og hluti af ímynd þeirra sem innflytjenda í Ameríku. Og svo er staða hennar sérstök fyrir það að hún keppir við enskuna, sem er meiri ógn en „austuríslensku“ stafaði af dönsku á sínum tíma. Beinar og óbeinar heimildir eru um þær sterku tilfinningar sem því fylgdu að viðhalda íslenskri tungu í Vesturheimi. Meðal annars hef ég heyrt frá því sagt að íslensk brúðhjón vestra hafi heitið því þegar þau giftust að íslenska yrði heimilismál þeirra.

Sem slíkra eru hlutverk og gildi erfðamála býsna margslungin, að ekki sé talað um formþættina, sem oft verða slitróttir með tímanum. Þessum þáttum er vel lýst í *Sigurtungu* (bls. 211 og áfram), ekki síst í grein Birnu og Höskuldar,<sup>1</sup> sem fjallar um formþætti, og greinum Ástu Svavarsdóttur og Daisy Neijmann varðandi stöðu hennar og gildi. Hjá Ástu kemur fram að staða íslenskunnar í Vesturheimi veiktist „eftir því sem Vestur-Íslendingar dreifðust meira og blönduðust í vaxandi mæli öðrum íbúum Kanada og Bandaríkjanna“ (bls. 272), og hjá Daisy er því lýst hvers konar tilfinningar voru bundnar við þær málleifar sem lifað hafa í minni innflytjendanna. Af öllu því virðist mega álykta að stöðu vesturíslensku sem íslenskrar dýalektu sé lokið, og kann það að vera rannsóknarefni eða álitaefni hvenær beri að tímasetja þá breytingu.

1 Hliðstæðar lýsingar á þróun þýsku sem innflytjendamáls má sjá hjá Salmons 1994 og Yager o.fl. 2016.





Eftir stendur spurningin hvort málfæðingar eigi yfirleitt að nota orðið mállýska sem þýðingu á hugtakinu **dialect** eða **díalekta**.

## Heimildir

- Ásta Svavarsdóttir. 2018. „Að flytja mál milli landa. Breytilegar málaðstæður heima og heiman.“ Í *Sigurtunga. Vesturlenskt mál og menning, ritstj.* Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason, 257–277. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Höskuldur Þráinsson. 2018. „Hvað einkennir vesturlensku?“ Í *Sigurtunga Vesturlenskt mál og menning, ritstj.* Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason, 211–255. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Daisy Neijmann. 2018. „Mál til samskipta eða tengsla? Gildi íslenskunnar í Vesturheimi.“ Í *Sigurtunga Vesturlenskt mál og menning, ritstj.* Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason, 279–302. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Haugen, Einar. 1966. *Language Conflict and Language Planning. The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Haugen, Einar. 1972. *The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen. Selected and Introduced by Anwar S. Dil*. Stanford: Stanford University Press.
- Haraldur Bessason. 1980. „Um íslenska tungu í vesturheimi.“ *Lögberg-Heimskringla* 21. mars, 7.
- Kristján Árnason. 2011. „Standards, varieties and phonological variation in Faroese and Icelandic.“ Í *Studier í dialektologi och sociolingvistik*, ritstj. Lars-Erik Edlund, Lennart Elmevik og Mai Reinhammar, 11–30. Uppsala: Kungliga Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur.
- Salmons, Joseph. 1994. „Naturalness and morphological change in Texas German.“ Í *Sprachforschung: Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*, ritstj. N. Berend and K.J. Mattheier, 59–72. Frankfurt: Peter Lang.
- Lögberg Heimskringla*, 94. árgangur. Föstudagur 21. Mars 1980.
- Sigurtunga. Vesturlenskt mál og menning*. 2018, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Yager, Lisa, Nora Hellmold, Hyoun-A Joo, Michael T. Putnam, Eleonora Rossi, Cathrene Stafford og Joseph Salmons. 2016. New Structural Patterns in Moribund Grammar: Case Marking in Heritage German. *The Grammar of Multilingualism: Frontiers in Psychology*, ritstj. Artemis Alexiada og Terje Lohndal. Október 2016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01716>





MARGRÉT JÓNSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Saga og/eða samtíð

„Hvárt mun bifreið sjá aka norðr til Borgarfjarðardala?“ spurði Snorri stúlkuna.

„Ha?“ sagði stúlkán.

„Ek em ráðinn til að uppfærða skólasveina at Reykjaholti,“ áréttaði Snorri.

„Are you going to Reykholt?“ spurði stúlkán og var ekkert nema hjálpsemin.

(Böðvar Guðmundsson 1992, 15.)

Í *Snorratorreki*, smásögu eftir Böðvar Guðmundsson, segir frá því þegar Snorri Sturluson vaknar til lífs og ræður sig sem Arinbjörn Ólafsson til kennslu í Reykholti. Hann hafði undirbúið sig vel og kynnt sér eftir föngum það sem gerst hafði frá 1241. Margt gladdi hann, t.d. þetta (bls. 11): „Hvert heilvita barn..., sem náð hefur tíu ára aldri, leikur sér að því að lesa Eddu og Eglu á skinni.“ En honum yfirsást eitt sem máli skipti (bls. 10): „...hann hafði ekki búið sig undir talandann í nútíma Íslendingum.“ Og stúlkán, viðmælandi Snorra, grípur til ensku.

Stúlkán skilur greinilega ýmislegt, þó ekki allt. Hvað skyldi hafa hamlað skilningi hennar? Skyldi það hafa verið spurnarorðið *hvárt*, kannski sögnin *uppfærða* eða nafnorðið *skólasveinn*; raunar má líka spyrja hvort Snorra sjálfum hafi verið sögnin töm enda eru engar fornar heimildir um hana.<sup>1</sup> Allt er þetta harla ólíklegt. Varla hefur það heldur skipt máli þótt Snorri hafi viljað fara *norðr*

1 Sögnina er t.d. ekki að finna í ONP, *Ordbog over det norrøne prosasprog*.





til *Borgarfjarðardala* enda þótt nú liggi leiðin úr Reykjavík upp í Borgarfjörð. En stúlkan áttar sig greinilega á *Reykjabolti*. Nútíminn hefur náð til Snorra enda talar hann um *bifreið* en elstu dæmi um orðið eru um frá um 1900.<sup>2</sup> Eðlilegra hefði þó verið að tala um *bíl*.

En hvað var það þá sem olli skilningsleysinu? Það gæti hafa verið framburðurinn enda hljóðdvalarbreytingin ekki gengin yfir á 13. öld. Því hefði *em* verið stutt atkvæði, ekki langt eins og nú.<sup>3</sup> Snorri vísar til sín með orðunum *ek em, nú ég er* (sjá Harald Bernharðsson 2018). Hvort Snorri sagði *norður* eða *norðr* vitum við ekki (sjá Guðrúnu Kvaran 2013). Ábendingarfornafnið *sjá* gæti hafa vafist fyrir stúlkunni en staða þess, þótt eftirsett væri eins og algengt var í fornu máli, hefði væntanlega hjálpað til.<sup>4</sup> Viðbrögð hans við *ha* sýna að hann skilur það enda þótt eldri myndin hafa líklega verið *há*.<sup>5</sup> Í heild má þó segja að þrátt fyrir fornt yfirbragð hefði orðafar Snorra og setningagerð alveg getað skilað sér. Í því sambandi má vísa til Höskuldar Þráinssonar (2005, 8) sem segir:

Stundum eru fornaldsdæmi ótæk sem nútímamál en stundum hljóma þau bara fornlega. Það er merkilegt að við skulum hafa tilfinningu fyrir slíkum mun.

Þessi frásögn er ekki aðeins til gamans. Hún lýsir nefnilega sumu af því sem einkennt gæti mál útlendinga sem einungis hefði lært forn-málið. Ég minnst frásagnar af manni, sprenglærðum í forn-málinu, sem notaði spurnarfornöfnin á fornlega vísu fyrst eftir að hann kom til landsins. Mér er líka minnisstætt viðtal við konu sem hafði lært málið af lestri fornrita og svo þjóðsagna. Sá sem tók viðtalið sagði að það sem hún skrifaði og segði bæri þess vott. Í viðtalinu sá þess stað í tilvitnunum: Sögnin var t.d. fremst í setningu eins og svo algengt var í fornu máli.<sup>6</sup> Og að því er orðafordann varðar þá má t.d. nefna að sögnin *nema* var notuð eins og líklega var algengast í fornum textum, ekki *læra* sem var annarrar merkingar í fornu máli en nú.

2 Hér er vísað til dæma í *ROH*, ritmálssafni Orðabókar Háskólans, og á *Tímarit.is*.

3 Um lengd og þyngd hljóða, sjá Kristján Árnason (2005, 326 o.v.).

4 Um stöðu fornafnsins má t.d. lesa hjá Eiríki Rögnvaldssyni (2005, 608).

5 Um *ha* og *há*, sjá Ásgeir Blöndal Magnússon (1989).

6 Um þessa orðaröð má t.d. lesa hjá Eiríki Rögnvaldssyni (2005, 604, 616–619); sjá líka tilvísanir þar.







Á löngum ferli hef ég kennt mörgum nemendum sem höfðu lært sitthvað í forníslensku áður en þeir hófu nám í nútímamálinu. Þetta var mun algengara á fyrri kennsluárunum. Vissulega höfðu þessir nemendur, oftast metnaðargjarnir afbragðsnemendur, ákveðið forskot á þá sem ekkert kunnu. Þeir þekktu dálítið til orðaforðans og gerðu sér góða grein fyrir helstu þáttum í gerð málsins, langhelst þó þeim beygingarfræðilegu sem síst hafa breyst. Ég dáðist oft að þekkingu þessa fólks og glöggskyggni sem margt hafði stundað námið án nokkurra kennslugagna annarra en fornra texta og (gamalla) handbóka sem yfirleitt voru þó mjög vandaðar. En handbók er ekki það sama og kennslubók.<sup>7</sup> Og þess verður að geta að fólkið hafði mikla ást á málinu og bar fyrir því virðingu.

Hér áður fyrr var forn málið oftast en ekki eina leiðin fyrir fólk til að læra íslensku. Það átti jafnt við um sjálfsnám og háskólanám. En þegar leið á tuttugustu öldina breyttist margt. Farið var að kenna nútímamálið víðar. Fleiri sóttu landið heim en áður. Og smám saman varð til meira og meira efni, jafnt til notkunar í kennslustofum en líka ætlað til sjálfsnáms.<sup>8</sup> Þar hefur mesta breytingin orðið með tilkomu *Icelandic Online*.<sup>9</sup>

Ég hef oft velt því fyrir mér hvort ég hefði byrjað kennslu í forna málinu eða nútímamálinu hefði ég þurft eða átt þess kost að velja þar á milli. Niðurstaðan hefur alltaf verið sú sama: Ég hefði byrjað á nútímamálinu. Og þá er edlilegt að spurt sé hvers vegna. Einfaldasta svarið en um leið það mikilvægasta er að þannig hefði nemandinn strax getað hagnýtt sér þekkingu sína, getað tjáð sig í samskiptum við aðra. Þekkingu sína og færni hefði hann líka aukið með því að notfæra sér lesefni af ýmsum toga, fjölbreyttara en nokkru sinni áður, og með því að hlusta og horfa á fjölmiðla.

Vissulega hefði forn málsþekkingin gefið ákveðin tækifæri til

7 Ýmislegt hefur þó verið samið sérstaklega og gefið út. Af eldra efni má t.d. nefna bækur eftir Heusler (1950) og Wessén (1958), sú fyrri sem er á þýsku er til í eldri útgáfum, sú síðari á sænsku og til í yngri útgáfum. Yngri eru t.d. bók Odd Einar Haugen (2006) á norsku (til í eldri útgáfu) og Barnes (1999 (og Faulkes (2001)) á ensku. Og svo eru það ritröð Byocks, sjá t.d. endurútgæfið hefti með viðbótum (2021). Margt er einnig til óútgæfið og notað staðbundið. Mér er t.d. vel kunnugt um slíkt efni við Uppsalaháskóla þar sem Veturliði Óskarsson hefur kennt lengi.

8 Það nýjasta er örugglega bók Daisy L. Neijmann, sjá Neijmann (2022).

9 Það efni hefur skilað miklum og góðum árangri. Þar skipta gæði efnisins auðvitað mestu. Af grein Birnu Arnbjörnsdóttur (2008) en kannski þó einna helst (2021) má vel ráða hve traustar fræðilegar forsendur, m.a. kennslufræðilegar, þess eru.





hins sama en þó á miklu takmarkaðri hátt eins og rakið var í upphafi. Þar var minnst á form, orðaröð og orðaforða. En það sem breyst hefur er miklu fleira. Ýmislegt hefur komið til, annað horfið. Sagnasambönd eins og *vera að* og *vera búinn að* hafa orðið til. Þau hafa svo haft áhrif á notkun hinna formlægu tíða sagna án þess þó að ýta þeim á braut. Tilkoma gervifrumlagsins *það* breytti málinu mjög. Notkun hátta og tíða í aukasetningum hefur breyst. Spurnarfornöfn hafa breytt hegðan sinni, sumt hefur horfið en eitt leyst annað af hólmi. Og það er fleira sem hefur horfið, t.d. beygður lýsingarháttur með *hafa*. Hér hefur einungis fátt eitt verið nefnt.<sup>10</sup>

Nú má enginn skilja orð mín svo að ég telji það vera gagnslaust að hefja íslenskunám með forn máli. Svo er alls ekki. Það veitir t.d. aðra sýn á málið, sögu þess og breytingar. En ég er samt sannfærð um að betra sé að byrja á nútímamálinu eins og ég rakti hér að ofan.

Sú spurning sem ég hef reynt að svara hér gæti verið nokkuð séríslensk. Í ýmsum málum á hún alls ekki við. Þannig er t.d. fornenska allt annað mál en enska samtímans. Sænska og danska hafa líka breyst mikið. Hvað „mikið“ merkir hér er þó alltaf álitamál. Það á líka við um íslensku.

Málið er tæki lifandi manna. Það breytist ekki af sjálfu sér heldur í meðförum þeirra sem það nota.

## Heimildir

- Ásgeir Blöndal Magnússon. 1989. *Íslensk orðsifjabók*. Reykjavík: Orðabók Háskólans.
- Barnes, Michael. 1999. *A New Introduction to Old Norse*. Part I: Grammar. London: University College. Viking Society for Northern Research. [Anthony Faulkes (ritstj.) 2001: Part II: Reader. Part III: Glossary and Index of Names.]
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2008. Kennsla tungumála á netinu: Hugmyndafræði og þróun Icelandic Online. *Hrafnabing* 5, 7–31. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2021. „Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online námskerfisins.“ Í *Milli mála* 13: 15–39.
- Byock, Jessy og Randall Gordon. 2021. *Old Norse - Old Icelandic: Concise Introduction to the Language of the Sagas*. [www.juleswilliampress.com](http://www.juleswilliampress.com), [www.oldnorse.org](http://www.oldnorse.org). *Old Norse Icelandic Series*.

10 Eiríkur Rögnvaldsson (2005, 602–635) gerir í rækilegri yfirlitsgrein glögga grein fyrir fjölmörgum breytingum frá fornu máli til nútíðarmáls, m.a. *vera að* og *vera búinn að* (bls. 614), *það* (bls. 612), og beygðum lýsingarhætti með *hafa* (bls. 614). Í athugasemdum 4 og 6 var vísað til sömu yfirlitsgreinar.





- Böðvar Guðmundsson. 1992. *Kynjasögur*. Reykjavík: Mál og menning.
- Eiríkur Rögnvaldsson. 2005. „Setningafræðilegar breytingar í íslensku.“ Í Höskuldur Þráinsson, *Setningar. Handbók um setningafræði*, 602–635. Reykjavík: Almenna bókafélagið. *Íslensk tunga* III.
- Guðrún Kvaran. 2013. Svar við spurningunni *Hvenær var byrjað að skrifa -ur í stöðinn fyrir -r í orðum eins og maður (maðr), veður (veðr), myrkur (myrkr) og svo framvegis?* [www.visindavefur.is/svar.php?id=64333](http://www.visindavefur.is/svar.php?id=64333)
- Haraldur Bernharðsson. 2018. Svar við spurningunni „Hvenær og hvers vegna breyttist „ek em“ í „ég er“?“ <http://visindavefur.is/svar.php?id=74983>
- Haugen, Odd Einar. 2006. *Grunnbok i norrønt språk*. 4. útgáfa. Bergen: Gyldendal Akademisk.
- Heusler, Andreas. 1950. *Altisländisches Elementarbuch*. 4. útgáfa. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Höskuldur Þráinsson. 2005. *Setningar. Handbók um setningafræði*. Reykjavík: Almenna bókafélagið. *Íslensk tunga* III.
- Kristján Árnason. 2005. *Hljóð. Handbók um hljóðfræði og hljóðkerfisfræði*. Meðhöfundur: Jörgen Pind. Reykjavík: Almenna bókafélagið. *Íslensk tunga* I.
- Neijmann, Daisy L. 2022. *Icelandic: An Essential Grammar*. London, New York: Routledge.
- ONP, *Ordbog over det norrøne prosasprog*. Københavns Universitet. <https://onp.ku.dk/onp/onp.php> (2021).
- ROH= *Ritmálssafn Orðabókar Háskólans*. Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. <http://www.arnastofnun.is>, (2021).
- Tímarit.is*. <https://timarit.is>, (2021).
- Wessén, Elias. 1958. *Isländsk grammatik*. Scandinavian University Books. Stockholm: Svenska bokförlaget/Norstedts.



MATTHEW WHELPTON  
UNIVERSITY OF ICELAND

## A CALL to innovation: Exploiting online environments to meet pedagogical challenges in a technologically changing world

It was a significant boost for second language studies in Iceland when Birna Arnbjörnsdóttir made the move from the U.S. to Iceland, first taking up the role of project director for *Icelandic Online* and then a formal appointment as assistant professor with the Department of English at the University of Iceland in 2002. At the department, she played a crucial role in reorganising the courses for English composition and English for specific purposes, laying the foundations for the diploma programme in Academic English, which is now thriving.

In this paper, I briefly review a major European project (*Covcell*) on which Birna Arnbjörnsdóttir and I collaborated. This was my first significant attempt to use a virtual learning environment to meet pedagogical goals which are often viewed as incompatible with such technology. I then turn to the COVID-19 crisis, which has raised many of the same issues that we struggled with during the *Covcell* period but now within a transformed technological environment. I then look forward to the challenges of meeting contemporary demands for flexible access to higher education using technology and how that might be achieved without compromising on pedagogical principles.

As assistant professor of English linguistics when Birna Arnbjörnsdóttir was first appointed, I was lucky enough to be able to work closely with her as the Department of English con-

Festschrift 115





fronted the challenges of a rapidly expanding and diverse student body alongside a revolution in technology, which started in the 2000s. The tensions between what was possible (and not possible) in teaching with the technology of the time, and what was desirable for delivering high-quality educational experiences to students created a vibrant context for discussion and innovation. Birna Arnbjörnsdóttir's contribution at that time, with a clear-sighted vision of pedagogical principles and an openness to experimentation, was invaluable. Our discussions led to a major application for European funding in support of language learning online. The *Covcell Project* (Arnbjörnsdóttir and Whelpton 2009) was funded 2005–2007 by the Minerva Action of the European Commission (2000–2006) which sought to promote European cooperation in the field of open and distance learning (ODL) and information and communication technology (ICT) in education, and included partners from Germany, Italy, and the Basque Country (Spain). The overall conception of this project was driven by the notion of *cohort-learning* – that learning is most effective and sustained where there is a community of learners who interact, collaborate on projects, and share the learning experience. This emphasis was the result of direct teaching experience and was supported by pedagogical studies (e.g., Chapelle 2003).

The *Covcell* project sought both to address deficiencies in the distance programme newly launched by the Department of English and to open richer pedagogical possibilities than were offered by the University's intranet used for teaching at that time. The project did not seek to reinvent the wheel in this area but to leverage the considerable developments that were already underway and make a contribution towards the ultimate goal of the 'virtual campus'. *Covcell's* strategy was therefore to adopt an already-existing learning management system (LMS) which was compatible with the central aims of the project and to which we could add extra tools in support of constructivist cohort-oriented language learning. The LMS which was adopted was *Moodle*.

The functionalities we added to *Moodle* supported synchronous interpersonal communication: (1) a text chat connected to a server with dynamic user lists. This functionality allowed all users to see





MATTHEW WHELPTON

which other users were logged in in the same area of the site as themselves (e.g. when looking at tabs ‘This week’s reading material’ or ‘This week’s homework’, or ‘This week’s lecture’); (2) support for audio-video chat, in the first instance simply by providing a plug-in to launch a *Skype* call using information in each individual’s student profile, and later in the form of full audio-video conferencing, based on the open-source Flash server, Red5; (3) a collaborative whiteboard allowing synchronous collaboration on diagrams and upload and annotation of images. These three plug-ins were ultimately delivered by the *Covcell* project, but maintenance was beyond the scope of a three-year project, even of this size, and the speed of developments in the field as a whole overwhelmed these efforts.

It is striking, however, to look back from the current moment and to see how well the project anticipated the tools which are now receiving large-scale implementation *Microsoft Teams* and *Zoom*. It established a sophisticated LMS alongside the University’s intranet teaching web and provided a huge boost for teachers seeking to use more sophisticated social constructivist methodologies in an online environment. The *Covcell* project thus laid the groundwork for the University of Iceland in 2019–2020 to reassess the technological environment and move towards a single unified LMS, replacing both its intranet teaching web and *Moodle*. The University of Iceland announced an open tender for a single LMS, which was both simple and accessible for all university staff while offering flexible access to a wide range of sophisticated pedagogically driven tools, leading to the adoption of *Canvas* in 2020, shortly before the COVID-19 pandemic started.

The COVID-19 pandemic has provoked a crisis in educational delivery, as it has done in other areas of social and economic life. People have experienced the COVID-19 crisis as a massive disruption in the modes of teaching delivery that they have long been familiar with. But like all crises, COVID-19 has also accelerated changes and released pent-up tensions that have been building for some time. One issue in particular has been reignited by COVID-19-era emergency remote teaching and the expectations that it has entrenched in the student community for post-pandemic teaching: recording of lectures.

Festschrift 117





In the ten years before the COVID-19 pandemic, this had already become a rather stale debate with entrenched positions on both sides, and it has been rather depressing to see the debate re-emerge in its old familiar form, with students themselves seemingly demanding a return to rather conservative delivery modes. There are two problems with recording lectures that naturally become tangled together: content vs. interaction and synchronous vs. asynchronous delivery.

In the traditional lecture format, content and interaction are interwoven in the lecture theatre. The teacher delivers informational content and students (hopefully!) are allowed to ask questions. The current demand for lecture recordings is largely driven by this delivery mode. For students used to TED talks and podcasts, being forced to attend a meeting and sit passively, listening to a talking head for two hours, may seem unbearably primitive and old-fashioned. However, teachers have good reason to push back against the recording of lectures: students learn best when they actively engage with the study materials (Prince 2004; Michael 2006); passive listening to lectures is not in itself effective for this. Teachers often point out the importance of in-class discussion, questioning and debate – none of which can be reproduced in recordings.

Flipped teaching (King 1993; Bishop and Verleger 2013) is one response to this tension. Information can be delivered outside of class with modern technology. The valuable scarce resource of face-to-face time is devoted to interaction, collaboration and discussion. The traditional assumption, even, or perhaps especially, in flipped teaching, is that this face-to-face interaction must be on-site. However, experience during the pandemic has shown that lively discussion is possible in live on-line meetings in *Microsoft Teams* and *Zoom*, with some students even responding better in this format. Indeed, my own personal impression has been that those who have had the worst experiences of online teaching are those who are delivering lectures in online meetings, rather than focusing on discussion and interaction. Such lecturers would only see their own slides but no faces of students on the computer screen. Whereas those lecturers, who have organised the main teaching time as pure discussion or a group activity, have had a more positive experience.





MATTHEW WHELPTON

There is also an important design issue relating to the recorded materials for a flipped classroom. For flipped teaching to work, students must be prepared for class and so the preparatory materials need to be designed to encourage engagement and support learning. It has become clear that it is not enough simply to post a long recording of a traditional lecture, any more than it is enough to simply post a long scholarly reading and assume that students will be able to digest and process it unaided. The design of the pre-class materials should direct the student's attention and efforts to the issues that will allow them to participate more fruitfully in the face-to-face class, e.g., by including short explanatory videos, questions for reflection, short tests, mini-projects, and so on.

The redesign of the pre-class materials in flipped courses to encourage engagement and preparation shows why the issue of 'content-vs-interaction' becomes tangled with the issue of 'synchronous-vs-asynchronous' delivery. If the organisation of pre-class learning materials in flipped teaching is not purely passive but designed to stimulate individual engagement, the question is then whether it is possible to design learning experiences which allow for asynchronous interaction or, at the least, interactions which do not require all the students to be together with the teacher at the same time. This is where group work and team-based learning (Michaelsen and Sweet 2008) can support a dynamic interactive experience outside of class time. Once the delivery of on-site teaching has been flipped to emphasise interaction and engagement, and the course materials restructured to encourage active preparation for this interaction, then the step to such full asynchronous delivery is not as large as it would be from the traditional lecture format.

It is certainly not necessary for flipped teaching to be offered with a full asynchronous option. The original spirit of the flipped model actually pushes against this, with its emphasis on the use of valuable class time for face-to-face interaction and shared activities. It is, nevertheless, likely that the demands for such flexible asynchronous delivery will only grow, accommodating as it does the needs of students with a range of family and work commitments in communities across the country. This is not just a consequence of the COVID-19 pandemic and the flexible access to classes that

Festschrift 119







it brought with it. It also reflects consistent underlying patterns in the socioeconomic situation of Icelandic students.

Iceland has one of the highest rates of student employment and perceived financial insecurity during studies (Hauschildt et al. 2016). When I first came to Iceland, the contrast between British undergraduates, who were largely school children with new-found freedom, and Icelandic undergraduates, with families, jobs and jeeps was striking. I do not see this changing any time soon. The COVID-19 pandemic has simply ignited an underlying demand for flexible access to education.

The *Covcell* project sought to bring constructivist engagement to the virtual space and was limited by the technology of the time. The COVID-19 era has seen more sophisticated tools, such as *Microsoft Teams* and *Zoom*, move to meet some of those needs. These tools allow for a flipped teaching approach to be taken on-line as well as on-site, with lively discussions and interactions in a virtual space. However, flipped teaching requires more than just lively face-to-face interaction: it also requires well-designed pre-class materials which allow the students to prepare for class and engage with materials on their own terms. Such materials open up the possibility of asynchronous access to education. How current student demands for flexible access can be balanced with the need for student engagement and active learning will be one of the great challenges of the post-COVID-19 era.

This issue of flexibility of access is the one that most occupies my thoughts currently. How do we provide flexible and dynamic spaces in which students can learn, accommodating different learning aims and backgrounds, and different work and family situations? How do we exploit the best aspects of on-site and on-line learning in a way that opens up learning opportunities for the widest range of students? The answers to these questions are difficult and complex. I will miss the insight and support of Birna as I seek my own answers to them.





MATTHEW WHELPTON

## References

- Arnbjörnsdóttir, Birna and Matthew Whelpton, eds. 2009. *Open Source in Education and Language Learning Online*. Reykjavik: Háskólaútgáfan.
- Bishop, Jacob and Matthew A. Verleger. 2013. "The Flipped Classroom: A Survey of the Research". *2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia, 23 June*, 23.1200.1–23.1200.18. <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research>.
- Chapelle, Carol. 2003. *English Language Learning and Technology*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hauschildt, Kristina, Eva Maria Vögtle and Christoph Gwosć. 2016. "EUROSTUDENT VI. Overview and Selected Findings". [https://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EUROSTUDENT\\_VI\\_short\\_report.pdf](https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_short_report.pdf).
- King, Alison. 1993. "From Sage on the Stage to Guide on the Side". *College Teaching* 41(1): 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>.
- Michael, Joel. 2006. "Where's the Evidence That Active Learning Works?". *Advances in Physiology Education* 30(4): 159–67. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>.
- Michaelsen, Larry K. and Michael Sweet. 2008. "The Essential Elements of Team-Based Learning". *New Directions for Teaching and Learning* 2008 (116): 7–27. <https://doi.org/10.1002/tl.330>.
- Prince, Michael. 2004. "Does Active Learning Work? A Review of the Research". *Journal of Engineering Education* 93(3): 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.



ODDNÝ G. SVERRISDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Eins og sagt er á góðri íslensku eða svo ég leyfi mér að sletta. Af enskum orðum í þýsku og íslensku.

Þýska og íslenska eru skyld tungumál enda bæði germönsk, þýskan er flokkuð sem vesturgermansk mál og íslenskan sem norðurgermansk. Samsvaranir er meðal annars að finna í formgerð þeirra, málkerfinu og orðaforða. Að einu leyti eru þýska og íslenska þó afar ólík tungumál. Þar er ekki vísað til formgerðar þeirra heldur vísað til þess hvernig málsamfélögin þar sem tungumálin eru töluð bregðast og hafa brugðist við áhrifum annarra tungumála. Í gegnum tíðina hefur þýska málsamfélagið verið opið fyrir áhrifum annarra tungumála, má þar nefna áhrif latínu, grísku, frönsku og nú á tímum áhrif enskunnar. Viðbrögð við áhrifum af öðrum tungumálum eru því mjög frábrugðin í málunum tveimur, þýskan hefur tekið erlend orð upp í málinu. Fyrir því er rík hefð í þýsku þar sem mörg orð eiga rætur að rekja til grísku og latínu. Skáldið Johann Wolfgang von Goethe fagnaði t.d. mjög erlendum áhrifum á þýska tungu eins og fram kemur í eftirfarandi orðum hans: „Fremdwörter nicht zu verpönen, sondern proaktiv aufzunehmen, der eigenen Sprache einzuverleiben und dies dadurch in ihren Möglichkeiten zu erweitern“ (Goethe 1998, 509).<sup>1</sup> Málhreinsunartilraunir í Þýskalandi á 17. og 18. öld náðu ekki að festast í sessi og ekki heldur málhreinsunartilraunir þýskra nasista á 20. öldinni. Í þýsku er oft gerður greinarmunur á merkingu þýska orðsins og erlenda

<sup>1</sup> „Erlend orð á ekki að banna heldur á að taka þau inn í tungumálið á frjóan hátt og auðga það þannig“.





orðsins og eykur það fjölbreytni orðaforðans. Þýsk málhefð er að þessu leyti frábrugðin þeirri íslensku.

Ensk orð í þýsku (þ. *Anglizismen*) eru að verulegu leyti viðurkennd sem hluti af orðaforða tungumálsins og er því öðruvísi farið en með ensk orð í íslensku. Ekki eru þó allir sáttir við ensk orð í þýsku og til eru gagnrýnisraddir um notkun og ofnotkun enskra orða í þýsku samfélagi. Þar má benda á Félag um þýska tungu (Verein der deutschen Sprache) sem notar annan laugardag í september ár hvert til þess að minna á mikilvægi þýskunnar. Þessi dagur er oft notaður til þess að benda á óæskileg áhrif enskunnar á þýska tungu. Félagið safnar einnig enskum orðum í þýsku og tilnefnir málsóða ársins (Sprachpanser des Jahres). Þá bendir félagið einnig ýmsum fyrirtækjum á óæskilega notkun ensku í auglýsingum fyrirtækja. Félaginu hefur ekki tekist að fá jákvæða umfjöllun um áhrif enskunnar á þýskuna. Því er allt öðruvísi farið með dag íslenskrar tungu 16. nóvember sem skipar mikinn sess í hugum margra Íslendinga og hefur haft í för með sér að fjallað er um íslensku á jákvæðan og uppbyggilegan hátt. Unnt er að benda á átak eins og íslenskuáttak Mjólkursamsölnunnar *Okkar mál* sem dæmi um jákvæða umfjöllun um íslenska tungu.

Þegar íslenskir málnotendur grípa til þess að nota ensk orð eru þeir flestir meðvitaðir um það að það brýtur gegn íslenskri málhefð, því er gripið til þess ráðs að hafa orð á því og láta þannig vita að sá sem talar er að brjóta málhefðina. Algengt er að nota *svo ég leyfi mér að sletta* eða *eins og sagt er á góðri íslensku* eða *eins og sagt er á slæmri/vondri íslensku* sem inngang að því að nota ensk orð. Dæmi um þetta koma oft fyrir í töluðu máli. Eitt dæmi um þetta er í viðtali við Ásdísi Hlökk Theódórsdóttur þar sem segir: „vegna þess að það sem við getum náð að gera ef vel tekst til og oft á tíðum þá einmitt að sjá hvar er svona, svo ég leyfi mér að sletta, það er win win tækifæri hvernig getum við hagað byggð“ (RÚV, 18. 11. 2021). Annað dæmi er úr fréttum RÚV þar sem Þorvaldur Þórðarson prófessor í eldfjallafræði segir: „Þetta er kannski svona fifty fifty eins og þeir segja á vondri íslensku, líkurnar eru nokkuð jafnar um það hvort það verði gos eða ekki“ (RÚV 6. 12. 2021). Loks leiðréttir fólk sig þegar það áttar sig á að það hafi slett eins og kemur fram hjá Svanhildi Konráðsdóttur í útvarpsþættinum *Þökkum líðið* þar



EINS OG SAGT ER Á GÓÐRI ÍSLENSKU EÐA SVO ÉG LEYFI MÉR AÐ SLETTA

sem hún segir „Ég segi ekki að þetta sé daglegt, en við testum okkur eða prófum okkur reglulega.“ (RÚV 31. 12. 2021). Og loks undirstrikar Guðmundur Ævar Oddsson að um slettu sé að ræða þegar hann tekur fram að enskan sé innan gæsalappa: „Þetta er einmitt alltaf eilífðar bitbein hvað er innan gæsalappa, the sweet spot ef ég leyfi mér að sletta“ (RÚV 12. 1. 2022). Þessi háttur að kynna slettur til sögunnar er í samræmi við eftirfarandi skilgreiningu Guðrúnar Kvaran á aðkomuorðum eða slettum:

Aðkomuorð eru orð af erlendum uppruna, sem ekki hafa öðlast almenna viðurkenningu, oftast vegna þess að þau stinga á einhvern hátt í stúf við málkerfið og bera einhver merki uppruna síns í stafsetningu, framburði eða byggingu. Þau hafa oft verið kölluð slettur en það orð hefur fengið neikvæða merkingu og því er aðkomuorð, og stundum framandorð, fremur valið sem heiti. Orðið sletta er nú oftar notað um erlend orð, sem ekki eru viðurkennd sem hluti orðaforðans og eru ekki aðlöguð að hljóð- og beygingarkerfi málsins. (Guðrún Kvaran 2005, 243–4)

Oft skapast umræða um enskuslettur og stundum gengur notkun þeirra út í öfgar eins og fram kemur í eftirfarandi færslu Eiríks Rögnvaldssonar þar sem hann bendir á hættu á málfarslegri stétta-skiptingu með ofnotkun á enskuslettum:

Ég hef í dag séð fjölda fólks gera athugasemdir við málfar kynna í Söngvakeppni sjónvarpsins í gærkvöldi og kvarta undan ótalmörgum enskuslettum. Þessar athugasemdir eiga fullan rétt á sér – enskuslettarnar keyrðu úr hófi. Ég hef yfirleitt ekki haft miklar áhyggjur af tökuorðum og enskuslettum í íslensku – sletturnar koma og fara, en tökuorð sem þörf er á og haldast í málinu laga sig yfirleitt að málkerfinu að meira eða minna leyti. En það eru takmörk fyrir öllu, og það sem mér fannst verst í málnotkun kynnanna var mikill fjöldi enskuslettna sem voru algerlega óþarfar – orða sem eiga sér ágætar samsvaranir í íslensku sem legið hefði beint við að nota. Þetta er óvirðing við íslenskuna. En þetta er líka óvirðing við hlustendur. Það skilja nefnilega ekki allir ensku þótt svo sé oft látið í veðri vaka. Með því að sletta ensku ótæpilega í þætti sem er ætlaður allri þjóðinni er stuðlað að málfarslegri stéttaskiptingu. (Eiríkur Rögnvaldsson, <https://uni.hi.is/eirikur/2020/03/01/enskuslettur-i-songvakeppni>).





Þessu er ekki þannig farið í þýsku þar sem ensk orð eru iðulega notuð án þess að það sé sérstaklega kynnt til sögunnar að um orð úr ensku eða slettur sé að ræða, það er ekki litið á notkun enskra orða sem slettur. Þýskir áhrifavaldar á Instagram nota t.d. ensk orð án þess að blikna eða blána eins og eftirfarandi færslur Valentina Pahde sýna: „Ich will mehr Zeit mit meiner *Family* und meinen Freunden verbringen, öfter raus in die Natur und glücklich sein mit dem was ich habe für euren *Support* und eure Unterstützung! Ich bin sehr froh so eine tolle *Community* zu haben [leturbr. mín]“ (mbl. 4. 1. 2022). Þó finnast dæmi um það að þýsk þýðing fylgi þegar ensku er beitt eins og eftirfarandi auglýsing er dæmi um. „Kaffee *to go* auch zum mitnehmen [leturbr. mín]“ (Sick 2010, 29) ‚Kaffi *to go* líka til að taka með‘. Merking *to go* er útskýrð sérstaklega sem gæti verið merki um það að skilningur á ensku í þýsku sé ekki eins útbreiddur og ætla mætti.

Þegar horft er til starfa Birnu vekur tvennt sérstaka athygli: annars vegar sú skýra sýn sem hún hefur á mikilvægi þess að læra tungumál kerfisbundið og brautryðjendastörf hennar í annarsmálsfræðum á Íslandi; þar lagði hún grunninn að nýrri fræðigreini á Íslandi þegar hún réðst til starfa við Háskóla Íslands. Hins vegar sá kraftur hennar og óbifandi trú á að nota nýja miðla til að kenna erlendu fólki íslensku, fyrst í Kanada og síðan veröldinni allri. Það fitjuðu vafalaust ýmsir upp á trýnið þegar farið var af stað með Icelandic Online. Birna hélt ótrauð áfram af sannfæringu og fitonskrafti. Með sýn sinni, kjarkmiklu viðhorfi og þann einstaka eiginleika að sjá alltaf möguleika og tækifæri en dvelja ekki við úrtölur og hrakspár hefur hún lyft grettistaki í rannsóknum í annarsmálsfræðum og kennslu í íslensku sem öðru máli. Hún eignaðist góða bandamenn og sannfærði þá sem efuðust. Hún hefur þannig komið því til leiðar að nú geta margir sem ekki hafa íslensku að móðurmáli sagt – eins og sagt er á góðri íslensku – í orðsins fyllstu merkingu, *til þamingsju, Birna!*

## Heimildir

Eiríkur Rögnvaldsson. 2020. *Enskuslettur í söngvakeppni*. <https://uni.hi.is/eirikur/2020/03/01/enskuslettur-i-songvakeppni/> [sótt 15. desember 2021].





EINS OG SAGT ER Á GÓÐRI ÍSLENSKU EÐA SVO ÉG LEYFI MÉR AÐ SLETTA

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Werke Schriften zur Kunst und Literatur, Maximen und Reflexionen*, 12. útg. (Hamburger Ausgabe in 14 Bänden) bd.12. München: Beck.

Guðrún Kvaran. 2005. *Íslensk tunga II. Orð. Handbók um beygingar- og orðmyndunarfræði*. Reykjavík: Almenna bókafélagið.

mbl.is 2022. „Rúrik og Valentina saman á Íslandi“, *Morgunblaðið* 4. janúar 2022. [sótt 7. janúar 2022].

RÚV *Fréttir* (kl. 19.), 6. 12. 2021.

RÚV *Morgunþáttur Rásar 1*, 18. 11. 2021.

RÚV *Morgunþáttur Rásar 1*, 12. 1. 2022.

RÚV *Þökkum liðið Rás 1*, 31. 12. 2021.

Sick, Bastian. 2010. *Hier ist Spaß gratiniert. Ein Bilderbuch aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.





REBEKKA PRÁINSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Tveggja hrafna tal

### Vangaveltur um skoskt þjóðkvæði og endurgerð þess eftir Aleksandr Púshkín

Árið 1802 gaf Walter Scott út safn með sögulegum og rómantískum þjóðkvæðum sem hann kallaði *Minstrelsy of the Scottish Border*. Þar var að finna kvæðið „The Twa Corbies“, eftir óþekktan höfund.<sup>1</sup> Í því segir af tveimur hröfnum sem fundið hafa góðan feng, ekki „höfuð af hrúti, hrygg og gæruskinn“, heldur fallinn riddara, svikinn og yfirgefinn, sem mun verða veðrum og vindum að bráð þegar hrafnarnir hafa fengið sitt.

Tæpum tuttugu og fimm árum síðar kom út í París bók með prósaendursögnum á kvæðunum í safni Scotts. Það rit eignaðist þjóðskáld Rússa, Aleksandr Púshkín. Hann var aðdáandi Scotts en enskukunnátta hans var ekki nógu góð til að hann hefði getað skilið skoska kvæðið án stuðnings frönsku endursagnarinnar (Лобанова 1995, 112). Og viti menn, árið 1828 kom út eftir hann ljóð án titils, vanalega nefnt eftir upphafslínum þess „Voron k voronú letít ...“ („Hrafn að hrafni flýgur ...“), en Púshkín hikaði ekki við að taka þekkt verk og endurrita þau eða endursemjja fyrir rússneska lesendur. Hér verður gerð grein fyrir því hvernig Púshkín snýr kvæðinu upp á rússneskan þjóðlegan kveðskap og staldrað við nokkur atriði í íslenskum þýðingum ljóðanna.

Skoska kvæðið er fimm erindi. Ljóðmælandi heyrir á tal tveggja hrafna. Annar hrafninn spyr hinn hvar sé von á æti (1. erindi). Sá svarar að handan við gamlan vegg liggi fallinn riddari, sem enginn veit um nema hundur hans, haukur og eiginkona (2. erindi). Hundurinn og

1 Kvæðið er nr. 26 í þjóðkvæðasafni Childs.







haukurinn hafa yfirgefið hinn fallna: hundurinn er farinn á veiðar og haukurinn floginn heim með bráðina án húsbóndans og eiginkonan hvílir í annars örmum – og því munu hrafnarnir næðis njóta við málsverðinn (3. erindi). Annar hrafninn lýsir því hvernig þeir félagarnir munu sitja á höfði riddarans, kroppa úr honum blá augun og slíta af honum gullið hárið sem nota má til að styrkja eiginn laup (4. erindi). Riddarinn er horfinn öllum, enginn mun finna hann og vindur mun að eilífu næða um hans hvítu bein þegar þau eru orðin ber (5. erindi).

Líklegt er að þetta kvæði hafi orðið til upp úr öðru skosku þjóðkvæði sem ber heitið „Þrír hrafnar“. Þar víkja fylgdarsveinar hins fallna, hundurinn og haukurinn, ekki frá líkinu og verja það ágangi, unnustan sækir sinn fallna ástvin, sökkvir honum til hvílu í pytti og deyr síðan sjálf – kannski af harmi. Í kvæðinu „The Twa Corbies“ er sýnin önnur og myrkari. Sett er fram kaldhæðin mynd af svikum, hverfuleika lífsins og því að eins manns dauði er annars brauð. Þessi minni eru þekkt í þjóðkvæðum um heim allan og það á ekki síður við um það að gefa málleysingjum mál svo þeir segi sögu af sorgum og gleði mannanna.

Ljóð Púshkíns er aðeins fjögur erindi og þar ríkir myndin af hinum fallna, svikna og yfirgefna kappa, en skáldið sleppir myndrænum lýsingum á því hvernig hrafnarnir ætla að gera sér mat úr jarðneskum leifum hans og hvernig veður, vindar og tíminn muni svo taka við. Gróteskur náttúralisminn í skoska kvæðinu ratar því ekki í gerð Púshkíns og grímulaus kaldhæðnin víkur fyrir ljóðrænni og draumkenndari ævintýraheimi – þótt dapurlegur sé. Púshkín gerir fleiri breytingar á efni kvæðisins: hann tekur persónur til endurskoðunar, skiptir út og notar orð og orðfæri sem tengist rússneskum þjóðkvæðum.

Hjá Púshkín er engum sögumanni til að dreifa. Við heyrum tal hrafnanna, eða öllu heldur köll þeirra, milliliðalaust. Hrafn flýgur til móts við annan, kallar og spyr hvar og hvernig finna megi æti (1. erindi). Því er svarað til þannig að undir víðitré á víðum vangi liggja veginn kappi (2. erindi). Enginn veit hver banaði honum eða hvers vegna nema fálkinn hans, hryssan hans kæra og húsfreyjan unga (3. erindi). Fálkinn er floginn til skógar [í lund], fjandmaður hefur tekið hryssuna, en húsfúrin bíður vinar, ekki þess sem fallinn er heldur þess sem lifir (4. erindi).





Í skoska þjóðkvæðinu er talað um „riddara“, sem ekki kemur á óvart í engilsaxnesku samhengi; hann liggur bak við gamlan torf-hlaðinn vegg, og við sögu koma hundur og haukur, sem var eðlilegt að fylgdu veiðimanni. Í stað þeirra nefnir Púshkín *bogatyr* (hetjur rússneskra kappakvæða) á opnum, víðum vangi undir kórfulvíði, fálka og „hryssu kæra“. Allt er þetta gert til að tengja kvæðið betur við rússneskan þjóðsagnaheim. „Víður vangur“<sup>2</sup> (r. *tsjístoje pole*) hefur sterka vísun í rússnesk þjóðkvæði og ævintýri. Þar ríkir friðsæld í mikilli víðáttu en einnig getur verið um að ræða svæði milli þess þekkta og óþekkta, lífs og dauða. Einmana eða stakt tré á slíkum stað getur verið tákni harms og sorgar (Лобанова 1995, 119). Þrátt fyrir að nöpur kaldhæðnin sé horfin í ljóði Púshkíns er enn sögð saga af svikum, einsemd og gleysku.

Fálkinn er sterkt tákni í rússneskum þjóðkvæðum og þjóðsögum. Hann stendur fyrir hugrekki, frelsi og æskublóma ungra karlmannna, enda eru ungir menn í ævintýrum stundum kenndir við „fálka“ (r. *sokol*) eða „fagran fálka“ (r. *jasnyj sokol*). Vera má að orðið *sokol* sé orðið til úr fornslavnesku orðunum *so* = eins og, og *kol* = hringur, sól – og merki þá „eins og sól“ (Паевский 2018, 267). Ungur maður sem nefndur er *jasnyj sokol* er þess vegna „sólbjartur“, „bjartur sem sólin“ eða „sólufegri/sólumfegri“.

Púshkín notar gæluyrði um hryssuna sem gefur til kynna nánd og kærleika knapa og hests. En hryssan verður frá honum tekin líkt og eiginkonan. Skáldið kýs að hafa hryssuna svarta og notar lýsingarorðið *voronaj* sem notað er um hesta og merkir „blakkur“ og „hrafnsvartur“, en „hrafn“ er einmitt *voron* á rússnesku. Samband knapa og hryssu verður hér tvíbent því að um leið og svartur litur getur táknað glæsileika hefur hann einnig sterka tengingu við dauða og undirheima. Orðið vísar einnig beint til hrafnanna hvað varðar lit, hljóðáhrif og tengsl við dauðann; hrafnarnir eru hrættur sem njóta góðs af dauða kappans.

Fálki Púshkíns flýgur frjálts á braut í anda síns eðlis en í skoska kvæðinu er það hundurinn sem fer sína leið. Hryssuna tekur annar í þjónustu sína, en það virðast vera örlög hauksins í skoska kvæðinu.

2 Einnig mætti tala um „engi“ eða „völl“. Hér er valið að nota „víður vangur“, til samræmis við þýðingu Árna Bergmanns á *Igorskvíðu*, þar sem talað er um „tsjístoje pole“: „Þá steig Ígor í gullið ístað / og reið út á víðan vang“ (*Igorskvíða* 1997, 43; leturbreyting mín).





Í skoska kvæðinu er sagt nánast berum orðum að kona riddarans „hugg[í]st í faðmi annars manns“ (ókunnur höfundur 1962, 43) (skoska, „His lady's ta'en another mate“), en það er örlítið óljósara í kvæði Púshkíns. Líkt og Anna Sergejevna Lobanova hefur rakið í umfjöllun um kvæði Púshkíns hafði skáldið ýmsar hugmyndir um orðaval fyrir eitt og annað í ljóðinu og það á einnig við um „eiginkonuna“. Að lokum valdi hann orðið *kbozjajka* sem getur þýtt „húsfreyja“, „húsmóðir“ eða „frú“. Í nokkuð bókstaflegri þýðingu er lokaerindið svona: „Fálkinn í skógarlund burtu flaug, / á hryssuna kæru óvinur settist, / en frúin bíður vinar / ekki þess sem veginn er, heldur þess sem lifir.“ Hér er gefið í skyn að sá sem varð kappanum að bana sé sá sem tekur hryssuna og heldur að líkindum „heim“ til frúarinnar.

Lobanova bendir á að hér sé fleira á ferðinni en sú einfalda skýring að Púshkín taki skoskt þjóðkvæði, endursemji og heimfæri upp á rússneskan sagnaheim. Hún færir rök fyrir því að hann sæki einnig hugmyndir, orðfæri og hughrif í tiltekin rússnesk þjóðkvæði (Лобанова 1995, 112 og áfram). Í slíkum kveðskap er víða að finna minni sem koma fyrir í þeim tveimur kvæðum sem hér er fjallað um, til dæmis fallinn kappi og dýr sem gæta hans eða flytja fréttir af örlögum hans. Dæmi má taka af eldgömlu kvæði, „Spörvahæðir“ (r. „Gory Vorobjevskíje“), sem Lobanova telur vera eitt þeirra kvæða sem hafði áhrif á ljóð Púshkíns: Örn heldur hrafni í klóm sér og lætur hann segja sér hvað fyrir hafi borið á ferðum hans um Rússland. Hrafninn segir frá: Á steppum Saratov liggur fallinn kappi, en þrjár svölur standa um hann vörð. Þær eru móðir hans, systir og ung eiginkona og syrgja hinn fallna; móðirin „grætur hann sem straumþung á“, systirin „grætur hann líkt og fjallalækur“ og eiginkonan „grætur hann líkt og morgundöggin [. . .] // En þegar sólin rís / þornar döggin, / þornar döggin.“ Konan unga gleymir sorgum sínum, maður kemur í manns stað.<sup>3</sup>

Skoska kvæðið og kvæði Púshkíns hafa bæði verið þýdd á íslensku af fleiri en einum þýðanda. Þeir sem þýða skoska kvæðið hafa efalítið þýtt úr frummáli. Jón Helgason birti þýðingu sína á „The Twa Corbies“ í *Tuttugu erlend kvæði og einu betur árið* 1962, undir heitinu

3 Í ýmsum tilbrigðum við kvæðið og niðurlag þess er þetta gjarnan sagt berari orðum. Í þessu kvæði er einnig nefnd sú tegund víðis sem Púshkín notar í sínu kvæði og stendur þá við árbakka.





„Hrafnakvæði“. Á titilsíðu bókarinnar bætir Jón við: „Þýtt og stælt hefur Jón Helgason“. Með þessari athugasemd gefur þýðandinn sér þá heimild til frelsis sem nauðsynleg getur verið þegar þýðingar, og ekki síst ljóðþýðingar, eru annars vegar. Þýðing Jóns fylgir frumtextanum nokkuð nákvæmlega en þó tekur hann sér skáldaleyfi í upphafi þegar hrafnarnir „hjöluðust við yfir klettaskarð“ og lík riddarans fannst „[á] nesinu hér fyrir norðan á“ (ókunnur höfundur 1962, 43) – staðfæringar sem eðlilegar má telja í íslensku samhengi, þar sem krummi sefur í klettagjá, og nes og ár við hvert fót má. Haukurinn verður „valur“ hjá Jóni, enda valur, eða fálki, kunnugri Íslendingum en haukur.

Örn Arnarson (Magnús Stefánsson) hefur einnig þýtt skoska kvæðið og nefnir það „Hrafnar“ (ókunnur höfundur 1949, 204). Hér er hinn fallni einfaldlega „ungur maður“ sem átti „hest og hund, / haukinn væna og festarsprund“. Í frumgerðinni er reyndar enginn hestur en ef til vill hefur þýðandanum þótt ótækt að maðurinn væri á ferð með bæði hund og hauk en engan hest. Orðið „hestur“ þjónar einnig formi þýðingarinnar, hvað varðar hljóðstafi og hrynjandi: „þótt hann ætti *hest* og *hund*, / *haukinn* væna og festarsprund“<sup>4</sup>. Í lokaerindinu er lögð áhersla á líkið sem sjálfsagðan feng fyrir hrafnana og nauðsyn þess að ekki frétti of margir af þessari veislu: „Förum hljótt og fljúgum lágt [...] Hræ eru fyrir hrafna gerð.“ Hrafnarnir og afkoma þeirra verður því að sínu leyti jafn mikilvæg og dapurleg örlög unga mannsins sem aldrei mun finnast heldur gleymast og sverfast í vindi.

Til eru að minnsta kosti tvær íslenskar þýðingar á ljóði Þúshkíns. Magnús Ásgeirsson gerði þýðingu eftir þýskum texta og birti árið 1936 í 5. bindi *Þýddra ljóða*. Þorsteinn Valdimarsson gerði síðar þýðingu af kvæðinu við sönglag eftir Aleksandr Aljabev (1787–1851), sem birt var í *Tímariti MÍR*, árið 1951, ásamt söngnótunum. Ekki er vitað eftir hvaða tungumáli sú þýðing er gerð. Báðir bregða þýðendurnir á það ráð að nota orðið „krummi“ ásamt því að tala um „hrafn“. Magnús hefur sína þýðingu þannig: „*Krummi* um loft með *krunki* fer, / kviðarfylli leitar sér, / aðspyr, mætandi öðrum hrafni: Áttu von á bita *nafni*?“<sup>5</sup> (Puschin 1936, 108). Hér hljóma strax kunnugleg stef úr

4 Leturbreytingar hér eru mínar.

5 Leturbreytingar hér eru mínar.





„krumma“ sem flestir Íslendingar þekkja: „Krummi krunkar úti, / kallar á nafna sinn“ og „Krunk-krunk nafnar komið hér ...“. Þorsteinn notar einnig ávarpið „nafni“ í fyrsta erindi: „Hrafn að æti huga fer / hrafni mætir sá og tór: „Nafni,<sup>6</sup> hvar mun helzt í vændum / hrafnabráð hand'okkur frændum?““ (Púskín 1951, 16–17). Í öðru erindi er talað um „krumma“ en ekki hrafna.

Hinn fallni verður hjá Magnúsi að „riddara“ sem ekki er ólíklegt að sé í beinu sambandi við millimálið, þýsku. Þorsteinn hins vegar notar orðið „bogaty“ – sem teljast verður skemmtileg lausn. Þá má spyrja, veit einhver hvað „bogaty“ er? Svar: Já, að minnsta kosti hluti þeirra lesenda sem *Tímarit MÍR* var ætlað. Ef til vill hefur Þorsteinn hér notið leiðsagnar ritstjóra tímaritsins, Geirs Kristjánssonar, sem þýddi mikið úr rússnesku. Það er því kannski einkennilegt að hann kjósi að tala um „hauk“ en ekki fálka – þótt sá fugl komi ekki við sögu hjá Púshkín. Ljóðstafir í háttbundnum íslenskum kveðskap geta verið harðir húsbændur. Ómögulegt er að segja til um hvað kom fyrst í þýðingunni, en við skulum ímynda okkur að Þorsteinn hafi eindregið viljað nota orðið „hryssa“. Þá passar orðið „haukur“ í ljóðstafapúslið – og með því að hafa hryssuna brúna rímar hún við „frúna“ og þar með er tengingin milli þeirra orðin sterk: „hauk hans einn og hryssu brúna / hygg ég þekkja og ungu frúna“ [þ.e.a.s. – þau þekkja ástæðuna fyrir dauða kappans] (Púskín 1951, 17). Í lokaerindinu kemst síðan ágætlega til skila að óvinur (r. *nedrúg*) setjist á bak hryssunni (og hafi hana þar með á braut með sér): „Burtu haukinn bar á leið / burt var jöldu hleypt á skeið“ (17).

Í dýrafræði og hljóðstafapúsli fer Magnús aðra leið. Hann talar um „fálka“ sem kallar á „fák“ – eða öfugt. Magnús nefnir hestinn einungis í 3. erindi, þar sem segir: „Hví, af hverjum<sup>7</sup>, vegið var, / veit sá fálki er öxl hans bar, / veit hans *fákur*<sup>8</sup> vegalúinn, veit hún unga hallarfrúin“ (Puschin 1936, 108). Með því að nota karlkynsorðið „fákur“ tapast tiltekin hugrenningartengsl, og enn frekar vegna þess að liturinn er horfinn. Í staðinn fáum við klifun, sem algeng er í þjóðkvæðum og þulum, en henni beitir Púshkín einnig í nokkrum mæli í sínu kvæði. Hesturinn er hvergi nefndur í lokaerindinu – en

6 Leturbreyting mín.

7 Þetta skáletur er í þýðingunni, en óvíst hvers vegna.

8 Leturbreyting mín.





ef vel er að gáð má sjá að „annar“ hafi tekið hann traustataki. Í lokaerindinu segir: „Langt til skógar fálkinn fló, / fálkinn hinn á burtu dró, / ungu frúna um ástvin dreymir, / – ekki þann, sem lafið geymir ...“ (108). Orðalagið „fálkinn *hinn*<sup>9</sup> á burtu dró“, virðist hafa tvenns konar tilgang. Annars vegar kallast það á við: „Aftur svarar *hrafninn hinn*<sup>10</sup> í öðru erindi, og hins vegar er því komið til skila að það sé einhver „hinn“ eða „annar“ til staðar. Þessi „hinn“ tekur þá væntanlega hestinn og nýtur leiðsagnar fálkans sem vísar veginn (heim til ungu frúarinnar!). Fálkinn er þar með genginn í þjónustu „hins“ – sem minnir meira á það sem gerist í skoska kvæðinu.

Lokaerindi þýðingar Þorsteins reynist snúíð í fyrsta lestri. Þar segir: „Burtu haukinn bar á leið, / burt var jöldu hleypt á skeið; / frú mun unna, fagurlokkuð, / faðmlags kvikum – hræsins okkur“ (Púskín 1951, 17). Lesandinn gæti ósjálfrátt túlkað orðið „unna“ í merkingunni „að elska“ – en þar með verður framhaldið óskiljanlegt. Orðið er hér notað í merkingunni „að leyfa einhverjum að njóta einhvers“. Konan mun ekki einungis leyfa þeim sem lifir að taka hana í faðm sinn, heldur er það hún sem lætur hröfnunum hræið eftir.

Í kvæði Púshkíns beinist athyglin frá hröfnunum eftir annað erindi, eða öllu heldur beinist athygli þeirra frá þeim sjálfum og að hinum fallna kappa og því hvernig hann er yfirgefinn og svikinn. Þetta gerist einnig í þýðingu Magnúsar. Í þýðingu Þorsteins er kvæðinu hins vegar lokað með því að hrafnarnir beina sjónum aftur að sjálfum sér („okkur“), að hinu efnislega. Þeir eru þiggjendur og sjáendur. Hrafnarnir hafa talað og geta nú sest að snæðingi. Við hin getum velt fyrir okkur sögu hins fallna kappa á meðan heimurinn stendur.

## Heimildir

*Ígorskviða*. 1997. Þýðing, inngangur og skýringar eftir Árna Bergmann. Reykjavík: Mál og menning.

Лобанова, А. С. 1995. „Ворон к ворону летит“. Русский источник «Шотландской песни» Пушкина“. Í *Временник пушкинской комиссии* (Выпуск 26), ritstýrt af Д. С. Лихачев, В. Э. Вацуро og С. А. Фомичев,

9 Leturbreyting mín.

10 Leturbreyting mín.



TVEGGJA HRAFNA TAL

- 111–20. Sankti-Pétursborg: РАН – Наука. Sótt 20. febrúar 2022: <http://lib.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=3sg-7CKE4s0%3d&tabid=10898>
- Паевский, В. А. 2018. *Этимология названий птиц Палеарктики*. Moskva, Sankti-Pétursborg: Товарищество научных изданий КМК.
- Ókunnur höfundur. 1949 [1924]. „Hrafnar“. Í *Illgresi*. 3. útg., þýtt af Erni Arnarsyni (Magnús Stefánsson), 204. Reykjavík: Byggingarsjóður Dvalarheimilis aldraðra sjómanna. Hér skv. þeim texta sem birtist á *Bragi, óðfræðivefur*. Sótt 1. febrúar 2022: <https://bragi.arnastofnun.is/ljod.php?ID=127>
- Ókunnur höfundur. 1962. „Hrafnakvæði“. Í *Tuttugu erlend kvæði og einu betur*, þýtt af Jóni Helgasyni, 42–43. Reykjavík: Heimskringla.
- Puschin, Alexander. 1936. „Hrafnarnir“. Í *Þýdd ljóð*. 5. bindi, þýtt af Magnúsi Ásgeirssyni, 108. Reykjavík: Bókadeild Menningarsjóðs.
- Púskín, A. 1951. „Hrafnabráð.“ Þýtt af Þorsteini Valdimarssyni. *Tímarit MÍR* 2 (5–6): 16–17.





SIGRÍÐUR SIGURJÓNSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Málsambýli íslensku og ensku nú og þá

**B**irna Arnbjörnsdóttir hefur rutt brautina í rannsóknum á ýmsum sviðum annarsmálsfræða, erfðamála og enskukennslu á starfsferli sínum. Eitt af þeim sviðum annarsmálsfræða sem hún hefur rannsakað er málsambýli íslensku og ensku á Íslandi en hún stýrði m.a. rannsóknarverkefninu „Enska á Íslandi“ sem styrkt var af Rannsóknasjóði (RANNÍS) á árunum 2009–2011. Heildarniðurstöður þess verkefnis voru gefnar út í bók af alþjóðlega útgáfufyrirtækinu Springer (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018).

Meginmarkmið verkefnisins var „að bæta úr skorti á rannsóknum á stöðu og notkun ensku á Íslandi“ þar sem eitt af áhersluatriðunum var að kanna eðli og umfang ensku í íslensku málumhverfi og enskunotkun Íslendinga (Birna Arnbjörnsdóttir 2009, 86). Hvað varðar þennan þátt rannsóknarverkefnisins leiddu niðurstöður í ljós aukna útbreiðslu ensku á Íslandi, þar sem farið var að nota ensku í meira mæli á þessum árum sem samskiptamál í námi, menningarlífi og atvinnulífi. Meginrannsóknin á enskuáreiti og enskunotkun í daglegu lífi Íslendinga innan verkefnisins var símakönnun sem unnin var í samvinnu við Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands árið 2011, þar sem hringt var í 1.200 Íslendinga á aldrinum 18 ára og eldri og þeir spurðir hversu oft þeir hlustuðu, læsu, töluðu og skrifuðu ensku. Svör fengust frá 740 manns. Úrtakið endurspeglaði þjóðina með tilliti til kyns og búsetu (Birna Arnbjörnsdóttir 2011, 4).

Enskt máláreiti og málnotkun Íslendinga var einnig rannsökuð innan öndvegisverkefnisins „Greining á málfræðilegum afleiðingum stafræns málsambýlis“ sem styrkt var af Rannsóknasjóði



á árunum 2016–2019 og við Eiríkur Rögnvaldsson stýrðum. Eitt af nokkrum meginmarkmiðum þess verkefnis var að rannsaka áhrif tækninýjunga undanfarinna ára, m.a. snjalltækjabyltingarinnar, YouTube- og Netflix-væðingarinnar og fleiri stafrænna miðla, á málumhverfi og málnotkun Íslendinga. Önnur af tveimur meginrannsóknaraðferðum verkefnisins var netkönnun sem send var út í samstarfi við Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands á árunum 2017–2018. Svokölluð „fullorðinsútgáfa“ hennar var send 3.918 manna handahófskenndu úrtaki íslenskra ríkisborgara á aldrinum 13–98 ára. Svör bárust frá 1.615 einstaklingum (svarhlutfall 41%) (Sigríður Sigurjónsdóttir og Eiríkur Rögnvaldsson 2018). Þátttakendur voru m.a. beðnir um að áætla gróflega hversu oft að meðaltali þeir hlustuðu, læsu, töluðu og skrifuðu ensku (Dagbjört Guðmundsdóttir o.fl. 2019–2020, 186–187).

Niðurstöður könnunar Birnu og niðurstöður fullorðinshluta netkönnunar öndvegisverkefnis okkar Eiríks má sjá í *töflu 1*. Rétt er að taka fram að hlutfallstölur voru reiknaðar út frá vigtuðum niðurstöðum og aðeins eru birt svör þeirra sem tóku afstöðu til spurninganna.

	BA o.fl. 2011			SS, ER o.fl. 2017–2018		
	Daglega	Vikulega	N	Daglega	Vikulega	N
Hlusta	86%	96%	736	64%	83%	1,536
Lesi	43%	68%	733	52%	73%	1,530
Tala	19%	47%	730	25%	50%	1,525
Skrifa	20%	40%	733	19%	44%	1,517

Tafla 1. Hlutfall ensks málumhverfis og málnotkunar í rannsókn BA 2011 og fullorðinshluta netkönnunar SS og ER 2017–2018. (Birna Arnbjörnsdóttir 2011, 2018; Óbirt gögn úr netkönnun öndvegisverkefnis Sigríðar Sigurjónsdóttur og Eiríks Rögnvaldssonar)

*Tafla 1* sýnir hlutfall daglegrar og vikulegrar hlustunar, lesturs, tals og skrifa á ensku í könnuninum tveimur. Mikilvægt er að benda á að í könnun Birnu voru yngstu þátttakendurnir 18 ára en í öndvegisverkefninu byggja niðurstöður á svörum 13 ára og eldri. Einnig skiptir máli að í spurningunni um hlustun á ensku í



öndvegisverkefninu var tekið fram að ekki væri átt við tónlist sem flutt væri á ensku. Niðurstöður kannananna tveggja eru því ekki alveg sambærilegar enda er hlutfall hlustunar á ensku í öndvegisverkefninu töluvert lægra en í könnun Birnu.

Samanburður á niðurstöðum kannananna sýnir að þátttakendur í þeim báðum hlusta á og lesa ensku (svokölluð óvirk enska) mun oftar en þeir tala hana eða skrifa (svokölluð virk enska). Hlutfallstölurnar í töflunni eru hæstar þegar kemur að daglegri og vikulegri hlustun þátttakenda á ensku, síðan kemur lestur, svo tal og að lokum skrif á ensku. Samkvæmt niðurstöðunum í *töflu 1* hefur enska í málumhverfi Íslendinga og enskunotkun aukist lítillega á milli kannananna tveggja en áhugavert er að hún hafi ekki aukist meira þegar hafðar eru í huga þær samfélags- og tæknibreytingar sem orðið hafa sl. áratug (Eiríkur Rögnvaldsson 2016).

Niðurstöður netkönnunar fullorðinshluta öndvegisverkefnisins sem fram fór 2017–2018 eru því í samræmi við niðurstöður könnunar Birnu og félaga á enskunotkun fullorðinna Íslendinga árið 2011. Niðurstöður beggja kannana sýna einnig mun á óvirkri og virkri enskunotkun eftir aldri, þar sem hlutfall hlustunar á ensku er mjög hátt í öllum aldurshópum en hlutfall lesturs, tals og skrifa á ensku er minna og lækkar með hækkandi aldri þátttakenda. Óvirk enskunotkun er meiri en virk og yngra fólk les, talar og skrifar mun meiri ensku en þeir sem eldri eru (Birna Arnbjörnsdóttir 2018, 42–45; Dagbjört Guðmundsdóttir o.fl. 2019–2020, 186–190). Í öndvegisverkefninu kemur engu að síður fram að virk enskunotkun þátttakenda er mikil, einkum í þremur yngstu aldurshópum fullorðinskönnunarinnar, 13–30 ára, en er töluvert undir meðaltali hjá 61 árs og eldri. Meiri munur kemur fram á milli aldurshópa í virkri notkun ensku en óvirkri og almennt segjast 13–15 ára þátttakendur tala og skrifa ensku oftar en þeir sem eldri eru (Dagbjört Guðmundsdóttir o.fl. 2019–2020, 186–190). Út frá þessum niðurstöðum er forvitni-legt að skoða niðurstöður 3–12 ára barnanna sem tóku þátt í öndvegisverkefninu.

Fjórar mismunandi útgáfur af barnanetkönnun, eftir aldri barnanna, voru samdar innan verkefnisins. Þær voru sendar 1.500 3–12 ára börnum. Svör bárust frá 724 börnum (svarhlutfall 48%) (Sigríður Sigurjónsdóttir og Iris Nowenstein 2021, 705). Í net-





könnunum voru foreldrar 3–9 ára barnanna og 10–12 ára börnin sjálf (með eða án aðstoðar foreldra sinna) beðin um að áætla gróflaga hversu oft að meðaltali barnið hlustaði (tónlist meðtalin), læsi, talaði og skrifaði ensku. Ekki var spurt um lestur og skrif 3–5 ára barnanna. Niðurstöður má sjá í *töflu 2*.

	SS, IEN o.fl. 2017-2018			
Daglega:	Hlustar	Les	Talar	Skrifar
	N=674	N=453	N=653	N=448
3–5 ára	29%		16%	
6–7 ára	33%	4%	20%	0%
8–9 ára	55%	15%	21%	5%
10–12 ára	70%	33%	22%	10%
	Tónlist innifalin			
Daglega	48%	20%	20%	6%
Vikulega	83%	59%	59%	39%

Tafla 2. Hlutfall ensks málumhverfis og málnotkunar í barnahluta netkönnunar SS o.fl. 2017–2018. (Óbirt gögn úr netkönnun öndvegisverkefnis Sigríðar Sigurjónsdóttur og Eiríks Rögnvaldssonar)

Taflan sýnir hlutfall daglegrar og vikulegrar hlustunar, lesturs, tals og skrifa 3–12 ára barnanna á ensku. Niðurstöðurnar sýna að hlutfallstölurnar eru hæstar, rétt eins og í *töflu 1*, þegar kemur að daglegri og vikulegri hlustun barnanna á ensku, síðan kemur lestur og tal, reyndar með jafnhátt hlutfall daglegrar og vikulegrar notkunar, og að lokum skrif. Hlutfall bæði óvirkrar ensku (hlustun og lestur) og virkrar ensku (tal og skrif) hækkar með hækkandi aldri barnanna. Áhugavert er að yngsti aldurshópurinn, 3–5 ára börn, sker sig ekki mikið frá 6–7 ára börnunum hvað varðar hlustun á ensku og eldri aldurshópunum, 6–12 ára, hvað varðar tal á ensku. Þegar enskunotkun barnanna í *töflu 2* er borin saman við sömu notkun fullorðinna í *töflu 1* kemur í ljós að meðaltal vikulegs tals á ensku er hærra hjá börnum, 59%, en fullorðnum, 50%. Ekki munar heldur miklu á meðaltali vikulegra skrifa barnanna á ensku, 39%, og fullorðinna, 44%. Þótt niðurstöður öndvegisverkefnisins almennt sýni að óvirk enska er frekar hluti af daglegu lífi íslenskra barna en virk (Sigríður Sigurjónsdóttir og Iris Nowenstein 2021, 710), og endurspeglir þannig niðurstöður kannana Birnu og félaga á enskunotkun





barna á árunum 2005–2011 (Birna Arnbjörnsdóttir 2018, 37–39), benda þessar niðurstöður til þess að virk enskunotkun yngri barna (sérstaklega tal) hafi aukist síðan Birna stóð fyrir sínum könnunum.

Frekari samanburður á niðurstöðum þessara tveggja rannsóknarverkefna bíður betri tíma en þessar niðurstöður og niðurstöður verkefnanna almennt sýna glögg að magn og eðli ensku í íslensku málumhverfi og enskunotkun, sérstaklega yngri Íslendinga, hefur breyst síðasta áratuginn og er enn að breytast. Eins og Birna hefur margbent á kalla þessar niðurstöður á heildarúttekt á stöðu ensku á Íslandi og endurskoðun enskukennslu á öllum skólastigum, þar sem tekið er mið af breytttri stöðu ensku á Íslandi (sjá m.a. Birnu Arnbjörnsdóttur 2009, 92).

## Heimildir

- Birna Arnbjörnsdóttir. 2009. „Enska í háskólanámi.“ Í *Milli mála*, ritstj. Magnús Sigurðsson og Rebekka Þráinsdóttir, 77–94. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2011. „Exposure to English in Iceland: A Quantitative and Qualitative Study.“ Í *Ráðstefnuriti Netlu – Menntakvika 2011*, ritstj. Ingvar Sigurgeirsson o.fl. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands. [<https://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.871.6310&rep=rep1&type=pdf>]
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2018. „The Policies and Contexts that Frame English Education and Use in Iceland.“ Í *Language development across the life span: The impact of English on education and work in Iceland*, ritstj. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 19–34. Cham: Springer.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, ritstj. 2018. *Language development across the life span: The impact of English on education and work in Iceland*. Cham: Springer.
- Dagbjört Guðmundsdóttir, Eiríkur Rögnvaldsson og Sigríður Sigurjónsdóttir. 2019–2020. „Stafrænt málsambýli íslensku og ensku: Athugun á málumhverfi og málnotkun 13–98 ára Íslendinga.“ *Íslenskt mál* 41–42:167–210.
- Eiríkur Rögnvaldsson. 2016. „Um utanaðkomandi aðstæður íslenskrar málþróunar.“ *Skírnir* 190, 1:17–31.
- Sigríður Sigurjónsdóttir og Eiríkur Rögnvaldsson. 2018. „Stafrænt sambýli íslensku og ensku.“ Í *Netlu – Vefþímariti um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Menntakvika 2018*, ritstj. Jón Yngvar Kjaran. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands. [[http://netla.hi.is/serrit/2018/menntakvika\\_2018/05.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/menntakvika_2018/05.pdf)]
- Sigríður Sigurjónsdóttir og Iris Nowenstein. 2021. „Language Acquisition in the Digital Age: L2 English Input Effects on Children’s L1 Icelandic.“ *Second Language Research* 37, 4:697–723. [<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02676583211005505>]





SOFIYA ZAHOVA

VIGDÍS FINNBOGADÓTTIR INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

## A brief overview of publications for children in the Romani language in Europe

By 2021, in all countries in Europe where Roma people live, a number of publications that were dedicated to children had appeared. These publications varied from educational materials for supporting the Romani language or the general education of the Roma to original books by Roma authors with tales, short stories, and poetry. All these publications were usually bilingual books written in Romani and/or in the language of the majority population in the country of production and were published under various circumstances. Most of the published books reflect the Romani culture and identity. Nowadays, educational materials and fiction books for children are probably among the most numerous works written and published for and by Roma, particularly in countries with programmes for Romani language education, such as Romania, Austria, Sweden, and Finland (Bakker and Kyuchukov 2003; Bakker and Daval-Markussen 2013; Zahova 2014). The publishing endeavours are interrelated with the importance of educating Romani children and strengthening Romani culture and identity through literature. Empirical research among Bulgarian Romani children has shown that students enrolled in training courses, in which they read Romani language materials and publications presenting Romani culture, have better self-esteem and are more motivated to learn in general (Kyuchukov 2007, 33).

Since the end of the 1960s, both the Romani international





movement and some important European institutions (e.g., Council of Europe) have adopted a proactive stance on the status of Roma people to support their language and culture. In this regard, various statements and recommendatory documents on Romani language, culture, and education for the 'Gypsy' children in Europe have been issued (Liégeois 1998). The idea of promoting different kinds of publications in Romani language has been regarded as an important matter ever since the First World Gypsy Congress in London in 1971. At congresses of the International Romani Union, commissions and/or committees on the Romani language and education in Romani have discussed this issue. In this international climate and thanks to welfare state policies (usually aimed at the provision of services for travelling populations), several publications for children already appeared in Western Europe in the 1970s. Examples are *Mo Romano Lil* [My Romani Book] (1971) and *The Romano Drom Song Book 1* (1971) in the UK, and *Amari šib* [Our language] (1979), which was edited by Lambert Scherp in Sweden.

In Eastern Europe, and before the change of regime in 1989, Romani literature production was encouraged in some countries including the former federation of Yugoslavia (Zahova 2014, 13–25). There were, however, neither Romani children's publications nor special educational programmes for Roma people. At the same time, Romani children in the Eastern Bloc were generally guaranteed educational rights as well as access to the mainstream school system, whereas Romani children's access to education was still an issue in many Western European countries as late as the 1970s (Liégeois 1998, 31–45). After 1989, international actors played a considerable role in supporting the development of the Romani language and culture in Eastern Europe through various strategies and resources. Publications for Romani children in the Romani language or with content related to Romani culture in the respective country were considered a symbolic asset. This symbolic asset would not only embody the identity of Roma but also help preserve their culture. The asset would furthermore serve to educate and promote a positive self-image among both Romani and non-Romani children. As part of such strategies, activities for publishing in the Romani language and providing books for Roma children





were undertaken by Roma and non-Roma alike, and subsidised by ministries and international donors (Zahova 2020, 547–548). The type of publications (e.g., genre, target group, Romani dialect of publishing) often depended on factors in the respective country in Europe, among them language planning and educational policies (Matras 1999). For instance, in Romania, where Romani language curricula for all levels of education has been developed, most of the children's publications are intended to support the education of Romani children and are being published on the nationally accepted standard Romani orthography. Similarly in Sweden, where all Romani dialects spoken in the country have equal status, the children's publications supported by the Board of Education (*Skolverket*) are typically produced in all these dialects: Arli, Kalderash, Kalé, Lovara, Resande.

Only since the 1990s, publications of educational materials and books of literature for Romani children have flourished. These publications were considerably produced in Eastern Europe with a gradually increasing number of publications appearing in Western Europe as well. From the point of view of genre varieties, publications written for Romani children can be classified into several types. Each of them is to be shortly discussed below with examples from various countries. Note, that this is not a comprehensive list of examples but only a representative sample.

## Educational materials

Educational materials for primary schools and Romani children's literature, original and in translation, were among the first genres to be developed. This effort dates back to the 1920s when Romani literature emerged in the Soviet Union as part of a fully (though for only a decade) developed Romani literary landscape between 1920–1930s to serve the needs of the Romani population and to 'enlighten' Roma in the spirit of the new regime (Marushiakova and Popov 2017, 49–51; Shapoval 2021, 159–160 and 184–185). Publications for Romani children written exclusively in North Russian Romani, in a standardized version and in the Cyrillic script, comprised the following: several picture books for pre-school children; educational





materials for learning the Romani language aimed at children in grades one to seven, including textbooks and anthologies of reading texts; collections of short stories written by Romani writers; popular science books for young adults translated into Romani; and propaganda materials targeting young adults. Among the Soviet activists, who wrote and published educational materials and books for Romani children and young adults, were Maxim Beslyudsko, Alexandr Germano, Ivan Rom-Lebedev, Nikolaj Pankovo, Olga Pankova and Nina Dudarova.

Since the 1990s in all Eastern European countries and some Western European countries such as Austria, Sweden, Germany, Finland, and the UK, textbooks and extracurricular materials for supporting the education of Romani children were published. They include *Sikljova romani čhib* [We learn Romani] (1996) in Macedonia, *Amari Romani Lumya* [Our Romani world] (1997) in Bulgaria, *Amen Roman Siklojas* [We learn Romani] (1998) and *Ramosaras Řomanes* [We write in Romani] (2003) in Austria, *Amari Abeceda* ['Our A-B-C'] (1998) in the Czech Republic, and *Rromano alfavito* [Romani alphabet book] (2013) in Russia. In Romania, however, teaching materials in their Romani language were developed for all grades at the primary and secondary school level.

Romani activists, writers, and experts with a pedagogical and/or linguistic background have always been involved in the development of national language programmes for Romani-language learning and teaching materials, e.g., Milena Hübschmannová in the Czech Republic, Dezider Banga in Slovakia, Hristo Kyuchukov in Bulgaria, Gheorghe Sarău and Michaela Zatreanu in Romania, Miranda Voulasranta in Finland, and Angelina Demeter Taikon in Sweden.

Some educational materials have been published in the form of periodical publications, mostly journals in the Romani language. Examples of such periodicals for children include *Čhavrikano Lil* [Kid's journal] in Serbia, *Luludi* [Flower] in Slovakia, and *Mri nevi Minimulti* [My new mini multi] in Austria.







## Collections of tales and oral culture heritage

A considerable number of Romani tales and other folklore works have been published by Roma as early as the 1920s. In some cases, the publications are targeted exclusively at Romani children and classified as *čbavorikano lil* (children's book) or *čbavorikane paramiča* (children's tales); such books are usually richly illustrated to appeal to young readers. In other cases, the collections can be enjoyed by audiences of different ages who are interested in Romani tales and folklore.

### Poetry

Children's poetry is an important, albeit underdeveloped, part of Romani poetry in general. It is also an important resource for educating Romani children by transmitting memories and heritage shared with their larger Romani community and learning the Romani language through creative practices. Examples of Romani poetry collections intended for children include those by Leksa Manush (Aleskandr Belugin) in USSR (1976, 1980, 1983), Sejdo Jašarov in Macedonia (1996, 2001), Karlis Rudjevic in Latvia (2000), and Ata Becheva in Bulgaria (2004).

### Books based on life stories and Roma history narratives

These kinds of publications are issued as picture books combining a text telling the story of a Romani personality and/or Romani history with many illustrations and photographs or a series of books, e.g., the *Katizi* series by Katarina Taikon in Sweden (published between 1969 and 1982) and the *Sava* series by Veljko Kajtazi in Croatia (published in 2007 and 2008). Examples of picture books include but are not limited to the following: *We Are the Romany People: Ame Sam e Rromane Dzene* by Ian Hancock (2013) and the graphic novel *Zofi-4515* written by Sofia Taikon and Gunilla Lundgren with illustrations by Amanda Eriksson (2005). The former had a





SOFIYA ZAHOVA

huge influence on developing a common historical narrative of the Roma people across the globe and the latter tells the story of the Holocaust survivor Sofia Taikon.

## Translations

The corpus of children and young adult literature in the Romani language included various translations. These include translations of such classics for children as the *Snow White and the Seven Dwarfs* by the Brothers Grimm and *Pippi Longstocking* by Astrid Lindgren (translated by Johnny G. Ivanovic in 2001), religious texts, and even an adaptation of the Disney film production *Shrek* translated by Savcho Savchev and published in the Bulgarian Romani journal *Andral* (2011). In some translated works, aspects of the narrative are changed to appeal to the Romani audience. For example, the Romani version of the classic fairy tale *Hansel and Gretel* (translated by Trajko Petrovski in 2010) is titled *O Ramče thai i Esma*, giving the main characters two of the most popular names among Macedonian Roma people.

## Conclusion

In the European countries in which Roma live, numerous children's publications have appeared. These publications range from various educational materials supporting the education of Romani children to books of different genres written by Romani writers containing tales, short stories, and poetry. These works are either monolingual or bilingual, and written in both the Romani dialect(s) of respective countries and in the official language of the country of publication. All these works have been published under various circumstances, but all reflect Romani ethnic culture – they often include Romani folklore such as riddles, fairy tales, legends; they discuss the history and origins of the Roma, they provide information on contemporary Romani national symbols like the flag and anthem, or simply have Romani characters as the main protagonists.

The commonalities observed in Romani publications for children are not only in terms of genres and diversity but also in terms

Festschrift 145





of narrations and Romani collective representation. They reinforce a common Romani identity and contribute to a public representation of the Roma. These developments are quite recent and have been observed in most European countries since the 1980s. The common topics are Romani authors' interpretations of oral narratives existing in the Romani communities; narratives about a collective self (e.g., of a Romani girl or boy, and her/his experience within the Romani community and the majority society), however, often based on autobiographical experience.

## References

- Bakker, Peter and Hristo Kyuchukov. 2003. *Publications in Romani, Useful for Romani Language Education. Preliminary and Experimental Edition*. October 2003. Budapest: Open Society Institute. <https://docplayer.net/20898920-Publications-in-romani-useful-for-romani-language-education.html>.
- Bakker, Peter and Aymeric Daval-Markussen. 2013. "Romani identity in Romani language teaching materials: Visual and linguistic aspects." *RomIdent Working Papers* 21: 1–36. UK: University of Manchester. <https://romani.humanities.manchester.ac.uk/virtuallibrary/librarydb/web/files/pdfs/376/Paper21.pdf>.
- Hancock, Ian. 2013. *We are the Romani People: Ame Sam e Rromane Džene*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Kyuchukov, Hristo. 2007. "Good practices in Roma education in Bulgaria during the years of transition." *Intercultural Education* 18 (1): 29–39. <https://doi.org/10.1080/14675980601143645>.
- Liégeois, Jean-Pierre. 1998. *School Provision for Ethnic Minorities: The Gypsy Paradigm*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press / Centre de recherches tsiganes.
- Marushiakova, Elena and Vesselin Popov. 2017. "Politics of Multilingualism in Roma Education in Early Soviet Union and its Current Projections." *Social Inclusion* 5(4): 48–59. <https://doi.org/10.17645/si.v5i4.1128>.
- Matras, Yaron. 1999. "Writing Romani: The pragmatics of codification in a stateless language." *Applied Linguistics* 20 (4): 481–502. UK: Oxford University Press. <http://languagecontact.humanities.manchester.ac.uk/YM/downloads/Matras,%20Y.%20%281999%29%20Writing%20Romani%20The%20pragmatics%20of%20codification%20in%20a%20stateless%20language.pdf>.
- Shapoval, Viktor. 2021. "USSR." *Roma Writing. Romani Literature and Press in Central, South-Eastern and Eastern Europe from 19th Century until the Second World War*, edited by Raluca B. Roman, Sofiya Zahova and Aleksandar Marinov, 71–105. Leiden: Brill. <https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv20dsb7n>.
- Zahova, Sofiya. 2014. *History of Romani Literature with Multimedia on Romani Kids' Publications*. Sofia: Paradigma.





SOFIYA ZAHOVA

Zahova, Sofiya. 2020. "Romani Language Literature." In *Handbook of Romani Linguistics*, edited by Yaron Matras and Anton Tenser, 539–569. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-28105-2>.



Festschrift 147





SÚSANNA B. VILHJÁLMSDÓTTIR  
UNIVERSITY OF ICELAND

## Research on academic writing at three educational levels and the transition from English as a foreign language to English as a medium of instruction in Iceland

Both the internationalization and the increased use of English as *lingua franca* across the globe have transformed education around the world. Gradually, international universities have adopted English not only as the language of research but also as a medium of instruction in many courses, especially those offered to international students or taught by international experts. At the same time, little is known about the continuity in writing activities across educational levels. In Iceland, there is an overemphasis on literary texts at lower levels and the tendency is to disregard other genre types as a means of instruction in language classrooms in general. To increase students' literacy and in the understanding of different text types, researchers (Rose and Martin 2012, 128; Nesi and Gardner 2012, 36) have classified genre types written at three educational levels: primary, secondary, and tertiary level. These genre types serve as a pedagogical tool to expand students' and teachers' knowledge of the vast variety of text types written regularly in the educational system. The lack of knowledge about the specific characteristics of each genre type may result in limited preparation for academic writing and insufficient support for writing at higher levels. Such situations may leave students feeling overwhelmed or



even challenged in fulfilling expectations in writing academic texts in a different language, specifically English. Fulfilling expectations is particularly important at the tertiary level where university students need to produce academic texts of high quality. A comparison of texts written at primary, secondary, and tertiary level, could unveil the mystery of the frequency to which students are exposed and assigned to write different text types at lower levels in preparation for further education or future job opportunities.

The role of English in Iceland has increased in recent decades and, today, the Icelandic society is exposed to an abundant amount of English input through different types of media and social situations (Arnbjörnsdóttir 2011, 9; Arnbjörnsdóttir and Ingvarsdóttir 2017, 74; Jeeves 2013, 254). Internationalization and the pursuit of international acceptance have propelled Icelandic universities to incorporate English as a medium of instruction to selected educational programs at tertiary level in securing foreign exchange students a sufficient selection of study programs in English (Kristinsson and Bernharðsson 2014, 115). Thus, resulting in Icelandic students encountering a new educational environment with partial or full adoption of EMI. This new educational environment consists of 90% of study materials being assigned in English, an increasing number of courses taught in English as they progress to graduate or doctorate levels and having to write a final thesis in English (Ingvarsdóttir and Arnbjörnsdóttir 2013, 129; Arnbjörnsdóttir and Prinz 2017, 175; Kristinsson and Bernharðsson 2014, 119). Such a transformation has resulted in students experiencing multiple challenges related to the transition from English as a foreign language (EFL) to English as a medium of instruction (EMI) at tertiary level.

Very little is known about students' preparation in academic literacy, especially the nature of writing tasks assigned in the classrooms in Iceland and the amount of writing which is performed at each educational level. Various studies from the Nordic countries reveal that EFL programs at primary and secondary levels of education fail to prepare students for the linguistically complex academic practices at tertiary level. In general, Hellekjær's (2005, 2008, 2009) studies reported that EFL programs at secondary schools in Norway failed to prepare students for academic standards of English





language and literacy skills required at tertiary level. Other studies from Norway (Ljösland 2007, 399), Finland (Pilkinton-Pihko 2010, 59), Sweden (Pecorari et al. 2012, 236), Denmark (Swerts and Westbrook 2013, 31), and Iceland (Arnbjörnsdóttir and Ingvarsdóttir 2010, 3; Ingvarsdóttir and Arnbjörnsdóttir 2013, 139–141; Jeeves 2013, 254) similarly revealed students struggling with English academic language and literacy requirements. At the same time, universities report misconceptions of students' proficiency and the lack of effort in offering support through extra-curricular courses or within each discipline (Wingate 2018, 2). Such absence of support has limited students' opportunities to seek additional assistance in acquiring academic literacy in writing.

Students' lack of academic literacy and understanding of text types draw forth the important issue of whether there is continuity in writing activities across educational levels from upper primary to tertiary level. Arnbjörnsdóttir and Prinz (2017) identified a dissonance between the writing requirements in EMI programs at the University of Iceland and the EFL based instructional practices at primary and secondary level. One manifestation of the discrepancy is students' lack of knowledge of English discipline-based genres once they enter university (Arnbjörnsdóttir and Ingvarsdóttir 2018). Ingvarsdóttir's (2011) and Guðmundsdóttir's (2015) studies also reported upper secondary schools in Iceland overemphasizing on literary texts as a means of instruction at the expense of other genres, e.g., introduction of academic texts. Ingvarsdóttir (2011) analysis of classroom studies on English teaching showed more emphasis on increasing students' receptive skills with literary narrative texts rather than genre-based language teaching. According to Schleppegrell (2004), writing narratives consist only of a few of the analytic and linguistic skills students need to acquire in academic writing, i.e., language fluency, grammatical knowledge, and rhetorical structures. As a result, many primary and secondary school students can write short narratives, yet few are able to produce coherent texts in other genres in their L2 as they commonly have insufficient knowledge of the target language and lack the understanding of key features of specific genres, e.g., reports, case studies, descriptive and argumentative writing (Flowerdew 2002, 92; Martin and





Rothery 1986, 242; Martin 1984, 23; Schleppegrell 2004, 80–81). Emphasizing primarily on one text type, as Arnbjörnsdóttir and Ingvarsdóttir (2014) argue, may provide students with knowledge of literature and preparation for informal speech acts in everyday life situations but may not provide adequate academic literacy nor sufficient awareness of formal genre-based language for academic purposes and career success. However, when students are exposed to different text types, they gain knowledge of complex syntactic and textual structures as well as learn to distinguish between informal and formal vocabulary (Arnbjörnsdóttir and Prinz 2014, 8). The benefits of acquiring knowledge of academic discourse structures improve students' literacy in reading academic texts, which later may strengthen their ability to emulate different types of genres for academic purposes (Hyland 2004, 73–74). This raises the question of whether the lack of knowledge of text types is due to the gap between EFL instruction and students' needs in EMI courses because of the national curriculum being inconclusive and open for interpretation. Then again, students could be entering university insufficiently prepared linguistically and with little textual knowledge in any language.

The adoption of EMI calls for complex writing abilities in English and prompts higher expectations of lower educational levels to develop students' competence in academic writing and the use of different genre styles. To accelerate students' literacy development, efforts have been made in recent years by the founders of the Sydney School and ESP (English for Specific Purposes) theorists to identify and map the most common genres used at secondary school and at university, to increase students' literacy skills. In these efforts, Halliday's (1994) concept of systemic functional linguistics (SFL) and Swale's (1990) research on academic genre have provided the Sydney School and ESP (English for Specific Purposes) theorists with useful theoretical framework in mapping genre families and text types assigned at three educational levels. As a result, Sydney School founders, Rose and Martin (2012) have identified nine major genres that students need to be aware of to achieve academic success at the secondary level: recounts, narratives, news stories, histories, explanations, reports, procedures, cri-







tiques, and essays. This classification is a pedagogic tool in raising teachers' and students' awareness of various genres often excluded from secondary school curriculums. While secondary school genres are simpler in structure, university genres offer a multitude of text types ranging from simple and complex text types to compound macrostructures (Gardner and Holmes 2010; Nesi and Gardner 2012, 23). As a result, the number of genres differs between educational levels. ESP theorists, Nesi and Gardner (2012), who concern themselves with the communicative needs of disciplinary groups, have identified thirteen genres written at tertiary level: exercises, explanations, critiques, essays, literature surveys, methodology recounts, research reports, case studies, design specifications, problem questions, proposals, empathy writing, and narrative recounts. Their classification not only categorizes each genre's social function but also students' development of abilities and progression through written assignments. However, the connection between exposure and progression between educational levels is often overlooked in research. In an attempt to describe the exposure and progression between educational levels, the classifications could lay groundwork for examining students' engagement in writing multiple text types at each educational level. This would help identify discrepancies in students' exposure to different text types at lower school levels in comparison to the literacy requirements of EMI at tertiary level. Such an analysis might give information about the continuity of progression between each level and provide insight into the most written types of texts students are assigned to write at each educational level. It would also provide information about the alignment between requirements at all three levels.

Future research on students' transition from EFL to EMI may provide valuable information about their writing development between the three educational levels, primary, secondary, and tertiary. To a large extent, English has become an important communicative language in a variety of contexts, especially in higher education. At the same time there is limited knowledge of students' preparation and educational continuity in academic writing through educational levels, or movement from writing narratives at primary school to giving evaluations in reports at secondary school and, finally,





writing project proposals at university. Having textual knowledge of text types, or lack of, affects students' competence in coping with academic or even job requirements of completing written tasks. That being so, researching text types assigned at three educational levels, in regard to their frequency at each level, would help to unveil discrepancies in developing literacy skills in relation to writing requirements at tertiary level. Aforementioned classifications of text genres provide information on the social function and stages used to construct different text types. Using these classifications as groundwork to investigate common written assignments may inform current EFL practices around the world to explore whether a reevaluation of EFL practices may be necessary to meet the needs of students who experience challenges in EMI classes. Lastly, the information gained from the research would hopefully initiate a reevaluation of curriculum development in languages, especially English.

## References

- Arnbjörnsdóttir, Birna. 2011. "Exposure to English in Iceland: A Quantitative and Qualitative Study." *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika*: 1–10.
- Arnbjörnsdóttir, Birna and Hafdís Ingvarsdóttir. 2010. "Coping with English at university: Students' beliefs." *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika*: 1–16.
- Arnbjörnsdóttir, Birna and Hafdís Ingvarsdóttir. 2014. "English at the University of Iceland." *English in Nordic universities: ideologies and practices*, 5: 179–192.
- Arnbjörnsdóttir, Birna and Hafdís Ingvarsdóttir. 2017. "5 Issues of Identity and Voice: Writing English for Research Purposes in the Semi-periphery". In *Global Academic Publishing*, edited by Mary J. Curry and Theresa Lillis, 73–87. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Arnbjörnsdóttir, Birna and Hafdís Ingvarsdóttir. 2018. "Language development across the lifespan: The impact of English on education in Iceland." In *Language development across the life span. English in Iceland: from input to output*, edited by Birna Arnbjörnsdóttir and Hafdís Ingvarsdóttir, 1– 18. New York, NY: Springer.
- Arnbjörnsdóttir, Birna and Patricia Prinz. 2014. "An English Academic Writing Course for Secondary Schools: A Pilot Study." *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun og Menntavísindasvið Háskóla Íslands*: 1–12.
- Arnbjörnsdóttir, Birna and Patricia Prinz. 2017. "From EFL to EMI: Developing writing skills for the humanities." *ESP Today* 5: 5–23.
- Flowerdew, John. 2002. Genre in the classroom: A linguistic approach. In *Genre in*





- the classroom: Multiple perspective*, edited by Ann M. Johns, 91-102. Oxfordshire, UK: Routledge.
- Gardner, Sheena and Jasper Holmes. 2010. "From section headings to assignment mac-rostructure in undergraduate student writing." In *Thresholds and potentialities of systemic functional linguistics: Applications to other disciplines, specialised discourses and languages other than English*, edited by E. Swain, 254–76. Trieste: Edizioni Universitarie Trieste.
- Guðmundsdóttir, Jóna G. 2015. "Genre Based Pedagogy: The Use of Literature in EFL Education at Upper Primary and Secondary Level in Iceland." M.A. thesis, University of Iceland.
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London, UK: Edward Arnold.
- Hellekjær, Glenn O. 2005. "The acid test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities?". Doctoral dissertation. Norway: University of Oslo.
- Hellekjær, Glenn O. 2008. A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2: 1–17.
- Hellekjær, Glenn O. 2009. "Academic English Reading Proficiency at the University Level: A Norwegian Case Study." *Reading in a foreign Language*, 21: 198–222.
- Hyland, Ken. 2004. *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Ingvarsdóttir, Hafdís. 2011. "Teaching English in a new age: Challenges and opportunities". In *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*, edited by M. Meyer and B. Hudson, 93–106. Leverkusen, DE: Verlag Barbara Budrich.
- Ingvarsdóttir, Hafdís and Birna Arnbjörnsdóttir. 2013. "ELF and academic writing: A perspective from the expanding circle." *Journal of English as a Lingua Franca*, 2: 123–145.
- Jeeves, Anna. 2013. "Relevance and the L2 self in the context of Icelandic secondary school learners: Learner views." Doctoral dissertation. Reykjavik: University of Iceland.
- Kristinsson, Ari Páll and Haraldur Bernharðsson. 2014. "Íslenska og enska í íslensku háskólastarfi." *Orð og tunga* 16: 93–122.
- Ljösland, Ragnhild. 2007. "English in Norwegian academia: A step towards diglossia?" *World Englishes* 26: 395–410.
- Martin, Jim R. 1984. "Language, register, and genre." In F. Christie (ed.) *Language studies: Children's Writing: Reader*, edited by F. Christie, 21–30. Geelong: Deakin University Press.
- Martin, Jim R. and Joan Rothery. 1986. "What a functional approach to the writing task can show teachers about good writing." In *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*, edited by Barbara Couture, 241–265. Brixton, UK: Pinter.





SÚSANNA B. VILHJÁLMSDÓTTIR

- Nesi, Hilary and Sheena Gardner. 2012. *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pecorari, Diane, Philip Shaw, Aileen Irvine, and Hans Malmström. 2012. "The textbook in tertiary education: Undergraduate student practices and attitudes." *Quality in Higher Education*, 18: 21–22.
- Pilkinton-Pihko, Diane. 2010. "English as lingua franca lecturers' self-perceptions of their language use." *Helsinki English Studies* 6: 58–74.
- Rose, David and Jim R. Martin. 2012. *Learning to write/reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- Schleppegrell, M. J. 2004. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swales, John. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swerts, Sophie and Pete Westbrook. 2013. "Preparing students and lecturers for English medium instruction at the University of Copenhagen." *Sprogforum*, 56: 71–78.
- Wingate, Ursula. 2018. "Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach." *Language Teaching*, 51: 349–364.





ÚLFAR BRAGASON  
STOFNUN ÁRNA MAGNÚSSONAR Í ÍSLENSKUM FRÆÐUM

## Fuglinn segir blí-blí-blí-blí



Það var ljóst að áhuga útlendinga á að læra íslensku hafði hvergi nærri verið mætt með þeim námsleiðum, sem í boði voru, þegar alnetið kom til sögunnar. Stofnun Sigurðar Nordals hafði tekið þátt í verkefnum, sem studd voru af Evrópusambandinu, til að efla tungumálafærni Evrópubúa. Meðal annars hafði stofnunin látið gera byrjendaefni í íslensku sniðið að notum skiptinema, *Carry on Icelandic*, sem gefið var út á tölvudiski. Var efnið búið til í samstarfi við marga Evrópuháskóla og styrkt af Lingua-áætlun sambandsins. Því miður var þó aðeins lokið við efni í hollensku, finnsku og íslensku. Í úttekt, sem menntamálaráðuneytið lét gera um síðustu aldamót á íslenskukennslu við erlenda háskóla, var lagt til að nota nýjar leiðir til kennslu og náms í íslensku sem erlendu og öðru máli, ekki síst alnetið.

Á árinu 2001 hlutu íslenskuskor Hugvísindadeildar Háskóla Íslands, Stofnun Sigurðar Nordals og Hugvísindastofnun styrk frá Rannsóknarráði Íslands til að vinna að kennsluefni í íslensku fyrir útlendinga á netinu. Jafnframt lagði Kennslumálasjóður Háskólans fé til verkefnisins. Skömmu áður hafði Birna Arnbjörnsdóttir flutt heim frá Bandaríkjunum og verið ráðin að Háskólanum, m.a. til að kenna kennslufræði tungumála. Leiddi hún verkefnið frá byrjun og ég, sem þetta skrifa, sat í verkefnisstjórninni með henni. Eftt var til samstarfs við Wisconsinháskóla í Madison til að koma þessu verki í kring. Var síðan unnið að námsefnisgerðinni, einkum hér á landi, en Wisconsinháskóli einbeitti sér að gerð rafrænnar íslensk-enskrar





orðabókar sem tengjast skyldi við kennslufnið. Að auki var komið á samvinnu við fimm háskóla í fjórum Evrópulöndum, þar sem íslenska er kennd með stuðningi íslenskra stjórnvalda. Unnu íslenskulektorar þar bæði að námsefnisgerðinni með starfsfólki verkefnis hér á landi og létu nema sína prófa námsefnið. Studdi Lingua-áætlunin þetta samstarf með myndarlegu fjárframlagi.

Fyrsti hluti vefnámskeiðsins, *Icelandic Online 1*, var tilbúinn til notkunar 2004. Á næstu árum var aflað styrkja og unnið að framhaldsnámskeiðum. Jafnframt var unnið byrjendanámskeið fyrir almenning þegar ljóst varð að mikill áhugi var á að nota námskeiðin til kennslu og náms á öðrum skólastigum en við háskóla. Það sýndi sig nefnilega að *Icelandic Online* námskeiðin hentuðu ágætlega við almenna kennslu þótt þau væru í upphafi einkum hugsuð sem sjálfsnámsefni handa háskólanemum. Þá var hafin fjarkennsla með hjálp efnisins á vegum Tungumálamiðstöðvar Háskólans.

Hlé var gert á námsefnisgerðinni þegar námskeiðin voru orðin sex á mismunandi færnistigum í málanámi. Hins vegar var lögð áhersla á að kynna námsefnið og jafnvel leita samstarfs um að búa til svipað námsefni fyrir önnur Norðurlandamál enda hafði sýnt sig að íslenskunemar víða um heim tóku *Icelandic Online* fagnandi. Hliðstæð námskeið í öðrum Norðurlandamálum myndu efla nám í þessum málum. Sýndu Fróðskaparsetur Færeyja og Helsingforsháskóli þegar áhuga á samstarfi um að búa til vefnámsefni í færeysku og finnlands-sænsku – sem seinna hefur orðið að veruleika.

En framþróun tækninnar er ör og fljótlega voru margir komnir með snjalltölvur og -síma. Forritun *Icelandic Online* var hins vegar gerð með borð- og fartölvur í huga. Íslenskunemar bæði á Íslandi og erlendis voru fljótir að átta sig á þessum takmörkunum við notkun efnisins. Þeim skilaboðum var komið til mín og Birnu Arnbjörnsdóttur. Nú var aftur hafist handa að leita styrkja til að endurforrita námsefnið í samstarfi við tölvunarfræði við Háskóla Íslands. Úr tölvunarfræðinni fengum við marga góða forritara sem endurhönnuðu öll námskeiðin sex í íslensku máli fyrir snjalltæki. Þá þurfti einnig að endurhanna útlit námskeiðanna.

Á þessum tíma var ferðaþjónustan í blóma, lundabúðir á hverju horni í miðbæ Reykjavíkur og erlendir ferðamenn trúðu því að lundinn væri fugl Íslands. Lóan hafði alveg gleymst í markaðs-





setningunni enda hún svo kvik að erfitt er að sýna hana ferðamönnum. Lundabyggðir eru hins vegar víða, svo sem í Vestmannaeyjum, Dyrhólaey, Borgarfirði eystri og Grímsey og fuglinn gæfur. Því var stungið upp á að gera lundann að fugli *Icelandic Online*. Þá hafði hins vegar útrás verkefnisstjórnarinnar hafist og var álitnið best að útlitnið á námskeiðum í öðrum Norðurlandamálum yrði sem líkast útlitinu á *Icelandic Online*. Var því talið vænlegast að velja einkennisfugl sem væri ekki óalgengur annars staðar á Norðurlöndum. Á vordögum koma farfuglarnir unnvörpum til landsins og hafa oft viðdöl í Vatnsmýrinni, m.a. tjaldurinn. Þetta voru tjaldfuglar í hópum á flötunum við Háskólann og Norræna húsið. Og þar með flaug tjaldurinn líka inn á heimasíðu *Icelandic Online* og gefur þar frá sér „háa og hvella tóna, sem helst verða táknaðir með blí-blí-blí-blí“, eins og Hjálmar R. Bárðarson sagði í bók sinni, *Fuglar Íslands í máli og myndum* (1986, 117). Hjálmar bætti við að tjaldurinn væri hávær fugl: „Á mildum vordögum óma oft vikur og vogar af hvellum tjaldasöng svo undir tekur í klettum, en á vorin beitir hann rödd sinni af mestum krafti.“ (1986, 116). Annars eru heimkynni tjaldsins víða á ströndum Evrópu og austur um meginland Asíu.

*Icelandic Online* lætur hins vegar heyra í sér árið um kring og kjörlendi námsefnis er ekki aðeins í Evrópu og Asíu heldur einnig í Norður-Ameríku – raunar má finna notendur um allan heim. Nú eru skráðir notendur fleiri en Íslendingar og virkir notendur um hundrað þúsund. Íslensk kona var gestur á veitingahúsi í Tælandi fyrir nokkrum árum. Þjónninn ávarpaði hana á íslensku. Konan spurði hvort hann hefði komið til Íslands og lært íslensku þar. „Nei“, sagði þjónninn, „ég er að læra íslensku á *Icelandic Online*“.

Þræði ævintýrisins, *Icelandic Online*, sem byrjaði þegar Birna Arnbjörnsdóttir fluttist heim og hóf störf við Háskóla Íslands, má rekja víða. Við vorum heppin að hún ákvað að koma og vildi nota starfsorku sína til að breiða út þekkingu á íslensku um víða veröld. Ég þakka henni kærlega og öllu því góða fólki á Íslandi og erlendis, sem hefur lagt gjörva hönd á að vefnámsefnið varð að veruleika, langt, frjótt og skemmtilegt samstarf.

Jón Ólafsson Alaskafari taldi að Íslendingum myndi fjölga svo í Vesturheimi, ef þeir settust að í Alaska, þegar vesturferðirnar voru í algleymingi, að brátt yrði íslenska helsta mál Norður-Ameríku. Svo





ÚLFAR BRAGASON

varð ekki en fyrir tilstilli *Icelandic Online* er íslenska nú vel þekkt á  
veraldarvefnum. Aldrei hafa fleiri viljað læra íslensku og staðið það  
til boða á netinu.



Festschrift 159







VETURLIÐI ÓSKARSSON  
UPPSALAHÁSKÓLA

## Hugleiðing um *slangur*

Fyrstu tilraunir til að smíða fræðakerfi utan um tökuorðarannsóknir voru frá Þjóðverjum komnar sem báru höfuð og herðar yfir aðra á sviði málfræðirannsókna á 19. öld. Þeir bjuggu til hugtökin *Fremdwort* og *Lehnwort* um tvær helstu tegundir orða af erlendum uppruna, *Fremdwort* um orð sem ekki hafa aðlagast við-tökumálinu og *Lehnwort* um aðlöguð orð. Einhver elstu dæmi um þessi þýsku fræðiorð munu vera frá 1819 um *Fremdwort* og 1856 um *Lehnwort* (Comolle 1986, 67). Samsvarandi íðorð urðu til í skandinavísku málunum. Þannig hefur t.d. danskan *fremmedord* og *låneord*, með dæmi frá a.m.k. 1837 um hið fyrra og 1869 um hið síðara, samkvæmt *Ordbog over det danske sprog* – en orðin kunna auðvitað að vera eldri en það. Í sænsku er talað um *främmande ord* í fræðilegri merkingu a.m.k. frá því í kringum aldamótin 1900, en raunar eru dæmi um orðasambandið allt frá því seint á 16. öld, t.d. í bréfi frá Jóhanni III Svíakonungi sem kvartar sárlega yfir slettum í máli kaupstaðarbúa í Stokkhólmi sem menga og blanda dönskum, þýskum, latneskum og öðrum erlendum orðum (*fremende ord*) við sænskuna (Parkvall 2006, 114). Um orðið *lånord* í sænsku eru dæmi frá því um 1870 skv. *Svenska akademiens ordbok*.

Í íslensku komst hins vegar sú hefð á, eins og við vitum, að nota helst bara eitt orð, tala um *tökuorð* og greina ekki á milli aðlagðra og óaðlagðra orða nema með gildishlöðnum orðum eins og *sletta*, *slangur* og *aðskotaorð* um þau síðarnefndu.<sup>1</sup> Orðið *slangur* er einkar skemmtilegt dæmi um það þegar erlent orð rennur saman við

<sup>1</sup> Tillögur um íslenskt heiti yfir *Fremdwort* / *fremmedord* hafa þó komið fram, svo sem *lánsorð* (Tryggvi Gíslason 1968) sem ekki náði að festa rætur og *framandorð* sem kynnt var til sögunnar í inngangi að *Orðabók Gunnlaugs Oddssonar* (Gunnlaugur Oddsson 1991, xv), ágætt orð að mínu mati.





íslenskt orð og í þessari grein verður fjallað lítillega um það og samsetningar með því og um aldur þeirra og notkun í blöðum og tímaritum á 20. öld. Dæmi eru sótt í stafræna blaða- og tímaritasafnið *Tímarit.is* og stundum í *Ritmálsafn Orðabókar Háskólans* (ROH).

Í fyrstu var *slangur* í þeirri merkingu sem hér um ræðir helst eða eingöngu notað í samsetningum, einkum *slangurmál* og *slanguryrði*, og að því er best verður séð eru dæmi um orðið *slangur* ósamsett í íslenskum blöðum og tímaritum fram til loka 6. áratugar 20. aldar (1958) ætíð í merkingunni (1) ‘flakk, flækingur, ráp’, (2) ‘smáræði, smælki’ eða í merkingu sem dregin er af annarri hvorri þessari. Oft er orðið notað í fremur neikvæðu eða smættandi samhengi, t.d. um iðjuleysi eða ómerkilegt lítilræði af einhverju, t.d. fiski o.s.frv. Grunnmerking og aukamerking orðsins hefur áreiðanlega átt sinn þátt í því að það fékk sitt nýja málfræðihlutverk og merkingu frá hinu enska orði sem fyrir tilviljun líkist því svo mikið.

Líklega var það Guðmundur Finnbogason prófessor sem fyrstur notaði orðin *slangurmál* og *slanguryrði* eins og Guðrún Kvaran (2004) hefur bent á, í riti frá 1933. Fyrirmyndin er augljóslega enska orðið *slang* sem hann hefur þar innan sviga. Það orð er af óvissum uppruna, mun birtast fyrst á prenti í enskum ritum í kringum aldamótin 1800 og er þá „applied to the speech of disreputable and criminal classes in London. The term, however, was probably used much earlier“ (*Brittanica*). Nefna má að orðið fer að sjást í dönsku um miðja öldina, elsta dæmið er ef til vill frá 1848 í þýðingu á þýskri bók. Segir þar að besta danska sé töluð í Óðinsvéum, en málið sé mun slakara í Kaupmannahöfn. Er þar bent á að „De store Hovedstæder avle, hvad Englænderne kalde slang“ (Kohl 1848, 187), sem í þýska frumtextanum er „Die Großen Hauptstädte erzeugen das, was de Engländer Slang nennen“ (Kohl 1846, 225).

Nokkurn tíma tók fyrir *slangurmál* og *slanguryrði* að verða svo mikil almannaeign á Íslandi að farið væri að nota þau í dagblöðum. Eitt elsta dæmið um *slangurmál* á þeim vettvangi er að finna í grein í *Vísí* 19.11. 1940, bls. 3, þar sem þýðandi nokkur er sagður geta „þýtt erlent slangurmál á íslensku svo að slangurblerinn haldist, án þess að hrapa ofan í þá göturæsisíslensku, sem nú er að myndast í kaupstöðum landsins og breiðast út í sveitirnar“. Þarna er einnig





að finna eina dæmið sem ég hef rekist á um samsetninguna *slangur-blær*. *Slangurmál* er raunar ekki sérlega algengt í blöðum og tímaritum, en í *Tímarit.is* eru þó ein 110 dæmi um það frá 1940 til 2020, flest frá 1980 til 1999 eða rúmlega 60 alls.

Samsetningin *slanguryrði* kemur einna fyrst fyrir í dagblaði í prentuðu útvarpserindi sem birt var í *Alþýðublaðinu* 17.5. 1951, bls. 5. Höfundur minnst þar bæði á *slettur* og *slanguryrði* en greinir að vísu ekki á skýran hátt á milli þeirra, telur t.d. til hinna síðari bæði tökuorð eins og *dobla*, *staell*, *gæi* og styttingar eins og *strætó*.

Fáum dögum síðar, 31.5., má í *Þjóðviljanum*, bls. 3, lesa kaldhæðnislega „Bæn hæstvirtrar ríkisstjórnar Íslands á því herrans ári 1951“ til Bandaríkjanna eða ‘hins algóða, almáttuga dollars’ eftir Magnús Á. Árnason listmálara og rithöfund, þar sem segir: „Afmá þú tungu vora, sem aðeins hæfir skrælingjum, og gef oss þín slungnu slanguryrði.“

Þriðja dæmið sem hér verður nefnt er að finna í krossgátu í *Vikunni* 42. tbl. 1951, bls. 14. Þar er spurt um fimm stafa orð fyrir „herbergi (slanguryrði)“. Við sjáum í næsta tölublaði að þar er átt við 17. aldar tökuorðið *kames* (sjá ROH undir *kamers*). Það sem er sérstaklega athyglisvert hér er notkunin á *slanguryrði* sem skýrandi hugtaki, og virðist það sýna að notkun þess hafi verið orðin nokkuð útbreidd. Fjöldmörg önnur dæmi er að finna um þessa notkun orðsins í krossgátum blaðanna á næstu árum.

Upp úr þessu fara að sjást fleiri dæmi um *slanguryrði* sem hugtak, t.d. í viðtali við málfræðinginn Svein Bergsveinsson í *Morgunblaðinu* 3.1. 1953, bls. 7, þar sem orðið kemur fyrir alls 14 sinnum, bæði í kaflafyrirsögn („Burt með slanguryrðin“) og í texta, þar útskýrt eða afsakað í fyrsta sinn sem það er notað: „Þessi svonefndu slanguryrði“.

Svo er að sjá sem rúmlega 500 dæmi sé að finna um *slanguryrði* á *Tímarit.is* á árabílinu 1942 til 2020, flest fremur ung, rúmlega 200 á árunum 1980 til 1999 og um 180 frá 2000 til 2020.

Þess má geta að samsetningin *slangurmæli* kemur fyrir í *Tímariti Þjóðræknisfélags Íslendinga* (útg. í Winnipeg) 22. árg., 1941, bls. 96, þar sem sagt er um Vestur-Íslending nokkurn að íslenskur stíll hans hafi verið „laus við flest þessi nýttísku tildurorð og slangurmæli, sem svo margir virðast nú þunglega haldnir af“. Ætla má að hinn vesturíslenski greinarhöfundur hafi hér í huga enska orðið *slang* en





hafi þekkt til hinnar nýju notkunar á orðinu *slangur* í samsetningum eins og *slangurmál* og *slanguryrði*. Orðið kemur aftur fyrir í *Nýjum stormi* 22.12. 1967, bls. 5, en annars er ekki að sjá að það sé notað í blöðum og tímaritum, og ekki eru dæmi um það í ROH.

Eitthvert elsta dæmið um ósamsett *slangur* í málfræðihlutverkinu í blöðum og tímaritum er að finna í málfarsþætti Árna Böðvarssonar í *Þjóðviljanum* 16.8. 1958, bls. 3. Hann skrifar:

Einn er sá þáttur íslenzkrar tungu sem hefur mjög lítið verið kannaður [...] Ég á hér við það sem á útlendum málum er kallað „slang“. Erfitt er að finna almenna og algilda skilgreiningu á því, en það þykir yfirleitt ekki rithæft í góðu máli. Ekki kann ég neitt íslenzkt orð um þetta fyrirbæri málsins, en málfræðingar hafa orðið að notast við útlenda orðið, og meðan ekki býðst annað betra, mun ég kalla það „slangur“. (Ef til vill er þó efamál hvort ekki er beinlínis betra að kalla það „slang“ og bera það fram eftir íslenzkum reglum, sláng).

Í framhaldinu kemur fram að með *slangri/slangi* á Árni við mál sem rithöfundar nota „til að ná ákveðnum umhverfisblæ í verk sín“ og tekur þar dæmi um styttingar, tökuorð, orðaleiki og fleira. Hann notar *slangur* aftur í þætti sínum 13.9. sama ár, bls. 3, þar ásamt orðunum *slangurmál* og *slanguryrði*. Enn koma *slangur* og *slang* fyrir í þættinum 14.5. 1960, bls. 6, og er höfundurinn þar hallari undir orðmyndina *slang* þegar hann ræðir um „þann þátt málsins sem lítill gaumur hefur verið gefinn í blaða- og útvarpsþáttum um íslenzkt mál, en það er slang, er svo má kalla (eða slangur, ef menn vilja heldur hafa það).“

Orðið *slang* kemur reyndar fyrir mun fyrr á prenti í íslenskum blöðum, langfyrst í vesturheimsblöðum, fyrst í *Lögbergi* 11.3. 1891 og svo í *Heimskringlu* 23.8. 1906. Mörg fleiri dæmi er að finna í þessum blöðum og í *Tímariti Þjóðræknisfélags Íslendinga* á fyrstu áratugum 20. aldar, og er þar orðið auðvitað beint tekið upp úr ensku. Og í *Lögrettu* 7.11. 1909, bls. 217, sem gefin var út í Reykjavík, skrifar maður sem augljóslega býr vestanhafs eftirfarandi um tiltekið enskt orð: „jeg veit menn skilja ekki orðið á Íslandi, og menn finna það ekki í neinum orðabókum, því það er tiltölulega ungt orð í þessari merkingu og heyrir til þeirra orða, sem nefnd eru á ensku





máli „slang“. Á 3. áratugnum fer að bera á því að *slang* sé notað til skýringar og þá oftast eða alltaf haft innan sviga á eftir íslenskum orðum á borð við *rangmynduð orð* og *ambögur* (Halldór Laxness í *Verði* 12.12. 1925, 3), *óvandað mál* (Jakob. Jóh. Smári í *Vísi* 12.3. 1926, 2), *skrílmál* (*Vísir* 4.3. 1928, 3), *götumál* (*Vísir* 21.11. 1931, 3). Og í grein eftir Stefán Einarsson frá 1935, „Gamanbréf Jónasar Hallgrímssonar“, er notuð samsetningin *skólaslang*: „Þessi bréf eru full af torskildum klausum, sýnilega teknum úr daglegu tali þeirra, skóla-slangi“ (*Skírnir* 1935, 151). Loks þegar farið er að nota *slang* til skýringar í krossgátum er nokkuð ljóst að orðið hefur unnið sér nokkuð fastan sess í málinu: Í krossgátu í *Morgunblaðinu* 14.8. 1937 er spurt um „skíttið (slang)“ sem næsta laugardag er skýrt með „mojið“ (!); í sama blaði 26/2 1938: „smekkur (slang)“ sem næsta laugardag er skýrt með „sans“; og í sama blaði 5.3. 1938: „ónýti (slang)“ sem er skýrt næsta laugardag með „frat“. Ýmis fleiri dæmi eru um á næstu árum að *slang* sé notað í krossgátum til að skýra málsnið orðs sem leitað er að.

Árni Böðvarsson er ekki upphafsmaður þess að nota *slangur/ slang* sem málfræðihugtak, enda var þá þegar komin nokkur hefð á gamla íslenska orðið í samsetningum sem hér voru nefndar, en ekki er ólíklegt að skrif hans í lok 6. áratugarins hafi stuðlað að því að orðið *slangur*, ósamsett, festist í sessi í nýrri merkingu.

## Heimildir

- Comolle, Heike. 1986. *Lexementlehnungen in den spätmittelalterlichen isländischen fabulierenden Sagas*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.
- Guðrún Kvaran. 2004. „Hvað er slangur gamalt fyrirbrigði?“ *Vísindavefurinn*. Vefslóð: <https://www.visindavefur.is/svar.php?id=4464>
- Gunnlaugur Oddsson. 1991. *Orðabók sem inniheldur flest fágæt, framandi og vandskilin orð er verða fyrir í dönskum bókum*. Ný útgáfa með íslenskri orðaskrá. Jón Hilmar Jónsson sá um útgáfuna ásamt Þórdísi Úlfarsdóttur. (Orðfræðirit fyrir alda I.) [Reykjavík:] Orðabók Háskólans.
- Kohl, J. G. 1946. *Reisen in Dänemark und den Herzogthümern Schleswig und Holstein*. Erster Band. Leipzig: F. A. Brockhaus. 1846.
- Kohl, Johan Georg. 1848. *Reiser i Danmark og Hertugdømmerne Slesvig og Holsteen udgivne i Aaret 1846 af J. G. Kohl*. Første Deel. København: Løfers og Jordans Forlag.
- Maurer, David Warren. *Britannica*. 2021. „Slang.“ Í *Encyclopaedia Britannica Online*. <https://www.britannica.com/topic/slang>





VETURLIDI ÓSKARSSON

- Ordbog over det danske sprog* (ODS). Vefslóð: <https://ordnet.dk/ods>
- Parkvall, Mikael. 2006. *Vad är språk?* Stockholm: Natur och kultur.
- ROH: *Ritmalssafn Orðabókar Háskólans*. Vefslóð: <http://ritmalssafn.arnastofnun.is/>
- Svenska akademiens ordbok* (SAOB). Vefslóð: <https://www.saob.se/>
- Tímarit.is*: *Alþýðublaðið*; *Heimskringla*; *Lögberg*; *Lögrétta*; *Morgunblaðið*; *Nýr stormur*; *Skírnir*; *Tímarit Þjóðræknisfélags Íslendinga*; *Vikan*; *Vísir*; *Vörður*; *Þjóðviljinn*.
- Tryggvi Gíslason. 1968. „Áhrif kristninnar á íslenzkan orðaforða að fornu.“ *Mímir*, blað Félags stúdenta í íslenzkum fræðum 12:5–17.



Festschrift 165





ÐÓRHALLUR EYÞÓRSSON  
UNIVERSITY OF ICELAND

## One language? Early Anglo-Icelandic relations as reflected in the *First Grammatical Treatise*

The *First Grammatical Treatise* (FGT), written in the 12th century AD, famously states that the English and the Icelanders are of ‘one language’:

alls vér erum einnar tungu, þó at gǫrzk hafi mjök ǫnnur tveggja eða nokkut báðar ‘...since we are of one tongue (with them), even though one of the two (tongues) has changed greatly, or both somewhat...’ (cf. Benediktsson 1972, 208–209)<sup>1</sup>

This statement is generally taken to show that the First Grammarian (FG) intended to follow the precedent of English when designing an alphabet for Icelandic. It is very interesting to note that the FG never uses the term *Icelandic* but only *our language* (“vårt mál” or “vár tunga”) and *Danish tongue* (“ðönsk tunga”). However, here I use *Icelandic* for the purpose of this paper. English spoken at the time of FGT would have been at a transitional stage between Old and Early Middle English. A remarkably similar statement is found in *Gunnlaugs saga* (see Fjalldal 1993). Although there seems to be a general consensus about the interpretation, Benediktsson in the preface to his authoritative edition of the FGT claims that the quotation does not necessarily mean that the FG thought that English and Icelandic were related more closely than other languages:

<sup>1</sup> The Old Icelandic spelling in this citation has been standardized by the author of this article.





...it should not be taken to show any insight by the FG into the historical relationship, in the modern sense, of Icelandic and English, nor does it presuppose any knowledge of the English language.

(Benediktsson 1972, 196)

Instead, Benediktsson (1972) argues, these words should be understood in light of the idea, which was common in Medieval times, that all human languages descend from one original language, namely Hebrew, after the fall of the Tower of Babel.

By contrast, Harðarson (1999) claims that this view, that all languages descend from Hebrew, is untenable. According to him, the interpretation of the passage does not involve the original language spoken before the erection of the Tower of Babel. Instead, he argues, the text of the FGT is to be taken literally as meaning that Icelanders and Englishmen indeed spoke the same language. Harðarson (1999) points to internal contradictions in the argumentation. If the text would have meant that all languages have sprung from one original source language, spoken in pre-Tower-of-Babel times, one would need to consider all languages as being equally related to one another. But if this were the case, the passage would not really serve the function of identifying the reason for following the precedent set by the speakers of one particular language – English – rather than speakers of some other language. Therefore, Harðarson (1999) concludes in favor of a literal interpretation of the passage. According to that, Icelanders and Englishmen would actually speak the same language, although it has now changed to a certain degree, ultimately developing into two languages. More controversially, perhaps, Harðarson (1999, 24) also speculates that the passage reveals an awareness of the historical evolution of languages. Again, his argument comes from the statement by the FG that the two languages used to be the same but have changed and are now somewhat different. Harðarson (1999), however, does not stop at that but attempts to identify the original language common to Icelandic and English. This, he proposes, would have been the language brought to Northern Europe “norður hingað í heim” by the Nordic pagan gods, the *Æsir*, as recounted in *the Prologue of Snorra-Edda*. If this were correct it would mean that the FG had







#### ONE LANGUAGE?

some idea of a common ancestral language of English and Icelandic. As this would have been the language of the *Æsir*, it would have comprised the Germanic languages but excluded other languages such as Greek and Latin. Although Harðarson (1999) does not elaborate on this any further, today we would call this ancient linguistic stage Proto-Germanic. This stage of Germanic is not attested but is in fact the earliest reconstructable stage prior to the break-up of the individual Germanic sub-branches. English is considered part of the West Germanic sub-branch of Old Germanic, together with Old Saxon (early Low German), Old Frisian, Old High German, and their later relatives. It is known that early Icelanders were acquainted with Saxony (“Saxland”), corresponding roughly to modern Northern Germany, and in fact this territory is mentioned in the FGT. Given that Saxon is as closely related to Icelandic as English is, Harðarson (1999) points out that it would have been just as logical for the FG to mention that he was following the precedent of the Saxons when devising an alphabet for Icelandic.

Continuing his speculations, Harðarson (1999) further asks: Given that Icelandic is equally related to Saxon as to English, why did the FG decide to look to the English for a model rather than the Saxons? In reply to his own question, Harðarson (1999) suggests that the FG simply had some kind of empirical evidence for his choice. This evidence would simply have been the fact that he was acquainted with English written language, and perhaps even with spoken English as well, but not with Saxon. Thus, English was somehow more familiar to him than other foreign languages, and he may even have had direct knowledge of English. It would be an overstatement that Harðarson (1999) has provided independent arguments for this view, and in fairness he admits as much, but Harðarson’s view is nevertheless highly interesting.

Thus, we have here different scholarly opinions, which as far as I know have never been compared and contrasted before. In my view, it seems reasonable to agree with Harðarson’s (1999) claim that the above statement in the FGT indicates that the author was better acquainted with English than with other contemporary foreign languages. (Other Nordic languages would not have been considered ‘foreign’ during this time but at most mere varieties of the same





language, commonly known as “dönsk tunga”. It is, however, not entirely certain what the nature of this acquaintance was. Before proceeding to that discussion, I would like to add a further argument in favor of Harðarson’s (1999) position, supporting the idea of the FG’s acquaintance with English. This is a kind of a ‘curious-incident-of-the-dog-in-the-night-time’ argument, deduced from the silence of the sources. The matter is readily apparent in the text of the FG — or rather, it is conspicuous by its absence there. The FG mentions several languages which he is familiar with. These are, on the one hand, Latin, Greek and Hebrew, all dead languages which were known to learned men in his time. On the other hand, he mentions English, a living language, spoken and written in a country with which Norsemen had considerable dealings. However, there is no mention whatsoever of Saxon or any other Germanic languages, even though the FG indeed mentions Saxony; in fact, the presence of some Saxons is documented in Iceland, around the conversion to Christianity, as is a number of Saxon loanwords (Halldórsson 1969, Tarsi 2016). This absence of evidence reinforces the argument that English was more familiar to the FG than other closely related languages, i.e., those spoken on the European continent such as Saxon. (Once again, he would perhaps not have made any distinction between the Nordic languages).

So, what does it all mean? It certainly accords with the fact that there was much interaction between Iceland and England in the period when the FGT was written — so much so that enlightened Icelanders in the 12th century might very well conclude that there was a special affinity between Icelandic and English. The sizable number of loanwords from Old English, especially in the religious sphere, is also evidence of early Anglo-Icelandic contacts. These Old English loanwords outnumber those from Old Saxon (Tarsi 2016).

There is, however, a further key issue that remains unresolved: What does ‘one language’ mean in the context of the FGT? It would seem that this suggests an idea of a similarity so close that the languages can — or at least once could — be considered ‘the same’. Although the FG does not explicitly say so, the most straightforward interpretation of ‘the same’ here may be taken to be that speakers of the two languages under discussion were able to





#### ONE LANGUAGE?

understand and talk to one another without significant problems. In other words, at the time of the writing of the FGT there would have been mutual intelligibility between the speakers of Icelandic and English. However, ‘similarity’, and even mutual intelligibility, does not amount to proof of genetic relations in the sense of modern historical linguistics. According to modern standard definitions of how to measure linguistic affinity, the relationship between two languages depends on whether or not – and to what extent – they exhibit shared common innovations in their grammar (i.e., phonology, morphology, and syntax). There is nothing to suggest that the FG had any such modern linguistic criteria in mind when he spoke of ‘one language’. Rather, he was just thinking of mutual intelligibility. In fact, there is a substantial amount of anecdotal evidence supporting the idea that speakers of Old Germanic languages were able to converse with each other. For example, the Icelandic poet Egill Skalla-Grímsson would even recite his poetry at the court of an English king, seemingly without causing his audience any great difficulties (cf. Moulton 1988, Eyþórsson 2002).

Contrary to Gunnar’s claims, it is also unlikely that the FG’s statement means that he thought that Icelandic and English had a common ancestor. Why? Again, ‘sameness’ does not entail proof of historical relations. To be sure, it is implied that Icelandic and English were once even more similar than they are now, and that both have changed. There is also, in the Prologue of Snorra-Edda, mention of the migration of the *Æsir* and their language to the northern part of the world. But there is no indication that this hypothetical language was any different from the languages spoken by the Norsemen and the English before they started developing apart. It can hardly be denied that the passage cited above shows awareness of linguistic change: languages that were once ‘the same’ have changed so that they are now more different than they were before. Remarkable as this claim may be, however, it does not amount to positing a common linguistic ancestor from which the two languages, Icelandic and English would have sprung.

In conclusion, scrutinizing the claims made by Benediktsson (1972), on the one hand, and Harðarson (1999), on the other hand, the following points of agreement and disagreement emerge. First,





I find Harðarson's (1999) proposal plausible that the FG looked to English for a model when designing an alphabet for Icelandic because he was in some way better acquainted with English than, say, the equally related Saxon. However, as Benediktsson (1972) stressed, this does not mean that he had necessarily any active knowledge of the English language, be it in written or spoken form. He may just have depended on second-hand information about this matter, in particular the fact, relevant to his enterprise, that the English used their own alphabet (based on the Latin one). Second, I agree with Harðarson (1999) that the FG shows awareness of linguistic change when he says that Icelandic and English were once the same language but have now changed. At the same time, however, I fully accept Benediktsson's (1972) point of view that we should not read into these words any insight into the historical (genetic) relationship between languages in the modern sense. Finally, I disagree with both scholars when they attempt to identify a linguistic stage ancestral to Icelandic and English, whether it be Hebrew (as Benediktsson (1972) would have it) or Proto-Germanic (as Harðarson (1999) is apparently suggesting). Rather, what seems to be implied by the words 'one language' is mutual intelligibility. Thus, a fuller interpretation of the crucial passage in the FGT would be that Icelandic and English are so similar that they are mutually intelligible and can therefore be considered 'the same language', despite certain changes, big or small, that each of them has undergone.

## References

- Eyþórsson, Þórhallur. 2002. "Hvaða mál talaði Egill Skalla-Grímsson á Englandi?" *Málfréður* 18: 21–26.
- Fjalldal, Magnús. 1993. "How Valid is the Anglo-Saxon-Scandinavian Language Passage in Gunnlaug's Saga as Historical Evidence?" *Neophilologus* 77: 601–609.
- Halldórsson, Halldór. 1969. "Some Old Saxon loanwords in Old Icelandic poetry and their cultural background". In *Festschrift für Konstantin Reichardt*, edited by Chrisian Gellinek, 109–126. Bern/München: Francke.
- Harðarson, Gunnar. 1999. "Alls vér erum einnar tungu: Um skyldleika ensku og íslensku í Fyrstu málfræðiritgerðinni". *Íslenskt mál og almenn málfræði* 21: 11–30.
- Hreinn Benediktsson (ed.). 1972. *The First Grammatical Treatise*. Reykjavík: Institute of Nordic Linguistics.





ONE LANGUAGE?

Moulton, William G. 1988. "Mutual intelligibility among speakers of Early Germanic dialects". In *Germania*, edited by Daniel G. Calder and T. Craig Christy 9–28. Wolfeboro, NH: D. S. Brewer.

Tarsi, Matteo. 2016. "On the origin of the oldest borrowed Christian terminology in Icelandic". *Orð og tunga* 18: 85–101.





ÞÓRHILDUR ODDSDÓTTIR  
HÁSKÓLA ÍSLANDS

## Til heiðurs Birnu sjötugri

**E**inu sinni var ....

Þegar árin færast yfir og líður að lokum formlegrar starfsævi er oft við hæfi að líta yfir farinn veg og rifja upp eða stikla á stóru um eftirminnilega áfanga, stóra og smáa.

Einn af stóru áföngunum á ferli Birnu er tilurð og þróun *Icelandic Online*, ferli sem nær nú yfir 20 ár. Þetta stórvirki hefur skapað þáttaskil í rafrænum kennsluháttum á Íslandi og þó víðar sé leitað.

Saga tölvustudrar tungumálakennslu nær yfir lengri tíma, en þó furðustuttan þegar litið er til baka. Í þeim skóla sem ég kenndi um tuttugu ára skeið, hófst tölvustudd kennsla 1996, í litlum mæli þó. Á þeim árum þurfti enn að hringja inn til að fá tengingu við netið um símalínu. Slík tenging var bæði stopul og dýr. Bara að komast í póstinn gat kostað talsverðan tíma, svo ekki sé minnst á að í kennslu þurfti fyrstu árin ævinlega að hafa „plan B“ með í kennslustofuna. Mikil áhersla var lögð á að bæta tengingar og smám saman var hægt að nýta tölvur meira og meira í kennslustofum. Tölvuver í skólum voru framan af mestan part ætluð kennslu á tölvur og að vinna með tölvur. Aðrir kennarar þurftu að miða við að nemendur gætu nýtt tölvur heima við í einhverjum mæli.

Hópur á vegum Norrænu ráðherranefndarinnar stóð fyrir því að kalla saman verkmenntakennara á Norðurlöndum með það fyrir augum að skoða hvernig nýta mætti nýja tækni til að auka samskipti milli nemenda og kennara í ýmsum greinum verkmennta. Margar hugmyndir í þessa veru komu fram og myndaðir voru hópar um þessi nokkur verkefni. Nemendur og kennarar í Hótel- og mat-





vælaskólanum í MK tóku þátt í tveimur verkefnum, sem gengu vel og nemendur sýndu mikinn áhuga. Það sem vantaði upp á flæði var að öll samskipti milli landa fóru í gegn um kennarana. Þó var í nokkrum tilvikum gerð heimasíða með lokaafurð verkefnis og framlag nemendahópa sýnt.

Fyrsta margmiðlunardiskinn á dönsku eignuðumst við í kjölfar kynningar norræna kennsluráðgjafans á BackPacker2, síðsumars 1996. Leikurinn byggir á bakpokaferðalagi um heiminn með lítinn farareyri og verða þátttakendur að fá sér vinnu hér og þar um heiminn til að afla frekari farareyris. Til þess að fá vinnu verða menn að sýna bakgrunnsþekkingu á viðkomandi starfssviði. Menn safna stigum og geta þá fengið virðulegri störf sem gefa betur af sér. Í leiðinni er miðlað fróðleik varðandi landafræði, sögu og ferðamennsku.

Þessi diskur opnaði augu okkar fyrir því að auðveldlega mætti nota venjulega tölvuleiki á dönsku til að koma til móts við þann reynsluheim nemenda sem byggir á tölvuleikjum um leið og þekking þeirra og orðaforði hvað snertir ákveðin þemu er aukinn og dýpkaður.

Í janúar 1997 fengum við fyrsta matreiðsludiskinn sem þá var nýútkominn í Danmörku með heitinu *Meyers garage*. Þar talaði hinn síðar viðfrægi Claus Meyer undir þegar hann undirbjó hráefni fyrir eldun og sýndi rétt handtök. Diskurinn var gagnvirkur að því leyti að hægt var að velja hráefni og kalla fram ýmsar uppskriftir með þessu tiltekna hráefni. Vakti diskurinn mikla aðdáun og svaraði faglegum kröfum í fagdönskunni (iðngreinunum). Nemendur uppgötvuðu strax hversu gagnlegur hann var og öll leit mjög fljótleg. Hægt er að biðja „diskinn“ um uppskriftir miðað við það sem til er í ísskápnum eða þá vintegund sem ætlunin er að prófa. Á diskinum eru myndbandsskeið þar sem ýmis handtök við matargerð eru sýnd, t.d. fiskur flakaður, kjúklingur hlutaður í sundur og samtímis lýst á dönsku. Þessi diskur varð svo vinsæll meðal nema í skólanum að hvert eintak hvarf skömmu eftir innkaup. Svo seldist diskurinn upp og þá var sá draumur úti.

Boðið var í fyrsta sinn upp á dönskukennslu í Ferðamálastólaskólanum í MK á vorönn 2000. Byrjað var með staðbundna útfærslu af áfanganum og fjarkennslu. Ekkert sérhannað námsefni var tiltækt fyrir þennan áfanga þannig að mestallur textalestur fólst í leit og lestri efnis á Internetinu sem m.a. var stjórnað með vefleiðöngrum í





ýmsum útgáfum, svo sem að skipuleggja ferð til Danmerkur, finna gistingu, gera tillögur að því hvað eigi að borða og hvenær, kvöldskemmtunum, dagsferðum með tilheyrandi rannsóknum á samgöngumálum og tillögum að skoðun og heimsóknum á þekktu og vinsæla ferðamannastaði.

Á haustönn 2000 var aftur farið af stað og einungis í fjarkennslu að þessu sinni og róíð á svipuð mið en reynt að slípa af mestu agnúana frá því á vorönn. Einnig var gerð tilraun til að halda utan um áfangann með WebCT. Ekki reyndist unnt að byrja notkun forrits strax í upphafi annar. Það reyndist síðan nemendum of erfitt að breyta um umgjörð þegar komið var fram á önnina. Tæknilegar leiðbeiningar og aðstoð var af of skornum skammti til þess að nemendur réðu við að læra þetta hver í sínu horni jafnframt því að fást við tungumálið. Æskilegt hefði verið – og gert öllum lífið auðveldara – að fá slíka nemendur í staðbundna lotu til að kynna fyrir þeim og þjálfá þá í notkun slíks forrits.

Hér má bæta við að fjarnámið var í samvinnu við Verkmenntaskólann á Akureyri sem þá var í forystu með fjarnám. Ég fékk kvörtun þaðan um að fjarnemar ættu ekki að fá verkefni sem krefðust nettengingar því ekki sætu allir fjarnemar við sama borð í þeim efnum.

Haustið 2000 var í fyrsta sinn hægt að bjóða „pappírslausan“ áfanga í dönsku – þar var um að ræða hóp á svokallaðri almennri braut, ætluð nemendum sem ekki voru tilbúnir í nám á stúdentsbrautum. Meðal annars áttu þessir nemendur að hljóta evrópskt tölvuökuskírteini, sem fól í sér tiltekna kunnáttu í meðferð nokkurra algengra forrita. Fyrstu önnina voru tveir nemendur um hverja tölvu.

Skjáir á þessum tíma voru á engan hátt sambærilegir við nýjustu skjái að gæðum, þó virtust sumir nemendur eiga auðveldara með að lesa af skjá en pappír. Meðal verkefna í áfanganum var gerð bæklingis um algenga sjúkdóma, s.s. kvef og flensu, sem byggði á dönskum vefsíðum. Á óvart kom hversu vel nemendum gekk að raða saman mikilvægustu upplýsingunum í samhangandi texta. Mátti af því ráða, að skilningur nemenda á texta vefsíðunnar væri nægilegur til þess að þeir gætu áttað sig á aðalatriðum. Sömu nemendur hefðu aldrei getað samið slíkan texta frá grunni, þrátt fyrir að bakgrunnsþekking á efninu og lykilorðum hafi verið fyrir hendi.

Þessi reynsla leiddi huga okkar kennara að því að til væru leiðir til







að nálgast nemendur án þess að til kæmi bókastagl í ætt við það sem þeir höfðu áður kynnst með takmörkuðum árangri. CD-ROM diskar (hver man þá?) komu að góðum notum, einn slíkur var óhemju vinsæll, *Quiz Academy*, þar sem nokkrar persónur í líki dýra kepptu í eins konar útgáfu af gagnvirku *Trivial Pursuit* undir stjórn einstakra nemenda eða hópa.

Í framhaldi af þessu reyndum við að þefa uppi alla margmiðlunardiska með vitrænu innihaldi sem gefnir voru út í Danmörku á þessum árum. Alls náðum við í 16 diska, en aðeins tveir þeirra voru ætlaðir sérstaklega fyrir tungumálanám. Að auki áttum við fjóra diska með orðabókum.

Í desember 2000 unnum við skýrslu fyrir Menntamálaráðuneytið/ Námsgagnastofnun um reynslu okkar af því að nýta tölvur í tungumálakennslu og meðal annars miðlar sýn okkar á framtíðina í ljósi þess sem á undan var gengið:

Af hverju margmiðlunardiskar?

- Veruleikinn utan skólastofunnar, t.d. að tungumálið er notað einhvers staðar á svipaðan hátt og móðurmálið.
- Það er leikur að læra. Nemendur læra málið og notkun á miðlinum án þess að taka eftir því í hita leiksins.
- Reynir á og þjálfar annars konar lestrar- og /eða hlustunarfærni en fæst með hefðbundnu námsefni.
- Ólíkum þörfum og áhugasviðum nemenda mætt.
- Samvinna nemenda við lausn verkefna þar sem nemendur með ólíka getu og bakgrunnsþekkingu leggja saman til að geta leyst þau.
- Margmiðlun í upplýsingaþjóðfélagi – færni sem öllum nemendum er nauðsynleg að yfirfæra frá tölvum yfir á aðrar námsgreinar.

Við höfum talið mikilvægt að nálgast nemendur með tölvum og leikjum á dönsku þar eð sá miðill leikur æ stærra hlutverk í lífi barna og unglinga og við erum sífellt að undirbúa þau undir þátttöku í upplýsingaþjóðfélaginu.





Það fyrirkomulag á tölvunotkun á almennri braut sem lýst er hér að framan hefur sannfært okkur og nemendur um nauðsyn þess að hver nemandi hafi sína eigin tölvu. Einnig er bráðnauðsynlegt að notað sé forrit sambærilegt við WebCT til að halda utan um áfangann og vinnuna sem þar fer fram, þótt það kosti bæði blóð, svita og tár að komast upp á lag með að nota þessar gersemar.

Sú reynsla sem við höfum aflað okkur nú á haustönn, þótt ekki hafi tekist að ljúka önninni (verkfall), er ómetanlegur liður í því ferli sem þarf til að yfirvofandi fartölvuvæðing geti skilað þeim árangri sem vænst er, það er að nemendur verði færir um fulla þátttöku í upplýsingaþjófðfélagi nútímans.

Að fenginni þessari reynslu sýnist okkur að fartölvuvæðing dragi engan veginn úr vægi kennarans í kennslustundum. Þvert á móti mun í mörgum tilvikum verða bráðnauðsynlegt að fækka í nemendahlópum. Raunar byggist þessi fullyrðing á reynslu okkar af tölvunotkun í tungumálanámi. Ef hins vegar á að nota tölvurnar í stað pappírs og blýants er ekki um byltingu í kennsluháttum að ræða heldur frekar stöðnun það sem blýanturinn hefur einungis fengið nýtt útlit.

Tölvunotkun veitir mikla möguleika á breyttum kennsluháttum og breyttu ferli í kennslu. Ekki er nauðsynlegt að halda fast í 40, 60 eða 80 mínútna kennslustundir og reyndar æskilegt að riðla því kerfi til að nemendur hafi fullt gagn af tækninni. Þá má sjá fyrir sér að nemendur vinni sjálfstætt eins og þeir geta en fá handleiðslu eftir þörfum og síðan verði sérstakir þjálfunartímar í þeim færniþáttum sem ekki er hægt að sinna með aðstoð tölvunnar.

Æ meiri tími fer í undirbúning annars vegar og bein samskipti við einstaka nemendur hins vegar, en minni í staðbundna hópkennslu. Miklu skiptir að skipuleggja samskiptin til að þau verði markviss og til að koma í veg fyrir að kennarinn drukknir í pósti.

Síðar komu forrit sem nýttust til að búa til keppnisspurningar úr námsefninu, þá var oft fjör á ferðum. Einnig var hægt að leika sér með einstaka orð á ýmsa vegu; sem flettspjöld með íslenskri merkingu öðru megin, „hengja kallinn”, lausnarorð í (einfaldri) krossgátu, skrifa stök orð inn í setningu.

Líka höfðum við forrit þar sem hægt var að glósa eða gefa skýringar á einstökum orðum eða orðasamböndum. Þegar texti með





TIL HEIDURS BIRNU SJÖTUGRI

slíkri hjálp var lagður fyrir í tölvu voru orðin með skýringum í öðrum lit og mátti smella á hvert þeirra og fá upp skýringu. Í hvert sinn sem sama orðið kom fyrir í textanum mátti endurtaka leikinn. Þetta gat líka orðið tilefni til keppni, að frumkvæði nemenda – það mátti helst ekki smella nema einu sinni á hvert orð meðan textinn var lesinn.

Það var óneitanlega talsverð upplifun að sjá einstaklinga með les-hamlanir (dyslexiu), athyglisbrest og ofvirkni taka við sér sem aldrei fyrr. Vissulega var úthaldið ekki alltaf mikið, en afskaplega jákvætt samt. Eitt atriði enn má nefna að þegar nemendur voru komnir með tölvur var einfalt að láta þá horfa í litlum hópum á kvikmyndir með dönsku tali og undirtexta. Svo skemmtilega brá við að margir horfðu oftast en einu sinni á hverja mynd og lærðu utan að frasa og tilsvör, jafnframt því sem þeir skorðu hátt á krossaprófi úr efni myndanna.

Árin frá 2001 voru tími mikillar vinnu við að finna hvernig best mætti samþætta nýja tækni og tungumálakennslu. Sú saga verður ekki rakin hér en bent á grein mína:

<https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/MRN-pdf/Fra-kalfsskinni-til-tolvu.pdf> s. 107-113

Ofanskráð er að hluta til byggt á skýrslu um tölvunotkun í dönskukennslu í MK sem gerð var í desember 2020 fyrir Menntamálaráðuneytið/Námsgagnastofnun af Þórdísi Magnúsdóttur og Þórhildi Oddsdóttur.

ISBN 978-9935-9547-1-8

Rit þetta er gefið út til heiðurs Birnu Arnbjörnsdóttur til að fagna merkjum starfsferli hennar sem prófessor í annarsmálsfræðum við Háskóla Íslands, deildarforseti Mála- og menningardeildar og forstöðumaður Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum auk þess sem hún er fulltrúi Íslands í stýrihópi og undirbúningsnefnd UNESCO vegna alþjóðlegs áratugar frumbyggjamála.

This Festschrift has been written in honor of Birna Arnbjörnsdóttir to celebrate her academic achievements as a professor of Second Language Studies at the University of Iceland, the head of Department of Languages and Cultures at the University of Iceland, a board member and later director of the Vigdís Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages, and as a member of the UNESCO Steering Committee for the International Decade of Indigenous Languages.



STOFNUN  
VIGDÍSAR FINNBOGADÓTTUR  
Í ERLENDUM TUNGUMÁLUM