

Milli mála

Milli mála

Tímarit um erlend
tungumál og menningu

13. ÁRGANGUR

Ritstjórar
Geir Þórarinn Þórarinsson
Þórhildur Oddsdóttir



STOFNUN
VIGDÍ SAR FINNBOGADÓTTUR
Í ERLENDUM TUNGUMÁLUM

*Styrktarsjóði SVF er þakkaður
stuðningur við útgáfu tímaritsins*

*Milli mála er ritrýnt tímarit
og er ritrýnum þakkað þeirra framlag*

Háskólaútgáfan
Reykjavík 2021

© Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum og höfundar/þýðendur efnis.

Umbrot: Valgerður Jónasdóttir
Hönnun kápu: Ragnar Helgi Ólafsson
Prentun: Litlaprent ehf.

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.

U201404
ISBN 978-9935-23-026-3

Efni

<i>Geir Þórarinn Þórarinsson og Þórbildur Oddsdóttir</i>	
Frá ritstjórum	9

RITRÝNDAR GREINAR

<i>Birna Arnbjörnsdóttir</i>	
Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online námskerfisins	15
<i>Þórbildur Oddsdóttir, Brynbildur Anna Ragnarsdóttir, Vár í Ólavsstovu, Eeva-Liisa Nyqvist og Bergþóra Kristjánsdóttir</i>	
Når klodserne falder på plads: Ordforråd ved tekstlæsning – elevernes reaktioner	40
<i>Núria Frías Jiménez og Carmen Quintana Cocolina</i>	
Entre visillos: una propuesta didáctica para trabajar la novela de Carmen Martín Gaité con alumnado universitario no nativo	83
<i>Erla Erlendsdóttir og Oddný G. Sverrisdóttir</i>	
Kurz und bündig, raso y corto eða stutt og laggott: Um orðapör í þýsku, spænsku og íslensku	115
<i>Rósa Elín Davíðsdóttir</i>	
Pieux mensonge ou mensonge blanc? Les collocations dans les dictionnaires bilingues	142
<i>Yuki Minamisawa</i>	
Semantic Prosody in Icelandic: Focusing on the adverb <i>gersamlega</i>	165

Danila Sokolov

- “Pen, paper, inke, you feeble instruments”: The Precarity
of Lyric Ontology in Elizabethan Sonnets 187

Ásdís Rósa Magnúsdóttir

- Um bókmenntaleg ævintýri í Frakklandi á 17. öld:
„Hamingjueyjan“ og „Blái fuglinn“ eftir Madame d’Aulnoy 223

ÞÝÐINGAR

Pórir Jónsson Hraundal

- Ibn Miskawayh og frásögn hans af innreið víkinga
í Kákasusfjöllum árið 943. 253

Ibn Miskawayh

- Umsátur víkinga í Barda árið 943 258

Rúnar Helgi Vignisson

- Washington Irving og „Rip Van Winkle“ 263

Washington Irving

- Rip Van Winkle 268

Atli Harðarson

- Ljóðið um ketti heilags Nikulásar eftir Gíorgos Seferis. . 285

Gíorgos Seferis

- Kettir heilags Nikulásar 289

Erla Erlendsdóttir

- Um Virgilio Piñera Llera 292

Virgilio Piñera Llera

- Órjúfanlegt samband 295

Virgilio Piñera Llera

Læðan 296

Höfundar, þýðendur og ritstjórar. 298

Frá ritstjórum

Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum hefur gefið út *Milli mála – tímarit um erlend tungumál og menningu* frá árinu 2009. Tímaritið hefur hingað til komið út árlega og því er heftið, sem hér birtist, það þrettánda í röðinni. Frá og með næsta ári bætist við þemabundið sérhefti að hausti auk hins almenna vetrarheftis. Birna Arnbjörnsdóttir ritstýrir fyrsta sérheftinu sem ber yfirskriftina Nýjar rannsóknir í annarsmálsfræðum og fjöltyngi á Íslandi. Tekið er við greinum til 20. febrúar 2022. *Milli mála* er í opnum vefaðgangi (millimala.hi.is) og þar birtast ritrýndar fræðigreinar á sviði erlendra tungumála, bókmennta, málvísinda, málakennslu og þýðingafræði. Aukinheldur er hefð fyrir birtingu bókmenntaþýðinga, einkum þýðinga smásagna og styttri ritverka. Að þessu sinni birtum við átta ritrýndar greinar um máltækni og málakennslu, orðasambönd og málnotkun og um bókmenntir.

Þrjár greinar fjalla að þessu sinni um málakennslu. Birna Arnbjörnsdóttir skrifar um notkun stafrænnar tækni í kennslu íslensku sem annars máls; Þórhildur Oddsdóttir, Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, Vár í Ólavsstovu, Eeva-Liisa Nyqvist og Bergþóra Kristjánsdóttir birta grein um kennslu dönsku og sænsku sem annars máls; og Núria Frías Jiménez og Carmen Quintana Cocolina skrifa um spænskukennslu á háskólastigi.

Í grein Birnu er fjallað um þá möguleika sem felast í tölvutengdri tungumálakennslu. Þar fer Birna yfir sögu og þróun námskerfisins Icelandic Online en rúmlega hundrað þúsund notendur hafa lokið að minnsta kosti einu námskeiði í kerfinu og mun fleiri notendur hafa heimsótt og notað vefinn. Í grein sinni „Når klodsen falder på plads: Ordforrådet, indholdet og kulturen i teksten – elevenes reaktioner“ fjalla þær Þórhildur, Brynhildur, Vár, Eeva-Liisa og Bergþóra um val á textum í kennslu norðurlandamála. Hér er byggt á rannsókn á lesskilningi nemenda sem lærðu dönsku sem annað mál í grunnskólum á Íslandi, Grænlandi og í Færeyjum,

nemenda sem stunduðu nám í dönsku fyrir unga innflytjendur í Danmörku og nemenda sem lærðu sænsku í skólum þar sem finnska er ríkjandi mál.

Núria Frías Jiménez og Carmen Quintana Cocolina fjalla einnig um val á textum í kennslu en í grein sinni fjalla þær um notkun skáldsögunnar *Entre visillos* eftir spænska rithöfundinn Carmen Martín Gaité í kennslu spænskra bókmennta 19. og 20. aldar á háskólastigi.

Þrjár greinar fjalla um orðasambönd og málnotkun, hver með sínum hætti. Erla Erlendsdóttir og Oddný G. Sverrisdóttir skrifa um orðapör í íslensku, þýsku og spænsku. Þær fjalla í grein sinni um flokkun orðapara en ýmist er flokkað eftir formgerð, hljómrænum einkennum og öðrum stíleinkennum og að lokum merkingarlegum venslum kjarnaorða. Samanburður þeirra á orðapörum í málunum þremur leiðir í ljós að bygging og notkun orðapara er sambærileg í málunum þremur.

Í greininni „Pieux mensonge ou mensonge blanc? Les collocations dans les dictionnaires bilingues“ fjallar Rósa Elín Davíðsdóttir um skráningu orðastæðna í tvímála orðabókum – ekki fastra orðasambanda, heldur laustengdra orðasambanda sem þó standa sem eining innan setningar og mynda merkingarlega heild. Það getur reynst málnotendum snúið að finna samsvörum slíkra orðasambanda í erlendu máli enda alls óvíst að nákvæm hliðstæða sé til og því brýnt að skrá slík orðasambönd og leiðbeina um notkun þeirra í tvímála orðabókum.

Þriðja greinin um orðasambönd og málnotkun er eftir Yuki Minamisawa sem skrifar um notkun íslenska atviksorðsins „gersamlega“. Yuki fjallar um merkingarlegt hljóðfall orðsins, þ.e.a.s. um merkingarblæ sem greina má í notkun þess með öðrum orðum. Yuki bendir á að orðið „gersamlega“ hafi tilhneigingu til þess að vera notað með lýsingarorðum sem hafa neikvæða merkingu og hefur þar af leiðandi neikvætt merkingarlegt hljóðfall.

Að lokum birtum við tvær greinar um bókmenntir eftir Danila Sokolov og Ásdísi Rósu Magnúsdóttur en bæði skrifa þau um bókmenntagreinar þar sem ástin er hefðbundið viðfangsefni. Danila fjallar um skáldlega óvissu og sjálfhverfu lýrísks kveðskapar á ensku

á síðari hluta 16. aldar. Samfélagsbreytingar og tækninýjungar, svo sem tilkoma prenttækninnar og stíð sambúð prentaðra texta og handrita, skópu bókmenntum þá ákveðinn óstöðugleika. Danila rýnir í kvæði eftir Philip Sidney, Samuel Daniel, Edmund Spenser, Giles Fletcher og Barnabe Barnes og kemst að þeirri niðurstöðu að hin hefðbundnu viðfangsefni sonnetta, þ.e. ástin, sé í raun sjálfhverf allegoría um verufræðilega stöðu textans sjálfs.

Grein Ásdísar Rósu fjallar um ævintýrabókmenntir sem voru ný bókmenntagrein í frönskum bókmenntum 17. aldar og einkum samdar af konum og handa konum en ástin var gjarnan meginviðfangsefni þeirra. Ásdís fjallar um tvær af sögum Madame d'Aulnoy, „Hamingjueyjuna“ og „Bláa fuglinn“, og setur þær í bókmenntasögulegt og menningarlegt samhengi.

Auk ritrýndra greina birtum við þýðingar úr fjórum tungumálum auk formála þýðendanna. Þórir Jónsson Hraundal hefur þýtt úr arabísku frásögn Ahmad ibn Muhammad ibn Ya'qub ibn Miskawayh af ferðum víkinga til Kákasusfjalla um miðja 10. öld en víkingar sátu um borgina Barda (í núverandi Azerbajjan) árið 943. Ritgerð ibn Miskawayh er ein af tíu til fimmtán textum sem ritaðir voru á arabísku á 9. og 10. öld og nefna norræna menn. Hún er því mikilvæg samtímaheimild um ferðir víkinga í austurvegi eins og ritgerð Ahmad Ibn Fadlan um ferðir víkinga við Volgubakka árið 922 en hún birtist í *Milli mála* árið 2019, einnig í þýðingu Þóris.

Rúnar Helgi Vignisson birtir þýðingu sína á sögunni „Rip Van Winkle“ eftir bandaríska rithöfundinn Washington Irving (1783–1859). Þessi smásaga hefur áður birst í íslenskri þýðingu, árið 1966, en Rúnar Helgi hefur þýtt hana að nýju og fer mun nær frumtextanum.

Atli Vilhelm Harðarson hefur þýtt úr nýgrísku ljóðið „Kettir heilags Nikulásar“ og kynnir höfundinn Giorgos Seferis, sem hlaut bókmenntaverðlaun Nóbels árið 1963. Kvæðið, sem birtist árið 1969, er byggt á þjóðsögum frá 15. og 16. öld og er talið tengjast andófi gegn herforingjastjórninni á Grikklandi, sem hafði verið við völd í tæp tvö ár þegar kvæði Seferis birtist.

Að lokum birtast hér tvær örsögur eftir kúbverska höfundinn Virgilio Piñera Llera í þýðingu Erlu Erlendsdóttur. Sögunnar eiga

Það sameiginlegt að bregða upp ögrandi myndum af furðulegum kringumstæðum en undir niðri verður lesandi var við óþægilega fírringu og jafnvel örvæntingu persónanna.

Ritstjórar þakka höfundum, þýðendum og ritrýnum fyrir ánægjulegt samstarf. Einnig færum við prófarkalesurum þakkir: Júlían Meldon D'Arcy, Pétri Rassmussen, Pierre de Lépinay, Sigríði Harðardóttur og Sigrúnu Á. Eiríksdóttur; og umbrotsmanni, Valgerði Jónasdóttur. Þá var Rúnar Helgi Vignisson ritstjórum innan handar og á þakkir skildar fyrir greiðvikni og góð ráð. Minnt er á skilafrest greina og þýðinga í næsta hefti – sem er 1. apríl 2021. Nánari upplýsingar er að finna á heimasíðu tímaritsins: millimala.hi.is.

*Geir Þórarinn Þórarinsson
Þórbildur Oddsdóttir*

Þemagreinar

Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online námskerfisins

1. Inngangur

Fjarkennsla hefur verið mikið til umræðu í heimsfaraldri og í kjölfarið ræddar breytingar á kennsluháttum. Mála- og menningardeild við Háskóla Íslands hafði setti sér það markmið við upphaf kennsluársins 2019–2020 að auka fjarkennslu í deildinni, sérstaklega þó blandaða kennslu þ.e. sambland af staðnámi og fjarnámi. Gerð var áætlun um að endurskoða smám saman kennsluaðferðir í tengslum við innleiðingu á Canvas-námsumsjónarkerfinu sem myndi stuðla að blandaðri kennslu. Á sama tíma var hafist handa við að auka möguleika nýnema á tungumálanámi í sjálfsnámi þ.e. á netinu eingöngu, svokölluðu brúarnámi, m.a. í þýsku og frönsku, með það fyrir augum að auka færni nýnema í tungumálinu áður en þeir hæfu formlegt nám í deildinni. Fyrir sjálfsnámið er notað námskerfi *Icelandic Online (IOL)* sem er sérstaklega þróað fyrir tungumálakennslu á netinu en óháð ákveðnu tungumáli.

Síðan skall Covid á og áætlanir um innleiðingu blandaðrar kennslu með aðstoð tækni breyttust þegar öllu náminu í deildinni var breytt í fjarnám gegnum Canvas á einni helgi. Í kjölfarið varð umræðan í samfélaginu oft á þann veg að fjarnám væri í eðli sínu verra en hefðbundið nám, sérstaklega þjálfun tungumála. Þessi viðhorf eru m.a. rökstudd með miklu brottfalli nemenda úr fjarnámi eða svo kölluðum Massive Open Online námskeiðum (MOOC)

(LMOOC þegar tungumál eiga í hlut)¹. Hugtakið *fjarnám* er oft notað sem samheiti yfir margs konar nám, s.s. *blandað fjar- og staðnám*, *fjarnám með kennara*, *eiginlegt sjálfsnám gegnum tölvur*, eða *stýrt sjálfsnám*, en þessar myndir náms eru ólíkar og krefjast mismunandi kennslunálgana. Í þessari grein er hugtakið *blandað nám* notað um kennslu að hluta með aðstoð tækni en að hluta með kennara, oft í staðnámi. *Fjarnám með kennara* er, eins og nafnið bendir til, stutt af kennara. Eiginlegt *sjálfsnám* fer fram í annars konar námsumhverfi, án stuðnings kennara eða samnemenda og reynir þá meira á hvata nemandans sjálfs til námsins. Í *sjálfsnámi* þarf inntak námsefnisins og uppbygging kennslunnar að styðja við þann hvata til að auka líkur á því að nemandinn haldi sig við námið, en *sjálfsnám* byggt á viðeigandi kennslufræði fyrir markhópin er góður kostur fyrir nám í fámennismálum (tungumál með fáa málhafa) í strjálbýli eins og þar sem erfitt er að koma við staðnámi vegna fólksfæðar. Þetta á við um alls konar tungumálanám, s.s. móðurmál jafnt sem erfðarmál (e. *heritage languages*) og erlend mál.

Stundum hefur heyrst að óþarfi sé að byggja upp sérstakt fjar-nám í tungumálum því mikið efni á mismunandi tungumálum sé aðgengilegt á netinu. Vissulega er það rétt að aðgengi að frumgögnum á ýmsum tungumálum hefur aukist en að sama skapi mætti þá segja að ekki þurfi að kenna sagnfræði því það sé til svo mikið efni um fortíðina á netinu. Kennarar og nemendur vita að námsefni nægir ekki alltaf eitt og sér til að nám leiði til aukinnar þekkingar eða færni í tungumáli. Og hér erum við hugsanlega komin að kjarna málsins, þ.e. að kennsla eða handleiðsla, hvort sem hún er á netinu eða ekki, felst fyrst og fremst í því að greiða fyrir góðum árangri með vali á viðeigandi námsefni, framreiðslu efnisins þannig að það gagnist nemendum við námið, og aðstoði nemendur við túlkun og tileinkun viðfangsefnisins. Þegar tungumál eiga í hlut þarf að styðja nemandann í að tileinka sér málið með því að meta málfærni við upphaf náms, setja upp námsáætlun, velja námsviðföng sem henta færnistigi, aldri og áhuga nemandans og tilgangi námsins, setja skýr markmið og marka leiðir til að ná þeim markmiðum, þ.e. stýra nemandanum gegnum námið til að greiða fyrir

1 Lederman, „Why MOOCs didn't work“.

náminu. Þá er talað um *stýrt sjálfsnám* (e. *curated*) sem er tilvísun í val sýningarstjóra á listaverkum til sýningar eftir þema eða öðrum markmiðum, til að innihaldið myndi heild og höfði til neytandans þannig að hann átti sig á viðfangsefninu. Það sama á við um tungumálakennslu á netinu þegar búið er að velja saman aðferðir og innihald sem hæfa nemandanum og aðstoða hann við að ná námsmarkmiðum sínum².

Námsumsjónarkerfi eins og Canvas www.canvas.net eða Moodle www.moodle.com eru ágæt til að halda utan um kennslu en þess konar kerfi eru ekki hugsuð til málþjálfunar. Tungumálanám byggist ekki nema að litlu leyti á öflun upplýsinga, mati og nýmyndun (e. *synthesis*) heldur á stöðugri uppbyggingu færni í tungumáli þar til sjálfvirkni er náð bæði í samskiptaflæði (e. *fluency*) og hittni (e. *accuracy*) þ.e. að geta notað viðeigandi orð og orðmyndir í setningum sem líkjast markmálinu með skiljanlegum framburði. Til að ná færni í tungumáli í sjálfsnámi gegnum tölvur þarf nemandi aðgang að tækjum og tólum til að ná bæði flæði og hittni í tungumáli.

Icelandic Online www.icelandiconline.com er dæmi um stýrt sjálfsnám í tungumáli með vefaðgangi. Kerfið er aðgengilegt í tölvum og snjalltækjum. *Icelandic Online* býður upp á sex námskeið í íslensku sem öðru máli á fimm færnistigum frá A1 til C1 á evrópska tungumálarammanum (Council of Europe). Fyrsta námskeiðið er ætlað innflytjendum en síðari námskeiðin eru þróuð með háskólafolk í huga og miðast þemu, söguþræðir og málnotkun við þann markhóp. *IOL* er opið og gjaldfrjálst og í umsjá Tungumálamiðstöðvar við Mála- og menningardeild Háskóla Íslands. Námskeiðin hafa verið notuð af yfir 330.000 notendum; innflytjendum, nemendum Háskóla Íslands og erlendra háskóla í blönduðu námi ásamt áhugamönnum um íslenskt mál og menningu um allan heim í stýrðu sjálfsnámi. *Icelandic Online (IOL)* gjörbreytti aðgengi að námi í íslensku sem öðru máli þegar það kom fyrst út árið 2004 og telst nú til opinna risanetnámskeiða (e. Language Massive Open Online Courses) (LMOOC). Þróun kerfisins hófst fyrir 20 árum sem svar við ákalli um úrræði til að kenna íslensku sem annað/erlent mál á netinu. Skömmu áður

2 Hubbard, „Curation for systemization of authentic content“; Hubbard, „Digital content curation“; Dörnyei og Ibrahim, „Directed motivational currents“; Hew, „Promoting engagement in online courses“; El Said, „Understanding how learners use Massive Open Online Courses“.

hafði komið út skýrsla starfshóps á vegum Menntamálaráðuneytisins³ um stöðu og framtíð tungutækni þar sem fram kom að grunntól í máltækni vantaði næstum alveg fyrir íslensku og að auki vantaði fólk með menntun til að þróa slík tól. Vísað er í skýrsluna hér til að gefa mynd af því tækniumhverfi sem *IOL* bjó við í upphafi því að málföng í íslensku voru afar rýr,⁴ m.a. gátu engin forrit greint íslenskt talmál, engir talgervlar voru til og engin tól til að þýða vélrænt eða leiðrétt ritvillur, engin málögn til að byggja á þjálfun í framburði eða þjálfu flæði í málnotkun og samtalsfærni, og orðabækur voru gjarnan alfræðirit sem nýttust byrjendum í íslenskunámi að takmörkuðu leyti.⁵ Hugmyndin um að þróa íslenskukennslu á netinu naut góðs af umræðunni um máltækni og fékk því mikinn meðbyr innan Háskóla Íslands strax í upphafi þó að ekki væri um grunntól að ræða til að styðja við vefnámskeið á borð við *Icelandic Online* eins og lýst var í skýrslunni frá 1999.

Kennslufræði *IOL* hefur staðist tímans tönn og niðurstöður frumrannsókna á hegðun nemenda samkvæmt rakningarkerfi námskeiðanna hefur vakið alþjóðlega athygli þar sem þær hafa verið kynntar. Aðalinntak þessarar greinar er kennslufræðileg uppbygging *IOL* og árangur hennar og verður vikið að henni síðar en framlag *IOL* til rannsókna á tölvutengdri tungumálakennslu og hegðun nemenda á LMOOC-námskeiðum er ekki síður mikilvægt. Öllum þeim sem skrá sig á *IOL* er fylgt eftir með innbyggðu rakningarkerfi en fyrsta úrvinnsla gagna gefur góða mynd af hegðun þeirra í námskeiðunum og mismunandi námsleiðum og virkni þeirra aðferða sem þar eru notaðar. Kannanir sem gerðar hafa verið sýna viðhorf nemenda til innihalds námskeiðanna og kennslufræði vefsins og í því sambandi er vísað í doktorsrannsóknir Kolbrúnar Friðriksdóttur⁶ lesendum til nánari glöggvunar. Óhætt er að fullyrða að rakningargögnin séu nánast einsdæmi í heimi tölvutengdrar tungumálakennslu þar sem árangur námskeiða er oftast metinn annaðhvort út

3 Menntamálaráðuneytið, *Tungutækni*.

4 Menntamálaráðuneytið, *Tungutækni*.

5 Birna Arnbjörnsdóttir, „Orðabækur, málfræðigrunnar og netkennsla“.

6 Kolbrún Friðriksdóttir, „The impact of different modalities“; Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of tutor-specific and other motivational factors“; Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of content-related and external factors“; Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

frá rafrænum rakningarkerfum eða viðhorfum nemendanna⁷ en ekki hvoru tveggja, sem er raunin varðandi *Icelandic Online*. Rannsóknir Kolbrúnar eru byggðar á úrvinnslu gagna úr rakningarkerfi *IOL* um hegðun nemenda (hvað þeir gera) en líka úr viðhorfskönnunum (hvað þeir segjast gera og hvers vegna).⁸ Rannsóknir Kolbrúnar hafa þegar leitt í ljós að nemendur í blönduðu fjar- og staðnámi eru líklegastir til að halda sig að náminu.⁹ Þá benda niðurstöður Kolbrúnar á rakningu nemenda í *IOL* til þess að endurskoða þurfi hefðbundin viðmið um brottfall í LMOOC-námskeiðum almennt og að með endurskoðuninni muni þessi tala um brottfall lækka til muna.¹⁰

En hér er sjónum beint að námskerfi *Icelandic Online* og þá aðallega að þeim kennslufræðilegu meginreglum sem kerfið er byggt á. Þá verður lýst viðtökum nemenda við þeim námsviðföngum sem þar eru í boði. Viðtökurnar grundvallast á niðurstöðum blandaðrar rannsóknar á *Icelandic Online* út frá innbyggðu rakningarkerfi annars vegar og viðhorfskönnunum hins vegar. Niðurstöðurnar gefa vísendingar um hvaða/hvers konar námsefni og kennslufræði hentar uppbyggingu tungumálanáms í stafrænu umhverfi almennt. Að lokum eru fáein orð um framtíðarnotkun námskerfis *Icelandic Online*.

2. Aðdragandi og þróun *Icelandic Online* námskerfisins

Í *Icelandic Online* er notað námskerfi sem er sérstaklega þróað fyrir sjálfsnám í tungumálum á netinu en óháð ákveðnu tungumáli.¹¹ Höfundur hefur verið verkefnisstjóri *Icelandic Online* frá upphafi og aðalhöfundur þeirrar kennslunálgunar sem einkennir *IOL*, auk þess að hafa leiðbeint við doktorsrannsóknir sem tengjast verkefninu og vísað er í síðar í þessari grein. Sem fyrr segir er *IOL* í grunninn stýrt

7 Gillespie, „CALL research: Where are we now?“.

8 Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

9 Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of tutor-specific and other motivational factors“.

10 Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of content-related and external factors“; Kolbrún Friðriksdóttir, „The impact of different modalities“.

11 Birna Arnbjörnsdóttir, „Teaching morphologically complex languages online“.

sjálfsnám sem er opið öllum á netinu en sum námskeið eru líka kennd í blönduðu námi, þ.e. fjarnámi með staðnámi á vegum Námsbrautar í íslensku sem öðru máli við Háskóla Íslands og enn önnur í fjarnámi með aðstoð kennara á vegum Tungumálamiðstöðvar. Í öllum þremur námsleiðum er námið byggt á sama stýrða sjálfsnáminu en mismunandi námsleiðir gefa mikla möguleika á því að rannsaka árangur mismunandi tegunda fjarnáms, hegðun nemenda í námi á netinu og þá hvort kennslufræðin sem er undirstaða námskeiðanna nýtist nemendum við námið. Notendum *IOL* hefur verið fylgt eftir nánast frá upphafi með innbyggðu rakningarkerfi og úrvinnsla rakningargagna er hafinn. Hér verður sjónum beint að árangrinum af þeim viðamikla undirbúningi sem fór fram til að þróa árangursríkar kennsluaðferðir í *IOL* í ljósi þess hvernig verið er að þróa kennsluaðferðir almennt í fjarnámi á netinu. Greinin er innlegg í umræðu um kennslufræði netkennslu sem enn er langt á eftir nettengdum tæknifyrirkomum. Tölur úr rakningarkerfinu og niðurstöður úr viðhorfskönnunum Kolbrúnar Friðriksdóttur¹² eru m.a. notaðar til að skoða virkni þeirra kennslufræðilegu meginreglna (e. *principles*) sem einkenna námskeiðin í *IOL*, þar á meðal notkun stuðningsmiðla, vali á námsefni og almennt skipulag þess, skýr markmið í upphafi, notkun vinnupalla (e. *scaffolded*) þ.e. lagskipta framsetningu efnisins, söguþræði, *fókus á form* og lagskipta framsetningu málfræði. Í viðhorfskönnununum er jafnframt spurt um viðhorf til fjölbreytni í framsetningu námsviðfanga í því skyni að mæta þörfum fullorðinna með mismunandi námsstíl (e. *learning style*). Því betur sem efnið hæfir nemandanum og markmiðum hans, því líklegur er að tungumálanám hans verði árangursríkt.

Þróun *Icelandic Online* hófst árið 2001 sem samstarfsverkefni Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum, Námsbrautar í íslensku sem öðru máli við Háskóla Íslands, Stofnunar Sigurðar Nordals (nú Alþjóðasvið Stofnunar Árna Magnússonar í íslenskum fræðum) og fjögurra evrópskra háskóla sem kenndu námskeið í íslensku, auk háskólans í Wisconsin sem lagði til íslensk-enska orðabók. Þróun *Icelandic Online* fór fram hjá Stofnun Vigdísar og var mikilvægt að verkefnið skyldi strax fá mikinn meðbyr bæði

12 Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

frá lykilstjórnendum Háskólans og helstu stofnunum innan skólans. Evrópusambandið og síðar Nordplus hafa stutt verkefnið fjárhagslega á þeim 20 árum sem það hefur verið í þróun og er óhætt að segja að án stuðnings þessara erlendu sjóða, sérstaklega þeirra norrænu, hefði ekkert orðið af verkefninu.

Meðal þeirra sem tóku þátt í upphaflegum undirbúningi *Icelandic Online* voru sérfræðingar í annarsmálsfræðum, íslenskufræðingar og reynslumiklir kennarar á sviði íslensku sem annars máls bæði á Íslandi og erlendis. Þessi breiði hópur lagði til kennslufræðinnar að baki *IOL* afar gagnlega reynslu og þekkingu. Þá fékkst til samstarfs reyndur verkefnisstjóri úr tæknigeiranum sem var líka málfræðingur að mennt. Þátttaka hans í verkefninu átti eftir að skipta sköpum því að á þessum tíma var mest áhersla lögð á að nýta allra nýjustu tækni við kennslu með tölvum (e. *computer assisted language learning* (CALL)) í þessum geira en kennslufræðin varð hornreka. Tæknistjórinn lagði hins vegar strax upp með að tæknin ætti að þjóna þörfum nemenda en ekki öfugt. Þessi stefna hefur verið höfð að leiðarljósi í verkefninu frá upphafi en kennslufræðin og verklagið sem notað var til að þróa verkefnið áfram er enn við lýði þó að *IOL*-vefurinn hafi verið uppfærður tæknilega, t.d. til notkunar í snjalltækjum.

Námskerfi *IOL* er byggt á 40 grunnmynstrum, m.a. videóum og margskonar gagnvirkum námsviðföngum sem má raða saman eftir því hvaða þættir málsins eru þjálfaðir hverju sinni. Skýrir verkferlar stýra þróuninni frá markmiðum til miðlunar. Ritstjórn setur fram markmið í orðaforða, málfræði og málnotkun fyrir hvert færnistig sem byggist á evrópska tungumálarammanum,¹³ stikaðar eru leiðir að markmiðunum og handrit unnin og endurbætt á tíðum ritstjórnarfundum áður en forritun hefst. Í dag geta kennarar og náms-efnishöfundar *IOL* þróað ný námskeið án aðkomu sérstakrar forritunar. Verklagið sem mótað var í upphafi gerði það að verkum að fjögur ár tók að þróa fyrsta námskeiðið í *Icelandic Online*, *IOL1*, en sum hinna síðari aðeins nokkra mánuði.

Ein af þeim áskorunum sem höfundar kennsluefnis *IOL* stóðu frammi fyrir í upphafi var skortur á grunnmáltækni í íslensku sem

13 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*.

hægt væri að nýta sem stuðningsmiðla, eins og áður er lýst. Þau hefðbundnu uppláttarrit sem til voru, s.s. orða- og málfræðibækur, hentuðu ekki vel byrjendum í íslenskunámi enda ekki ætluð þeim. Verkið hófst því á að þróa og aðlaga stuðningsmiðla, svo sem málfræðilýsingar og orðabækur, svo að þær nýttust sem handbækur aðlagðar að færnistigi nemenda og innihaldi námskeiðsins.¹⁴ Síðar fengu nemendur aðgang að beygingarlýsingu íslensks nútímamáls (BÍN). BÍN og aðra stuðningsmiðla *IOL* má finna í svokölluðu Resource Center sem nefnt hefur verið *Úlfar* (mynd 1) eftir einum helsta hvatamanni *Icelandic Online*, Úlfari Bragasyni, fv. forstöðumanni Stofnunar Sigurðar Nordals.



Mynd 1. Úlfar Resource Center.

Bæði þá og nú er erfiðara að þjálfra talmál og veita endurgjöf á ritun gegnum tölvur en í hefðbundnu námi nema í stærstu tungumálum heims þar sem máltækni er lengst komin. Það er mikill kostur að í dag er greiður aðgangur að fjölmálaorðabókum, m.a. íslensku s.s. Íslex <https://islex.arnastofnun.is/is/> sem tengja má námskeiðum með einföldum krækjum. Enn er þó hvorki unnt að veita endurgjöf á ritun né þjálfra samtalsfærni eða framburð en það stendur til bóta eins og fram kemur í lokaorðunum. Netkennsla býður engu að síður upp á mikla möguleika til að kenna orðaforða, hlustun og lestur en þó sérstaklega til að gera málfræðiæfingar gagnvirkar og myndrænar í merkingarlegu samhengi. Með tölvum er hægt að sýna hvernig tungumálið virkar fremur en að lýsa því og slíkir mögu-

14 Birna Arnbjörnsdóttir, „Orðabækur, málfræðigrunnar og netkennsla“.

leikar er vel nýttir í *Icelandic Online*. Kennslufræði *Icelandic Online* verður lýst í næsta undirkafla.

3. Kennslufræðin að baki *IOL*: Að kenna fullorðnum tungumál á netinu

Kennslufræðin tók mið af því að fyrir 20 árum höfðu nemendur litla reynslu í notkun stafrænna miðla. Þar var mikill munur á eldri og yngri nemendum og það kallaði á skýrar leiðbeiningar með námskerfinu. Þetta hljómar nú nánast spaugilega þegar mismunandi tölvuviðmót er ekki talið til mikilla trafala í námi á netinu. Þá hamlaði takmarkaður nethraði notkun gagnvirs námsfæni og myndefni. Hraði niðurbætur var ekki lengur fyrirstaða þegar kerfið var uppfært til notkunar í snjalltækjum árið 2016 og þá var hægt að bæta við myndefni og fjölga gagnvirkum æfingum.

Kennsluáðferðir *IOL* miðast við skýrt afmarkaðan markhóp sem eru aðallega fullorðnir nemendur með einhverja menntun og reynslu af tungumálanámi. Kennslufræðin er m.a. byggð á samskiptakenningunni (e. *communicative language teaching*),¹⁵ félags- og menningarnálgun Vygotskis (e. *socio-cultural approach*) og kenningum um máltileinkun fullorðinna eins og lýst er hér að neðan, þ.e. tækni sem þjónar námsmarkmiðunum og fjölbreyttu innihaldi sem höfðar til markhópsins. Það sem greinir námskeið *IOL* frá þeim mikla fjölda smáforrita og tungumálanámskeiða sem til er á netinu¹⁶ er að *IOL* byggir upp málfærni á markvissan hátt eftir fyrirfram ákveðinni kennslufræði sem hentar markhópnum og markmálinu og byggist á almennum, viðurkenndum kenningum um eðli tungumála og tungumálanáms og fjölbreyttri framsetningu sem hentar alls konar námsstíl.¹⁷ Mikil vinna fór því í að setja fram markmið í náminu og þróa kennsluáðferðir til að ná þessum markmiðum, sem byggðust á kenningum annarsmálsfræða um tungumálanám fullorðinna (en ekki t.d. ungra barna). Tillit var líka tekið til þess að íslenska hefur ríkulegt beygingarkerfi sem reynst hefur

15 Sjá t.d. Canale og Swain, „Theoretical bases of communicative approaches“.

16 Blake, „Current trends“; Sigurbjörn Valdimarsson, „English language learning apps“.

17 Chapelle, *Computer applications in language teaching*.

fullorðnum nemendum erfitt að tileinka sér. Með tölvum er hægt að kenna beygingar nafnorða og sagna á gagnvirknan og lifandi hátt.¹⁸ Fjarnám *IOL* flokkast því undir stýrt sjálfsnám.

4. Þrenns konar markmið: Orðaforði, málfræði og málnotkun í merkingarlegu samhengi

Færnistig *IOL* fylgja evrópska rammanum¹⁹ og kennslunálgunin er löguð að færni nemenda. Í byrjun er mesta áherslan lögð á málið sjálft, m.a. með því að byrja á að kenna málnotkun við málathafnir sem fullorðnir nemendur þekkja, s.s. kveðjur og kynningar, og almenna málnotkun við hversdagslegar athafnir. Oftast fylgjast nemendur með daglegu lífi ákveðinna persóna og fylgja söguþræði. Þrenns konar markmið eru sett fyrir hvert námskeið: á sviði orðaforða, málfræði og málnotkunar, og allt efni er valið eftir því hvort það þjónar markmiðunum en alltaf í merkingarlegu samhengi við söguþráðinn. Nemendum eru kynnt markmiðin í upphafi hverrar námslotu, eða bálks, þ.e. hvað þeir eru að fara að læra og hvers vegna. Leiðir að þessum markmiðum fylgja eftirfarandi kenningarlegum viðmiðum og meginreglum:²⁰ Nemendur (sem eru fullorðnir) hafi gagn af markvissri kennslu við uppbyggingu tungumálsins (og meiri þörf fyrir beina kennslu en t.d. börn), þeir búa yfir mikilli, almennri samskiptafærni sem nýtist í náminu, þeir hefja tungumálanám eins og hvert annað nám þar til sjálfvirkni fer að gæta á efri færnistigum, þeir kunna fyrir a.m.k. eitt tungumál sem þeir geta nýtt sér (þótt það geti líka verið hamlandi við námið), þeir læra beygingar eftir reglum en líka utanbókar, þeir hafa tamið sér ákveðinn námsstíl og nota ýmsar námsaðferðir til að tileinka sér reglur, muna orð, átta sig á mynstrum o.s.frv.²¹ Í næsta hluta verður lýst hvernig þessar meginreglur stýrðu kennslu málfræði, orðaforða og málnotkunar.

18 Birna Arnbjörnsdóttir, „Teaching morphologically complex languages online“.

19 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*.

20 Chapelle, *Computer applications in language teaching*.

21 Birna Arnbjörnsdóttir, „Orðabækur, málfræðigrunnar og netkennsla“.

4.1. Málfræði

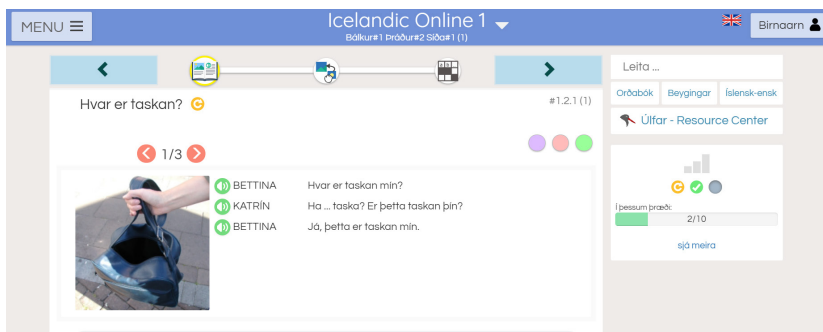
Strax í upphafi var ákveðið að fylgja kenningum Vygotskis um félags- og menningarnálgun.²² Það þýðir að allar innlagnir og æfingar eru í merkingarbæru samhengi og í byrjun er notast við lagskipta kennslu, svokallaða vinnupalla, (e. *scaffolding*) sem síðan eru smám saman teknir burt. Nemendur eru aldrei beðnir um að leysa verkefni sem þeir hafa ekki verið undirbúnir fyrir. Málfræðin er sett fram samkvæmt kenningum um eftirtekt (e. *noticing*)²³ sem felast m.a. í því sjónarmiði að í upphafi tungumálanáms fullorðinna skipti eftirtekt meira máli en hjá börnum, þ.e. að auðvelda megi námið með því að vekja athygli nemandans á ákveðnum málfræðilegum atriðum í málinu. Þess vegna er notaður *fókus á form* í kennslu málfræðinnar.²⁴ *Fókus á form* þýðir að nemandanum er bent á málfræðileg atriði í merkingarlegu samhengi þeirra. Oftar en ekki er um eitt til tvö atriði í texta að ræða sem eru þá merkt með sérstökum lit til að vekja á þeim athygli. Í *IOL* er þetta gert með því að lita ákveðin orð í textanum og með því að smella á orðin má fá skýringu á málfræði eða notkun. Nemandinn getur kosið að fá 1) engar málfræðiupplýsingar 2) stuttar lýsingar á málfræðiatríðum (ein lína) eða 3) frekari skýringar á málfræðilegri hegðun málsins úr sérstökum málfræðigrunni. Öll atriðin má sjá í eftirfarandi innlögnum²⁵ úr *IOL*. Á mynd 2 má sjá textann eins og hann kemur fyrir án *fókuss á form*.

22 Sjá m.a. Lantolf, *Sociocultural Theory of Language Development*.

23 Schmidt, „Attention“.

24 Doughty og Williams, *Focus on Form*.

25 Innlög á við efni sem er lagt inn í kennslu (e. The women in our study furthermore seem to find themselves torn between, family, the pressure of publishing, and personal ambition and a competitive, male oriented work environment.). Ílag (e. *input*) er notað um málið sem nemandinn heyrir almennt, hvort sem er í eða utan skólastofunnar.



Mynd 2. *Fókus á form* með litakóða til að vekja athygli nemandans á ákveðnum málatriði-um. Hér eru engar skýringar gefnar.



Mynd 3. Ein lína (e. *one liner*) til að útskýra málfræðiatríði.

Þegar smellt er á rauða hnappinn er í stuttu máli vakin athygli á ákveðnu málfræðiatríði, hér beygingu kvenkynsnafnorða sem enda á -a. Vilji nemandinn frekari skýringu getur hann kallað fram glugga inni í málfræðigrunni til frekari skýringar, eins og sést á mynd 4.



Mynd 4. Hefðbundin skýring á málfræðiatríði í málfræðigrunni.

Með því að framreiða málfræðiupplýsingar í misdjúpum lögum er þeim nemendum þjónað sem ekki kæra sig um frekari málfræðiupplýsingar en líka þeim sem nota aðra námsaðferð eða námsstíl og kjósa nákvæmari skýringar á málfræði.

Önnur meginregla varðandi kennslu málfræði fylgir kenningum Pinkers og Prince²⁶ um skiptingu sagna og (annarra fallorða) í tvo stóra flokka eftir því hvort þau beygjast reglulega eða ekki, t.d. sagnir sem taka reglulega (veika) beygingu, s.s. *tala* / *talaði*, sem segja má að séu myndaðar með reglu (t.d. myndun þátíðar með *-aði* / *-ði*) og sagnir sem taka óreglulega (sterka) beygingu (t.d. *lesa* / *las*) og eru því ófyrirsjáanlegri en þær reglulegu (en þó ekki alveg). Með tilliti til tileinkunar þarf þá að vekja athygli á forminu og mikilvægi þess í merkingu orðsins og samskiptum og kenna reglu sem beitt er á mjög stóran flokk sagna sem beygist veikt, m.a. með því að sýna hvernig orðmyndir breytast. Innlögninni er fylgt eftir með æfingum í samhengi og utan þess. Þar eð meira reynir á minnið við tileinkun óreglulegra sagna en þeirra reglulegu þarf að auka tíðni þeirra í námsefninu, hjálpa nemandanum að muna formið með minnistækni og vefja það inn í æfingar á seinni stigum til að minna á það og styrkja. Notast er við myndræna framsetningu eins og unnt er og aðrar aðferðir²⁷ til að hjálpa nemendum að muna.²⁸ Í viðhorfskönnununum, sem lýst verður í síðari köflum, var spurt sérstaklega hvernig nemendum líkaði *fókus á form* og vinnupalla, þ.e. lagskipta framsetningin (e. *scaffolding*).

4.2. Orðaforði

Í byrjendanámskeiðunum í *IOL* er orðaforði lagður inn á myndrænan hátt og í merkingarbæru samhengi. Byrjendanámskeiðunum fylgja líka sérstakir orðalistar yfir lykilorð í námslotunni. Þá eru settar upp fjölmargar og mismunandi gagnvirkar orðaforðaæfingar áður en nemandinn þarf sjálfur að nota orðin. Þessi aðferð er gamalkunn og hana mætti kalla: innlögn – æfing – notkun (e. *presentation*,

26 Pinker og Prince, „On language and connectionism“.

27 Oxford, *Language Learning Strategies*.

28 Sjá nánar m.a. í Birna Arnbjörnsdóttir, „Teaching morphologically complex languages online“ og „Kennsla tungumála á netinu“.

practice, production). Við kennslu orðaforða er þess gætt að nemandinn hitti fyrir orðið í textum og æfingum sex til átta sinnum í námslotunni. Á síðari færnistigum er nemandinn undirbúinn með svokölluðum foræfingum, m.a. orðaforðainnlögnum, áður en tekist er á við munnlega og ritaða texta. Orðaforði er ofinn inn í söguþráðinn eftir ákveðnum þemum. Mikill undirbúningur felst í því að flétta saman námsefni til að ganga úr skugga um að nemandanum sé ekki komið á óvart með verkefnum sem honum hafa ekki verið kynnt áður. Að sama skapi reyndi á sköpunargáfu höfunda við að matreiða efnið ávallt þannig að það hefði merkingargildi fyrir nemandann með því að flétta saman innlögnum og æfingum í merkingarbæra, munnlega og ritaða texta sem fylgja ákveðnum persónum og sögum þeirra. Þannig var málnotkun kynnt og æfð. Í viðhorfskönnununum sem lýst er hér á eftir var spurt um hvaða áhrif fjölbreytileiki æfinganna hefði haft.

4.3. Söguþráður og málnotkun

Málnotkun er kennd þannig að hún mæti þörfum þeirra sem stunda námið og þannig að nemendur sjái tilgang í að tileinka sér tungumálið. Fyrsta námskeiðið í *IOL*, sem nefnist Bjargir, er ætlað innflytjendum á Íslandi og þar er fylgst með ungu fólki, Ewu og Daniel, þar sem þau koma sér fyrir í Reykjavík, bæði í vinnu og heima, og farið er yfir helstu málaathafnir sem fylgja því að sækja um vinnu, eiga samskipti í vinnu og utan hennar, og öðru sem nauðsynlegt er við að afla þeirra bjarga sem þarf þegar sest er að í nýju landi. Æfingar miðast að því að nemandinn þjálfist í málnotkun sem fylgir viðkomandi málathöfnum. Í seinni námskeiðunum er fjallað um líf ungs fólk og samskipti við ýmsar almennar athafnir í námi, s.s. að hlusta á fyrirlestra, og eiga samskipti í vinnu og frístundum, t.d. á kaffihúsi og í sundi. Í námskeiðum á efstu færnistigunum er umfjöllunin íslensk menning og bókmenntir. Í rannsóknunum á notkun *IOL* var mælt sérstaklega hvort skýr tilgangur með náminu og sérstakur og áhugaverður söguþráður hefði áhrif á hvata nemenda til námsins.²⁹ Notkun námsefnisins og við-

29 Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of tutor-specific and other motivational factors“.

horf nemenda til framsetningar þess og kennsluáherslna hvað varðar m.a. málfræði, orðaforða og málnotkun auk innihalds námsins (söguþráða), notkun stuðningsmiðla voru skoðuð með könnunum og rakningu sem lýst er í næstu undirköflum.

5. Rakningarkerfi *Icelandic Online*

Með innbyggðu rakningarkerfi *Icelandic Online* er notandanafn nemandans, kyn, aldur, menntunarstaða og fyrsta mál við upphaf náms skráð með dulkóðun og safnað í gagnagrunn. Þetta gerir kerfinu kleift að fylgjast með hverjum nemanda frá því að hann skráir sig í námskeið, þ.e. ferli hans eftir því sem hann fíkrar sig áfram í námskeiðinu og þar til hann skráir sig út. Gögnunum er safnað í sérstakan gagnagrunn.³⁰ Úr námskeiðunum er því óhemjumið til af gögnum um hegðun nemenda sem fræðimenn eru rétt nýlega byrjaðir að skoða. Í næsta kafla verður fjallað sérstaklega um notkun stuðningsmiðla, brottfallsmynstur (m.a. hvaða vísbendingu það gefur um áhrif innihalds námskeiða á brottfall nemenda), áhrif söguþráðar og hvort fjölbreytni skiptir máli í framsetningu efnis, þ.á m. *fokus á form* og *vinnupallar*. Það skal tekið fram að tölurnar byggjast að miklu leyti á doktorsverkefni Kolbrúnar Friðriksdóttur³¹ sem hefur unnið úr gögnum í rakningarkerfinu. Nákvæmari lýsingar, m.a. á brottfalli og ástæðum þess, má finna í greinum Kolbrúnar³² en umfjöllunin hér fyrir neðan er samantekt um tengsl kennslufræðilegra atriða og hvata nemenda til námsins.³³ Í næsta undirkafla verða skoðuð tengsl brottfalls og kennslufræði námskeiðanna í *IOL*.

30 Kolbrún Friðriksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir, „Tracking student retention“. Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

31 Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

32 Kolbrún Friðriksdóttir, „The impact of different modalities on student retention“. Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of tutor-specific and other motivational factors“. Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of content-related and external factors“.

33 Sjá einnig Kolbrún Friðriksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir, „The resourceful CALL learner“. Kolbrún Friðriksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir, „Determining factors“. Birna Arnbjörnsdóttir, Branislav Bedi og Kolbrún Friðriksdóttir, „Icelandic Online“.

5.1. Niðurstöður rakninga

Á fyrstu árum verkefnisins reyndist nauðsynlegt að þróa og laga einfalda orðalista og málfræðigrunna að færni nemenda og innihaldi námsefnisins og tengja við námskeiðin. Í júlí 2006 var tekin saman tölfraði úr eldra rakningarkerfi um notkun stuðningsmiðlanna. Á þeim tíma höfðu 5.426 nemendur skráð sig í námskeið (ólílegt er þó að allir hafi í raun lokið öllum námskeiðunum). Þá voru námskeiðin *IOL1 Menning*, *IOL1 Náttúra* og *IOL2* í boði og af þeim tæplega 5.500 nemendum sem skráðu sig inn nýttu aðeins 1,9% þeirra þá fjóra stuðningsmiðla sem tengdust námskeiðinu, þ.e. málfræðigrunn, orðalista, beygingarlýsingu (BÍN) og sér vef um sagnbeygingu sem síðan hefur verið lagður niður. Af þeim nýttu sér flestir málfræðigrunninn, eða 1,1%, aðeins 0,6% flettu orðabókinni og enn færri sóttu í beygingarlýsingarnar. Í kjölfarið var dregið úr áherslunni á að þróa stuðningsmiðla enda voru umfangsmeiri íslensk töl óðum að verða aðgengileg almenningi, þ.á m. nemendum *IOL*. Í staðinn var reynt að flétta eins miklum viðeigandi upplýsingum inn í námskeiðin sjálf og hægt var. Frumkannanir á gögnum úr nýja rakningarkerfinu frá 2010 til 2018 benda til þess að meirihluti nemenda á þeim árum hafi notað lagskiptu málfræðilýsinguna, þ.e. einnar línu skýringuna (e. *one liner*) og svo lengri lýsingu í glugga, en einnig orðabókina og Beygingarlýsingu íslensks nútímamáls (BÍN). Mögulegar ástæður fyrir því að notkun hjálparmiðla jókst eru að 1) eldri tölur eru ekki lýsandi þar sem mjög fáir af fyrstu tæplega 5.500 notendunum fóru í raun í gegnum allt námskeiðið, 2) með því að fella málfræðina inn í textann með *fókus á form* eru nemendur líklegri en ella til að nota málfræðigrunn, og 3) fleiri en áður nota *IOL* sem hluta af einingabæru staðnámi og fá ein-kunn fyrir námskeiðin og eru því líklegri en áður til að nota stuðningsmiðla, en einnig er hugsanlegt að nemendur séu líklegri nú til að nota þá en heimatilbúnu miðlana forðum þar sem stuðningsmiðlar eru einfaldlega orðnir betri og fjölbreyttari en raunin var í upphafi og nemendur einfaldlega snjallari að nýta sér kosti vefsins en áður. Frekari rannsóknir á gögnunum auka vonandi skilning okkar á gagnsemi stuðningsmiðla og búast má við að þeir séu meira notaðir en fyrstu niðurstöður rannsókna okkar benda til.

Úrvinnsla úr gögnum úr rakningarkerfinu um hegðun 43.000 nemenda í *IOL* frá 2010–2018 leiddi í ljós áhugaverðar niðurstöður um brottfall þvert á þrjú mismunandi námsframboð, þ.e. stýrt sjálfsnám, sjálfsnám með aðstoðarkennara og blandað fjar- og staðnám. Auk þess að kalla eftir breytingum á hvernig brottfall er mælt, eins og lýst var í upphafi greinarinnar, sýndi rakningarkerfið skýra „brottfallstoppa“ á ákveðnum stöðum í námskeiðunum, m.a. við lok söguþráða og fyrir eða eftir verkefni. Þessar niðurstöður leiddu til frekari kannana Kolbrúnar á því hvort tengja mætti brottfall eða dvöl í námskeiði innihaldinu, s.s. söguþræði og tilteknum námsviðföngum.³⁴

Rafrænu rakningunni var því fylgt eftir með viðhorfskönnunum meðal þeirra sem hættu í námskeiðum og þeirra sem eru taldir hafa lokið þeim. Kolbrún sendi þeim nemendum sem sótt höfðu námskeiðið *IOL2* á árunum 2010–2018 könnun og áttu því skráða sögu um námshegðun í rakningarkerfinu. Svör 400 nemenda víða að úr heiminum fengust. Meðalaldur þeirra reyndist vera 39 ár og 74% eru með háskólagráðu.³⁵ Hér verður örlítið fjallað um svör þeirra við spurningum um áhrif námsefnis og framsetningu þess á hvatann til að halda sig við námið en flestir nemendanna töldu að námsefnið hefði haft jákvæð áhrif og leitt til áframhaldandi þátttöku þeirra í námskeiðunum. Spurt var sérstaklega hvort eftirfarandi einkenni námskeiðanna hefðu haft áhrif á hvata svarenda til að halda áfram í námskeiðinu: val námsefnis og almennt skipulag þess, skýr markmið í upphafi námslota, *fókus á form* og lagskipt framsetning málfræði, fjölbreytni námsviðfanga og söguþræðir.³⁶

Um þrír fjórðu svarenda í könnunum sögðu að val og skipulag námsefnisins hefðu haft jákvæð áhrif á hvata þeirra til námsins, eða 73,8% (n = 295), og 60% (n = 240) töldu framsetningu hafa hjálpað þeim að fókusera á efnið í námskeiðinu. Þá sögðu 55% (n = 220) svarenda að skýr markmið í upphafi hefðu haft jákvæð áhrif á hvatann til námsins og 77% þeirra 400 sem svöruðu sögðust frekar kjósa að *markmiðin* væru sett fyrir þá en að setja sér markmið sjálfir. Í framhaldi af því sögðust langflestir svarenda, eða tæp 85% (n =

34 Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

35 Kolbrún Friðriksdóttir, „The effect of content-related and external factors“.

36 Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

339), vera ánægðir með lagskipta framsetningu námsefnisins og að hún væri hvetjandi. *Fókus á form* og lagskipting málfræðinnar höfðu jákvæð áhrif á hvata hjá 66,2% (n = 265) svarenda. Rúm 82% (n = 329) svarenda voru ánægð með fjölbreytnina í námsviðföngunum. Í tengdum undirspurningum sögðu tæp 90% svarenda að fjölbreytni gerði námið skemmtilegt, 81% af 400 svarendum töldu námsefnið skýrt fram sett og tæp 80% nýttu sér oft hljóddæmi og endurgjöf. Tæp 70% töldu sögubráðinn mikilvægan fyrir hvatann til námsins og 72% sögðu hann almennt skemmtilegan (e. *fun*). Þeir nemendur sem lýstu sig ánægða með námskeiðin og töldu að þau hvettu til námsins voru líklegri til að ljúka námskeiðinu en þeir sem hættu námi.³⁷ Þó var ekki mikill munur þar á, sem bendir til þess að nemendur hafi hætt af öðrum ástæðum en þeim sem tengdust námsefninu. Það er ljóst af þessum niðurstöðum að langstærstur hluti nemenda telur námsefnið og framsetningu þess hvetjandi til námsins og að höfundar *IOL* hafi haft erindi sem erfiði við þróun kennsluaðferða *IOL*. Þessar niðurstöður eru góðar leiðbeiningar þegar þróa á kennslufræði tungumála á netinu, sérstaklega fyrir fullorðna.

5.2. Námskerfi *IOL* og kennsla tungumála

Námskerfi *Icelandic Online* er óháð tungumálum og er þegar nýtt til að kenna færeysku (www.faroeseonline.com) og finnlandssænsku (www.finnlandswedish.fi). Við Mála- og menningardeild Háskóla Íslands er verið að þróa svokölluð brúarnámskeið í frönsku og þýsku sem byggjast á *IOL*-kerfinu og er ætlað að styrkja undirbúning nýnema í þeim tungumálum. Með þeim er leitast við að mæta þörf sem skapast hefur vegna styttingar framhaldsskólanáms og bitnað hefur á þjálfun nemenda í þriðja máli. Þá eru *IOL*-námskeiðin notuð sem undirbúningur fyrir talæfingar og samskipti í *Virtual Reykjavík* sem er sýndarheimur þar sem sýndarverur eru þróaðar til að tala við íslenskunema og þjálf þá í málnotkun í svokölluðu millirými (e. *interim learning space*) áður en nemendur nota málið í raunheimum.³⁸

37 Kolbrún Friðriksdóttir, „Significant determinants of student retention“.

38 Bedi, „Learning Icelandic in Virtual Reykjavik“.

Verkefnið, sem stutt er af RANNÍS, er samstarfsverkefni Háskólans í Reykjavík og Háskóla Íslands, stýrt af Hannesi Högna Vilhjálmsyni og er doktorsverkefni Branislavs Bedi mikilvægur hluti af því. *IOL*-kerfið hefur líka verið aðlagð til notkunar í lestrarkennslu fyrir ung fjöltyngd börn sem eru að læra íslensku. Það verkefni, *IOLBörn*, er m.a. stutt af Mennta- og menningarmálaráðuneytinu, Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum, Barnavinafélaginu Sumargjöf og fleiri opinberum samkeppnissjóðum. Því verkefni lýkur á þessu ári (2021). Þá er *IOL*-teymið þátttakandi í nýju verkefni, *Computer Assisted Pronunciation Training for Icelandic*, sem stýrt er af Jóni Guðnasyni í Háskólanum í Reykjavík og ætlað m.a. að bæta upp skort á framburðarþjálfun í *IOL* (og íslensku almennt). Óhætt er að segja að þróun *Icelandic Online* sé enn í fullu fjöri, 20 árum eftir að hún hófst.

6. Lokaorð

Það er alveg ljóst að þær kennslufræðilegu meginreglur sem stýrðu þróun *Icelandic Online* skýra ánægju nemenda og langlífi námskeiðanna og gefa vísbendingar um hvernig haga megir stýrðu sjálfsnámi fullorðinna í stafrænu formi. Ekki má þó draga of miklar almenningar ályktanir af þessum niðurstöðum. Kennslufræði sem dugar fyrir einn markhóp dugar ekki endilega fyrir annan. Sú kennslufræði sem hér er notuð á t.d. ekki við í kennslu ungra barna þótt henni sé beitt hér við kennslu fullorðinna, jafnt innflytjenda sem háskólanema. Innflytjendur hafa aðrar þarfir, annan bakgrunn og læra tungumál í öðrum tilgangi en börn og hafa einnig annan hátt á við máltileinkun. Sama má segja um kennslu tungumála í sérstökum tilgangi, svo sem þegar kenna á akademískt mál eða tungumál fyrir atvinnulífið. Ef gengið er aftur á móti út frá þeim almennu og viðurkenndu einkennum tungumálanáms fyrir menntaða fullorðna og eldri ungmenntu er ljóst að kennsla í orðaforða, málfræði og málnotkun í merkingarbæru umhverfi, sem er lagskipt og felld inn í skemmtilegan söguþráð, virkar sem hvati til sjálfsnáms og í ljósi þess er *Icelandic Online* framlag til þekkingar á kennslufræði tungumála á netinu. Stýrt sjálfsnám á netinu sem byggt er upp með þessar meginreglur að leiðarljósi er líklegt til að gefa góðan

árangur – hvert sem tungumálið er. Fjarkennsla gegnum tölvur eða snjalltæki er í sjálfu sér ekki verri en staðkennsla en hana þarf að byggja upp með þarfir nemenda í huga og möguleika tækninnar.

Eftir stendur að niðurstöður rannsóknarinnar á árangri kennslufræði *Icelandic Online* eru einstæðar að því leyti að þær byggjast á margs konar gögnum sem safnað hefur verið í langan tíma með risastóru úrtaki. Samkvæmt yfirliti Gillespies³⁹ eru flestar rannsóknir á tölvutengdri tungumálakennslu byggðar á fáum þátttakendum í afmarkaðan tíma.⁴⁰ Gögnin úr *IOL* byggjast ekki eingöngu á rakningartölum um hegðun þúsunda nemenda heldur er megin-dlegum niðurstöðum fylgt eftir með eigindlegum viðhorfskönnunum til að dýpka skilning fræðimanna á viðhorfum nemendanna til námsins og skýra hegðun þeirra. Þessar rannsóknir eru rétt að byrja og því er líklegt að niðurstöðurnar verði þarft innlegg í alþjóðlega umræðu um fjarkennslu, sérstaklega MOOC-námskeið. Til viðbótar við það sem *Icelandic Online* leggur til fræðilegrar umræðu um kennslufræði á netinu er skýr hagnýtur ávinningur af rannsóknunum því að einboðið er að nýta námskerfi og kennslufræði *IOL* almennt í kennslu tungumála til að efla fjöltyngi nemenda í heimi sem verður sífellt alþjóðlegri.

39 Gillespie, „CALL research: Where are we now?“.

40 Gillespie, „CALL research: Where are we now?“.

ÚTDRÁTTUR

**Tölvutengd tungumálakennsla:
Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online
námskerfisins**

Greinin fjallar um sögu, þróun og möguleika á notkun *Icelandic Online* námskerfisins í tölvutengdri tungumálakennslu. *Icelandic Online* (www.icelandiconline.com) (*IOL*) fór í loftið árið 2004 en frá upphafi hafa yfir 330.000 manns heimsótt vefinn og um þriðjungur þeirra lokið einu eða fleiri af þeim fimm námskeiðum sem þar eru í boði. Í greininni er fyrst lýst kennsluaðferðum námskeiðanna í stuttu máli en þær hafa staðist tímans tönn í hröðum tæknibreytingum enda þróaðar út frá viðurkenndum kenningum um tungumálanám fullorðinna með tilliti til breyttra námsaðstæðna í netheiminum. Þá er gerð grein fyrir rannsóknum á framvindu nemenda í námskeiðunum samkvæmt innbyggðu rakningarkerfi og könnunum á viðhorfum notenda til framsetningar námsviðfanga. Þær rannsóknir kalla m.a. á endurskoðun á mati á brottfalli nemenda í LMOOC (e. Language Massive Open Online Courses) námskeiðum almennt en eru líka vísbendingar um hvaða námsefni og kennsluaðferðir eru líklegar til að ná árangri í tölvustuddri tungumálakennslu. Að lokum verður fjallað um möguleika *IOL*-námskerfisins til að kenna önnur mál en íslensku.

Lykilorð: Tölvutengd tungumálakennsla, tungumálanám fullorðinna, hegðun nemenda í fjarnámi gegnum tölvur, þátttaka nemenda í stórum opnum netnámskeiðum

ABSTRACT

Computer Assisted Language Teaching: The Pedagogy and Possibilities of the Icelandic Online system

This article describes the history, development, and contributions of the Icelandic Online learning system to Computer-Assisted Language Learning (CALL). Icelandic Online (www.icelandiconline.com) (IOL) is a curated, open online language course that was launched initially in 2004. Since then, over 330,000 people have visited the website and about a third have completed one or more of the five courses offered, some in three different modes. In the article, the pedagogical foundations of the courses are presented. While the technology has been upgraded regularly, the instructional methodology has stood the test of time in the rapid technological changes that have taken place in online instruction. The methodology was based on accepted theories about adult second language learning and the changing learning context in online worlds. Then, research findings on students' progress in the courses according to the built-in tracking system and surveys of users' views are presented. The findings describe students' behavior online and calls for the revision of how student retention LMOOCs (Language Massive Open Online Courses) are measured, and what learning objects are effective, i.e. which study materials and teaching methods are likely to be successful in computer-assisted language teaching. Finally, the possibilities of the IOL learning system to teach languages other than Icelandic will be described including in interim learning spaces such as in Virtual Reality.

Keywords: Computer Assisted Language Learning, adult second language learning, student behavior in distance learning, retention in LMOOCs

HEIMILDIR

- Bedi, Branislav. „Learning Icelandic in Virtual Reykjavik: Simulating real-life conversations with embodied conversational agents using multimodal clarification requests.“ Doktorsritgerð, Háskóli Íslands, 2020.
- Birna Arnbjörnsdóttir. „Kennsla tungumála á netinu: Hugmyndafræði og þróun Icelandic Online.“ *Hrafnaving* 5 (2008): 33–35.
- . „Orðabækur, málfræðigrunnar og netkennsla.“ *Orð og tunga* 8 (2006): 9–26.
- . „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. P. J. Henrichsen, 79–94. Copenhagen Studies in Language 30: Samfundslitteratur, 2004.
- Birna Arnbjörnsdóttir, Branislav Bedi og Kolbrún Friðriksdóttir. „Icelandic Online: Twenty years of development, evaluation and expansion of an LMOOC.“ Í *CALL for Widening Participation: Short Papers from EUROCALL 2020*, ritstj. K.-M. Frederiksen, S. Larsen, L. Bradley og S. Thouësny, 13–19. Research publishing.net, 2020. doi:10.14705/rpnet.2020.48.1158
- Blake, R. „Current trends in online language learning.“ *Annual Review of Applied Linguistics* 31 (2011): 19–35. doi:10.1017/S026719051100002X
- Canale, M. og M. Swain. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing“ (PDF). *Applied Linguistics* 1 (1980): 1–47. doi:10.1093/applin/I.1.1
- Chapelle, C. *Computer applications in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*. 2001.
- Doughty, C. og J. Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Dörnyei, Z. C. Muir og S. Ibrahim. „Directed motivational currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways.“ Í *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*, ritstj. D. Lasagabaster, A. Doiz og J. M. Sierra, 9–29. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.
- El Said, G. R. „Understanding how learners use Massive Open Online Courses and why they drop out: Thematic analysis of an interview study in a developing country.“ *Journal of Educational Computing Research* 55 (5) (2017): 724–752. doi:10.1177/0735633116681302
- Gillespie, J. „CALL research: Where are we now?“ *ReCALL*, 32 (2) (2020): 127–144. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000051>
- Hew, K. F. „Promoting engagement in online courses: What strategies can we learn from the three highly rated MOOCs?“ *British Journal of Educational Technology* 47 (2) (2016): 320–341. doi:10.1111/bjet.12235

- Hubbard, P. „Curation for systemization of authentic content for autonomous learning.“ Fyrirlestur á *EUROCALL*-ráðstefnu í Gautaborg í ágúst 2012.
- Hubbard, P. „Digital content curation for CALL.“ *Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning: Proceedings of the WordCALL conference 2013*. Glasgow, 2013: 101–103.
- Kolbrún Friðriksdóttir. „Significant determinants of student retention and efficient engagement strategies in online second language learning courses.“ Doktorsritgerð, Háskóli Íslands, 2021.
- . „The effect of content-related and external factors on students’ retention in LMOOCs.“ *ReCALL* 33 (2) (2021): 128–42 <https://doi.org/10.1017/S0958344021000069>
- . „The effect of tutor-specific and other motivational factors on student retention on Icelandic Online.“ *Computer Assisted Language Learning* 34 (5–6) (2021): 663–684. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1633357>
- . „The impact of different modalities on student retention and overall engagement patterns in open online courses.“ *Computer Assisted Language Learning* 31 (1–2) (2018): 53–71. doi:10.1080/09588221.2017.1381129
- Kolbrún Friðriksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. „Determining factors in student retention in online courses.“ Í *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions: Short papers from EUROCALL 2017*, ritstj. Kate Borthwick, Linda Bradley og Sylvie Thouësny, 116–121. Research-publishing.net, 2017. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578273.pdf>
- . „The resourceful CALL learner and effective blended learning.“ Í *CALL your data: Proceedings of the 2018 Eurocall conference*, ritstj. J. Colpaert, A. Aerts og F. Cornillie, 135–138. KULeuven & imec, 2018.
- . „Tracking student retention in open online courses.“ Í *Critical CALL: Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy*, ritstj. F. Helm, L. Bradley, M. Guarda og S. Thouësny, 192–197. Research-publishing.net, 2015. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000332>
- Lantolf, J. *Sociocultural Theory of Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Lederman, D. „Why MOOCs didn’t work in 3 data points.“ *Inside Higher ed*, 16. janúar 2019. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/01/16/study-offers-data-show-moocs-didnt-achieve-their-goals>
- Menntamálaráðuneytið. *Tungutækni: Skýrsla starfsbóps*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, 1999. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/tungutaekni.pdf>
- Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Pinker, S. og A. Prince. „On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed model of language acquisition.“ *Cognition* 28 (1988): 78–193.
- Schmidt, R. „Attention.“ Í *Cognition and second language instruction*, ritstj. P. Robinson, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Sigurbjörn Valdimarsson. „English language learning apps: A review of 11 language learning apps.“ Meistararitgerð, Háskóla Íslands, 2020.

PÓRHILDUR ODDSDÓTTIR, BRYNHILDUR ANNA RAGNARSDÓTTIR,
VÁR Í ÓLAVSSTOVU, Eeva-Liisa NYQVIST OG
BERGÞÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR
ÍSLANDS UNIVERSITET

Når klodserne falder på plads Ordforråd ved tekstlæsning – elevernes reaktioner

1. Indledning

Traditionelt er sproglærere normalt henvist til læremidler, der tager sigte på en bestemt aldersgruppe eller sjældnere et kompetenceniveau. Disse omstændigheder vækker spørgsmål om, hvilke sproglige fokuser og indholdsmæssige kriterier der bliver lagt til grund for valget af læremidlernes tekster, hvad angår sprogligt og kulturelt fokus og indhold.

Hvordan kan lærere vide, at en tekst, de forelægger for deres elever, er af en sværhedsgrad, der passer til elevernes kompetenceniveau ved indlæring af et andet- eller fremmedsprog?

Sprogtilegnelse foregår ved, at mennesker forsøger at forstå en besked eller modtage forståelige input på et lidt højere niveau end det nuværende – og benytte sig af kontekst eller andre lingvistiske oplysninger som hjælp. Denne hypotese rækker ikke langt, medmindre det er muligt at kortlægge elevens „nuværende“ niveau (Krashen 1982, 21. Vygotsky 1978).

Formålet med undersøgelsen, der danner baggrund for denne artikel, er at undersøge, hvorvidt det er muligt at fastslå et niveau for læremidler, der bruges i sprogundervisningen i den obligatoriske undervisning. Nærmere betegnet, at undersøge, hvorvidt og i hvilken grad Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) og teksters sværhedsgrader målt med lixtal kan være

retvisende i forhold til læremidlers egnethed til undervisning i henholdsvis dansk/svensk som L2 i Vestnorden, Danmark og Finland.

Så vidt vides er der ikke hidtil foretaget nogen undersøgelse af denne art med læremidler brugt til formel L2-sprogundervisning med fokus på dansk i Island, på Færøerne og i Grønland og svensk i det finsksprogede Finland, samt dansk for unge asylsøgere med dansk som andetsprog.

Undersøgelsen blev gennemført i november–december 2018 og er en af flere undersøgelser forbundet med holdninger og kompetencer i andet- eller fremmedsprogstilegnelse. Her kan henvises til en undersøgelse fra 2016, hvor holdninger til dansk og danskfaget har vist, at unge i grundskolens afgangsklasser i Vestnorden generelt er positivt indstillet over for dansk/nordiske sprog som obligatoriske skolefag (Brynhildur A. Ragnarsdóttir et al. 2016).

Denne undersøgelse bestod i, at den samme skriftlige tekst blev forelagt i deltagerlandene, på dansk i Vestnorden og Danmark og i svensk oversættelse i Finland. Informanterne skulle evaluere deres forståelse af tekstens ordforråd. En skriftlig tekst er som regel nem at håndtere, og hver enkelt informant kan udføre arbejdet i eget tempo.

Det må understreges, at formålet med at forelægge teksten for elever ikke var at undersøge den enkeltes informants score, men at studere informanterne som grupper i kommunikation med teksten. Den primære hensigt var at vurdere, hvilket ståsted teksten i samspil med informanterne danner på CEFR¹ i denne sammenhæng dvs. tekstens spændvidde fra niveauer A1–B1. Selve undersøgelsen, som skulle være enkel i form og enkel at udføre, voksede i omfang og rejste uventede spørgsmål, da det kom til bearbejdningen, hvilket gav en del stof til eftertanke.

Forskergruppen, der blev dannet omkring en Nordplusstøtte, består af universitetsfolk fra fire lande Finland, Færøerne, Island og Danmark. Desuden har gruppen kontakter i Grønland med på side-linjen. Hovedformålet med projektet er at kortlægge undervisnings-

1 Den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog. 2008.

materialer til henholdsvis dansk/svensk i deltagerlandene. Det første mål er at finde et fælles udgangspunkt for at afgøre, om det er muligt at fastslå, hvilken sværhedsgrad af tekster der passer til elevernes læsekompetencer i henholdsvis 9./10. klasse med netop den sproglige fællesnævner der er i fokus.

Artiklen indeholder et afsnit med præsentation af undersøgelsen. I afsnit to redegøres for den sociolingvistiske baggrund. Afsnit tre handler om den teoretiske ramme, hvorefter forskningsmetoderne kommer i afsnit fire. Resultaterne bliver præsenteret i afsnit fem, hvorefter konklusion og perspektivering af undersøgelsen kommer i afsnit seks, og endelig den afsluttende diskussion i afsnit syv.

2. Den sociolingvistiske baggrund for dansk- og svenskundervisningen

2.1 Den nordiske dimension – undersøgelsens baggrund.

Helt fra begyndelsen af 60'erne, har de nordiske lande arbejdet sammen på mange områder, og dette samarbejde er blevet tættere i løbet af årene. Der er oprettet konventioner om ønsket om, at alle i Norden skal kunne gøre sig forståelige i en sådan grad, at de kan færdes i landene som turister, søge uddannelse eller arbejde i længere eller kortere tid – eller som det bliver formuleret i konventionen:

Sprogsamarbejdet [mellem de nordiske lande] reguleres primært af fire forskellige aftaler: Helsingforsaftalen, kulturaftalen og sprogdeklarationen samt sprogkonventionen.

De sprogpoltiske områder som [sprog]deklarationen fokuserer på er: undervisning i skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog, [...].

Der tales om den primære og den sekundære tilgang til det nordiske sprogfællesskab (Dahlsted 1975 og Theilgaard Brink 2016).

Nærmere betegnet kan man sige, at de skandinaviske sprog udgør *det primære sprogfællesskab*, da man ikke skal lære et nyt sprog (andet- eller fremmedsprog) i den traditionelle forstand for at

blive kommunikativ med mennesker fra de to andre skandinaviske lande. Finner, færinger, grønlændere, islændinge og tilflyttere i Danmark hører derimod til *det sekundære sprogfællesskab* og skal først lære et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog for så at kunne kommunikere med mennesker fra de to andre.

I de fem lande, Danmark, Færøerne, Grønland, Island og Finland, er dansk eller svensk af kulturelle og historiske årsager en del af skolernes fagrække, og for dem gælder det, at kundskaber i og forståelse af et af de skandinaviske sprog kan være nøglen til de to andre. De nordiske landes samarbejde er på mange områder politisk, kulturelt og samfundsmæssigt foruden, at de optræder som en helhed udadtil mod andre dele af verden.² Det er derfor af stor betydning for de mindre sprogsamfund at tilhøre det sekundære sprogfællesskab.

De fælles nordiske mål er implementeret i de nordiske landes grundskolelæseplaner. Men det kan være lidt forskelligt, hvor stor vægt de forskellige lande eller deres skolesystemer tillægger disse mål.

2.2 Dansk- og svenskundervisningens kontekst

Der er årelange historiske traditioner for at undervise i dansk på Færøerne, i Grønland og Island samt svensk i Finland. Undervisningen kan karakteriseres inden for rammerne af, hvad der i sprogpædagogikken kaldes undervisning i henholdsvis fremmed- og andetsprog, hvilket genspejles i antal timer og år, eleverne får tildelt til tilegnelsen af henholdsvis dansk/svensk.

Lande	Alder	Antal år	Antal klokketimer
Finland/sprogbad	15	11–12 år	Ca. 50 % af al undervisning.
Finland/traditionel	15	3 år	228
Færøerne	15	7 år	810
Grønland	15	10 år	1575
Island	15	4 år	524
Danmark	18–22	1–2 år	Varierer, maks. to år

Figur 1: Oversigt over elevernes baggrund i L2, forudsætninger og kontekst.

2 Nordisk samarbejde (norden.org)

Figur 1 viser, hvor forskellige vilkår eleverne udsættes for i deres skoledansk/-svensk. En lille del af de finske elever får gennemsnitligt både direkte og indirekte undervisning i svensk i halvdelen af deres skoledag i 11–12 år mens det store flertal har svenskundervisning på skemaet i 3 år. På Færøerne er dansk et obligatorisk fag i 7 år, i Grønland 10 år og i Island i 4 år. Hvor der er angivet antal klokketimer til undervisningen, er det grønlandere der får flest timer, næsten dobbelt så mange som færingerne og tre gange så mange som islændingene. Yderligere modtager grønlandske elever i visse tilfælde undervisning på dansk i andre fag.

I Finland er finsk og svensk officielle sprog, og „det andra inhemska språket“ er et obligatorisk fag på alle skoletrin (Gymnasielagen 629/1998; Lagen om grundläggande utbildning 628/1998). De skal opnå grundlæggende færdigheder med hovedvægt på mundtlige færdigheder.

Læremidlerne omfatter temaer i unges daglige liv og nærmiljø. Eleverne skal blive bekendt med kulturen i det svensksprogede Finland, Sverige og det øvrige Norden. Det som defineres som kompetenceniveau A2+ ifølge CEFR svarer i Finland til niveau A.2.1 i læse- og lytteforståelse og A.1.3 i skriftlig og mundtlig produktion (Utbildningsstyrelsen 2014). Størstedelen af finske elever får traditionel undervisning i svensk, mens et lille mindretal får undervisning efter en såkaldt sprogbadsmetode.

Sprogbad er en didaktisk metode i sprogundervisning. Cirka 1 % af de finsksprogede grundskolelever begynder med svensk i børnehaven og deltager i et fuldstændigt sprogbad fra 4–5 årsalderen (herefter: Sprogbad) (Bergroth 2015) og tilegner sig svensk gennem daglige aktiviteter, hvor de voksne udelukkende taler svensk med børnene. De voksne forstår dog børnenes L1. Børnene begynder at tale svensk efter nogle måneder (Savijärvi 2013). I skolen går sprogbadet ud på mere bevidst sprogindlæring og fokus, mens hovedvægten fortsat lægges på at anvende sproget i almindelig kommunikation. Finsk får gradvist en større vægt i grundskolen og i 7.–9. klasse får eleverne lige megen undervisning på svensk og på finsk (Bergroth & Björklund 2013). Sprogbad i Finland giver ofte gode resultater, ca. B2 på CEFR-skalaen i sprogbadssproget (Bergroth 2015; Lyster 2007).

På Færøerne er fagbeskrivelsen for dansk kategoriseret som første fremmedsprog. Dansk bliver skolefag i tredje klasse (9 år) og er valgfrit i tiende (16 år). De faglige krav i fagbeskrivelsen er stort set de samme som i modersmålsfaget, hvilket indikerer, at dansk på papiret har status som andetsprog i den færøske grundskole (Ólavsstovu 2004).

Dansk er udbredt i det færøske samfund, og dansk har ifølge hjemmestyreloven jævnbyrdig status med færøsk (Heimastýrislógin 1948, §11). Historisk har dansk været og er stadig i rimelig høj grad færingernes port til både videreuddannelse og kulturmøde med resten af verden. Samtidig har dansk været portalen til det øvrige skandinaviske sprog- og kulturfællesskab, hvilket eksplicit kommer til udtryk i fagbeskrivelsen for dansk, hvor der bl.a. står:

[...] det danske sprog kan være vejen til en større nordisk sammenhæng
 [...] det at kunne formulere sig mundtligt på dansk giver eleverne
 endvidere mulighed for at tage aktiv del i nordisk kommunikation.

Færøerne og Grønland tilhører som bekendt det danske rigsfællesskab. Når det gælder L1, henholdsvis færøsk og grønlandsk er forholdene vidt forskellige, idet færøsk tilhører den vestnordiske sprogfamilie og er beslægtet med de skandinaviske sprog – og islandsk. Grønlandsk, derimod, tilhører den eskaleutiske sprogstamme.

I Grønland er grønlandsk det officielle sprog. I hjemmestyreloven var grønlandsk fastlagt som hovedsprog, mens det i selvstyreløven er officielt sprog (Lov om Grønlands Selvstyre 2009). For størstedelen af eleverne vil dansk være første fremmedsprog fra første klasse. I læseplanen for dansk står:

[...] eleverne tilegner sig viden og færdigheder, så de kan forstå talt og skrevet dansk samt udtrykke sig mundtligt og skriftligt i alle relevante sammenhænge i og uden for skolen. Dansk bliver systematisk inddraget som undervisningssprog og fungerer som redskab og middel til informationssøgning i andre fag og fagområder. Tilegnelsen af dansk kan foregå i alle skolefag. Undervisningen i dansk på tværs af fag betyder, at

der undervises på dansk i andre fag og ikke kun i selvstændige sprogtimer (Læreplan for dansk. Formål og introduktion 2004).

Grønlandsk er som finsk et sprog der ligger de skandinaviske sprog fjernt og tilhører andre sprogstammer end den indoeuropæiske. Tingene er dog lidt mere indviklede end som så.

Østgrønlændere taler deres eget sprog, tunumiusut, der er forskelligt nok fra vestgrønlandsk til at kunne kategoriseres som et selvstændigt sprog. Ifølge lærere fra Østgrønland forstår østgrønlandske børn ikke vestgrønlandsk tale, når de sidder i skole for første gang. Alle læremidler er skrevet på vestgrønlandsk. (Utanríkisráðuneytið 2020, 203) *{Ad hoc oversættelse}*.

I Island er dansk og engelsk obligatoriske sprogfag i de islandske grundskoler. I Island er dansk defineret som andet fremmedsprog fra 7. klasse. Formålet er at åbne op for elevernes muligheder for at deltage i det nordiske samfund gennem uddannelse, kultursamarbejde eller deltagelse på det nordiske arbejdsmarked. Ifølge den centrale læseplan er der afsat en fælles pulje timer til fremmedsprog i grundskolen, det vil sige engelsk og dansk. Det er op til hver enkelt skole at fordele timerne mellem de to sprog. Generelt prioriteres engelsk højere end dansk, og fordelingen af timer er gennemsnitlig ca. 60 / 40 (Þórhildur Oddsdóttir 2019, 92). Trods denne skæve timestfordeling og det faktum, at engelsk er et aktivt sprog i den islandske hverdag, og dansk næsten ikke er synligt i det islandske samfund, sættes der de samme kompetencerammer for begge sprog. Ifølge læseplanen forventes det, at eleverne har opnået kundskaber på 3. trin, dvs. niveau A2–A2+ på CEFR-skalaen, når de går ud af grundskolen (Aðalnámskrá grunnskóla/Den nationale læseplan 2011/2013. 2013).

Dansk er modersmål for flertallet i Danmark, men alle tilflyttere (børn, unge og voksne), der får en permanent opholdstilladelse i Danmark, har ret til undervisning i dansk som andetsprog. I folkeskolen har de ret til undervisning, der som regel foregår i en modtagelsesklasse, hvor de får undervisning i højst 2 år. For unge, der flytter til Danmark, kan undervisningen organiseres forskelligt:

i folkeskolen op til 18 år; på en ungdomsskole eller som informanterne i denne undersøgelse på en sprogskole. Nogle unge tilflyttere på sprogskoler har undervisning sammen med voksne, mens andre, som i denne undersøgelse, får undervisning i særskilte ungdomsklasser. Danskuddannelsen på sprogskoler er organiseret i tre forskellige danskuddannelser: DU1; DU2 og DU3. De unge i undersøgelsen gik på DU2³, der er beregnet for nyankomne, der i hjemlandet har lært at læse og skrive på modersmålet. Hvert trin i danskuddannelserne har 6 moduler. De unge i undersøgelsen gik på modul 2, som leder frem til A1 på CEFR-skalaen (LBK nr. 2018 af 11.12.2020).

Foreliggende undersøgelser (Skjold Frøshaug og Stende 2021; Theilgaard Brink 2016; Delsing og Åkeson 2005) gav forskergruppen anledning til at antage, at de færøske informanter ville være dem, der forstod flest ord fra teksten, at islændinge og finner med dansk/svensk som fremmedsprog måske ville være på niveau med hinanden, og at der blandt grønlænderne ville være en stor bredde. Det nye var at fokusere på sprogbadselever som en speciel gruppe tillige med de nyankomne tilflyttere i Danmark.

2.3 Informanterne

Det blev besluttet at fokusere på elever i grundskolens afgangsklasse i Vestnorden og Finland det år de fylder 15 år, dvs. ved overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelserne, når de er ved at afslutte en vigtig periode i deres skolegang og står ved en korsvej i deres liv. De danske informanter tilhører ikke de formelle danske skolesystem, men får undervisning på specielle sprogkurser.

Valg af informanter var aldrig tænkt som et repræsentativt udsnit af hele årgangen. Hensigten var udelukkende at få et billede af elevernes interaktion med tekstens ordforråd.⁴

3 Danskuddannelse 2 er tilrettelagt for kursister, som har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet. Målet for undervisningen er at forstå, tale og læse dansk med henblik på at kunne klare sig på det danske arbejdsmarked, i efterfølgende arbejdsmarkedsuddannelse og som borger i det danske samfund. <https://uim.dk/arbejdsomrader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/danskuddannelse/danskuddannelse-1-2-og-3>

4 Etnisk baggrund (minoriteter) eller L1 har ingen betydning i denne sammenhæng. Og ligeledes kan det understreges at en etnisk homogen elevgruppe efterhånden ikke mere er noget, man kan regne med i nogen som helst klasse i noget som helst land.

Valget af informanter byggede på to forskellige kriterier: Dels kom de fra skoler, der var nemme at komme til, og dels fra skoler, der kunne udvise et udvalg eller forskelle. Resultatet blev to store klasser fra to store skoler i Reykjavík; en klasse i Tórshavn, en i Klaksvík; en sprogbadsklasse og en traditionel klasse i Helsinki; en lille gruppe i Nuuk og en klasse i Tasiilaq (henholdsvis i Vest- og Østgrønland), samt en gruppe unge tilflyttere i Danmark.

Lande	Antal informanter	Alder	Andet relevant
Finland/sprogbad	17	15	Lærerne taler begge sprog, finsk og svensk, men hver enkelt lærer taler konsekvent kun det ene sprog.
Finland/traditionel	30	15	Lærerne taler svensk som fremmedsprog.
Færøerne	96	15	33 fra Klaksvík og 63 fra Tórshavn.
Grønland	34	15	11 fra Vestkysten og 23 fra Grønlands østkyst. Ikke alle lærere behersker både grønlandsk og dansk.
Island	81	15	Ikke alle lærere har dansk som linjefag.
Danmark	11	18–22	Tilflyttere på en danskuddannelse. Begyndere i dansk.
I alt	269		

Figur 2. Beskrivelse af informanternes baggrund.

Som figur 2 viser, er informantgrupperne forskellige i størrelse. I alt var der 269 deltagere, hvoraf færinger udgjorde den største gruppe. Egentlig er gruppens størrelse repræsentativ i forhold til årgangens størrelse, eller ca. 19 %.

I alt var der 258 informanter i den obligatoriske undervisning og 11 på et andetsprogshold for voksne i Danmark. Informanternes baggrund i L2 som andet- og fremmedsprog er vidt forskellig, både hvad angår antal år og timer, samt ligheden mellem modersmål og andet-/fremmedsproget.

Undersøgelsen blev foretaget i skoleårets første halvdel, dvs. i tidsrummet november-december 2018. Informanterne blev hentet blandt elever i henholdsvis 9./10. klasse, dvs. grundskolens afgangsklasser i de respektive lande, samt den danske gruppe af unge.

Undersøgelsen er bygget op om en læsetekst, som eleverne præsenteres for. De skal så markere kendskab til ordene i teksten. I undersøgelsen går der ud fra Europarammens kompetencebeskrivelser og lixtal. Europarammens kompetencebeskrivelser indeholder bestemte genrer, som indlæringen kan gå ud fra. Lixtal gengiver både ordforrådets inbyrdes frekvens, sætningernes længde og forekomsten af svære ord.

3. Teoretisk baggrund

3.1 CEFR som reference

Den Europæiske referenceramme for sprog (CEFR) indeholder en beskrivelse af kriterier for kompetenceniveauer, som bl.a. anvendes ved vurdering, selvevaluering og anerkendelse af sprogkvalifikationer på tværs af de europæiske lande.

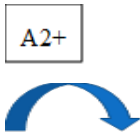
Kompetenceniveauer i sprogindlæring defineres på seks forskellige trin; A1–C2 fordelt på tre stadier: begynderstadiet A1–A2; selvstændig sprogbruger B1–B2 og avanceret niveau C1–C2.

Leksikalsk kompetence involverer ordforrådets bredde, dvs. antallet af ord, eleven kender, og dybden eller kvaliteten af den viden, eleven har om hvert enkelt ord. Den leksikalske kompetence er kompleks, og det kræver derfor mange møder med det samme ord i mange kontekster, at det bliver husket og kan bruges uden besvær (P. Nation 2013, B. Henriksen 2018). Den viden, enkelte elever behersker, inddeler Nation i tre kategorier: ordets form (dets stavemåde og udtale); ordets indhold (dets betydning og associationer); ordets brug (dets grammatiske brug, faste ordforbindelser og brugsrestriktioner).

Undersøgelser af forholdet mellem ordforråd og læseforståelse viser, at elever skal forstå op til 98 % af ordene i en tekst for at opnå en tilfredsstillende forståelse af teksten (Stæhr 2019, 172). Eleverne kan i mange tilfælde slutte sig til de 2 % ord, der endnu ikke tilhører deres ordforråd, ud fra konteksten.

Referencerammen vejleder om visse teksttyper og genrer, som sproglørnere på hvert kompetencetrin forventes at være bekendt med.

Her vises et eksempel på, hvad en elev på henholdsvis kompetenceniveau A2 og B1 kan forventes at have opnået, når det kommer til læseforståelse. Det gælder i høj grad det ordforråd, eleven har i sin receptive bagage, ordforråd der dækker dagligdags aktiviteter og den personlige sfære.

A2	Læseforståelse	B1
Jeg kan læse meget korte, enkle tekster. Jeg kan finde bestemte almindelige oplysninger i enkle hverdagstekster såsom reklamer, programmer, spisekort og fartplaner, og jeg kan forstå korte, enkle personlige breve.		Jeg kan forstå tekster, der hovedsageligt er skrevet i et hyppigt forekommende hverdagssprog eller i et arbejdsrelateret sprog. Jeg kan forstå beskrivelser af begivenheder, følelser og ønsker i personlige breve.

Figur 3. CEFR kompetencebeskrivelser for læseforståelse på niveau A2 og B1. Den fælles europæiske referenceramme⁵. Udhævnning er forfatterens.

Elever på niveau A2 forventes at kunne finde bestemte almindelige oplysninger i enkle hverdagstekster såsom reklamer, programmer, spisekort og fartplaner, og enkle personlige meddelelser. Niveau B1 lægger op til, at sprogbrugeren kan læse og arbejde med tekster, der hovedsageligt er skrevet i et hyppigt forekommende hverdagssprog og i et arbejdsrelateret sprog. Det kan dreje sig om skolen, faget, beskrivelser af begivenheder, følelser og ønsker i personlige meddelelser. Niveau A2+ beskriver overgangen mellem de to trin, hvor der er klare spor af B1-kompetence.⁶

3.2 Lixtal

For at kunne analysere teksten kvantitativt fx med henblik på antal ordformer og frekvens blev Lixräknaren⁷ brugt til at få oplistet tekstens ordformer⁸, ordformernes indbyrdes frekvens og antal ord

5 <https://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog-laering-undervisning-og-evaluering>

6 I den islandske læseplan kaldes A2+ for 3. trin og i den finske, niveau A.2.1 i receptive færdigheder og A.1.3 i produktive.

7 www.lix.se

8 Jf. figur 5: En tekst består af et bestemt antal ord. Nogle af ordene forekommer ofte, har den samme ordform og tælles derfor som én type ord. Tekstens ordformer er derfor ikke lige så mange som det samlede antal ord.

i hele teksten. Selv om et lixtal ikke er en videnskabeligt kvalificeret målestok, giver det et fingerpeg om hvor let/svært læselig en tekst er. Formlen bag et lixtal er gennemsnittet af antal ord pr. sætning, andel lange ord (mere end seks bogstaver). Teksten har lix 35 i den danske version og lix 38 i den svenske.

3.3 Genrer – fremstillingsformer

En læser er ikke altid bevidst om de træk, der kendetegner en teksttype eller en genre. Teksttyper og genrer sætter rammer for, hvad der er tilladt, og hvad der bør undgås i skrift og tale i en bestemt kontekst til enhver tid, så den tjener det kommunikative formål, situationen kræver.

Til daglig kommunikation anvender man mere eller mindre ubevidst flere forskellige genrer, alt efter mål og situation. Forskellige genrer har forskellige strukturer og sprogføring, der bidrager til forståelse af de tekster, man læser eller hører. Man begynder med de enkle *fortællende* og *genfortællende* genrer. De mest anvendte genrer i skolesammenhæng er *de fortællende*, *narrativer*, *forklarende* og *instruerende*, hvor funktionen er at forklare, hvordan noget skal eller er blevet udført (Hedeboe 2009, 1–6; Frimann 2004).

Hver genre har et bestemt formål og har en genkendelig struktur, som støtter formålet. Fortællingens og narrativens kendetegn er et kronologisk forløb i præteritum, gerne fortalt i 1. eller 3. person og formålet er, at fortælle andre om noget, man selv eller andre har oplevet, samt knytte vurderinger til, fx hvad der var sjovt eller kedeligt, sørgeligt eller underligt. En rapport kendetegnes fx ved, at der beskrives almene situationer, ved forekomst af lange nominale grupper, at den gerne er i nutid, og der ofte bruges formelt og evaluerende sprog (Johansson, Ring 2012, 102 og 183).

Disse teksttyper af hverdagsagtig og personlig natur burde ifølge CEFR's kompetencebeskrivelser (jf. fig. 3) udgøre udgangspunktet for valg af tekster til sproglørnere på niveau A2+. At kunne læse disse tekster er et vigtigt grundlag for, at man senere kan arbejde med tekster med teknisk og abstrakt indhold.

3.4 Frekvensmålinger

Ifølge CEFR (2001, 149–150) er udviklingen af elevens lingvistiske kompetence et centralt, uundværligt fundament i sprogindlæringen. Det indbefatter ordforrådets størrelse (antal ord og faste udtryk), omfang (domæner, temaer) og kontrol som er vigtige parametre i sprogtilegnelsen.

Flere undersøgelser viser, at størrelsen af sproglørneres ordforråd er en forudsætning for, at de kan begå sig i forskellige kommunikative situationer (Stæhr 2019, 172f). Jakobsen (2018) opererer med fem forskellige ordforråds kategorier: det *højfrekvente* ordforråd; det *mellemfrekvente* ordforråd; det *lavfrekvente* ordforråd; *akademisk* ordforråd; *teknisk* ordforråd. De to sidste typer bliver der ikke arbejdet med i denne artikel. Det højfrekvente ordforråd rummer de mest hyppige 2000 ord i sproget, som anses for at være det ordforråd, der både produktivt og receptivt arbejdes med på niveau A2–A2+.

Det er en almindelig antagelse, at det er nødvendigt at kunne mindst 3.000 ord for at kunne deltage i de forskellige kommunikative situationer, som karakteriserer en selvstændig sprogbruger i hverdagslivet (Stæhr 2019, 175). I Legoteksten, der udgør vores undersøgelsens tekstlige input, gælder, at der udover de 2000 højfrekvente ordforrådstyper er brug for 1000 ord fra det mellemfrekvente ordforråd.

Til det formål kunne den danske frekvensliste, *De mest frekvente 10.000 lemmaer i dansk* (2016) anvendes som reference til at vurdere, hvorvidt tekstens ordforråds falder indenfor de første 2000 ord, (jf. s. 11).

3.5 Teksten, der blev valgt som undersøgelsens objekt

Første halvdel	Sidste halvdel
Voksne leger også med Legoklodser Legoklodsen er dansk og kendt i hele verden som et genialt legetøj, også for voksne. Der findes Legonetværk og -foreninger over det meste af verden. Det internationale forum for voksne Legoentusiaster har registreret brugere fra femoghalvfjerds forskellige lande. Den største danske Legoforening hedder Byggepladen. Her mødes Legofans fra hele Danmark enten på internettet eller til klubmøder. De cirka fem hundrede medlemmer af foreningen lægger for eksempel fotos af deres Legomodeller ud på nettet, hvor man så kan stemme om, hvilke der er de flotteste. Særligt dygtige og aktive voksne Legoentusiaster kan blive udnævnt til Legoambassadør hvilket blandt andet betyder, at man bliver inviteret til at diskutere og evaluere Legoprodukter med ansatte på Legokoncernen. Aktuelt findes der Legoambassadører i tredive lande. 133 ord	Et rigtigt Legohus Ingen har dog gjort så meget ud af byggeriet med Legoklodser som englænderen James May. Han lejede en mark af en vinbonde og byggede et Legohus i fuld størrelse. Til at bygge huset havde han hundrede hjælpere, som alt i alt brugte 3,3 millioner Legoklodser. Klodserne blev doneret af Legokoncernen. Huset var forsynet med både toilet og varmt vand, og i soveværelset stod der en seng bygget af Legoklodser. Den var nu ikke særlig komfortabel at sove i. Men så fik manden et problem. Han kunne ikke komme af med huset. Ejeren af vinmarken ville ikke have det stående mere, og den britiske Legolandpark sagde nej tak til at få huset gratis. Det var for dyrt at flytte. Han måtte heller ikke sælge klodserne, da han jo havde fået dem gratis af Lego. Det endte med, at Legohuset blev revet ned. Men James May fik vist, at det er muligt at bygge hvad som helst af Legoklodser. 162 ord

Figur 4a. Legoteksten (Bent Faurby, Fakta & fiktion), i alt 295 ord.

Första halvan	Sista halvan
Även vuxna leker med legoklossar Legoklossarna är danska och kända i hela världen som en genialisk leksak, också för vuxna. Det finns lego-nätverk och föreningar i de flesta länder i världen. Det internationella forumet för vuxna Lego-entusiaster har registrerade användare i sjuttiofem olika länder. Den största danska Lego-föreningen heter Byggepladen. Där träffas lego-fansen från hela Danmark antingen på Internet eller på klubbmöten. Föreningens cirka femhundra medlemmar lägger upp till exempel foton på sina Lego-modeller på nätet, där man kan rösta vilken som är den finaste. Synnerligen duktiga och aktiva vuxna Lego-entusiaster kan utnämnas till Lego-ambassadörer, vilket betyder bland annat att de blir inbjudna till att diskutera och utvärdera Lego-produkter med de anställda på Lego-koncernen. Nuförtiden finns det Lego-ambassadörer i trettio länder. 121 ord	Ett riktigt lego-hus Ingen har dock byggt så mycket med legoklossar som engelsmannen James May. Han hyrde mark av en vinodlare och byggde ett Lego-hus i full storlek. Till att bygga huset hade han hundra hjälpere som allt i allt använde 3,3 miljoner legoklossar. Lego-koncernen donerade legoklossarna. Huset hade både wc och varmt vatten och i sovrummet fanns en säng som var byggd av legoklossar. Den var nog inte särskilt bekväm att sova i. Men sedan fick mannen ett problem. Han kunde inte bli av med huset. Ägaren av marken ville inte ha det kvar och den brittiska legolandparken sade nej tack till att få huset gratis. Det var för dyrt att flytta. Han fick inte heller sälja klossarna, då han ju hade fått dem gratis av Lego. Det slutade med att Legohuset revs ner. Men James May fick bevisa att det är möjligt att bygga vad som helst av legoklossar. 151 ord

Figur 4b. Legoteksten (Bent Faurby, Fakta & fiktion, den svenske version), i alt 272 ord.

4. Analysen

I følgende afsnit bliver teksten beskrevet i lyset af undersøgelsens teoretiske baggrund, dvs. hvordan metoderne beskrevet i kapitel 3 fremhæver tekstens struktur, syntaks og ordforråd.

4.1 Lixræknaren og Legoteksten

Lixræknaren viser at tekstens profil og karakteristik ikke er helt ens i den danske og den svenske version, jf. figur 5. Den viser, hvor mange ordformer⁹ der forekommer i en valgt tekst og deres indbyrdes frekvens, hvilket viser, hvor ofte hvert ord forekommer i en bestemt tekst. Den danske tekst er den originale tekst, og den svenske er oversat af SPRoK-gruppens medlemmer.

Dansk version af teksten udgør	Svensk version af teksten udgør
172 ordformer	161 ordformer
292 ord i alt	269 ord i alt
45 ord forekommer mere end én gang	39 ord forekommer mere end én gang
247 ord forekommer kun én gang	230 ord forekommer kun én gang
lixtal 35 teksten som helhed	lixtal 38 teksten som helhed

Figur 5. Karakteristik af Legoteksten

Teksten til testen (fig. 4a og 4b) blev valgt ud fra tekstens samlede lixtal (Björnsson, u.å.), hvilket gav et falsk billede af tekstens reelle sværhedsgrad. Teksten er sammensat af to afsnit med to forskellige lixtal. Teksten som helhed har et lixtal på 35 (38 på svensk), der svarer til tabloidavisers læsbarhed. Tekstens første halvdel har karakter af en faktatekst, og tekstens anden del er skrevet i en beretningsgenre, som gør den del af teksten mere forståelig for læseren. Det første afsnit har et lixtal på 47, der svarer til en mellemsvær tekst. Den tilsvarende svenske tekst har et lixtal på 51, der svarer til en svær tekst, som fx ses i officielle skrivelser. Teksternes sidste afsnit i både den danske og den svenske tekst har et betydeligt lavere lixtal, på 27/28, der svarer til meget letlæst tekst.

⁹ Jf. s. 7

Sprog	Hele teksten	Første halvdel	Sidste halvdel
Dansk	Lix 35	Lix 47	Lix 27
	svarer til letlæst skønlitteratur og populære ugeblade	svarer til en middelsvær normal avistekst	svarer til meget letlæste tekster, børnebøger
Svensk	Lix 38	Lix 51	Lix 28
	svarer til tabloidavisers læsbarhed	har karakter af faktatekst	er forfattet i en beretningsgenre, som er let forståelig for læseren

Figur 6. Oversigt over Legotekstens læsbarhed

Informanternes reaktion på teksten fremhævede aspekter i teksten, der åbenbart var problematiske for andre end færing og sprogbadselever i Finland, dvs. to forskellige genrer, syntaks og ordforråd.

Legoteksten består af to afsnit af vidt forskellig sværhedsgrad, hvilket forskergruppen først blev opmærksom på under bearbejdningen af informanternes selvevaluering. Tekstens første del har karakter af en beskrivende rapport (Johansson og Ring 2012, 183), hvor fænomenet *legoklods* bliver beskrevet i præsens, de voksne brugere, deres internationale organisation og aktiviteter, følger rapport-modellen. Den sidste paragraf derimod, er af en narrativ art (Johansson og Ring 2012, 102). Den har et kronologisk forløb og fortælles i præteritum. Den indeholder alle narrativens elementer, som plot, iscenesættelse, karakterer, konflikt og løsning.

Legotekstens første afsnit har mange og komplekse subjektskonstruktioner, fx *Det internationale forum for voksne Lego-entusiaster* (dansk), *Föreningens cirka femhundra medlemmar* (svensk). Det betyder at verbet først kommer langt inde i sætningen (Rose 2011). Tekstens sidste del, derimod, er en fortælling (jf. s. 8–9) hvor subjektskonstruktionerne er enkle, fx *ingen, han, huset* og verbet/aktionen kommer tidligt i sætningen. Skemaet her nedenfor viser klart hvor stor forskellen kan være.

FORFELT (F) HELSÆTNINGS- SKEMA	CENTRALFELT			SLUTFELT		
	verbal (v)	subjekt (n)	adverbial (a)	verbal (V)	nominal (N)	adverbial (A)
Det internationale forum for voksne Lego entusiaster	har			registre- ret	brugere	fra femoghalvfjerds forskellige lande
De cirka fem hundrede medlemmer af foreningen	lægger		for eksempel		fotos	af deres Lego modeller ud på nettet hvor man så kan stemme om hvilke der er de flotteste
Men så	fik	manden			et problem	
Han	kunne		ikke	komme		af med huset
Det	var					for dyrt at flytte

Figur 7. Eksempler på Legotekstens forskellige subjektkonstruktioner (ifølge Diderichsens sætningsskema, 1946).

De to første linjer i figur 7, viser eksempler på komplekse subjektkonstruktioner fra tekstens første halvdel, mens de tre sidste linjer viser eksempler på enkle subjektkonstruktioner fra tekstens sidste halvdel.

Tekstens ordforråd viser sig at være endnu en tærskel, informanterne møder. Den danske tekst blev analyseret af Anne Sofie Jakobsen¹⁰ 2019, ud fra lemmaernes¹¹ frekvensmarkering i forhold til *Den danske frekvensliste* (2016). Analysen viser hvor stor del af tekstens ordforråd tilhører de 2000 mest hyppige ord i dansk sprog¹² i forhold til de mindre frekvente.

Analysens vigtigste resultater er, at:

- 75 % af ordforrådet i Legoteksten er blandt de 1000 mest hyppige ord i dansk.
- 7 % af ordforrådet i teksten tilhører de næste 1000 (1001 – 2000) mest hyppige ord i dansk.
- 82 % af ordene i den danske version af Legotekstens ordforråd tilhører altså de 2000 mest frekvente ord.

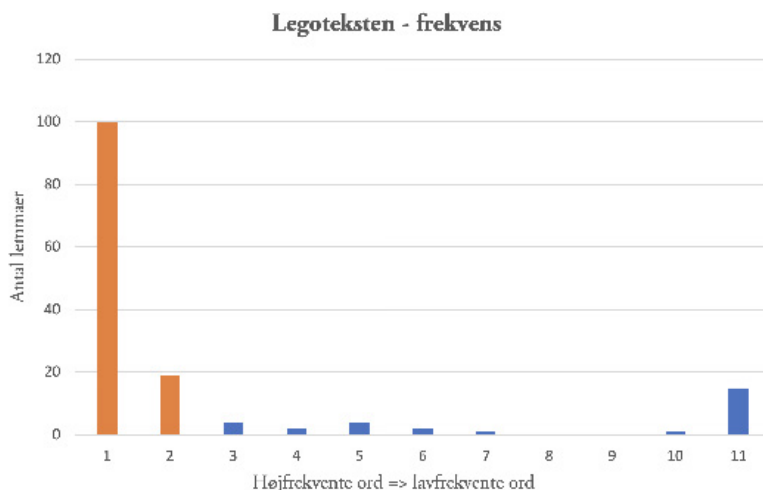
10 Jakobsen, A.S. (2019). E-post til Þórhildur Oddsdóttir, frekvensanalyse af Legoteksten. 4. april 2019.

11 Her bliver „lemma“ brugt i betydningen „ord“. Lemma svarer til opslagsord og alle dens bøjningsformer. Mange ordformer kan derfor tilhøre et lemma. De 172 ordformer i den danske tekst udgør 149 lemmaer.

12 Desværre har vi ikke adgang til den svenske frekvensliste.

- 18 % af tekstens ordforråd er altså ikke blandt de 2000 mest hyppige ord.

Blandt de sidste 18 % findes internationale ord fra tekstens første halvdel, som næppe tilhører informanternes erfaringsverden. Selv om informanternes passive sprogforståelse eventuelt omfatter nogle af disse begreber på engelsk, er det muligt, at deres evne til transfer fra engelsk til dansk svigter.



Figur 8. Legotekstens inddeling i frekvensgrupper.

Figur 8 viser, at langt de fleste af tekstens ord tilhører de højfrekvente grupper, færre de mellemfrekvente og den sidste søjle betegner lavfrekvente ord der hører til grupper uden for de 10.000 mest frekvente ord.

Ord som falder inden for de 2.000–10.000 er ord som *ambassadør*, *donere*, *englænder*, *enten*, *entusiast*, *evaluere*, *forsyne*, *forum*, *genial*, *hjælper* (sb.), *komfortabel*, *Lego*, *legetøj*, *rive*, *soveværelse*, *toilet*. Talord, skrevet i bogstaver, står uden for i den danske frekvensordliste (bortset fra tallene en/et, ti, hundrede, tusind og million). Det samme gælder ordet *klods* der ikke får et frekvenstal. Ord i gruppe 11 er for det meste sammensatte ord som *legoforening*, *legobus*, *legolandpark*, *klubmøde*, *soveværelse*, *vinbonde* og *vinmark*. Sammensatte ord hvor alle ordets forskellige dele (foruden lego) er inkluderet i de højfrekvente grupper ≥ 2000 ord bliver muligvis gennemskuet af informanter,

der har styr på relevante strategier, som fx at splitte det sammensatte ord ad og overveje betydningen af hver orddel for sig, og på den måde måske blive klar over betydningen ved hjælp af konteksten.

For en trænet læser fremstår teksten som en helhed, ikke som enkeltord. For en skoleelev på begynderstadiet i sin tilegnelse af et fremmedsprog, er helhedsforståelsen ikke så ligetil, for interaktionen med tekstens indhold bliver ofte forstyrret af enkelte ord og fraser, som hun ikke forstår, og derfor kan hun have svært ved at komme videre. Forskning har vist, at sproglørnere har brug for at kende op mod 98 % af ordene i en tekst for at opnå en tilfredsstillende læseforståelse af teksten (P. Nation 2001; Stæhr 2015).

4.2. Indsamling af empiri og bearbejdning af data

Teksten blev forelagt informanterne i en undervisningstime uden forberedelse eller hjælp fra læreren. Informanterne blev bedt om at markere med grønt de ord, de mente, de forstod, med rødt de ord, de mente, de ikke forstod, og med gult de ord, som de var usikre på. Denne metode bliver bl.a. brugt for at undersøge forståelse af nabosprog (Henriksen 2018), men her bliver den anvendt for at se, hvordan informanterne evaluerer deres forståelse af en A2+ tekst i en andet- og fremmedsproglig kontekst. Testen genspejler et punktnedslag, den indgår ikke i andre undervisningsrelaterede aktiviteter og fremstår kun som en test i ordforståelse i henholdsvis dansk/svensk i de involverede klasser. Besvarelsene beror endvidere på informanternes egen vurdering af ordforståelse og er ikke en evidensbaseret indikator for, hvorvidt informanterne reelt forstår de aktuelle ord.

Informanternes svar er analyseret kvantitativt. Der optælles, hvor mange ord hver informant har markeret med henholdsvis grønt, gult og rødt. Informanternes score blev ordnet i rækkefølge fra det højeste til det laveste antal grønmarkerede ord. Det omvendte (fra det laveste til det højeste) gælder gule og røde markeringer, jf. figur 10–16.

Teksten blev forelagt for eleverne, så forskergruppen kunne opleve teksten gennem deres øjne og se, hvordan de spontant reagerer på tekstens ordforråd. Informanternes reaktion på teksten

giver en ide om Informanternes selvevaluering af tekstens ordforråd ud fra tre givne kriterier: *forstår, forstår ikke, er ikke sikker*.

I testforløbet blev der fokuseret på forståelse af enkeltord som står i en kontekst, uanset om informanterne forstår teksten som helhed. Man kan dog ikke se bort fra, at en vis forståelse af tekstens indhold må være en forudsætning for, at læseren forstår dens ordforråd. En bekendt kontekst fremmer forståelse af ord, men hvis det modsatte er tilfældet, hæmmer det forståelsen.

Figur 9 viser hvordan de indsamlede data i første omgang blev indtastet, lodret, ind i en Excel-fil: et ord i hvert felt. Hver informant fik tildelt et nummer og tre spalter, en grøn, en rød og en gul. Det resulterede i at den lodrette akse viste hver enkelt informants respons på tekstens ordforråd ord for ord. Den vandrette akse viste alle informanternes angivne forståelse af hvert enkelt ord som det forekom i teksten.

Ordformer	grønne ord	gule ord	røde ord														
Informant nr.	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5		
af	1			1			1			1			1			4+1+0=5	
aktive	1			1			1			1					1	4+0+1=5	
aktuelt			1	1					1		1				1	1+1+3=5	
alt	1			1			1			1				1		4+1+0=5	
ambassadør			1	1				1			1			1		1+3+1=5	
ambassadører			1	1				1		1				1		2+2+1=5	
andet	1				1				1		1		1			2+2+1=5	
ansatte			1		1		1					1			1	1+1+3=5	
at	1			1			1			1				1		4+1+0=5	
både	1			1			1			1				1		4+1+0=6	
betyder	1				1		1					1		1		2+2+1=5	
blandt	1			1					1		1				1	2+1+2=5	
blev	1			1			1			1				1		4+1+0=5	
blive	1			1			1			1			1			5+0+0=5	
bliver	1			1			1			1			1			5+0+0=5	
britiske			1	1			1				1		1			3+1+1=5	
	11	0	5	13	3	0	11	2	3	9	5	2	4	8	4		

Figur 9. Eksempel på hvordan informanternes markeringer blev bearbejdet. Her er data fra fem informanter og de første seksten ord i alfabetisk rækkefølge.

Ud fra informanternes markeringer, jf. figur 9, blev alle „grønne tal“ samlet i en fil, de „gule“ i en anden fil og de „røde“ i den tredje.

På den måde var det nemt at ordne tallene for hver farve i en sekvens fra højest til lavest eller fra lavest til højest – for efterfølgende at lave de diagrammer der vises i næste afsnit.

5. Resultater

Som forventet viste testen sig at være forholdsvis let for færinger og sprogbadselever i Finland – men mere krævende for islændinge, grønlandere og de finner der får traditionel undervisning, samt tilflyttere i Danmark.

De finske sprogbadselever kender majoriteten af de svenske ordformer. Det er næppe overraskende, da sprogbadselever i slutningen af 9. klasse plejer at befinde sig på niveau B1, mens Legoteksten defineres som niveau A2+. Det billede, der tegnes af ordforståelsen blandt informanter i den traditionelle undervisning i Finland, minder en del om de islandske og grønlandske. Det viser, at sprogene er fremmedsprog i de tre lande, henholdsvis dansk/svensk.

De færøske besvarelser er stærkt præget af, at en stor del af informanterne tydeligvis kender 98 % af tekstens ordforråd (P. Nation 2001; Stæhr 2015), inklusive helheder og fraser, hvilket kan skyldes, at mange af disse helheder lever i det færøske talesprog.

Det bør tages i betragtning, at strukturen omkring undervisning af målsproget i de tre lande er forskellig fra både Færøerne og sprogbadselever i Finland, jf. fig. 1. Grønlandske børn lærer dansk helt fra 1. klasse, og sprogbadselever fra børnehaven, og i begge lande indgår sprogene i flere fag end formel undervisning i dansk/svensk. Finske elever har treårig traditionel undervisning i svensk, islandske elever i dansk fire år og færinger syv-otte år. Desuden er det meget forskelligt, hvor levende målsprogene er i de unges nærmiljø.

Danmark

Deltagere i Danmark er unge tilflyttere med forskellige ikke-nordiske modersmål, der fik danskundervisning i en ungdomsklasse på en sprogskole. Inden testen havde de modtaget undervisning i dansk som andetsprog i ca. 1 år. De unge fik forelagt den samme tekst som grundskoleeleverne. Der var ikke de store udsving i deres

indbyrdes besvarelser. De fleste havde lige dele røde og grønne markeringer, som forekom at blive lavet på må og få. De unge informanter på sprogskolen mødte i *Legoteksten* en tekst, der ikke matchede deres kompetenceniveau, hverken sprogligt eller kulturelt. Antallet af ukendte ord var (for) stort. Ord er ikke noget uden sammenhæng, og når konteksten ikke støtter forståelsen af ordene, bliver resultatet af en undersøgelse af ordforståelse ringe. De unge er målt med CEFR-skalaen på niveau A1, der foregiver følgende:

Kan forstå og anvende velkendte dagligdags udtryk og meget elementære udtryk med henblik på tilfredsstillelse af konkrete behov. Kan præsentere sig selv og andre og kan stille og besvare spørgsmål om personlige detaljer, såsom hvor han/hun bor, folk han/hun kender, og ting som han/hun er i besiddelse af. Kan indgå i en enkel samtale forudsat, at den anden person taler langsomt og tydeligt og er indstillet på at hjælpe (Ministeriet for flygtninge, Indvandrere og Integration 2008, 43).

Efterfølgende fik informanterne mulighed for at indgå i en samtale om *Legoteksten* med en af forskerne. Her fik de succesoplevelser i samtalen om *Legoteksten*, hvor de kunne drage nytte af at hjælpe hinanden på deres tilgængelige sprog og deres produktive talesprogsfærdigheder på dansk. De kunne fx inddrage deres erfaringer med legetøj og forskellige lege. Deres møde med teksten er en social udfordring, da de mangler baggrundsviden om tekstens indhold. De kender muligvis selve legoklodsens, men slet ikke det kulturbundne univers, som teksten tegner. Dette bekræfter, hvor vigtigt det er i arbejdet med ordforråd at forberede elever på en tekst, de forventes at skulle forstå, såvel som også at trække på det eller de sprog kursisterne i forvejen kender. I undervisningen fokuseres der ofte udelukkende på målsproget, uden at flersprogsdidaktik bliver anvendt. Den sprogpædagogiske fremgangsmåde, der er blevet kaldt for translanguaging, kan udvikle resurcesyn hos elever og kursister, når forskellige sprog inddrages legitimt i pædagogisk praksis (Holmen og Thise 2019).

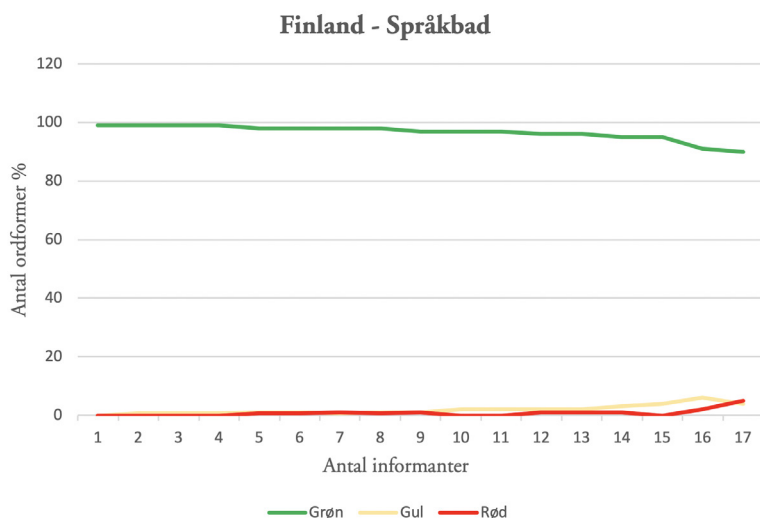
Følgende figur 10–16 viser informanternes reaktion på tekstens ordforråd, hvilket understreger deres forskellige tilgang til teksten og sætter tekstens sprog i fokus.

Finland

I Finland er der to forskellige grupper af informanter. Forskellen ligger i antal timer til undervisningen og didaktisk fokus. På den ene side er der såkaldte *sprogbadselever* og på anden elever, som får traditionel fremmedsprogsundervisning (figur 1). Sprogbadseleverne angiver, at de forstår majoriteten af tekstens ordforråd. Forskellene mellem de enkelte informanter er små: informanten med det højeste antal grønne ordformer har forstået alle 161 (100 %), og informanten med det laveste antal har forstået 146 (91 %) af ordformerne. Som figur 9 viser er alternativerne „måske“ eller „nej“ meget sjældent blandt sprogbadsinformanter. Op til 13 informanter har dog markeret flere ord med gult end med rødt, dvs. „måske“ forekommer oftere end „nej“.

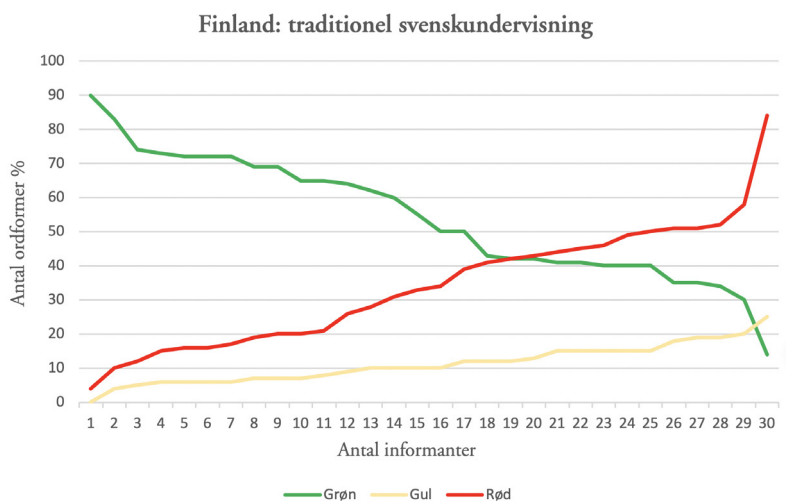
Sprogbadselever forstår i gennemsnit 157 af tekstens 161 ordformer (dvs. knap 96 % af alle ordformer), og resultatet svarer til svar fra de færøske informanter.

Sprogbadseleverne er mest usikre på ordet *synnerligen* („særlig“) som 13 af de 17 informanter har markeret med gult. Fire elever har markeret det med grønt. Andre ord som volder vanskeligheder for flere af informanterne, er *genialisk* („genial“), som otte informanter har markeret med gult og seks informanter med rødt, og *koncernen* som syv informanter markerede med grønt og fem med gult eller rødt.



Figur 10. Finland: De finsksprogede sprogbadselevers selvevaluering.

Resultaterne fra informanter, der får traditionel undervisning, ser meget anderledes ud. De individuelle forskelle er store. Informanter, som forstår flest ordformer, har markeret 146 (dvs. 91 %) af dem med grønt, mens informanten med det laveste antal grønne ordformer har markeret 23 (dvs. 14 %) af dem med grønt. I alt har 18 informanter (60 %) markeret flere ordformer med grønt end med rødt. Fire af disse har yderligere markeret flere ord med gult end med rødt. Fælles for dem er at have markeret over hundrede ordformer med grønt. Derimod har 12 informanter markeret flere ord med rødt end med grønt. Fælles for de sidstnævnte elever er, at de højst har markeret 70 ordformer med grønt. Ingen af informanterne har markeret flertallet af ordformerne med gult, men der er flere i den traditionelle undervisning, der er usikre på betydningen end blandt sprogbadseleverne.

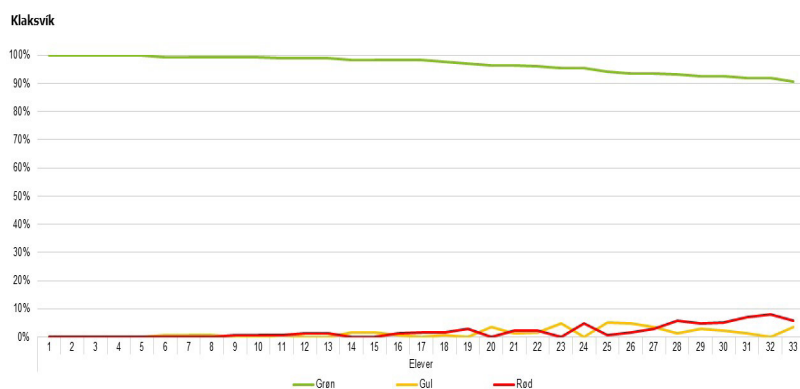


Figur 11. Finland: Selvevaluering hos finsksprogede informanter i den traditionelle undervisning.

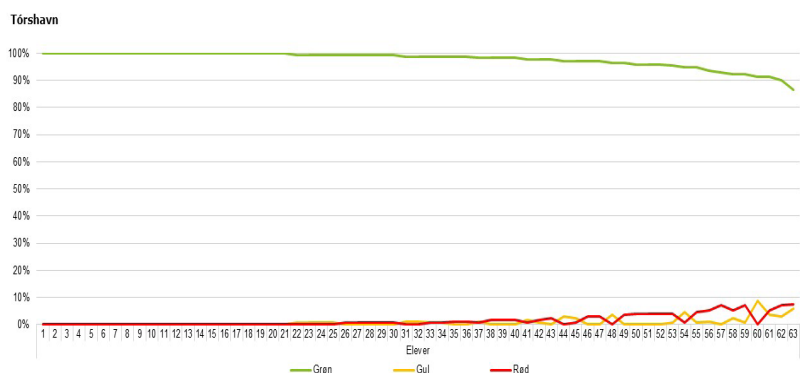
Det er svært at finde mønstre i materialet fra den traditionelle undervisning, på grund af den store bredde. Alle informanter mener dog, at de genkender ordene: *han*, *huset*, *internet*, *och* og *är*. Derudover har ingen af informanterne markeret ordene *från* og *har* med rødt. Derimod har ingen af informanterne markeret ordene *ägaren* og *bekväm* med grønt, og næsten alle har markeret ordene *flesta*, *nuförtiden* og *synnerligen* med rødt.

Færøerne

Kendetegnende for de færøske besvarelser er, at flertallet af informanterne mener, at de forstår teksten fyldestgørende og har et godt kendskab til dansk, hvilket eksplicit kommer til udtryk i et af informanternes udsagn: „Jeg forstod teksten, men der var nogle ord, som jeg på ingen måde forstod.“ (ad hoc oversættelse). Besvarelserne indikerer, at det er sjældent, at informanterne ikke kender ordene eller er i tvivl om ordenes betydning.



Figur 12. Klaksvík: De færøske informanternes selvevaluering.



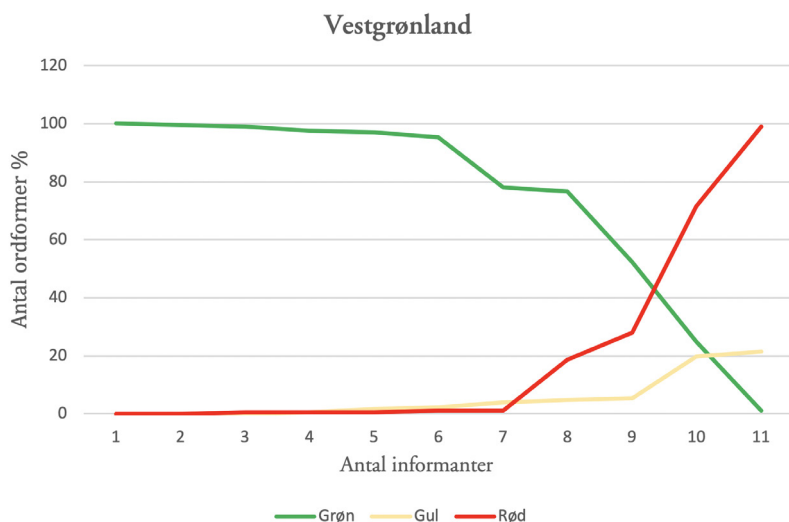
Figur 13. Tórshavn: De færøske informanternes selvevaluering.

Ord som: *invitere*, *diskutere*, *genialt*, *aktuelt* og *doneret* virker som en naturlig del af det færøske talesprog. Erhvervsorienterede ord og fagord ser derimod ud til at volde de største problemer. Fagord har den laveste forståelsesfrekvens, men det ser ikke ud til at forstyrre helhedsforståelsen af teksten. Ordene „evaluerer“ og „ambassadør“

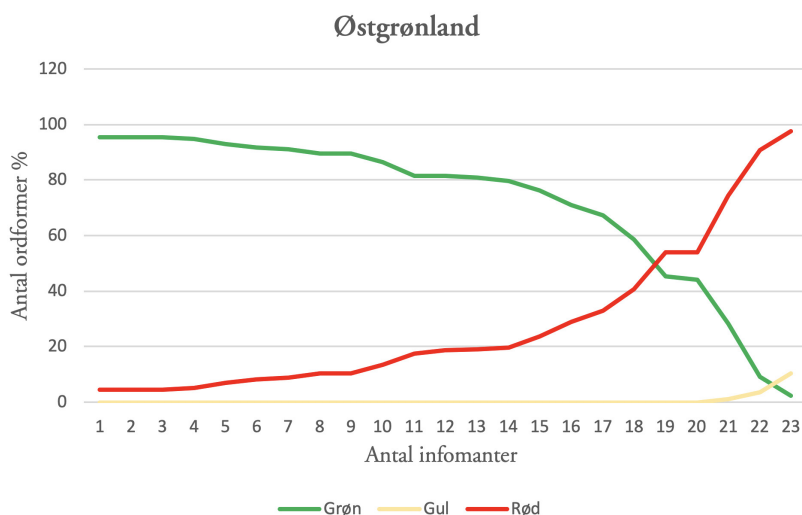
viser markant forskel mellem Tórshavn og Klaksvík. Det er ikke muligt inden for undersøgelsens rammer at belyse denne forskel, men disse ord kan knyttes til et administrationssprog, hvilket kan tolkes som en kontekstuel forskel på administrationsdiskursen i Tórshavn og fiskerierhvervssdiskursen i Klaksvík. Denne diskursive forskel kan være relevant at medtage i overvejelserne til det fremtidige arbejde med frembringelse og udarbejdelse af læremidler til dansk/svensk. Selv om det ikke på nogen måde er muligt at udlede nogen endegyldig slutning på dette spinkle grundlag, kan det dog i pædagogisk henseende være en påmindelse om vigtigheden af informanternes kendskab til og fortrolighed med det emne, som ordforrådet er en del af, således at de via flere tilgange kan tilegne sig et fremmedsprog (P. Nation 2001, 2–4). Det er ligeledes relevant at understrege, at de færøske informanter i mange henseender har en mangefacetteret ikke-skolediskursiv tilgang til dansk, hvilket utvivlsomt er med til at styrke den samlede tekstforståelse.

Grønland

Data blev indsamlet både fra Vest- og Østgrønland. Som figur 14 og 15 viser, bestod gruppen fra Vestgrønland af færre informanter end den fra Østgrønland. Begge datasamlinger viser stor variation blandt informanterne, og der fulgte ingen oplysninger om dansksprogede elever blandt de vestgrønlandske. I modsætning til besvarelserne fra Finland, Færøerne og Island er der få informanter i Grønland der markerer ord med gul farve. Halvdelen af informanterne fra Vestgrønland markerer forståelse af 160+ ordformer. Derimod er der knap en fjerdedel af informanterne fra Østgrønland der har markeret 160+ ordformer med grønt, hvoraf én har markeret alle ord med grønt. Der er få informanter, der markerer færre end 50 ordformer med grønt, henholdsvis 18 % og 13 %. Det er dog vigtigt at bemærke at her tales der om meget få informanter.



Figur 14. Vestgrønland: De grønlandske informanternes selvevaluering.



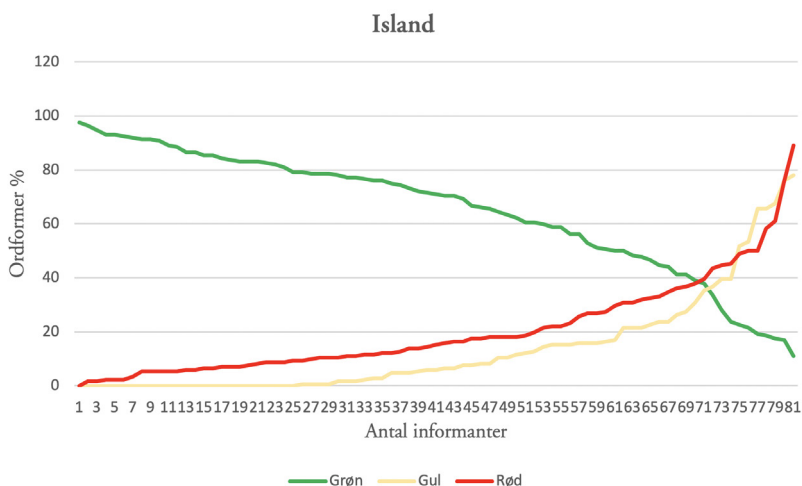
Figur 15. Østgrønland: De grønlandske informanternes selvevaluering.

Grønlandsk og dansk tilhører vidt forskellige sprogfamilier. Disse sprog ligger typologisk og strukturelt milevidt fra hinanden også med hensyn til ordforråd, hvilket begrænser direkte transfer mellem grønlandsk og dansk (Kaisa & et al. 2004, 19 og 113).

Island

De islandske informanter kommer alle fra store klasser i store hovedstadsskoler, hvilket muligvis afspejler den kompetencebredde, der kan forventes på landsbasis. Den islandske empiri understreger en stor variation i informanternes ordforståelseskompetence og det faktum, at dansk i ringe grad bruges aktivt i det islandske samfund. Mulige årsager til denne ringe ordforståelse kan være, at tekstens ordforråd ikke er en del af informanternes erfaringsverden, og at informanterne ikke genkender de engelske udtryk med dansk stavemåde og derfor ikke mestrer transfer fra engelsk.

Figur 16 viser en stor spændvidde i forståelse blandt informanterne. En tredjedel (27) af informanterne har markeret 160+ ordformer med grønt, dog ingen alle 172 ord. 51 informanter (63 %) forstår 100–159 ordformer. 9 (11 %) informanter tilkendegiver forståelse af færre end 50 ord.



Figur 16. De islandske informanternes selvevaluering.

Fremmedord med tillempet dansk stavemåde får tit rød markering, hvilket kan tilskrives informanternes manglende evne til transfer: *invitere, diskutere, genialt, aktuelt, doneret, entusiaster, evaluere*. Erhvervsorienterede ord, fagord og semi-fagord, især i tekstens første del, bliver gennemgående markeret med rødt: *ambassadør, ansatte, forening, koncernen, voksne*. Ord som *englænderen, britiske, ejeren, dygtig*, samt adverbier, adjektiver og pronomener

kunne næsten ingen forstå: *særligt, hvilket, dog*. I modsætning til de færøske informanter, der kan gætte sig til mening ud fra konteksten, kan forståelsen af enkeltord i faste flerordsforbindelser gå tabt hos de islandske informanter. Når de ikke kan overskue konteksten, mister de kontakten med de enkelte ord og markerer det hele med rødt, hvilket betyder, at de markerer færre ord med grønt end de faktisk forstår.

Det er påfaldende, at mange informanter, især i Island og Grønland ikke ser ud til at være i besiddelse af strategier, der er nyttige til at gennemskue sammensatte ord, fx *vinbonde, legobus, klubmøde*.

	Finland- sprogbad	Finland - traditionel	Færø- erne	Grønland – Vest og Øst	Island	Frekvenstal
legoklods		x		x		≤10000
vinbonde		x		x		≤10000
entusiaster	x	x		x	x	9427
komfortabel/bekväm		x		x		6170
evaluere/utvärdera		x	x		x	5633
doneret		x		x	x	5162
forum				x		4333
genialt/genialisk	x	x		x	x	4057
englænderen/engelsmannen					x	3088
ambassadør/ambassadör		x	x	x	x	2169
udnævnt /utnämnd		x		x		1730
registreret				x		1663
netværk				x		1552
dygtig/duktig		x			x	1183
koncernen				x	x	1136
invitere/inbjuda		x			x	1025
aktuelt				x	x	1007
ejerer/ägaren		x			x	964
diskutere					x	894
voksne/vuxna		x			x	727
britiske				x	x	633
foreninger/föreningar		x		x	x	558
ansatte/anställda		x			x	317
hvilket					x	360
særligt/synnerligen	x	x		x	x	256
medlemmer		x		x		244
dog/dock		x			x	123

Figur 17. Eksempler på ord, som informanterne havde svært ved at forstå. Svensk frekvensliste er ikke tilgængelig.

Figur 17 viser oversigt over de ord informanterne oftest markerede som røde. De er ordnet efter ordenes frekvenstal (Jakobsen, 2018), hvor ti ud af de syvogtyve ord ikke er blandt de 2000 hyppigste ord. Informanterne har svært ved at forstå sammensatte ord og fremmedord, og det ser ud til, at de måske ikke har styr på strategier til transfer fra det ene sprog til det andet (jf. englænderen, invitere, medlemmer, vinbonde), jf. figur 10–16.

6. Perspektivering

En tekst, som egner sig til denne undersøgelses formål, skulle være skriftlig og skrevet i en genre som eleverne er fortrolige med. Teksten skulle handle om et emne som tangerer elevernes erfaringsverden, og hvor der spilles på en vis baggrundsviden. Teksten skulle være tilpas lang, 250–300 ord, (Council of Europe 2011, 61) til at informanterne kunne gennemføre opgaven i løbet af en undervisningstime (ca. 40–45 minutter), uden forberedelse eller hjælpemidler. Teksten skulle overvejende bestå af ord, som eleverne sandsynligvis ville kende, genkende eller kunne gætte sig til betydningen af ud fra sammenhæng og kontekst. Tekstens sværhedsgrad skulle svare til let læst skønlitteratur eller populært ugeblad og holdt i hyppigt forekommende hverdagssprog med lixtal ca. 30–35, samt falde ind under CEFR's kompetenceniveau A2+.

Det vigtigste var vel, at teksten kunne bruges til at overskue spændvidden fra de mest kompetente til de mindst kompetente besvarelser.

Teksten skulle ifølge vores kriterier være relateret til en defineret sværhedsgrad som *Den europæiske referenceramme for sprog* (CEFR). Referencerammen bliver anvendt som grundlag både for den islandske og den finske læseplan, hvor A2+¹³ er det kompetenceniveau, der henholdsvis refereres til i dansk og svensk i udskolingen. A2+ er et kompetenceniveau, der ifølge CEFR ligger på grænsen mellem begynderniveauet (A1–A2) og niveauet for en selvstændig sprogbruger (B1).

13 A2+ svarer til 3. trin i Island og A2.1 i Finland.

Teksten, der blev valgt, er en tekst om et kulturelt bekendt emne ud fra den opfattelse, at „alle kender Lego“, en undervisningstekst for voksne sproglørnere udgivet af forlaget Gyldendal i Bent Faurbys serie Fakta & fiktion. Valget af en tekst om legoklodserne blev foretaget ud fra den antagelse, at børn og unge i de nordiske lande har et forhåndskendskab til og erfaringer med det kendte legetøj, hvilket ville lette den kognitive byrde, når det kom til forståelse af tekstens ordforråd. Seriens tekster er fra forlagets side markeret med CEFR-niveauer, og det gælder også Legoteksten, som er markeret som A2+. Nærmere oplysninger om, hvilke definitionskriterier der blev brugt på forlaget, er dog ikke tilgængelige. Teksten er hentet fra forlaget Gyldendals hjemmeside, hvor alle materialets titler er tilgængelige som lydfiler. Der blev dog foretaget nogle hensigtsmæssige ændringer. De tal, der ikke kunne undlades, blev skrevet med bogstaver (fx 30/tredive), og proprier, der forekom gentagne gange, blev ændret til pronominer (fx James May/han). Til brug i Finland blev teksten oversat til svensk. Teksten i sin helhed består af 295 ord i den danske version og 272 i den svenske. Den indeholder henholdsvis 172/161 forskellige ordformer¹⁴, hvoraf 73 %/74 % kun forekommer en gang. De 172 ordformer i den danske tekst udgør 149 lemmaer¹⁵.

6.1 Kriterier for valg af tekst vs. resultater

Der blev opstillet kriterier for valget af tekst til ordforrådstesten for at afgøre, om og i hvilken grad den opfylder disse kriterier, og ligeledes overvejelser, over hvilke aspekter der ikke blev taget højde for.

Ifølge CEFR's kompetencebeskrivelser jf. fig. 7, skal en tekst på niveau B1 „hovedsagelig være skrevet på et hyppigt forekommende hverdagssprog eller i arbejdsrelateret sprog“. Der kan argumenteres for at tekstens første del falder uden for dette kriterium, mens sidste del falder inden for de kriterier beskrevet i A2. Det optimale er en godt balanceret tekst.

¹⁴ I denne artikel bruges „ordform“ om ord som man møder løbende i en tekst.

¹⁵ Et lemma kan indeholde én og op til flere ordformer, fx ord i ental, flertal, med eller uden artikel, nutid, datid, etc.

Det overvejende antal informanter i Færøerne og sprogbad-
Finland, samt en del i de andre grupper ser ud til at være fortrolige
med fakta/sagprosaetekster. Kronologiske beretninger med
forholdsvis enkel syntaks er derimod noget, de fleste kender til, jf.
s. 5, CEFR (2018), Hedeboe (2009) og Frimann (2004).

Det ser ud til, at de fleste kender fænomenet Lego, men en del,
især tilflyttere fra andre kultur- og sprogområder, er slet ikke
fortrolige med det kulturbundne univers, teksten tegner. En vis
baggrundsviden er en forudsætning for forståelse af ordforråd og
tekst. Det kan virke paradoksalt at beskrive legetøj for børn som
emne for kognitivt og socialt ambitiøse aktiviteter for voksne.

Teksten indeholder henholdsvis 292 (da) / 269 (sv) ord i alt,
størrelser der rummes inden for den anbefalede længde på 200–300
ord. Tidsrammen, ifølge informanternes besvarelser, viste sig at
være tilstrækkelig. Næsten alle informanter fuldførte opgaven
inden for tidsgrænsen.

82 % af tekstens lemmaer falder inden for de 2000 mest hyppige
lemmaer (Jakobsen 2018). En del informanter genkender ikke
internationale ord, som udgør mellemfrekvente ord, og de
sammensatte ord, der slet ikke tilhører 10.000-ordlisten. En del
informanter markerer ikke enkeltord – men flerordsforbindelser.
Der er lang vej fra at kende et ord passivt til at kunne hente det fra
langtidshukommelsen og anvende det i den rigtige form og i
passende sammenhæng (Henriksen. B. 1995/1999).

Lixtal giver et fingerpeg om sværhedsgrad (Björnsson u.å.). Der
er uligevægt i teksten, den første del er den sværeste;
sætningskonstruktionen er mere kompliceret, ordforrådet
overskrider de unges erfaringsverden, og fortællemåden bærer præg
af sagprosa. Den sidste halvdel derimod overholder det narrative
mønster. Tekstens kontekst er delvist på et andet kulturelt- og
erfaringsmæssigt niveau, end informanterne har indsigt i. Ifølge
Nation, 2001 og Stæhr, 2015, har elever brug for at kende op til
95–98 % af tekstens ordforråd for at opnå en tilfredsstillende
læseforståelse af en tekst.

	Antal timer	A1	A1–A2	A2	A2+–B1
Danmark		100 %	0 %	0 %	0 %
Finland sprogbad	Ca. 50 % af al undervisning	0 %	0 %	12 %	88 %
Finland traditionel	228	7 %	50 %	43 %	0 %
Færøerne	810	0 %	0 %	15 %	85 %
Grønland Vest	1575	18 %	27 %	55 %	0 %
Grønland Øst	1575	13 %	61 %	26 %	0 %
Island	Ca. 534	11 %	20 %	63 %	6 %

Figur 18. Estimeret distribution af informanternes kompetenceniveauer ifølge CEFR, baseret på testens resultater.

Figur 18 viser det antal timer informanterne får i målsproget i løbet af deres grundskoletid, hvilket i høj grad harmoniserer med informanternes kompetenceniveau. Undersøgelsens resultater viser en spændvidde over alle niveauer, fra A1 til B1. Den islandske informantgruppe er den eneste der strækker sig over alle niveauer. De finske sprogbadselever og den færøske gruppe ligger alle i de to øverste niveauer. Den finske traditionelle gruppe og de grønlandske informanter strækker sig over de tre laveste niveauer. På baggrund af disse resultater kan det konstateres at Legoteksten er en brugbar målestok for hele spændvidden med undtagelse af det øverste lag.

7. Diskussion

Globalisering og øget mobilitet ændrer i hidtil uset omfang vilkårene for sprogundervisningen. Læremidler må derfor i høj grad også tage højde for, at indholdet i inputtet gør eleverne fortrolige med deres nærmiljø, målsprogets kultur, så de kan bevæge sig i den øvrige verden med nysgerrighed og respekt. I nutidens komplekse samfund kan man ikke gå ud fra, at alle deltagere har den samme referenceramme, hverken sprogligt eller kulturelt.

Man bør dog tage i betragtning, at analyseret ordforståelse kun er en vinkel af mange i sprogtilegnelse, men det giver et fingerpeg om, hvad eleven receptivt er i stand til at præstere.

Erfaringerne fra Legoteksten og informanternes reaktion på teksten kommer med i forskergruppens rygsæk til det forestående

arbejde med analyse af læremidler for henholdsvis 9./10. klasse i deltagerlandene.

I Vestnorden, Finland og andetsprogs-Danmark bliver der undervist i dansk/svensk som obligatorisk fremmed- eller andetsprog. Forholdene omkring undervisningen er meget forskellige. Det viser sig i det timeantal, der tildeles undervisningen, hvor fremtrædende målsproget er i nærmiljøet, hvornår de unge begynder at lære sproget, og hvor mange år der anvendes.

Denne artikel bygger på en undersøgelse med det formål at undersøge, hvorvidt Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) og teksters sværhedsgrader målt med lixtal kan være retvisende i forhold til læremidlers egnethed til undervisning i henholdsvis dansk/svensk som L2 i Vestnorden, Danmark og Finland. Der blev valgt en fælles tekst, der blev analyseret ud fra lingvistiske kriterier og forelagt informanter i grundskolens afgangsklasse i deltagerlandene til selvevaluering af deres ordforrådsforståelse.

Undersøgelsen forstærkede den antagelse, at elevgrupperne er i besiddelse af vidt forskellige kompetencer i målsproget. Den sproglige kompetence er påfaldende størst blandt to grupper: sprogbadselever i Finland og færøske elever. Et overvejende flertal blandt disse elever ser ud til at have opnået kompetencer ud over tekstens markering på A2+. De har vist, at deres læsefærdigheder er på et højere niveau end A2+. Flertallet af de unge på Færøerne, den lille population i Vestgrønland og sprogbadselever i Finland kan anses for at være „selvstændige brugere“ af dansk/svensk på niveau A2+/B1, mens der blandt informanter i Island, Grønland og dem, der får traditionel undervisning i Finland, er meget varierende sproglige kompetencer. Tekstens niveau passede derimod hverken sprogligt eller kulturelt til den danske sprogskoles informanter.

Det er vigtigt at fremhæve, at der ikke er tale om en undersøgelse af de enkelte informanters kompetencer, den udgør derimod et punktnedslag i samspillet mellem informanter og tekst – dvs. deres selvevaluering af tekstens ordforråd. Man kan stipulere, at informantens reaktion på teksten giver anledning til at mene, at undersøgelsens resultater kan anvendes som kriterier for videre

analyse af læremidler. Den valgte metode må ses som velegnet til at undersøge andre tekster med.

I Island, Grønland og den traditionelle undervisning i svensk i Finland bør der i højere grad fokuseres på læremidler, hvor ordforrådet hovedsagelig består af det højfrekvente ordforråd (≥ 2000), men samtidig imødekommer et voksende behov for et input, der kræver lidt større ordforråd (Vygotsky 1978).

Det kan være vildledende at bedømme en teksts læsbarhed ud fra lixtal alene, jf. s. 8, for fakta- og avistekster er af en helt anden karakter end en beretning. Måling af lixtal og frekvens giver ikke et fyldestgørende billede af en teksts sværhedsgrad, men genrer der beskrives i CEFR's kompetencebeskrivelser A2–B1 er normalt nemme at læse, hvis ordforrådets frekvens er høj (≥ 2000). I tillæg til lix, udgør emne, genre og syntaks yderligere tre kriterier, som er vigtige at have in mente, når tekster vælges til brug i undervisningen.

Genrer i kompetencebeskrivelse A2–B1 er hovedsagelig beretninger, fortællinger og instruktioner, der gerne følger et bestemt mønster, som eleverne godt kan lære at genkende og tilegne sig, og som de formentlig også kender fra deres L1. Til hver genre tilhører en bestemt form for syntaks, som kan fortælle om tekstens kvalitet og nytteværdi i undervisningssammenhæng. På begynderstadiet er den enkle sætning en tilstrækkelig stor udfordring, men det er vigtigt, at eleven efterhånden modtager input på et stadig højere niveau – og lærer at benytte sig af kontekst eller andre lingvistiske oplysninger som hjælp (Vygotsky 1978; Krashen 1982; B. Henriksen 2018).

Denne måde at bedømme sproglørneres forståelse af ordforråd på, giver sandsynligvis et begrænset billede af, hvad de kan præstere, men projektet har sat fokus på, hvor vigtigt det er, at der foreligger klare kriterier for valg af en tekst i undervisningsøjemed. Ved valg af undervisningstekst bør der sættes fokus på indhold, der giver mening, og som eleven kan forholde sig til, der præsenterer målsprogets kultur, kompetenceniveauets genrer og giver anledning til at arbejde med sproglige elementer fra syntaks til enkelte ord og ordforbindelser.

Undersøgelsen har fokuseret på de vinkler, som en teksts sværhedsgrad og nytteværdi til sprog- og kulturformidling kan

bedømmes ud fra: kulturelt meningsbærende indhold, som tangerer sproglørnerens erfaringsverden og baggrundsviden præsenteret i genrer, der har sætningsstruktur og ordforråd, som er relevant for hver elevs kompetenceniveau.

ÚTDRÁTTUR

Þegar allt smellur:
Orðaforði í lestri – viðbrögð nemenda

Námsgögn til tungumálakennslu eru oftast samin með ákveðinn aldurshóp í huga, en sjaldnar miðað við ólíka hæfni innan nemendahópsins. Þetta leiðir hugann að því hvaða viðmið áherslur liggja til grundvallar vali texta sem ætlaðir eru til kennslu. Greinin fjallar um þætti sem hafa ber í huga fyrir val á textum í tungumálanámi nemenda á þrepi A2 – A2+ á Evrópurammanum, sem er sú hæfni sem lögð er til grundvallar í námskrá fyrir dönsku/sænsku fyrir nemendur á lokaári í grunnskóla á Íslandi og í Finnlandi. Það á einnig við um dönskunám fyrir útlendinga í Danmörku. CEFR er ekki notað sem formlegt viðmið í færeyskum og grænlenskum námskrám. Rannsóknin beinist að því hvort texti sem merktur er tilteknu þrepi Evrópurammans sé í samræmi við opinberar væntingar til nemenda og að því að meta á hvaða tíðnisviði orðaforðaskilningur nemenda liggur. Framkvæmd rannsóknarinnar byggir á sjálfsmati nemenda á orðaforða tiltekins texta, þar sem nemendur merktu orð með mismunandi litum eftir því hvort þeir töldu sig skilja orðin, skilja þau alls ekki eða voru í vafa um merkingu þeirra. Textinn var lagður fyrir 269 nemendur á lokaári grunnskóla í dönsku sem öðru og erlendu máli í veturnorrænum grunnskólum, sænsku í finnskumælandi skólum og dönsku fyrir unga innflytjendur á tungumálanámskeiðum í Danmörku (DU). Niðurstöður voru greindar og túlkaðar út frá orðtíðnimælingum, lix-útreikningum, viðmiðum Evrópurammans, textategund (genre) og setningagerð (syntax). Lagt var mat á þyngdarstig textans með hliðsjón af samsetningu orðaforða, setningagerð og hvort efni hans hefði snertifleti við reynsluheim nemenda. Niðurstöður leiddu í ljós að færeyskir nemendur og sá hluti finnskra nemenda sem hefur sænskunám á leikskólaaldri hafa meiri hæfni til að bera en sem markast af A2+. Íslenskir, grænlenskir og finnskir nemendur sem

fá hefðbundna tungumálakennslu sýna talsverða breidd innan færniþrepa A1–A2+, en danski hópurinn er alfarið innan þreps A1. Ljóst er að hæfni nemenda á lokaári í grunnskóla spannar vítt hæfnisvið. Námsfni þarf að svara þessari breidd – frá því að vera mjög einfalt upp í mjög krefjandi úrlausnarefni – en samtímis þarf efnið að höfða til reynslu og vitsmunabroska nemendanna.

Lykilorð: orðskilningur, læsileiki, setningagerð, Evrópuramminn, hæfnistig, tungumálanám/-kennsla

ABSTRACT

**When the bricks fall into place:
Vocabulary when reading text – students' reactions**

Materials for language learning are usually prepared with a specific age group in mind, but less often based on competences within the student group. This recalls what linguistic and cultural emphases underlie the choice of texts intended for teaching. The article discusses the factors to consider when choosing texts for language learning at levels A2–A2 + in the CEFR, which is the competence that is set as a criterion in the national curricula for Danish / Swedish for final year students in lower secondary school in Iceland and Finland. CEFR is not used as a formal benchmark in Faroese and Greenlandic curricula. The main objective of the study was to examine whether a text marked with a specific level of the CEFR is in line with national curricula and to examine the range of students' vocabulary understanding. Participants in the study were 269 students in the final year of lower secondary school in Danish as a second and foreign language in West Nordic schools, Swedish in Finnish-speaking schools, and Danish for young asylum seekers in Denmark. The research process is based on students' self-assessment of the vocabulary in a text, where students marked words with different colours depending on whether they thought they understood the words, did not understand them at all or were in doubt about their meaning. In addition, the level of the text was assessed by regarding the frequency range of the vocabulary, sentence structure and whether the content is relevant to the students' experience. The results show that Faroese and the Finnish students, who start studying Swedish in kindergarten, have skills at least one step above A2 +. Icelandic, Greenlandic and Finnish students, who receive traditional language instruction, show considerable distribution within the A1–A2 + competence levels. The Danish group is entirely within the A1 level. The competence of students in the final year of

compulsory school evidently covers a wide range of competence. Learning materials need to address this diversity – from being very simple to very challenging – but at the same time the material needs to challenge the students, both in their experience and intellectual development.

Keywords: word comprehension / text comprehension, syntax, CEFR, competence level, language learning / teaching

KILDEHENVISNINGER

- Aðalnámskrá grunnskóla 2011/2013. 2013. Hentet fra https://vefir.mms.is/namsmat/pdf/grunnskoli_greinanamskrar_netutgafa_2013.pdf.
- Bergroth, M. 2015. Kotimaisten kielten kielikylpy. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. /10024/7226. Vasa. Hentet fra <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/7226>
- Bergroth, M., & S. Björklund. 2013. „Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa“. In H. Tainio, L. & Harju-Luukkainen (Ed.), Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden, 91–114. (Kasvatusal). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Björnsson, C.-H. [u.å.]. Lix räknare. Hentet fra <http://www.lix.se/>
- Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, Þórhildur Oddsdóttir, Bergþóra Kristjánsdóttir, Sólveig Debess. 2016. Dansk som 1., 2., eller 3. sprog i Vestnordens grundskoler: Et studie af elevernes holdning til dansk/nordiske sprog som obligatoriske skolefag og deres brugsværdi, samt lærernes vurdering af egne oplevelser og udfordringer i undervisningen. Rapport over en Nordplus undersøgelse. <http://dansk-1-2-3.hi.is/wp-content/uploads/2014/12/Rapport-Dansk-1-2-3-NPLA-2013-10040-copy-1-1.pdf>
- CEFR. 2001/2009/2018. Strasbourg. Hentet fra <https://rm.coe.int/1680667a2d>
- Council of Europe. 2011. Manual for Language Test Development and Examining. For use with the CEFR. Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division. Council of Europe. 2011. <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>
- Dahlstedt, K. 1975. „Språksituationen i Norden.“ I: Grannspråk och minoritets-språk i Norden. Nordisk Utredningsserie 32, 19–30.
- Delsing, L.-O. og K. L. Åkeson. 2005. Håller språket ihop i Norden?: En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska. Nordic Council of Ministers, Nordic Council of Ministers Secretariat. <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700762&dswid=-4755>
- Den danske frekvensliste. 2016. 10.000 mest frekvente lemmaer i dansk. <https://sprogteknologi.dk/dataset/10-000-mest-frekvente-lemmaer>
- Diderichsen, P. 1946. Elementær dansk grammatik. Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Faurby, B. 2018. Lego klodsen. I serien Fakta & fiktion. Gyldendal. Hentet, oktober 2018, fra <https://faktaogfiktion.ibog.gyldendal.dk/?id=137>
- Frimann, S. 2004. Kommunikation - tekst i kontekst. Tekstanalyse med Systemisk Funktionel Lingvistik. Institut for kommunikation. Aalborg Universitetsforlag.
- Gymnasielagen 629/1998. (1998). Hentet fra <https://www.finlex.fi/sv/laki/smur/1998/19980629>
- Hedeboe, Bodil. 2009. „Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?“ I tidsskriftet Viden om Læsning, nr. 6, 1–6.

- Heimastýrislógin. 1948. Hentet 1. október, 2019, fra <https://logting.elektron.to/logkjak/logir/1948.11.htm>
- Henriksen, B. 1995. Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse. Sprogforum, 3. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/116380/164490>
- Henriksen, B. 1999. „Ordforråd og ordforrådsindlæring“. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.). Studier i dansk som andetsprog, 71–106. København: Akademisk Forlag
- Henriksen, B. 2018. Fokus på ordforråd i alle sprogfag. Hentet fra Alinea BlivKlog, <https://www.blivklog.dk/fokus-pa-ordforrad-i-alle-sprogfag/>
- Henriksen, T. 2018. Norden i skolen. Hentet fra <https://nordeniskolen.org/da/aktivitetsforslag/trafiklysmetoden/>
- Holmen, A. & H. Thise. 2019. „Translanguaging.“ Sprogforum nr. 68, 13–21.
- Jakobsen, A. S. 2018. Danish Academic Vocabulary. Four studies on the words of academic written Danish. University of Copenhagen. København.
- Jakobsen, A.S. 2019. E-post til Þórhildur Oddsdóttir, frekvensanalyse af Legoteksten. 4. april 2019.
- Johansson, B. & Sandell Ring. 2012. Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken. Hallgren & Fallgren Studie förlag AB – ett företag inom Lantz International.
- Kaisa, H., et al. 2004. Nordens sprog med rødder og fødder. (I. S. Sletten, Ed.). København: Nordic Council of Ministers. <https://doi.org/doi.org/10.6027/Nord2004-010>
- Krashen, S. D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon.
- Læreplan for dansk. Formål og introduktion. 2004. Hentet november 25, 2019, fra www.iserasuaat.gl
- Lagen om grundläggande utbildning 628/1998. Hentet fra <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- LBK. 2020. Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. nr. 2018 af 11.12.
- Lov om Grønlands Selvstyre, Pub. L. No. LOV nr 473 af 12/06/2009 (2009).
- Lyster, R. 2007. Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ministeriet for flygtninge, Indvandrere og Integration. 2008. Den fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering. København: Ministeriet for flygtninge, Indvandrere og Integration. Hentet fra <https://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog>
- Nation, P. 2001. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge Applied Linguistics.
- Nordisk samarbejde Hentet fra <https://www.norden.org/da>
- Ólavsstovu, V. í. 2004. Færøskfaget i danskfagets skygge? Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik, 29, 54–58. Hentet fra: https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO._29__2004_Nordens_sprog_i_Norden.pdf

- Rose, D. 2011. „Genre in the Sydney School“. In J. & Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 209–225. London: Routledge.
- Savijärvi, M. 2013. „Miten lapset oppivat kielikylpykieltä päiväkodin arkitilanteissa?“ In L. & Tainio & H. Harju-Luukkainen (Eds.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*, 115–140. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62.
- Skjold Frøshaug, A. og T. Stende. (2021). Har Norden et språkfelleskap? Nordic Council om Ministers, Nordic Council og Ministers Secretariat. <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1535275&dsid=4438>
- Stæhr, L. S. 2015. „Tilegnelse og testning af ordforråd“. In G. A. Byram, M. S., & Søndergaard (Eds.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*, 167–204. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Stæhr, L. S. 2019. „Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence“. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring – Pædagogik og Praksis*, 169–200. Frederiksberg: Samfundslitteratur. Hentet fra: <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/FR-Forslag-til-arbejde-med-forskningsartikel-i-franskfaget.pdf>
- Theilgaard Brink, E. 2016. Man skal bare kaste sig ud i det. København. Hentet fra https://dsn.dk/om-os/samarbejdspartnere/Manskalbarekastesisgudidet_dsndk.pdf/view
- Udlændinge- og Integrationsministeriet. Hentet fra: <https://uim.dk/arbejdsomraeder/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/danskuddannelse/danskuddannelse-1-2-og-3>.
- Utanríkisráðuneytið. 2020. Samstarf Grænlands og Íslands á nýjum Norðurslóðum. Tillögur Grænlandsnefndar utanríkis- og þróunarsamvinnuráðherra. Reykjavík. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2021/01/21/Samstarf-Graenlands-og-Islands-a-nyjum-Nordurslodum/>
- Utbildningsstyrelsen. 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Helsingfors.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Þórhildur Oddsdóttir og Brynhildur Anna Ragnarsdóttir. (2018). „Hvordan udtrykker elever og lærere deres oplevelse af skandinaviske sprog i det vestnordiske klasseværelse?“ I Frændafundur 9, Höskuldur Þráinsson og Hans Andrias Sølvará (Eds.), 159–173. Reykjavík: Hugvísindastofnun.

NURIA FRÍAS JIMÉNEZ
CARMEN QUINTANA COCOLINA
UNIVERSIDAD DE ISLANDIA

Entre visillos: una propuesta didáctica para trabajar la novela de Carmen Martín Gaité con alumnado universitario no nativo

«Dar alas siempre ha sido algo mucho más hermoso que cortarlas»
Carmen Martín Gaité, *El cuarto de atrás*

1. Introducción

La obra de la autora española Carmen Martín Gaité (Salamanca, 1925–Madrid, 2000) traspasó y traspasa fronteras por su gran valor testimonial, su estilo inconfundible y su capacidad para describir las relaciones humanas. El trabajo de la escritora salmantina es, además, un claro ejemplo del buen quehacer literario entre el autor y el lector en términos comunicativos. Este artículo tiene como objeto la presentación de una propuesta didáctica para trabajar la obra de Martín Gaité a nivel universitario con alumnado no nativo. En concreto, el objetivo principal de este proyecto es acercar su novela *Entre visillos* a alumnos no nativos con un nivel B2 en español que cursan el Grado en Español en la Universidad de Islandia.

La relevancia de esta propuesta está relacionada con dos aspectos específicos. Primero, desde el punto de vista literario-histórico, observamos que la obra de Martín Gaité es de gran importancia para la literatura española del siglo XX. Su trabajo narrativo tiene un inmenso valor testimonial: en la mayor parte de sus cuentos y nove-

las, la autora recoge las costumbres y las formas de relacionarse de la sociedad española a lo largo de diferentes épocas, desde la guerra española hasta finales de siglo. En particular, la novela *Entre visillos* muestra las costumbres de la clase media en una ciudad de provincias durante la segunda etapa de la posguerra. Además, las novelas de Martín Gaité presentan una forma de interacción entre la autora y el lector que está en sintonía con las teorías comunicativas de la propia escritora. Para Martín Gaité, el autor debe establecer una comunicación eficaz con su lector a través de una narración que busque «la simplicidad, la sinceridad, la sugerencia y la exclusión de lo intrascendente» mientras que el lector «debe ser activo, participativo y estar atento a las pistas que le deja el autor» (Quintana Cocolina 2021, 359). A consecuencia de lo anterior, hemos elegido la novela *Entre visillos* para hacer nuestra propuesta didáctica porque se trata de una novela modélica en la enseñanza tanto secundaria como en la universitaria (Brown 2013) que le aporta conocimientos literarios, históricos y socioculturales al alumno (ya sea nativo o no), además de ser un texto de fácil acceso debido al estilo personal y cercano de la autora.

Segundo, desde la didáctica de la literatura, nos proponemos guiar la lectura de esta obra a través de una serie de actividades pensadas para un alumnado universitario cuya lengua materna no es el español —en el curso de *Literatura española de los siglos XIX y XX* del Grado en Español de la Universidad de Islandia—. Las actividades planteadas son fácilmente transferibles a otros contextos educativos similares, ya que para el diseño didáctico hemos optado por estrategias y técnicas comunicativas habituales en la enseñanza de la lengua extranjera (LE). Entre los estudios existentes sobre la enseñanza de la novela *Entre visillos* en el aula, encontramos guías de lectura dentro de algunas ediciones, donde se evalúa la comprensión lectora mediante preguntas sobre la trama y se sugieren temas para debatir en clase.¹ No obstante, estas guías se conciben para un alumnado nativo y, además, adolescente o preuniversitario. Por otro lado,

1 Un ejemplo de este tipo de guía de lectura lo encontramos en la edición de *Entre visillos* de 2007 publicada por la editorial Austral-Destino. La guía de lectura, escrita por Inmaculada González, contiene un cuadro cronológico, textos complementarios, un taller de lectura, actividades de investigación y de comentario de texto.

a nivel universitario, la consulta de la obra colectiva *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité* (Brown 2013) nos ha servido para conocer sugerencias y reflexiones de profesores que también enseñan la obra de la autora salmantina en un contexto de alumnado universitario no nativo. Las tres experiencias que en ella se recogen sobre la novela *Entre visillos* están dirigidas a alumnos con unos conocimientos avanzados de lingüística y literatura española a los que se les piden trabajos de carácter individual y con los que se genera un debate abierto en clase. En cambio, nuestra propuesta está pensada para alumnos universitarios de español con un nivel B2, por lo que las actividades que sugerimos están más orientadas al trabajo en grupo y colaborativo. Por tanto, este artículo viene a complementar estas experiencias didácticas previas con una propuesta que incluye actividades didácticas que pueden ser útiles para aquellos docentes universitarios que enseñan y debaten la obra de Martín Gaité en un contexto educativo y un perfil de alumnado similares al nuestro.

2. La literatura como inicio, como medio y como fin: el aula de LE y los cursos de literatura para estu- diantes no nativos

El perfil del aprendiz de español, según lo describe el Plan Curricular del Instituto Cervantes, abarca tres dimensiones: la de agente social, la de aprendiente autónomo y la de hablante intercultural (Instituto Cervantes, 2006). Para desarrollar esta última dimensión, el aprendiz debe adentrarse en la cultura de la LE. En una conferencia sobre didáctica, L. Miquel trajo a colación el mito de Teseo y el laberinto para describir esa sensación de fascinación, pero a la vez de obstáculo y de reto intelectual, que suponen para el alumno no nativo las diversas manifestaciones culturales (cit. en Sanz 2006, 11). Una de estas manifestaciones es, precisamente, la literatura. Sin embargo, su uso en la clase de LE ha tenido, como describe S. Montesa (2011, 29), «momentos de encuentro y desencuentro». Ya desde la enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas, el texto literario era el protagonista indiscutible del que se

extraían las estructuras que los alumnos no nativos debían imitar (Maley y Duff 1990, 3; Naranjo 1999, 7; Montesa 2011, 30). Su valor como material didáctico fue disminuyendo con el método estructuralista en la década de los sesenta, puesto que se tornaba difícil ajustar el contenido lingüístico del texto literario a las programaciones, graduadas según un vocabulario y unas estructuras gramaticales específicas (Albadalejo 2007, 3).

A partir de los años 70, el enfoque comunicativo se empeñó en trasladar la realidad de la lengua y de sus hablantes al aula de LE prescindiendo de los textos literarios, e incluyó otros textos como las recetas de cocina o los anuncios de la prensa, los cuales se consideraban mucho más reales o auténticos y, por tanto, más válidos para trabajarse en clase. Si bien en los manuales se reconocía el valor cultural de los textos literarios de la LE, únicamente se incluían ciertos fragmentos al final de la unidad, por lo que en general el profesor pasaba por alto este material por falta de tiempo. Por otro lado, es en este enfoque bajo el que proliferan las *lecturas graduadas* (*graded readers* o *readers*), las cuales no dejan de ser historias y narraciones escritas ex profeso para adecuarse al nivel de la lengua que se está enseñando (Acquaroni 2007, 51).²

Una consecuencia del énfasis del pragmatismo en la enseñanza y el aprendizaje de una LE es suponer que todos los estudiantes persiguen con su aprendizaje fines puramente profesionales, ya que su motivación puede venir dada, precisamente, por conocer otras tradiciones literarias. Incluso en el caso de existir una motivación práctica, según P. Chaput (1996, 33), no se puede «solo aprender la lengua», sino que la forma en la que los nativos se expresan no puede aislarse de su experiencia histórico-cultural. G. Barnes-Karol (2010, 90) añade que, en el caso de que el estudiante de LE solamente quiera comunicarse con nativos, la conversación que se establezca será en el mejor de los casos muy superficial si se ignora el «vasto horizonte cultural» que brinda, entre otros, la lectura.

En los últimos años se le ha concedido una segunda oportunidad a la literatura de ser parte de los materiales de enseñanza de la LE,

2 La propia C. Martín Gaité escribió una serie de *historias graduadas* en forma de diálogos para el libro *Conversaciones creadoras*, editado por J. L. Brown (1994), y dirigido a alumnos que realizan cursos de conversación de nivel intermedio de español.

aprovechando así las nuevas tendencias pedagógicas y la influencia de disciplinas como la Psicología en la Lingüística Aplicada para apostar por planteamientos metodológicos eclécticos (Naranjo 1999, 8). El ámbito del inglés como LE ha sido pionero en ofrecer tipologías de actividades atractivas, tanto para alumnos como para docentes, en las que los textos literarios funcionan, por ejemplo, como medio para trabajar los conectores temporales, o como inicio o pretexto para potenciar la escritura creativa en LE.³

Ahora bien, entre la multitud de aprendices de español se encuentran aquellos que se especializan a nivel universitario en el estudio de la lengua y de la cultura de los países de habla hispana. Para estos aprendices, el acercamiento al texto literario no se hace con la intención de encontrar palabras o estructuras nuevas de la LE, sino con el fin de aprender sobre la literatura misma.⁴ No obstante, la enseñanza de la literatura para este grupo plantea una serie de desafíos, pues los alumnos que lo conforman presentan, según Barnes-Karol (2003, 21 y ss.), tres peculiaridades: son alumnos de Estudios Hispánicos, aprendices de lengua, y lectores accidentales de textos literarios en LE. En primer lugar, se tiende a pensar erróneamente que, a diferencia de los cursos de español como LE, los estudiantes de Estudios Hispánicos conforman un grupo más homogéneo en intereses y motivación. Lo cierto es que muchos de estos programas se organizan haciendo un equilibrio entre asignaturas de literatura y de lengua, pero no todos los alumnos inscritos están necesariamente interesados en la lectura de novelas y poemas ni en el análisis textual, sino que algunos persiguen objetivos más instrumentales como el perfeccionamiento del español.

En segundo lugar, debe tomarse en consideración que estos estudiantes siguen teniendo el estatus de aprendices de la lengua por lo

3 De la escuela anglosajona cabe destacar *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom* (1989) y *Literature* (1990), ambos de A. Maley y A. Duff, así como *Literature in the Language Classroom*, de J. Collie y S. Slater (2002). En el ámbito del español como LE contamos con manuales excelentes, como son *La poesía como instrumento didáctico en el aula de E/LE* de María Naranjo (1999) y *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2* de Rosana Acquaroni (2007). Por otra parte, en el trabajo de M. D. Albaladejo (2007) podemos encontrar la propuesta de actividades de Collie y Slater (2002) adaptada al contexto hispánico.

4 La bibliografía respecto a este contexto educativo, que es en el que surge la presente propuesta didáctica, procede sobre todo del ámbito universitario estadounidense, como *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues* (2001) de V. M. Scott y H. Tucker.

que, como afirma R. Schulz, mientras realizan los cursos de literatura «están, al mismo tiempo, aprendiendo a leer en lengua extranjera y leyendo para aprender» (cit. en Barnes-Karol 2003, 23). En su interacción con el texto literario pueden proyectar incluso más miedos e inseguridades que cuando se enfrentan a otro género textual. A esto se le añade el problema de contar con un nivel lingüístico desigual dentro de un mismo grupo, pues suele ocurrir que algunos alumnos cursan las asignaturas de literatura tras haber realizado un intercambio en una universidad hispanohablante y pueden mostrar más seguridad a la hora de debatir un texto que otros compañeros.

En tercer y último lugar, los alumnos no nativos de Estudios Hispánicos son «lectores accidentales», ya que las obras que deben leer suelen estar concebidas por sus autores para un público con el que comparten un bagaje histórico y cultural (Frantzen 2001, 111). No quiere decir esto que un lector nativo por el mero hecho de serlo sea más hábil para entender y valorar la literatura de su lengua (Sanz 2010, 134), teniendo en cuenta además que en los últimos años los alumnos (nativos o no nativos) leen cada vez menos. Así, el profesor puede aprovechar la peculiaridad del alumno no nativo como lector accidental para complementar y enriquecer el análisis del texto literario.

3. El texto literario

Entre visillos (1958) es la primera novela de Carmen Martín Gaité. Entre las categorías de estudio de la obra que vamos a trabajar con los alumnos se incluyen el contexto histórico, sociocultural y literario, la técnica narrativa, la caracterización de los personajes, los espacios o ambientes, y el uso de la lengua.

La narración recoge parte de las experiencias vitales de Martín Gaité y sus observaciones críticas de las relaciones personales entre los jóvenes, principalmente de clase media, en una ciudad de pro-

vincias⁵ durante la posguerra.⁶ I. de la Fuente (2017, 192) destaca la capacidad de observación de la autora a sus contemporáneos en esta novela, y, en particular:

Cómo vio a las mujeres de ese periodo, esas chicas de provincias coetáneas tuyas enmarcadas por una educación rígida, una vida ordenada y unas aspiraciones contenidas que encontraban en el cine y la novela rosa la libertad que se les negaba.

Con *Entre visillos*, Martín Gaité inicia una carrera literaria de carácter muy personal que se desmarca de lo que estaban publicando otros autores de la generación de los 50 (a la que ella pertenece) y de la tendencia literaria del *realismo objetivo* o *realismo social* y la novela social de la época. La autora reconoce la influencia del *realismo objetivo* en *Entre visillos* y considera que es su única contribución a esta corriente. Sin embargo, «en vez de mostrar los problemas de las clases trabajadoras como hacían otros escritores de su generación», ella describe las experiencias individuales de ciertos personajes de la clase media y «aporta un punto de vista subjetivo» (en vez de colectivo como se venía haciendo en el *realismo objetivo*), con dos narradores en primera persona y con una multiplicidad de perspectivas de diferentes personajes condensadas en un narrador en tercera persona (Quintana Cocolina 2021, 222). R. Conde Peñalosa (2004, 261) afirma que *Entre visillos* demuestra que Martín Gaité es «una escritora novedosa, más ligada a las corrientes contemporáneas que a la propia posguerra». Asimismo, la autora mezcla diferentes subgéneros literarios (novela rosa, *Bildungsroman*, biografía autoficcional y género diarístico) dentro de la novela con los objetivos de romper con los cánones establecidos en la literatura, de hacer una crítica de algunos de estos subgéneros —como es el caso de la novela rosa—, y de jugar con su lector invitándolo a que se involucre y participe en la narración.

5 No se menciona el nombre de la ciudad en la novela, aunque ha sido ampliamente estudiado por la crítica, y declarado por la propia autora, que se trata de su ciudad natal, Salamanca.

6 Estas observaciones y opiniones de la autora sobre la forma de relacionarse de los jóvenes durante la posguerra quedarán recogidas más adelante en su ensayo *Usos amorosos de la posguerra española* (1987), cuya tesis central es la ausencia de comunicación auténtica entre los chicos y chicas durante la primera etapa de la dictadura franquista.

La historia presenta la vida y costumbres de una serie de personajes ficticios, en su mayoría mujeres jóvenes, como Natalia, Julia, Elvira, Mercedes o Rosa, entre otras. La autora pone énfasis en señalar que existen tantos tipos de mujer como mujeres, a pesar de que «en ese ambiente de posguerra, la sociedad y la iglesia presionaban para instaurar una única forma de vivir y un solo papel destinado a la mujer» (Quintana Cocolina 2021, 219–220).

Aunque la novela se centra en los personajes femeninos, también reconocemos ciertos patrones masculinos en algunos personajes, como Emilio, Ángel, el padre de Natalia, Pablo, Miguel o Yoni. Del gran abanico de personajes que incluye la novela, cuatro de ellos tienen mayor peso en la historia: Natalia Ruiz (Tali), Pablo Klein, Elvira Domínguez y Julia Ruiz. Todos ellos pertenecen a la categoría de personajes opuestos a las costumbres de la época, es decir, del régimen franquista y la sociedad tradicional de provincias (Cajade Frías 2010). El personaje de Julia evoluciona, a lo largo de la novela, desde el papel sumiso y conformista de la mujer de la época a otro papel que representa la ruptura con la tradición e incipiente liberación de la mujer. Por su parte, el personaje de Elvira comienza siendo rebelde e inconformista, pero termina amoldándose al papel de mujer que se espera de ella. Natalia representa la mirada crítica de la sociedad desde dentro, a través de las impresiones recogidas en su diario (como narradora subjetiva en primera persona). Se trata de una adolescente que se ve forzada por su familia a pasar de la niñez a la vida adulta y a adaptarse a una serie de reglas impuestas a la mujer por la sociedad. Por último, Pablo personifica la mirada crítica desde fuera (la mirada del forastero) mediante la descripción de sus experiencias como narrador subjetivo en primera persona. Otros personajes arquetípicos, por el contrario, representan las costumbres de la época como Emilio, Mercedes o tía Concha, quienes, cada uno dentro de sus propias circunstancias, son conformistas y buscan integrarse en la sociedad sin ánimo de cambiarla, y, además, como es el caso de tía Concha y Mercedes, tratan de imponer esas normas de la tradición a los demás personajes.

En los tres meses en los que transcurre la acción, los dos narradores en primera persona, y los personajes (a través de los diálogos y la narración en tercera persona) describen los escenarios o ambien-

tes a través de los elementos semióticos asociados a estos y de lo que les hacen sentir. Los espacios, así, adquieren un valor simbólico, con frecuencia conectado a una serie de oposiciones como la de los lugares abiertos (la calle, los cafés, el río, etc.) y cerrados (la casa, la iglesia, etc.). En los primeros, los personajes tienen la sensación de mayor libertad, mientras que los segundos representan el control y la represión de la sociedad y las instituciones. De esta forma, el lector puede acceder a las costumbres de los personajes a partir de los diferentes espacios (Kronik 1983, 50).

El estilo de la novela parece sencillo, pero es en realidad «una sencillez intencionada» (Quintana Cocolina 2021, 227). Martín Gaité elige minuciosamente cada palabra y expresión de los narradores y los personajes con la intención de producir en el texto ese efecto de simplicidad buscado por la autora. I. Soldevilla (1980, 239) afirma que ya en esta primera novela se atisba la obsesión de la autora por «la exactitud y la precisión en el uso del lenguaje». Además, la lengua coloquial predomina en los diálogos de los personajes, en el diario de Natalia y las cartas que escriben Julia y Elvira a través de la repetición, el uso de la interrogación retórica o las expresiones de otros personajes transcritas en estilo directo o indirecto (Seco 1973; Mancera Rueda 2011; Mayoral [2007] 2016). Como apunta Fuente (2017, 202), en esta novela «aflora ya esa sutil capacidad de la autora para atrapar el habla de la sociedad de cada momento y hacer suyos los diálogos».

Todas estas categorías extrínsecas e intrínsecas de la novela han sido y son parte del currículum de una variedad de asignaturas de educación secundaria, cursos universitarios, y seminarios de literatura, entre otros, que se imparten tanto a estudiantes nativos como no nativos (Brown 2013). En concreto, autores como F. H. Blackwell (2013), S. Fox (2013), P. O'Byrne (2013) y M. L. Guardiola (2013) han mostrado estos aspectos en las experiencias didácticas con sus alumnos. Como en nuestra propuesta, sus experiencias se han implantado en cursos de Grado universitario para estudiantes no nativos. Sin embargo, las diferencias principales son que se trata de alumnos con unos conocimientos sólidos sobre literatura y lingüística española, y la mayor parte de las actividades son individuales (presentaciones, trabajos, etc.) y/o se centran en el debate abierto en

la clase. Por el contrario, como veremos a continuación, nuestra propuesta comprende la lectura y estudio guiado de la novela con alumnos no nativos que tienen unos conocimientos lingüísticos y literarios más limitados, por lo que es necesario trabajar en pequeños grupos para desarrollar sus destrezas comunicativas.

4. Propuesta didáctica

Antes de detallar las actividades que sugerimos para trabajar *Entre visillos*, es necesario describir el contexto educativo, las características de su alumnado y los criterios de evaluación, así como los enfoques teóricos y metodológicos que hemos manejado, y presentar los objetivos generales y específicos de esta propuesta didáctica.

4.1 Contexto educativo, perfil del alumnado y criterios de evaluación

Entre visillos es una de las lecturas del curso *Literatura española de los siglos XIX y XX* (SPÆ305G – *Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar*)⁷ del Grado en Español de la Universidad de Islandia. Dicho curso tiene como objetivo ofrecer una visión general de la literatura española de los siglos XIX y XX, así como de las principales tendencias literarias del país y algunos de los autores más representativos de este periodo. Asimismo, se espera que al final del curso los estudiantes sean capaces de leer y analizar críticamente obras literarias de diversos géneros y corrientes en español, y de poder debatir de forma oral y por escrito sobre ellas.⁸

En la asignatura se va combinando el estudio y la lectura individual fuera del aula con el trabajo en grupo y el debate en clase. El repertorio de lecturas obligatorias (aunque con posibilidad de cambios) lo forman el poemario *Rimas* (1871) de Gustavo Adolfo

7 Se trata de un curso de diez créditos ECTS y que se imparte normalmente en el semestre de otoño.

8 «Í lok þessa námskeiðs ættu nemendur að: hafa öðlast yfirsýn yfir sögu spænskra bókmennta á 19. og 20. öld, þekkja helstu bókmenntastefnur landsins á viðkomandi tíma og helstu höfunda þess, vera færir um að lesa og greina með gagnrýnum hætti bókmenntaverk (sögu, leikrit, ljóð) á spænsku, geta fjallað í ræðu og riti um spænsk bókmenntaverk» (Háskóli Íslands, *Kennsluskrá* 2020–2021. SPÆ305G *Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar*).

Bécquer, las novelas *Tormento* (1884) de Benito Pérez Galdós, *El árbol de la ciencia* (1911) de Pío Baroja, *Réquiem por un campesino español* (1953) de Ramón J. Sender, *Entre visillos* (1958) de Carmen Martín Gaité, *El desorden de tu nombre* (1987) de Juan José Millás, y cuatro cuentos de autoras nacidas en los siglos XIX y XX.⁹

Este curso pertenece al segundo año del programa de Grado en Español, aunque puede ocurrir que los estudiantes se matriculen en esta asignatura más adelante o que la cursen después de haber realizado una estancia en una universidad hispanohablante. En todo caso, se recomienda tomar este curso al mismo tiempo o después de uno más general llamado *Introducción a la literatura* (SPÆ307G – *Inngangur að bókmenntum*).

El nivel de la mayoría de los alumnos de esta asignatura se sitúa en el B2, según la escala del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). En esta etapa, el aprendiz posee, entre otras capacidades, la de «entender las ideas principales de textos complejos», la de comunicarse con nativos «con un grado suficiente de fluidez y naturalidad» y la de «producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender su punto de vista sobre temas generales» (Consejo de Europa, 2002, 26). En cuanto a la habilidad lectora, el MCER establece que son alumnos que pueden leer «con un alto grado de independencia» y que, además, poseen «un amplio vocabulario activo de lectura», aunque pueden «tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes» (2002, 71).

La forma de evaluación de la asignatura es continua, a través de una serie de trabajos, un examen parcial, una presentación oral en clase y un examen final. En la actualidad, se dedican tres sesiones a *Entre visillos* (cada sesión es de 80 minutos). Se les pide a los alumnos que lean previamente la novela y dos artículos¹⁰ sobre la misma. Durante las tres sesiones impartidas en español, les explicamos la obra y la vida de Martín Gaité, el contexto y las influencias de la

9 En el último curso (otoño 2020), los cuentos elegidos fueron: «La novia fiel» de Emilia Pardo Bazán, «Rosamunda» de Carmen Laforet, «Amor de madre» de Almudena Grandes, y «El Niño Sapito» de Sara Mesa.

10 Los artículos recomendados durante los últimos dos años han sido: «Tradición y modernidad en *Entre Visillos* de Carmen Martín Gaité» (2013), de G. del Castillo Cerdá, e «Inscribing the Space of Female Identity in Carmen Martin Gaité's *Entre Visillos*» (1997), de M. S. Collins.

novela, la técnica narrativa y el estilo, los temas, los personajes,¹¹ y los ambientes, entre otros. Los alumnos pueden aportar su opinión y hacer preguntas durante la clase cuando deseen, y, al final de la última sesión, se crea un debate abierto sobre diferentes aspectos de la novela. La evaluación específica de la novela se hace a través de una pregunta optativa en el examen final en la que se pide relacionar a los personajes más importantes en cuanto a sus funciones y su evolución en la historia.

Hasta el momento, la novela ha tenido una buena acogida por los estudiantes, quienes disfrutan de una lectura con el estilo personal de la autora. Su forma cercana de narrar y los diálogos próximos a la lengua hablada siempre cautivan a los alumnos y es una de las características que más comentan en clase. Además, al final de las tres sesiones, suelen hacer hincapié en el hecho de que han aprendido mucho sobre la sociedad y la cultura de la posguerra española, gracias al estudio que hacemos de los personajes y de los temas en la novela.

4.2. Enfoques teóricos y metodológicos

A partir de nuestra experiencia previa en la clase, hemos creado una nueva propuesta didáctica con el objetivo general de afianzar y desarrollar las *competencias comunicativas, lingüísticas, enciclopédicas y literarias* de nuestros alumnos a través del estudio de la novela *Entre visillos*. Para ello, hemos seleccionado ciertas estrategias del enfoque comunicativo que se usan ampliamente en los cursos generales de lengua, pero que son menos frecuentes en cursos de contenido teórico por haber alcanzado ya los alumnos un nivel considerablemente avanzado de la LE. Estas estrategias incluyen el trabajo en grupo y la discusión en clase. Mediante la combinación de ambas, pretendemos lograr el establecimiento de un diálogo activo entre los alumnos para alcanzar los objetivos específicos de nuestra propuesta: *activar los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y discursivos previos del alumno, saber situar la obra y a la escritora en su contexto histórico y social, y aprender a analizar el sentido del texto literario*.

11 En la segunda sesión, cuando tratamos los personajes, les enseñamos algunos fragmentos de la serie *Entre visillos* (1974), que es una adaptación de la novela a la televisión.

Martín Gaité, interesada como estaba en hacer participar de forma activa al lector en sus historias, dedica muchas páginas de sus artículos y ensayos al lector, la lectura y la interpretación de los textos. La autora afirma que en el proceso de inferencia de un texto por parte del lector influyen «las peculiaridades y diferente disposición de cada cual para enfrentarse con los discursos y relatos ajenos», es decir, «su manera de recogerlos» (Martín Gaité [1983] 2009, 16–17). Estas peculiaridades y disposiciones particulares de cada lector se traducen en las *competencias lingüísticas*, *enciclopédicas* y *discursivas*. El concepto chomskiano de *competencia lingüística* alude a los conocimientos lingüísticos previos del hablante de su propia lengua, o, como es nuestro caso, de la LE (Maingueneau 2009, 31). La *competencia enciclopédica* se refiere al código cultural, es decir, los conocimientos y experiencias sobre el mundo y la sociedad.¹² Así, los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos compartidos por una comunidad constituyen un conjunto de «supuestos de fondo» (Escandell Vidal 2014, 233). Finalmente, la *competencia discursiva* se define como la habilidad del lector para identificar determinados enunciados como propios de un género discursivo¹³ (tipo de discurso, género literario, subgénero) (Charaudeau y Maingueneau 2005; Maingueneau 2009, 452). Por lo tanto, en la lectura hay una interrelación continua entre el contexto de recepción y los tipos de discurso y de género, y de organización y de composición en cada texto (López Alonso 2014). Las sesiones dedicadas a *Entre visillos* también son una oportunidad para dotar al alumno de herramientas y estrategias con las que desarrollar su competencia literaria (*poetische Kompetenz* [Bierwisch 1965]). Dicha competencia engloba conocimientos que van «desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario», así como «destrezas tanto de interpretación, como de creación» (Sanz 2006, 18).

12 La *competencia enciclopédica* ha sido ampliamente estudiada por autores como U. Eco en *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* ([1979] 1999) o D. Maingueneau en *Análisis de los textos de comunicación* (2009).

13 Los géneros discursivos son un conjunto de «enunciados relativamente estables» que una comunidad conoce por estar en estrecha relación con la lengua y con la diversidad de producciones verbales (Bajtín, [1982] 1999, 248).

Por último, nos apoyamos en cuatro de las siete rúbricas¹⁴ propuestas por E. Bernhardt (2001, 201–205) para un aprendizaje óptimo de la literatura extranjera. A lo largo de las tres sesiones se aporta *retroalimentación adecuada*, es decir, se va fomentando el uso de términos referidos al análisis literario para que la lengua del alumno a la hora de debatir o escribir cada vez esté en mayor consonancia con el lenguaje interpretativo. Se valora el *conocimiento previo* de otras tradiciones, especialmente en la primera sesión. Además, se ofrece *variedad de recursos* con los que el alumno tiene la oportunidad de usar sus habilidades de análisis, no limitándolo a la entrega de un ensayo. En todo momento se concede *libertad interpretativa*: aun siendo guiado por el profesor, al alumno no se le abruma con restricciones referidas a la evaluación o con correcciones gramaticales.

4.3. Objetivos y planificación

Generales	Perfeccionar la competencia comunicativa y lingüística en LE.
	Comprender el discurso literario como fenómeno comunicativo y estético, y como cauce de creación, de transmisión cultural y de expresión de la realidad histórica y social.
	Desarrollar la competencia literaria en LE.
Específicos	Activar conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y discursivos previos.
	Situar la obra y a la escritora en el contexto histórico, sociopolítico y literario en el que se publicó la novela.
	Aprender a analizar el sentido del texto a partir de la identificación e interpretación de los paratextos, el uso de la lengua, los personajes y los escenarios.

Tabla 1. Objetivos de la propuesta didáctica

14 Las siete rúbricas son: tiempo dedicado a la tarea (*time on task*), retroalimentación adecuada (*appropriate feedback*), conocimiento previo (*prior knowledge*), aprendizaje significativo (*situated learning*), dificultad de la tarea (*task difficulty*), variedad de recursos (*multiple solutions*) y libertad interpretativa (*release of control*).

	Material introductorio	Sesiones			
		1ª	2ª	3ª	
Temas	Glosario	Paratextos	Personajes y voces narrativas	Escenarios / ambientes	
	Paratextos			Glosario y el uso de la lengua	
	Contexto sociopolítico y literario	Contexto sociopolítico y literario			
	Subgéneros literarios	Subgéneros literarios			
Objetivos	Activar conocimientos previos.	Interpretar el sentido del texto a partir de los paratextos.	Identificar e interpretar las características de los personajes.	Interpretar las características simbólicas de los escenarios de la novela.	
	Facilitar el proceso de lectura	Situar la novela en su contexto sociopolítico y literario.	Trabajar la creatividad a partir de la caracterización de los personajes y las voces narrativas.	Identificar los campos semánticos y el léxico más recurrente y su simbolismo.	
	Familiarizarse con la novela				
	Crear un glosario de forma colaborativa	Identificar los subgéneros literarios que contiene la novela.			
Destrezas	Comprensión lectora	Interacción oral			
	Expresión escrita	Expresión oral			
		Expresión escrita			
Actividades	Desarrollo de un glosario colaborativo (durante las tres sesiones)	Análisis del título y la dedicatoria	Los personajes y sus dualidades	Análisis de los escenarios	
		Análisis del contexto sociopolítico y literario		Los personajes, sus acciones y sus puntos de vista	Análisis del glosario
		Análisis de dos subgéneros literarios			

Tabla 2. Cuadro-resumen de la propuesta didáctica

4.4. Desarrollo

Material introductorio

Si bien por cuestiones de tiempo se les pide a los alumnos que lean la novela antes de las sesiones, creemos necesario facilitar la lectura de *Entre visillos* a través de los dos artículos mencionados más arriba y de una ficha introductoria (ver anexo) que se subirá a la plataforma virtual de la asignatura. En esta ficha se dan las instrucciones para crear un glosario colaborativo¹⁵ que se irá formando a medida que vayan avanzando en la lectura individual. Por medio de este proyecto léxico, buscamos solventar la brecha que se genera con el vocabulario de esta novela, que se encuentra ligado a la época de la posguerra española. Los alumnos podrán incluir palabras desconocidas (*visillo*, *ajuar*, *borquilla*, *alivio de luto*) en varios campos semánticos (Hogar o Tradiciones, entre otros), y también otras palabras que perciban como importantes, que se repitan con frecuencia o que tengan un sentido simbólico más allá de su propia acepción como, por ejemplo, los *ojos* o la *ventana* en su sentido metafórico comunicativo. En la glosa de la palabra podrán aportar la traducción o paráfrasis en islandés, imágenes y citas textuales de la novela, como se ve a continuación:

The screenshot shows a digital interface for a collaborative glossary. At the top, it says 'Núria Frías + 2 • 12m' and 'Entre visillos' with the subtitle 'Glosario colaborativo de la novela'. Below this are three main categories: 'HOGAR', 'TRADICIONES', and 'Palabras con simbolismo'. Each category has a plus sign to add items. Under 'HOGAR', the word 'VISILLO' is highlighted in a yellow box, accompanied by an image of a window with curtains. Under 'TRADICIONES', 'ALIVIO DE LUTO (cap. 9)' is highlighted in a yellow box, with text in Icelandic and Spanish: 'Það að létta notkun skyldubundins sorgarklæðnaðar á sorgartíma («A eso se llamaba el alivio de luto», p. 91)'. Under 'Palabras con simbolismo', 'OJOS' is highlighted in a yellow box, with text: 'Ventanas al interior de uno mismo («lo vi en sus ojos casi furiosos», p. 47)'. The interface has a light gray background with a subtle grid pattern.

15 La herramienta que usamos para crear el glosario es *Padlet*.

Asimismo, la ficha contiene diversos focos de atención a tener en cuenta durante la lectura (título, dedicatoria, personajes, escenarios, etc.) y recursos audiovisuales que pueden facilitar o complementar la lectura de la novela. Por último, el alumno encontrará varios apartados introductorios que le servirán de base para el trabajo en grupo de la primera sesión en clase. Estos apartados contienen, por un lado, algunos elementos paratextuales de la novela (diferentes portadas, el título y la dedicatoria) y, por otro, las características del contexto sociocultural y literario y de dos de los subgéneros literarios incluidos en el texto, que les ayudarán, no solo a ambientarse, sino también a formar su interpretación. La estructura de la ficha es reproducible para trabajar otras lecturas obligatorias de este curso de literatura española o de otros cursos con similares características, dirigidos a estudiantes universitarios no nativos con un nivel B2.

El trabajo previo de la ficha les permitirá asistir al aula con suficiente preparación y es el único que los alumnos realizarán de forma individual. Ya en el aula, las actividades se van a desarrollar siempre en pequeños grupos (de dos o tres alumnos). Con esta dinámica de trabajo, cada alumno puede primero expresarse y aportar sus ideas en su grupo para, más tarde, tener la seguridad y perder el miedo a hacer lo mismo en la clase abierta.

Primera sesión

En la sesión inicial vamos a trabajar los paratextos, el contexto sociocultural y literario, y dos de los subgéneros literarios incluidos en la novela. Antes de comenzar con las actividades grupales, haremos una introducción sobre la biografía de la autora Carmen Martín Gaité y su obra, en la que trataremos las diferentes etapas de su producción literaria y ensayística conectadas a su vida personal, a su generación literaria, y a las tendencias literarias y las situaciones sociopolíticas de cada momento. Tras esta introducción, llevaremos a cabo tres actividades:

1. Análisis del título y la dedicatoria

El objetivo de esta primera actividad es que el alumno sea capaz de interpretar el sentido del texto a través de los paratextos. Los

alumnos deberán responder en su grupo a una serie de preguntas relacionadas con el título de la obra («¿qué son los visillos?», «¿qué sentido puede tener el título?») y con la dedicatoria («¿cómo la interpretáis en relación con la historia?», «¿qué nos puede estar queriendo decir la autora?»). Como los alumnos traerán algunas ideas pensadas sobre cómo responder a estas preguntas (ficha introductoria), les resultará más fácil expresarse oralmente con sus compañeros. Al final de la actividad, cada grupo pondrá sus ideas en común en la clase.

2. Análisis del contexto sociocultural y literario

En la segunda actividad, el objetivo es que el alumno pueda situar la novela en su contexto sociocultural (segunda etapa de posguerra española) y literario (el *realismo objetivo* y la novela social). Primero, volveremos a mostrar las características socioculturales de la segunda etapa de posguerra (expuestas en la ficha introductoria) y las explicaremos en detalle. Después, les pediremos a los alumnos que discutan en su grupo cuáles de esas características están representadas en la novela a través de los temas. Para ello, se apoyarán en el trabajo previo que han hecho en casa (los alumnos deberán traer ejemplos del texto en los que se aprecien estas características). Por último, discutiremos los resultados de los análisis de cada grupo en la clase. El mismo procedimiento se aplicará al análisis del contexto literario: expondremos en profundidad los rasgos principales del *realismo objetivo* y de la novela social y más tarde, los alumnos analizarán en su grupo estas características y citarán ejemplos concretos de las mismas (que habrán traído de casa). Finalmente, cada grupo compartirá sus ideas y el trabajo realizado con la clase. Concluiremos la actividad explicando las peculiaridades de esta obra en cuanto a cómo se aleja del canon establecido por la corriente del *realismo objetivo*.

3. Análisis de dos subgéneros literarios

La última actividad de esta sesión persigue el objetivo de que el alumno conozca dos de los subgéneros literarios que contiene la novela (la novela rosa y la novela de aprendizaje o *Bildungsroman*)

y pueda llegar a identificarlos en el texto. Al igual que en la actividad previa, describiremos de forma detallada las particularidades de cada uno de los subgéneros literarios (cuyas características principales habrán leído en la ficha introductoria). Seguidamente, los alumnos debatirán en su grupo sobre cuáles de estas características pueden encontrar en el texto y aportarán los ejemplos que hayan traído de casa. Después, cada grupo expondrá en la clase sus ideas más importantes. Por último, cerraremos la actividad de la misma forma que la anterior: explicaremos cómo Martín Gaité subvierte los subgéneros literarios en su novela en su afán por comunicarse con su lector y ayudarle a formar su propia interpretación.

Segunda sesión

Es fundamental dedicar de forma completa la segunda sesión al análisis de la caracterización de los personajes y de las voces narrativas, por la importancia que tienen para el desarrollo de la historia y para el conjunto de la novela.¹⁶ Para empezar, haremos una lista en clase con todos los personajes que aparecen en la novela e identificaremos juntos a los cuatro más significativos: Natalia (Tali), Pablo, Julia y Elvira. Asimismo, identificaremos las tres voces narrativas: las dos en primera persona (Natalia y Pablo) y la del narrador omnisciente, y explicaremos cuál es la función de cada una en la historia. Después, daremos comienzo a las dos actividades planeadas para esta sesión.

1. Los personajes y sus dualidades

El objetivo de esta actividad es que el alumno aprenda a identificar e interpretar las características de los personajes de la novela. Repartiremos en cada grupo una serie de tarjetas con conceptos antagónicos (*modernidad/tradición, individuo/sociedad, conformismo/inconformismo, evolución/involución*, etc.). Después, les pediremos a los alumnos que clasifiquen a los personajes a partir de

16 Como hemos mencionado anteriormente, y debido a la importancia de los personajes en la narración, en la evaluación final de la asignatura, el examen escrito contiene una pregunta en referencia a los cuatro personajes principales: Natalia, Pablo, Julia y Elvira.

estas dualidades y que discutan entre ellos los motivos de su elección. Finalmente, moderaremos un debate en clase en el que los alumnos tendrán que defender las razones por las que han categorizado a los personajes de una forma u otra (centraremos el debate en los cuatro personajes principales, más arriba mencionados). Nuestro trabajo de moderación incluirá las funciones de valorar y de dar cabida a todas las opiniones e interpretaciones, siempre y cuando estén bien argumentadas.

2. Los personajes, sus acciones y sus puntos de vista

En esta actividad, el objetivo principal es que el alumno trabaje la creatividad a partir de la caracterización de los personajes y las voces narrativas. Así, se les pedirá a los alumnos que traten de interpretar cómo actuaría o narraría la historia un personaje concreto en determinadas situaciones hipotéticas. Cada grupo seleccionará una de las escenas imaginadas que se distribuirán en clase. Los alumnos deberán escribir una pequeña escena (de máximo 600 palabras) en la que aparezca un personaje o varios personajes en acción y emplearán una voz narrativa específica. Algunos ejemplos de estas escenas podrían ser:

- Pablo Klein va a casa de Tali para hablar con su padre sobre la continuación de sus estudios. (Voz narrativa: Pablo como narrador en primera persona).
- Mercedes escribe en su diario sobre la relación entre Julia y Miguel, y sus sentimientos al respecto. (Voz narrativa: Mercedes como narradora en primera persona).

Tras el trabajo en grupo, los alumnos leerán en alto el texto que hayan escrito en la clase y los demás alumnos podrán comentar y opinar sobre la caracterización de los personajes y la técnica narrativa empleada.

Tercera sesión

Los dos temas principales que se tratarán en la última sesión serán, por un lado, los escenarios y, por otro, el glosario colaborativo que

los alumnos han ido desarrollando por su cuenta con la ayuda de la ficha introductoria. Las dos actividades de nuestra última sesión serán:

1. Análisis de los escenarios

El objetivo de esta actividad es que el alumno aprenda a identificar e interpretar las características psicológicas y simbólicas de los escenarios configurados en la novela. Con este propósito, comenzaremos la sesión haciendo una lista de todos los escenarios o ambientes que vamos a analizar (la casa de Natalia, la casa de Elvira, la iglesia, la calle y los cafés, el casino, el río y el ático del Gran Hotel). Después, le daremos a cada grupo una serie de tarjetas con categorías psicológicas opuestas en relación a los espacios (*espacios abiertos/cerrados*, *libertad/control*, *intimidación/desconfianza*, *oscuridad/luz*, *artificial/natural*, etc.) y les pediremos a los alumnos que identifiquen cada escenario con estas dualidades y respondan a las siguientes preguntas: «¿qué sentido simbólico se puede asociar a cada uno de los escenarios a partir de estas categorías?» y «¿qué características psicológicas relacionan a los personajes con los escenarios?», es decir, «¿cómo se muestran los escenarios a partir de lo que les hacen sentir a los personajes?». Como en las actividades anteriores, cada grupo pondrá en común los resultados de su análisis en la clase.

2. Análisis del glosario

La última actividad de esta serie de sesiones tiene como objetivo que el alumno sea capaz de identificar los campos semánticos y el léxico más frecuentes y su simbolismo en el texto. Para ello, a partir del glosario colaborativo que habrán ido confeccionando a lo largo de las tres sesiones, les pediremos a los alumnos que lo analicen y respondan a las siguientes preguntas en su grupo: «¿cuáles son los campos semánticos más frecuentes?», «¿cuál es el vocabulario recurrente (*ventana, ojos, espejo, etc.*)?» y «¿qué palabras y/o campos semánticos tienen un valor simbólico?». Iremos pasando por los grupos para escuchar lo que dicen y resolver dudas. Al final de esta actividad, les preguntaremos si tienen alguna duda o comentario sobre el glosario.

5. Conclusiones

De la misma forma que Ariadna ayudaba con su hilo a Teseo a moverse por el laberinto, nuestra intención con esta propuesta didáctica es orientar a los alumnos no nativos en el estudio de la novela *Entre visillos*, a través de una serie de recursos de prelectura y de actividades en clase que facilitan la lectura y el análisis de la obra.

Los recursos de prelectura sirven para que el alumno se familiarice con las diferentes categorías de estudio que se trabajarán en clase. Asimismo, la ficha introductoria contiene información relevante y preguntas sobre el contexto sociocultural y literario de la novela, que se trabajará durante la primera sesión. Además, mediante la creación de un glosario digital y colaborativo solventamos las barreras lingüísticas que puedan surgir en la lectura individual por la condición no nativa de este alumnado en particular.

Por otro lado, las actividades propuestas para las tres sesiones de clase sobre la novela de Martín Gaité giran en torno a su contexto sociocultural y literario, los paratextos, los subgéneros literarios, la caracterización de los personajes, las técnicas narrativas, los espacios y el uso de la lengua. Algunas de estas categorías de estudio están también presentes en las experiencias didácticas que abordan la enseñanza de esta obra, recogidas en la obra editada por J.L. Brown (2013). A diferencia de estas contribuciones, la nuestra se concreta en una planificación de diversas actividades en pequeños grupos, con las que se promueve la interacción constante en LE de los alumnos, que es clave para el desarrollo de su competencia lingüística, y se fomenta la lectura analítica e interpretativa, fundamental en la construcción de la competencia literaria.

En definitiva, esta propuesta didáctica ofrece una muestra de cómo conseguir la participación activa del alumnado no nativo en el aula de literatura española, así como el desarrollo equilibrado de sus competencias literarias y lingüísticas. En un segundo artículo, a modo de continuación de esta propuesta didáctica, expondremos cómo ha sido la experiencia y los resultados de la aplicación de este plan de trabajo de *Entre visillos* en nuestra clase de literatura española en la Universidad de Islandia.

RESUMEN

***Entre visillos*: una propuesta didáctica para trabajar
la novela de Carmen Martín Gaité con alumnado
universitario no nativo**

Este artículo presenta una propuesta didáctica específica para guiar la lectura y acercar la novela *Entre visillos* (1958) de la autora española Carmen Martín Gaité (1925–2000) a alumnos no nativos en el curso de *Literatura española de los siglos XIX y XX* en la Universidad de Islandia. La novela es un texto literario relevante para trabajar con este perfil de alumnado, por un lado, por su contexto histórico, sociocultural y literario, reflejo de las costumbres de la posguerra española y de la corriente del *realismo objetivo*, y, por otro, por sus características discursivas (la mezcla de diferentes subgéneros literarios) y narratológicas (la combinación de puntos de vista, los personajes arquetípicos, la simbología de los escenarios y la aparente sencillez de la lengua), que demuestran la preocupación de la autora por comunicarse con su lector de forma efectiva. Nuestra propuesta está basada en el enfoque comunicativo, que da prioridad al trabajo en grupo y la discusión en clase, con el objetivo principal de mejorar las competencias literarias, comunicativas y lingüísticas de los alumnos. Las siete actividades planteadas, incluidas en un plan de tres sesiones de clase, cubren las diferentes categorías extrínsecas e intrínsecas de la novela y buscan la participación activa del alumno. Además, son extrapolables a otras lecturas dentro del mismo curso e incluso podrían trasladarse a otros contextos educativos similares.

Palabras clave: Carmen Martín Gaité, didáctica de la literatura, ELE, literatura contemporánea española, comunicación literaria

ABSTRACT

***Entre visillos*: A learning proposal for teaching
Carmen Martín Gaité's novel to non-native university students**

This article shows a specific teaching proposal to guide the reading and the discussion of the novel *Entre visillos* (1958) by Spanish author Carmen Martín Gaité (1925–2000) with non-native students of the course *Spanish Literature of the 19th and 20th Centuries* at the University of Iceland. The novel is a relevant literary text to work with this type of student for two main reasons. On the one hand, its historical, sociocultural and literary context reflects post-civil war Spanish customs and the trend of *social realism*. On the other, its discursive characteristics (a mixture of different literary subgenres) and narratological attributes (a combination of points of view, archetypal characters, the symbology of the settings, and the apparent simplicity of language) illustrate the author's endless interest in communicating effectively with the reader. Our proposal, based on a communicative approach, gives priority to group work and class discussion and its main objective is improving the students' literary, communicative, and linguistic skills. The seven showcased activities, divided in three sessions, cover the different external and internal categories of the novel and seek active participation from the student. In addition, these work activities can be extrapolated to other readings within the same course and could also be transferred to similar educational contexts.

Keywords: Carmen Martín Gaité, Teaching of Literature, Spanish as a Foreign Language, Contemporary Spanish Literature, Literary Communication

ÚTDRÁTTUR

***Entre visillos*: Tillaga að notkun skáldsögu Carmen
Martín Gaites við bókmenntakennslu háskólanem-
enda með spænsku sem annað mál**

Í þessari grein er kynnt sérstök kennslutillaga til aðstoðar við lestur og umfjöllun um skáldsöguna *Entre visillos* (1958) eftir spænska rithöfundinn Carmen Martín Gaites (1925–2000) í námskeiðinu *Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar* við Háskóla Íslands. Skáldsagan hentar nemendum með spænsku sem annað mál þar sem samhengi hennar endurspeglar siði Spánar á eftirstríðsárunum og félagslegt raunsæi (*social realism*) í bókmenntum. Einnig sýnir *Entre visillos* ýmsar aðrar bókmenntastefnur og sjónarhorn, erkitýpur sem og táknmyndir söguviðsins. Stíllinn virðist einfaldur og endurspeglar það viðleitni höfundar til að tjá sig við lesandann á áhrifaríkan hátt. Tillaga okkar, sem byggir á tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu, setur hópavinnu og umræður í forgang til að bæta bókmennta-, samskipta- og tungumálafærni nemenda. Í þessum þrem kennslustundum eru sjö verkefni sem fjalla um ytri og innri þætti skáldsögunnar, auk þess að leita eftir virkri þátttöku nemandans. Að auki er hægt að aðlaga verkefnið að öðrum lestri innan sama námskeiðs sem og að nýta þau í öðru svipuðu samhengi.

Lykilorð: Carmen Martín Gaites, bókmenntakennsla, spænska sem annað mál, spænskar samtímabókmenntir, bókmenntasamskipti

REFERENCIAS

- Acquaroni, R. 2007. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Albadalejo, M. D. 2007. «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *MarcoELE* 5: 1–51.
- Bajtín, M. M. (1982) 1999. «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*, 248–293. México: Siglo XXI.
- Barnes-Karol, G. 2003. «Teaching Literature to the Undergraduate Foreign Language Major: A Framework for a Methods Course». *ADFL Bulletin* 34 (2): 20–27.
- . 2010. «Reading (Literature) In, Across, and Beyond the Undergraduate Spanish Curriculum». *Hispania* 93 (1): 90–95.
- Bernhardt, E. 2001. «Research into the Teaching of Literature in a Second Language: What it Says and How to Communicate it to Graduate Students». En *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, editado por V. M. Scott y H. Tucker, 195–210. Boston: Heinle & Heinle.
- Bierwisch, M. 1965. «Poetik und Linguistik». En *Mathematik und Dichtung*, editado por H. Kreuzer y R. Gunzenhäuser, 49–66. Múnich: Nymphenburger Verlh.
- Blackwell, F. H. 2013. «Teaching *Entre visillos* in Its Sociohistorical Context». En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 26–34. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Brown, J. L., y C. Martín Gaité. 1994. *Conversaciones creadoras*. Boston: D.C Heath and Company.
- Brown, J. L., ed. 2013. *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Cajade Frías, S. 2010. «Arquetipos femeninos y masculinos en la novela *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité. Un análisis desde la etnoliteratura». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 65 (2): 489–518.
- Castillo Cerdá, G. del. 2013. «Tradición y modernidad en *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité». *Revista Comunicación* 22 (2): 26–27.
- Charaudeau, P., y D. Maingueneau. 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Collie, J., y S. Slater. 2002. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, M. S. 1997. «Inscribing the Space of Female Identity in Carmen Martín Gaité's *Entre visillos*». *Symposium Magazine* 51 (2): 66–78.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común de Referencia para las lenguas*. Madrid: Secretaría Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Eco, U. (1979) 1999. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Escandell Vidal, M. V. 2014. «Lengua y comunicación: la pragmática». En *Claves*

- del lenguaje humano*, editado por M. V. Escandell Vidal, 225–247. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.
- Fox, S. 2013. «Cellophane Girls: Feminine Models in *Entre visillos* and *Usos amorosos de la postguerra española*». En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 44–51. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Frantzen, D. 2001. «Rethinking Foreign Language Literature: Towards an Integration of Literature and Language at All Levels». En *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, editado por V. M. Scott y H. Tucker, 109–130. Boston: Heinle & Heinle.
- Fuente, I. de la. 2017. *Mujeres de la posguerra*. Madrid: Sílex.
- Guardiola, M. L. 2013. «Teaching *Entre visillos* and *Retablas* as Representative of Martín Gaité's Oeuvre». En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 71–78. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Háskóli Íslands. S.f. «Kennsluskra 2020–2021. SPÆ305G Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar». <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namskeid&i-d=70546120206&namskra=0>.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes–Biblioteca Nueva.
- Kronik, J. W. 1983. «A Splice of Life: Carmen Martín Gaité's *Entre visillos*». En *From Fiction to Metafiction. Essays in Honor of Carmen Martín Gaité*, editado por M. D'Ambrosio Servodidio y M. L. Welles, 49–60. Lincoln Nebraska: Society of Spanish and Spanish-American Studies.
- Maingueneau, D. 2009. *Análisis de los textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maley, A., y A. Duff. 1990. *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Mancera Rueda, A. 2011. «Spoken Discourse in the Narrative of Carmen Martín Gaité». En *Beyond the Back Room: New Perspectives on Carmen Martín Gaité*, editado por M. Womack y J. Wood, 277–296. Bern: Peter Lang.
- Martín Gaité, C. 1958. *Entre visillos*. Barcelona: Destino.
- . (1983) 2009. *El cuento de nunca acabar (apuntes sobre la narración, el amor y la mentira)*. Madrid: Siruela.
- . 1987. *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- . 2007. *Entre visillos*. Barcelona: Austral- Destino.
- Mayoral, M. (2007) 2016. «Introducción a Carmen Martín Gaité». En *Entre visillos*, 9–44. Barcelona: Destino.
- Montesa, S. 2011. «Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta». En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, editado por J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 29–46. Salamanca: ASELE.
- Naranjo, M. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de E/LE*. Edinumen: Madrid.
- O'Byrne, P. 2013. «A Narratological Approach to the Teaching of *Entre visillos*».

- En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 35–43. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Quintana Cocolina, C. 2021. «El arte de la comunicación: un análisis de discurso de tres novelas de Carmen Martín Gaité». Universidad Complutense de Madrid-Universidad de Islandia. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64321/> | <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2404>.
- Sanz, M. 2006. «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en contexto». *Carabela* 59: 5–23.
- . 2010. «La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura». *MarcoELE* 10: 129–138.
- Scott, V. M., y H. Tucker, eds. 2001. *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston: Heinle & Heinle.
- Seco, Manuel. 1973. «La lengua coloquial. *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité». En *El comentario de textos*, 361–379. Madrid: Castalia.
- Soldevila, Ignacio. 1980. *La novela desde 1936*. 4 vols. Vol. 2. *Historia de la literatura española actual*. Madrid: Alhambra.
- TVE. 1974. *Entre visillos* (Serie de televisión), dirigida por Mario Picazo. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/entre-visillos/>.

Anexo. Ficha introductoria

Entre visillos (1958)

Carmen Martín Gaité



Mientras lees, pon atención a...

- El **título** y la **dedicatoria** de la novela
 - La **corriente literaria** en la que podría categorizarse
 - Los **subgéneros literarios** que encuentras dentro la novela
 - Quién o quiénes son los **narradores**
 - Cómo se describen y actúan los **personajes**
 - Cuáles son los **espacios** y qué representan
 - Cuáles son las **palabras** que **más se repiten** y cuáles tienen un **sentido metafórico** o **simbólico**.
-



Durante tu lectura crea un glosario con tus compañeros en *Padlet*, con palabras...

- O expresiones que desconocías sobre el hogar, sobre las relaciones humanas o sobre las costumbres y tradiciones.
 - Que se van repitiendo y que consideras que tienen simbolismo en la novela.
-



Ambiéntate en el contexto de la novela con...

- *Calle mayor* (Juan Antonio Bardem, 1956)
- *Entre visillos* (serie en RTVE, 1974)

Para nuestra primera clase...

Análisis del título y la dedicatoria

- Fíjate en las siguientes portadas de diversas ediciones de *Entre visillos*. ¿Sabes lo que son los visillos? ¿Cómo interpretarías el título de la obra después de haberla leído?



- Lee la dedicatoria de la autora al principio del libro. ¿Cómo la interpretarías en relación con la historia de la novela?

Para mi hermana Anita, que rodó las escaleras con su primer vestido de noche, y se reía, sentada en el rellano.

Análisis del contexto sociocultural y literario de la novela

- La siguiente tabla incluye los rasgos elementales del contexto sociopolítico y literario de la novela. ¿Qué características del contexto histórico y sociocultural de posguerra se ven reflejadas en los temas de la novela? ¿Qué rasgos de la corriente del realismo objetivo puedes observar en la novela? Busca ejemplos para traer a clase.

Contexto histórico y sociocultural de la segunda etapa de la posguerra española (años 50 del s. XX)	Contexto literario de la novela
• Primeros fracasos de la dictadura: acuerdos con EE. UU. (1953) e ingreso en la ONU (1955). • La situación económico-social no empieza a mejorar hasta los 60 (el racionamiento desaparece en 1952). • Contraposición de la vida en las ciudades de provincias con la vida en la capital. • Abismo entre la burguesía y el proletariado. • Generación de mujeres que experimentan la falta de libertad. Martín Gaité es una de las pocas mujeres que accede a la universidad y viaja al extranjero.	Realismo objetivo (la novela social) Temas: • Dureza de la vida en el campo. • El mundo del trabajo y las clases trabajadoras. • La emigración. • Miseria y marginación en los suburbios. • Insustancialidad de la burguesía. • La guerra civil como recuerdo. Personajes colectivos: • Se sustituye al protagonista individual por otro múltiple. • Ausencia de valores individualistas. • Personajes pacientes o comprometidos que sufren, trabajan duro o están aislados. Todos reflejan la soledad. Reducción espacio-temporal: • Escenarios o ambientes: el campo, el mar, las carreteras, la ciudad (crítica de los hábitos de la clase media). • El tiempo de acción de estas novelas suele ser la actualidad y la duración corta (unas horas, unos pocos días). La técnica: • El narrador en tercera persona sigue a los personajes como si se tratase de una cámara de cine. • Magnetofonismo en los diálogos (parece que han sido grabados). • Estilo de la narración: sencillo, desnudo, directo.
Contexto literario de la novela	
Generación de los 50 (o de los niños de la guerra) • Escritores que fueron niños durante la guerra civil. • Comienzan a escribir en los años 50. • Suelen pertenecer a la burguesía. Tienen preocupación social y son inconformistas. • Rafael Sánchez Ferlosio, Ignacio Aldecoa, Ana María Matute, Josefina Aldecoa, Carmen Martín Gaité, Juan Goytisolo, Jesús Fernández Santos. En teatro: Antonio Buero Vallejo, Alfonso Sastre.	

Identificación de dos subgéneros literarios

- En la siguiente tabla encontrarás las **características de dos de los subgéneros** literarios que se incluyen en la novela Entre visillos. **Busca ejemplos** en el texto de cada uno de los subgéneros mencionados y tráelos a clase.

Novela rosa	Novela de aprendizaje o formación (<i>Bildungsroman</i>)
• Narración de fondo sentimental. • Los personajes están estereotipados: la protagonista suele ser una mujer joven en edad de casarse que se enamora de un hombre misterioso. La conformidad y la pasividad de los personajes se ven como algo positivo. • El argumento contiene una historia de amor que pasa por una serie de problemas y termina con un final feliz (normalmente una boda).	• Narración que muestra el paso de la niñez a la vida adulta. • El o la protagonista suele tener un conflicto con la sociedad que le impide integrarse en ella. • El argumento contiene la historia de evolución del o la protagonista, quien llega a la madurez al final de la novela tras haber pasado una serie de dificultades.

ERLA ERLENDSDÓTTIR
ODDNÝ G. SVERRISDÓTTIR
HÁSKÓLA ÍSLANDS

Kurz und bündig, raso y corto
eða stutt og laggott

Um orðapör í þýsku, spænsku og íslensku

1. Inngangur

Mikil gróska er í umfjöllun erlendra fræðimanna um eiginleika, formgerðir og flokkun fastra orðasambanda, mikilvægi þeirra sem hluta af orðaforða tungumálsins sem og hlutverk þeirra í námi og kennslu erlendra tungumála. Hér á landi hafa komið út verk um málshætti, orðtök og fleyg orð sem bera miklum áhuga á föstum orðasamböndum glöggt vitni. Sama má segja um þá staðreynd að í íslenskum páskaeggjum er auk góðgætis að finna málshætti sem oft skapa líflegar umræður um tungumálið. Fræðileg umræða um flokkun, eiginleika og einkenni fastra orðasambanda hefur hins vegar ekki verið mjög hávær. Í þessari grein beinum við sjónum okkar að einum undirflokki fastra orðasambanda, nánar tiltekið flokki sem nefndur hefur verið *orðapör*, *parasambönd* eða *samstaður* á íslensku. Við kjósum að kalla orðasamböndin sem hér eru til umfjöllunar *orðapör*, enda þótt heitið hafi verið notað á annan hátt í íslensku, og fylgjum þar þýskum sérfræðingum á fræðasviðinu sem nota jafnan heitið *Wortpaar* um fyrirbærið. Önnur heiti í þýsku eru m.a. *Paarformeln* og *Zwillingspaare*. Í spænsku hefur

heitið *binomio* fest sig í sessi.¹ Orðapör eru ávallt mynduð af tveimur orðum úr sama orðflokki (t.d. nafnorði, lýsingarorði, atviksorði eða sagnorði) sem eru tengd með samtengingum (t.d. *fríður og ró*) eða forsetningum (t.d. *skref fyrir skref*).

Orðapörum bregður gjarnan fyrir í daglegu máli en þeim er oft beitt til að krydda tungumálið eða til að gefa orðum aukinn þunga. Nýlegt dæmi um notkun slíkra para er að finna í eftirfarandi ummælum Þórólfs Guðnasonar sóttvarnalæknis: „Þá þurfum við að skoða hvort við förum í tilviljanakennt úrtak þar; förum þá ekki endilega eftir aldri heldur boðum holt og bolt í bólusetningu“ (*mbl.is*).² Annað dæmi er fengið úr fréttum RÚV frá júlí 2021 en þar segir frá því að „líf virðist vera að færast í bæjarhátíðir vítt og breitt um landið“ og „viðbúið að margir verði á faraldsfæti um borg og bí“. Titill fréttarinnar er „Bæjarhátíðir um hvippinn og hvappinn um helgina“ (*ruv.is*).

Frá alda öðli hefur notkun orðapara auðgað tungumál og gert þau kjarnmikil og blæbrigðarík. Þetta á við um tungumálin þrjú sem hér eru til umfjöllunar: íslensku, spænsku og þýsku. Fræðimönnum ber flestum saman um að rætur orðapara megi rekja til latneskrar mælskulistar (Burger 2015, 150; García-Page Sánchez 2008, 329; Mellado Blanco 1998, 285–287) og að líkast til hafi þau og notkun þeirra borist yfir í önnur tungumál með latneskum textum. Hvað sem upprunanum líður þá sýna heimildir að pör af þessu tagi koma fyrir í þýskum textum frá miðöldum, einkum laga-textum, í spænsku fyrirfinnast þau frá árdögum tungunnar og ef litið er til íslenskunnar virðist notkun orðapara einnig vera nokkuð forn í málinu. Eitt elsta dæmið sem hefur rekið á fjörur greinarhöfunda, og enn er haft á takteinum í málinu, er *gláður og reifur*, orðapar sem kemur fyrir í Hávamálum. *Þögull og íbugull*, eða *þagalt og hugalt* eins og segir í kvæðinu,³ kemur fyrir í sömu heimild (Eddukvæði 1954, 26) og önnur forn orðapör eru *lof og vit*, *snafir og gapir* og *ný og nið*, svo fáein séu nefnd.

Hér verður fjallað um orðapör í íslensku, spænsku og þýsku frá

1 Önnur hugtök og heiti í málinu eru *binomios fraseológicos*, *pares de palabras* (‘orðapör’) og *co-compuestos* (‘samstæður’).

2 Undirstrikunin er höfunda.

3 „þagalt ok hugalt / skyli þjóðans barn / og vígdjarft vera / gláðr og reifr / skyli gumna hverr / unz sinn bíðr bana.“

sjónarhóli orðasambandafræði eða fraseólógíu. Markmiðið er annars vegar að komast að raun um hvort orðapör séu algeng í málunum þremur og hins vegar að greina helstu einkenni þeirra, sem og kanna hvort hliðstæður í tungumálunum séu fyrir hendi. Tungumálin sem urðu fyrir valinu til samanburðar við íslenskuna heyra annars vegar til germanskra og hins vegar til rómanskra mála. Slíkur samanburður er áhugaverður þar sem tungumálin tilheyra mismunandi tungumálafjölskyldum. Hér leikur höfundum forvitni á að vita hvort einhver munur sé á gerð, byggingu og notkun orðapara á milli þessara mála.

Umfjöllunarefnið er ekki nýtt af nálinni, í aldanna rás hefur mikið verið ritað um orðapör. Í mælskulistinni hafa þau gegnt mikilvægu hlutverki og á miðöldum voru orðapör í hávegum höfð (Burger 2015, 150; García-Page Sánchez 2008, 329). Þá hefur athygli fræðimanna á sviði fraseólógíu beinst í vaxandi mæli að þessu fyrirbæri málsins hin síðari ár og eru fjölmargar greinar og skrif til marks um áhuga þeirra og rannsóknir.

2. Orðapör sem föst orðasambönd: Gerð og einkenni

Svissneski málvísindamaðurinn Harald Burger hefur með rannsóknum sínum á sviði fraseólógíu lagt grunn að flokkun fastra orðasambanda sem fjöldi annarra fræðimanna leggur til grundvallar sínum eigin flokkunum en erlendir fræðimenn víkka sífellt út skilgreiningar á því hvað af orðaforða tungumálsins megja flokka sem föst orðasambönd og hvað ekki. Má benda á t.d. Jürg Häusermann (1977), Wolfgang Fleischer (1988) og Wernfried Hofmeister (2010) sem hafa fjallað um föst orðasambönd í þýsku. Aðrir fræðimenn hafa fylgt í kjölfarið og leitað í smiðju Burgers og annarra þýskra frumkvöðla í fræðunum. Má hér nefna Gloria Corpas Pastor (1997), Mario García-Page Sánchez (2008), Leonor Ruiz Gurillo (2001), Ramón Almela Pérez (2006) og Gerd Wotjak (1998) í spænskumælandi löndum beggja vegna Atlantshafsins. Þá hafa Carmen Mellado Blanco (1998) og Berit Balzer (2008, 2017) rannsakað föst orðasambönd jafnt í þýsku sem spænsku. Hvað varðar rannsóknir á orðasamböndum í íslensku má segja að þær séu

enn bernskar þó að benda megi á nokkur úrvalsverk, orðabækur yfir orðasambönd og orðatiltæki,⁴ sem hafa komið út á undanförunum áratugum og nokkrar greinar sem hafa birst í tímaritunum *Milli mála* og *Orð og tunga*.⁵

Sem föst orðasambönd búa orðapör yfir þeim einkennum orðasambanda að vera fleiryrt, þ.e. samanstanda af fleiri en einu orði. Annað einkenni orðapara er festa þeirra og mörg orðapör búa einnig yfir orðtakseðli (sjá Oddný G. Sverrisdóttir, 2009, 152–157). Burger flokkar föst orðasambönd í þrjá meginflokka, það eru tilvísandi föst orðasambönd, formgerðarleg föst orðasambönd og samskiptabundin föst orðasambönd (Burger 2007, 36–38). Tilvísandi föst orðasambönd eru fullyrðingar eða ígildi setningarliða, dæmi um þetta eru *hitta naglann á höfuðið*, *den Nagel auf den Kopf treffen* og *darle al clavo en la cabeza*. Formgerðarleg föst orðasambönd eru byggð upp á ákveðinn hátt, fylgja ákveðnu mynstri og eru *kurz und bündig*, *raso y corto* og *stutt og laggott* dæmi um slík föst sambönd. Orðapör, umfjöllunarefni þessarar greinar, flokkast undir þessa gerð fastra orðasambanda. Þriðji flokkur Burgers eru samskiptabundin föst orðasambönd. Þau koma fyrir í samskiptabundnu samhengi, dæmi úr íslensku og þýsku eru *góðan dag*, *takk fyrir síðast*, *takk fyrir matinn*, *guten Rutch* (‘gleðilegt nýtt ár’, hafðu það gott um áramótin’)⁶ (Burger 2007, 36–38; Oddný G. Sverrisdóttir 2009, 164). Í spænsku eru *¿cómo estás?* (‘hvað segir þú gott’), *muchas gracias* (‘kærar þakkar’) og *hasta mañana* (‘sjáumst á morgun’) dæmi um samskiptabundin föst orðasambönd (Corpas Pastor 1997, 187–189).

Orðapör eru skilgreind sem tvö orð í sama orðflokki sem tengd eru með orði sem við kjósum að kalla *tengiorð*, yfirleitt samtenging eða forsetning, og koma að jafnaði fyrir í ákveðinni röð sem ekki er unnt að breyta, þ.e. festan er alger. Dæmi um þýsk orðapör eru *gang und gäbe sein* (‘vera mjög algengur’), *klipp und klar* (‘skýrt og skorinort’) og *fix und fertig sein* (‘vera búinn að vera’). Í þessum orða-

4 Einkum Jón G. Friðjónsson (2006; 1997) og Jón Hilmar Jónsson (2001; 2002; 2004). Sjá einnig Jón Hilmar Jónsson og Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. *Íslenski orðanet*. Árnastofnun. <https://ordanet.arnastofnun.is/> [sótt 15. mars 2021].

5 Sjá t.d. Oddný G. Sverrisdóttir (2009; 2012); Penas Ibáñez, María Azucena og Erla Erlendsdóttir (2017); og Erla Erlendsdóttir og Núria Frías Jiménez (2019).

6 Hér og eftirleidis er merking orðasambandsins höfð innan sviga.

pörum er ekki unnt að breyta orðaröðinni sem myndar orðaparið, **gäbe und gang* er ekki til frekar en **klar und klipp* eða **fertig und fix*. Röð orðanna er *óbreytanleg* (þý. *irreversibel*, sp. *irreversible*). Dæmi um orðapör í spænsku eru *coser y cantar* (mjög auðvelt), *a cal y canto* (harðlæst og lokað) og *a bombo y platillo* (með lúðrablæstri og trumbuslætti). Hér er orðaröðin óhagganleg eins og í fyrri dæmum og fyrir vikið eru **cantar y coser*, **canto y cal* eða **platillo y a bombo* ekki til sem föst orðasambönd í málinu (García-Page Sánchez 2008, 329; Balzer 2017, 239; Corpas Pastor 1997, 115–117). Dæmi um íslensk orðapör eru *um borg og bý*, *sultur og seyra* og *eftir dúk og disk*. Í þeim er það sama uppi á teningnum, að orðaröðinni verður ekki breytt **bý og borg* og **eftir disk og dúk* er ekki til frekar en **seyra og sultur*.

Í orðapörum getur verið um yfirfærða merkingu að ræða og þá eru dæmi um að í þeim geti komið fyrir *stakyrði* (þ. *unikale Komponente*, sp. *componente único*, *fósil fraseológico*, *palabra diacrítica*, *palabra idiomática*) (sjá Oddný G. Sverrisdóttir 2012, 165; Aguilar Ruiz 2011, 2020). Það kallast *stakyrði* ef orð koma einungis fyrir í einu orðasambandi í orðaforða tiltekins tungumáls og eru ekki notuð í öðru samhengi (sjá Burger 2007, 12; Fleischer 1982, 42; Oddný G. Sverrisdóttir 2009, 157; García-Page Sánchez 1990, 270–290; 2008, 352–362; Aguilar Ruíz 2020). Stuðlaða þýska orðaparið *gang und gäbe sein* (vera mjög algengur) státar af tveimur *stakyrðum*. Það samanstendur af *gang* sem dregið er af sagnarlýsingarorðinu *gäng* sem síðar breyttist í *gang*. Í fornháþýsku var það *gangi*, í miðháþýsku *genge* og merkti ‚vera í umferð, ganga manna á milli‘ og *gäbe* sem merkir ‚gjaldgengur‘. *Gang und gäbe sein* á rætur sínar að rekja til myntsláttá á 13. öld og var notað um þá mynt sem var algeng en fékk síðan víðari merkingu (sjá Röhrich 1982, 301–302; Duden 7 1989, 216). Í orðaparinu *klipp und klar sein* (skýrt og skorinort) er *klipp* einnig dæmi um *stakyrði*. *Klipp* má rekja til þess að klappað var þegar verslað var með búfé fyrr á tímum (sjá Röhrich 1982, 517–518). Í spænsku telst *moliente* í orðaparinu *moliente y corriente* (venjulegur, algengur, hversdagslegur) vera *stakyrði* og einnig er *daca* í *toma y daca* (greiði á móti greiða) dæmi um það sama (Aguilar Ruiz 2020, 168; 2011, 94). *Moliente* er forn lýsingarháttur nútíðar af orðinu *moler* (mala, pressa) en *daca*, í *toma y daca*,

hefur myndast fyrir samruna tveggja orða, annars vegar sagnorðsins *dar* ‚gefa, rétta‘ og hins vegar atviksorðsins *acá* ‚hingað‘. Annað athyglisvert dæmi um stakyrði í spænsku er orðið *cras* sem er atviksorð og merkir ‚á morgun‘. Orðið kemur fyrir í orðasambandinu *boy venido y cras garrido* (erfiðleikar sem eru að baki í dag eru það ekki endilega á morgun). Hér er á ferðinni forna latneska orðið *cras* ‚á morgun‘ sem vék fyrir öðru orði á miðöldum en hefur haldist í þessu orðasambandi (García-Page Sánchez 1990, 284). Hvað íslenskuna varðar mætti e.t.v. nefna orðaparið *bolt og bolt* (upp til hópa, án þess að gera greinarmun á einstökum hlutum‘ (*ÍO*), ‚af handahófi, upp og ofan‘ (*ÍOS*) eða ‚út um allt og óreglulega‘ (*ÍNO*)) þar sem *bolt* er rímorð og stakyrði. Benda má á orðapörin *von og óvon*, *punktur og basta*, *á ríui og stúi*, *hvorki tangur né tetur* og *lon og don* sem dæmi um orðapör með stakyrðum, þó með þeim fyrirvara að sum orðapörin eru tökuorðapör.

Stakyrði geta átt sér *samyrdi* annarrar og óskyldrar merkingar (þ. *Homonym*, sp. *homónimo*). Gott dæmi um það er að finna í fasta orðasambandinu *mit Kind und Kegel* (með börn og buru). Orðið *Kegel* (keila) er til í þýsku en í orðtakinu kemur hins vegar fyrir samyrðið *Kegel* (óskilgetið barn) sem er orðsifjalega og merkingarlega annað orð en *Kegel* (keila) (Fleischer 1982, 45; Sverrisdóttir 2012, 184). Í orðasamböndum kemur fyrir að orð sem til eru í málinu séu notuð í orðapari í þeim tilgangi einum að kalla fram hljómfall og rím. Dæmi um slíkt í spænsku er orðaparið (*prometer*) *el oro y el moro* (lofa) gulli og grænum skógum). Seinni liðurinn *moro* merkir ‚mári, íbúi Norður-Afríku‘, og hefur ekkert með merkingu orðasambandsins að gera; *moro* rímar hinsvegar við orðið *oro* (García-Page Sánchez 1990, 287; 2008, 332).

Samkvæmt skilgreiningu Burgers geta orðapör ennfremur verið þannig gerð að sama orðið er endurtekið og tengt með tengiorði. Sem dæmi má nefna *Schulter an Schulter*, *hombro con hombro* og *blið við blið* sem öll merkja það sama.⁷

Þá gerir Burger ennfremur greinarmun á orðapörum eftir því

7 Hjá Burger er hins vegar ekki alltaf gerður skýr greinarmunur á því sem hann nefnir *líkanamynd-anir* (*Modellbildungen*) og orðapörum sem mynduð eru á þennan hátt. Líkanamyndanir fylgja ákveðnu mynstri s.s. *x fyrir x*, *x tras x* og *x eftir x* (Burger 2007, 55). Dæmi: *Tag für Tag*, *día tras día* og *dag eftir dag*. Hins vegar eru *Schritt für Schritt*, *paso por paso* og *skref fyrir skref* dæmi um hliðstæð orðapör með samsvarandi merkingu á þýsku, spænsku og íslensku.

hvort orðtakseðli er fyrir hendi, *Paarformel*, eða ekki, *Wortpaar* (Burger 2015, 55). Enn aðrir fræðimenn gera greinarmun á heitunum *Zwillingsformel*, *Paarformel* og *Wortpaar* (sjá Stöhr 2007). Hér verður ekki farið út í slíkan mun á orðapörum.

Orðtakseðli orðapara getur verið mismunandi. Til eru orðapör sem ekki hafa orðtakseðli (þ.e. eru ekki ídómatísk) og má þar nefna orðasamböndin *dick und fett* (þéttur og feitur) í þýsku, *padres e hijos* (foreldrar og börn) í spænsku og *stór og feitur* í íslensku. Orðapar í þýsku sem að hluta til er með orðtakseðli er t.d. dæmis *klipp und klar* (skýrt og skorinort), í spænsku (*perder*) *el perro y la cadena* (tapa öllu) og í íslensku *titra og skjálfa*. Dæmi um orðapör sem búa yfir orðtakseðli eru þýska orðaparið *gang und gäbe sein* (vera mjög algengur), *carne y uña* (vera samrýmdir) í spænsku og *hafa tögl og hagldir* í íslensku (sjá Burger 2015, 55; García-Page Sánchez, 2008, 389–396).

Eins og áður kom fram eru orðapör alla jafna ekki ígildi setninga, þeim þarf því að bæta inn í setningar. Þau eru yfirleitt samsett úr tveimur liðum, eru *tvíliða* (þ. *doppelgliedrig*, sp. *estructura binaria*), þ.e. samanstanda af tveimur mismunandi orðum, *kjarnaorðum*, úr sama orðflokki sem mynda einskonar par tengt með *tengiorðum* (*Fügewörter, nexos*). Ef um orðapör sem mynduð eru með sama orðinu er að ræða eru þau stundum nefnd *eineggja orðapör* (*eineiige Wortpaare, palabras siamesas*) og er þá tengiorðið oftast forsetning.

Þau íslensku, spænsku og þýsku orðapör sem fjallað verður um hér eru fyrst og fremst af þeirri gerð að í þeim er ekki um endurtekningu á sama kjarnaorði að ræða. Í næsta kafla verður vikið að helstu flokkum orðapara í málunum þremur.

3. Flokkun orðapara

Orðapörum má skipa í flokka eftir sameiginlegum einkennum þeirra. Flestir fræðimenn telja nærtækast að flokka orðapörin eftir byggingu (Burger, Hofmeister, García-Page Sánchez, Almela Pérez og fleiri). Aðrir hafa beint sjónum að hljómrænum einkennum orðaparanna og hefur sú nálgun gefið af sér flokk þar sem einkum er litið til stuðlunar, ríms og hrynjandi paranna (Burger 2015, 55; García-Page Sánchez 2008, 331–332; 1998; Luque Nada 2017).

Einnig eru orðapörin flokkuð eftir merkingarlegum venslum kjarna-orðanna (Burger 2015, 55; García-Page Sánchez 2008, 332–334; Luque Nada 2017). Hér verða helstu flokkunum gerð skil og dæmi gefin úr málunum þremur. Þess ber að geta að í þýsku hefur mikið verið rannsakað á þessu sviði og fylgdu spænskir fræðimenn fljótlega í kjölfarið. Rannsóknir á orðapörum í íslensku eiga sér hins vegar ekki ýkja langa sögu.

Viða var leitað fanga til að viða að sér dæmum um orðapör, m.a. úr helstu orðabókum viðkomandi tungumála, sögulegum orðabókum, orðsifjabókum og ýmsum gagnagrunnum sem eru aðgengilegir á íslenskum, spænskum og þýskum vefsíðum, eða í seðla-söfnum og stofnunum þar sem stundaðar eru rannsóknir í orð- og orðasambandafræði.⁸

3.1. Flokkun eftir byggingarlegum einkennum: Tengiorð og orðflokkar

Eitt helsta einkenni orðaparanna eru smáorð sem tengja saman kjarnaorðin í orðasambandinu en helstu tengiorðin (to) eru samtengingar (st) og forsetningar (fs). Algengasta tengiorðið er samtengingin og (t.d. *börn og burir*, í þolfalli *börn og buru*) en einnig koma víða fyrir samtengingin *eða* (t.d. *allt eða ekkert*) sem, eins og samtengingin *og*, er einyrt, og hinar fleiryrtu, eða fleyguðu, samtengingar *annaðhvort ... eða* (t.d. *segja annaðhvort af eða á*) og *hvorki ... né* (t.d. *hvorki fugl né fiskur*). Í spænsku og þýsku koma sömu samtengingar við sögu: *y* (t.d. *dares y tomares*), *o*, *o... o*, *ni... ni* og *und, oder, entweder ... oder, weder ... noch* (t.d. *weder Fisch noch Fleisch*).

Þá eru forsetningar einnig nokkuð algeng tengiorð eins og áður sagði. Má hér til að mynda nefna orðapörin *skref fyrir skref* og *trekk í trekk*. Jafngildi sömu forsetninga koma fyrir í orðapörum í spænsku (*día a día, poco a poco, codo con codo*) og þýsku (*Fragen über Fragen, Jahr um Jahr, Tag für Tag*) eins og vikið verður að síðar.

Kjarnaorðin eru í flestum tilfellum nafnorð og verður bygging orðaparsins þá með þessum hætti: nafnorð + tengiorð + nafnorð ([no+to+no]). Önnur kjarnaorð heyra til orðflokka eins og lýsingar-

8 Höfundar þakka Magnúsi Sigurðssyni fyrir greinargóðar og gagnlegar ábendingar.

orða (lýsingarorð + tengiorð + lýsingarorð [lo+to+lo]), atviksorða (atviksorð + tengiorð + atviksorð [ao+to+ao]), sagnorða (sagnorð + tengiorð + sagnorð [so+to+so]) og fornafna (fornafn + tengiorð + fornafn [fn+to+fn]).

Hér á eftir fara nokkur dæmi um íslensk, spænsk og þýsk orðapör úr þessum flokki.

3.1.1. Flokkun eftir tengiorðum og orðflokkum: Orðapör með samtengingum

Eins og áður sagði eru helstu samtengingarnar sem koma fyrir í orðapörunum í íslensku: *og*, *eða*, *annaðhvort ... eða*, *hvorki ... né*, í spænsku: *y, o, o ... o, ni ... ni* og í þýsku eru þau: *und, oder, entweder ... oder, weder ... noch*. Orðin tengja alla jafna saman orð úr sama orðflokki þó að ekki sé það algilt.

3.1.1.1. Nafnorð

Hér á eftir fara orðapör þar sem kjarnaorðin tvö eru nafnorð. Bygging orðaparanna er eftirfarandi nafnorð + samtenging + nafnorð eða [no+st+no].

Íslenska: *ár og dagur, betl og basl, bull og þvættingur, bændur og búalið, Davíð og Goliát, eldur og eimyrja, eynd og volæði, friður og ró, glaumur og gleði, háð og spott, himinn og haf, happa og glappa, hvorki fugl né fiskur, já og amen, Jón og séra Jón, láð og lögur, líf og limir, lof og dýrð, lof eða last, loft og láð, lon og don, lög og regla, ný og nið, ótti og skelfing, Pétur og Páll, ráð og dáð, Rómeó og Júlía, sníkjur og snapir, sorg og sútt, sultur og seyra, svik og prettir, hvorki tangur né tetur, tvist og bast, tögl og hagldir, undur og stórmerki, vein og kvein, ær og kýr, æra og trú.*

Spænska: *alfa y omega* (,alfa og ómega'), (*coger*) *carretera y manta* (,halda í ferðalag'), *dares y tomares* (,eiga orðaskipti'), *David y Goliat*, (*llamar*) *al pan, pan y al vino, vino* (,vera hreinskilinn'), *los pros y los contras* (,kostir og gallar'), *uña y mugre* (,vera samrýndir'), (*negar*) *el pan y la sal* (,meta ekki að verðleikum'), *ni paular ni mauar* (,hvorki æmta né skræmta'), *ni rey ni roque* (,enginn, ekki neitt'), *noche y día* (,dagur og nótt'), (*contigo*) *pan y cebolla* (,gegnum súrt og sætt'), *pan*

y toros (,útdeila dúsum'), paz y tranquilidad (,friður og ró'), (como) perro y gato (,eins og hundur og köttur'), punto y basta (,punktur og basta'), Romeo y Julieta, (ser) tortas y pan pintado (,vera auðvelt'), (ser) uña y carne (,vera mjög nánir vinir'), usos y costumbres (,venjur og hefðir').

Pýska: das A und O (,aðalatriðið'), Furcht und Schrecken (,ótti og skelfing'), Geld oder Leben (,peningana eða lífið'), Gift und Galle (,spucken) (,hella úr skálum reiði sinnar'), Hab und Gut (,aleigan'), (mit) Haut und Haar/Haaren (,í húð og hár'), Hinz und Kunz (,Pétur og Páll'), Ja und Amen (,já og amen'), Kommen und Geben (,rennerí'), Krethi und Plethi (,allir, Pétur og Páll'), Kraut und Rüben (,hráviði'), Land und Leute (,land og þjóð'), Lug und Trug (,lygar og blekkingar'), Lust und Laune (,eftir hentugleikum'), Nacht und Nebel (,með leynd, í skjóli nætur'), Pech und Schwefel (,óaðskiljanlegir'), Romeo und Julia, Sack und Pack (,hafurtask'), Samt und Seide (,í pell(i) og purpura, ríkmannleg klæði'), Schall und Rauch (,innantóm orð'), (jemandes) Tun und Treiben (,það sem e-r hefst að, athafnir e-s'), Wohl und Wehe (,velferð').

3.1.1.2. Lýsingarorð

Kjarnaorðin í eftirfarandi orðapörum eru lýsingarorð og bygging þeirra er þá lýsingarorð + samtenging + lýsingarorð og styttr: [lo+st+lo]. Hér skal á það bent að oft getur verið erfitt að greina á milli lýsingarorðs og atviksorðs í íslensku og þýsku og fyrir vikið getur eftirfarandi flokkun ekki talist óumdeilanleg.

Íslenska: glaður og reifur, gott og gilt, baltur og skakkur, hár og grannur, breinn og beinn, klappað og klárt, klippt og skorið, lífs eða liðinn, ljótur og leiðinlegur, réttur og sléttur, ríkir og fátækir, skýr og skörinorður, skakkur og skældur, sléttur og felldur, slyppur og snauður, súrt og sætt, svart og hvítt, svart og sykurlaust.

Spænska: alto y bajo (,hár og lágur'), ares y mares (,gnótt'), blanco y negro (,svart og hvítt'), bueno y barato (,gott og ódýrt'), claro y oscuro (,ljós og skuggar'), común y corriente (,algengur, hversdagslegur'),

corriente y moliente (,sléttur og felldur'), *grandes y chicos* (,stórir og smáir'), *largo y tendido* (,vítt og breitt'), *ni muerto ni vivo* (,hvorki lífs né liðinn'), *puro y duro* (,hreinn og beinn'), *raso y claro* (,stutt og lag-gott'), *sano y salvo* (,heill á húfi').

Þýska: *arm, aber glücklich* (,fátækur en hamingjusamur'), *fix und fertig* (,búinn að vera'), *hart, aber gerecht* (,strangur en sanngjarn'), *klein, aber fein* (,lítill en góður'), *klipp und klar* (,skýrt og skorinort'), *krumm und schief* (,skakkur'), *kurz und bündig* (,stuttur og laggóður'), *kurz und gut* (,í stuttu máli'), *langsam, aber sicher* (,hægt og bítandi'), *laut und deutlich* (,hátt og snjallt'), *recht und billig* (,rétt og sann-gjarnt'), *sang- und klanglos* (,sporlaust'), *tief und fest (schlafen)* (,vera steinsofandi'), *weit und breit* (,vítt og breitt').

3.1.1.3. Atviksorð

Eftirfarandi eru orðapör þar sem kjarnaorðin eru atviksorð og bygging orðaparsins þá atviksorð + samtenging + atviksorð og formúla paranna eftirfarandi: {ao+st+ao}.

Íslenska: *ár og síð, endrum og eins, fram og aftur, fram og til baka, fyrr eða síðar, þéðan og þaðan, þingað og þangað, hist og her, hægt og bítandi, oft og einnatt, oft og tíðum, sí og æ, sundur og saman, sýkent og heilagt, upp og ofan, út og suður, vítt og breitt, þvers og kruss.*

Spænska: *así y todo* (,þrátt fyrir allt'), *antes o después* (,fyrr eða síðar'), *antes y con antes* (,sem fyrst'), *más pronto o más tarde* (,fyrr eða síðar'), *ni más ni menos* (,hvorki meira né minna'), *o todo o nada* (,allt eða ekkert'), *según y conforme* (,eins og'), *según y como* (,eins og'), *tarde o temprano* (,fyrr eða síðar'), *única y exclusivamente* (,einvörðungu').

Þýska: *ab und an* (,af og til'), *ab und zu* (,af og til'), *auf und davon* (,í burtu, á bak og burt'), *drunter und drüber* (,óreiða'), *einzig und allein* (,einvörðungu'), *früher oder später* (,fyrr eða síðar'), *hier und da* (,hér og þar'), *hier und jetzt* (,hér og nú), *hin und wieder* (,af og til'), *hinten und vorn* (,að framan og aftan'), *kreuz und quer* (,þvers og kruss'), *mehr*

oder weniger (,meira eða minna'), *oben und unten* (,uppi og niðri'), *wieder und wieder* (,aftur og aftur'), *wirklich und wahrhaftig* (,í raun og veru').

3.1.1.4. Sagnorð

Dæmi um orðapör þar sem sagnorð eru kjarnaliðir er að finna í öllum málunum sem hér er fjallað um. Byggingin er sagnorð + samtenging + sagnorð eða [so+st+so].

Íslenska: *arga og garga, beygja sig og bugta*⁹, *bíta og brenna, bölvu og ragna, fetta sig og bretta, hoppa og skoppa, hrópa og kalla, brökkva eða stökkva, kvarta og kveina, kveina og veina, loka og læsa, ræna og rupla, segja og skrifa, snapa og gapa, sópa og fága, svíkja og pretta, tauta og raula, titra og skjálfa, úa og grúa, væla og skæla, hvorki æmta né skræmta, öskra og brína.*

Spænska: *basta y sobra* (,meira en nóg'), *dicho y hecho* (,sagt og gert'), *dimes y diretes* (,þjark og þref'), *hablar y no acabar* (,tala út í eitt'), *ir y venir* (,fram og aftur'), *más y más* (,meir og meir'), *ni entrar ni salir* (,skipta sér ekki af e-u'), *querer y no poder* (,vilja en geta ekki'), *tira y afloja* (,togstreita'), *traer y llevar* (,sendast með e-ð'), *verse y desearse* (,leggja mikið á sig'), *vivo y coleando* (,í fullu fjöri').

Þýska: *ackern und rackern* (,vinna myrkrana á milli'), *bitten und betteln* (,grátbiðja'), *drehen und wenden* (,hvernig sem á er litið'), *geben und nehmen* (,gefa og þiggja'), *gehüpft wie gesprungen* (,sama hvort er'), *begen und pflegen* (,hugsa vel um'), *hoffen und bangen* (,vera milli vonar og ótta'), *kommen und geben* (,koma og fara'), *(was) kreucht und fleucht* (,öll dýr sem geta skriðið eða flogið'), *sagen und schreiben* (,segja og skrifa'), *sausen und brausen* (,þjóta'), *schalten und walten* (,ráða einhverju'), *suchen und finden* (,leita og finna'), *verflucht und zugenäht* (,grábölvað'), *wachsen und gedeihen* (,vaxa og dafna'), *wanken und schwanken* (,riða, skjögra').

9 Einnig *bugta sig* og *beygja*.

3.1.1.5. Fornöfn

Orðapör með fornöfnum í kjarnaliðum eru ekki mörg í tungumálunum þremur. Bygging þeirra er fornöfn + samtenging + fornöfn eða [fn+st+fn].

Íslenska: *allt eða ekkert, allt og sumt, eitt og annað, hinir og þessir, hitt og þetta, meira og meira.*

Spænska: *una y no más* (einu sinni og ekki aftur), *ni uno ni otro* (hvorugur), *nada y menos* (örlítið).

Þýska: *alles oder nichts* (allt eða ekkert), *alles im allen* (að öllu samanlögðu, þegar upp er staðið), *dies und jenes* (hitt og þetta).

3.1.2. Flokkun eftir tengiorðum: Orðapör með forsetningum {ko+fs+ko}

Helstu forsetningar sem koma fyrir í íslenskum orðapörum eru *á, eftir, frá, fyrir, í* og *við*; í spænsku eru þær *a, con, de, en, por, sin* og *tras* og í þýsku *an, auf, für, in, über, um* og *zu*. Formúla orðaparanna verður þá kjarnaorð + forsetning + kjarnaorð [ko+fs+ko]. Hér eru nokkur dæmi um orðapör með forsetningum sem tengiorð.

Íslenska: *auga fyrir auga, ár eftir ár, dag eftir dag, hlið við hlið, hönd í hönd, maður eftir mann, mann frá manni, trekk í trekk, skref fyrir skref.*

Spænska: *año tras año* (ár eftir ár), *bien a bien* (með glöðu geði, fúslega), *codo a codo* (hlið við hlið), *gota a gota* (smátt og smátt), *hablar por hablar* (tala markleysu), *mano a mano* (hönd í hönd), *vez tras vez* (skipti eftir skipti).

Þýska: *Auge um Auge* (auga fyrir auga), *Brust an Brust* (hlið við hlið), *Enttäuschung auf Enttäuschung* (vonbrigði á vonbrigði ofan), *Hand in Hand* (hönd í hönd), *Schlag auf Schlag* (trekk í trekk), *Schritt für Schritt* (skref fyrir skref), *Schulden über Schulden* (skuldum vafinn).

3.1.3. Flokkun orðapara sem innihalda forsetningar og samtengingar {fs+ko+st+ko}

Forsetningar koma fyrir í mörgum orðapörum sem hafa samtengingu sem tengiorð. Flest dæmin hér á eftir sýna bygginguna forsetning + kjarnaorð + samtenging + kjarnaorð [fs+ko+st+ko].¹⁰ Deila má um hvort á ferðinni sé sérflokkur eða hvort um afbrigði af orðapörum með samtengingu sé að ræða. Margir þýskir og spænskir fræðimenn í orðasambandafræði greina ekki hér á milli (García-Page 2008, 84; Hofmeister, 2010) og setja orðapör eins og *sléttur og felldur* og *á bak og brjóst* í einn og sama flokk. Til glöggvunar er hér gerður greinarmunur á orðapörum sem birtast með forsetningu þótt strangt til tekið sé *ferð* og *flug* orðaparið í rununni *á ferð* og *flugi*. Málhafar nota orðaparið hins vegar alltaf með forsetningunni. Þá má nefna, til dæmis, að *von* og *vari* er yfirleitt notað í orðasambandinu *til vonar* og *vara*; *tíð* og *tími* kemur alla jafna fyrir í orðasambandinu *með tíð* og *tíma*. Mörg önnur orðapör taka með sér forsetningu og gildir þetta fyrir tungumálin þrjú sem hér eru til umfjöllunar.

Íslenska: *á bak og brjóst, á bak og burt, af lífi og sál, á ferð og flugi, á láði og legi, á rúí og stúi, á sníkjum og snöpum, á tá og fingri, á tjá og tundri, á við og dreif, án dóms og laga, eftir dúk og disk, frá Pontíusi til Pílatúsar, fyrir aftan og fyrir framan, fyrir fullt og allt, fyrir veðri og vindum, gegnum þykkt og þunnt, í bak og fyrir, í belg og biðu, í blíðu og stríðu, í bráð og lengd, í húð og hár, í gegnum þykkt og þunnt, í krók og kima, í krók og kring, í orði og æði, í pell(i) og purpura, í rass og rófu, í raun og veru, í ró og næði, í sand og ösku, í sátt og samlyndi, í tíma og ótíma, í ökkla eða eyra, með pompi og prakt, með raun og réttu, með raun og sanni, með ráðum og dáð, með tíð og tíma, milli fjalls og fjöru, milli Pontíúsar og Pílatúsar, milli skinns og hörunds, milli skíps og bryggju, milli stafs og hurðar, milli vonar og ótta, til sjávar og sveita, til skrafs og ráðagerða, til vonar og vara, um fjöll og firnindi, um mann og annan, upp á von og óvon, upp á æru og trú, út um torgir og trissur, við sult og seyrur, yfir holt og hæðir, yfir láð og lög.*

¹⁰ Í nokkrum þeirra er atviksorð á undan forsetningunni.

Spænska: *a bombo y platillo* (með lúðrablæstri og trumbuslætti'), *a cara o cruz* (þegar kastað er upp krónu: 'skjaldarmerki eða krónu'), *a las duras y a las maduras* (gegnum þykkt og þunnt'), *a lo largo y ancho* (vítt og breitt'), *a pan y agua* (á brauði og vatni'), *a pan y cuc-billo* (frítt fæði og húsnæði'), (*hacer*) *a pelo y pluma* (veiða bæði fugla og dýr'), *a sangre y fuego* (með hörku'), *a trancas y barrancas* (með miklum erfiðismunum), *con alma y vida* (af lífi og sál'), *con armas y bagajes* (alfarið'), *con pelos y señales* (í smáatriðum'), *contra viento y marea* (hvað sem tautar og raular'), *de chicha y nabo* (einskis virði'), *de oro y azul* (vel tilhafður'), *del pan y del palo* (af mildi og hörku'), (*quedarse*) *en cruz y en cuadro* (vera allslaus'), *en cuerpo y alma* (af lífi og sál', að fullu'), *en vivo y en directo* (í beinni útsendingu'), *para dar y regalar* (gnótt'), (*estar*) *para sopitas y buen vino* (vera gamall og hrumur'), *por hache o por be* (af einhverri ástæðu'), *por montes y valles* (yfir fjöll og dali').

Þýska: *an Ort und Stelle* (á staðnum'), *bei Nacht und Nebel* (með leynd, í skjóli nætur'), *bei Wind und Wetter* (í hvaða veðri sem er'), *durch dick und dünn* (gegnum þykkt og þunnt'), *für immer und ewig* (að eilífu'), *in Grund und Boden* (algerlega'), *in Hülle und Fülle* (í ómældu magni'), *in Samt und Seide* (í pell(i) og purpura'), *mit Haut und Haar/Haaren* (í húð og hár; með húð og hári'), *mit Leib und Seele* (af lífi og sál'), *mit Pauken und Trompeten* (*durchfallen*) (kolfalla'), *mit Sack und Pack* (með allt sitt hafurtask'), *nach Lust und Laune* (eftir hentugleikum'), *seit eh und je* (frá ómunatíð'), *seit Jahr und Tag* (í ár og dag'), *von Hundersten ins Tausendsete kommen* (týna sér í smáatriðum'), *von Pontius bis Pilatus* (frá Pontíusi til Pílatusar', milli Pontíusar og Pílatusar'), *über Berg und Tal* (yfir fjöll og dali'), *unter Dach und Fach* (*sein*) (vera klappað og klárt'), *zwischen Tür und Angel* (á hlaupum').

3.2. Flokkun eftir hljómrænum einkennum: Stuðlun og rím

Mörg orðapör eiga það sameiginlegt að hljóð og hljóðasambönd í kjarnaorðum þeirra eru endurtekin, sem gerir hljómfall þeirra og hrynjandi áberandi. Í þessum orðapörum má sjá sterk tengsl við skáldskap og mælskulist svo sem stuðlun, endarím, innrím og fleira

sem lýtur að hljómfalli paranna. Hér á eftir eru nokkur dæmi um slík orðapör.

3.2.1. Stuðlun

Íslenska: *á ferð og flugi, á tjá og tundri, börn og burir, fjöll og firnindi, frá toppi til táar, fýr og flammí,¹¹ bolt og hæðir, hvorki haus né hali, krókur og kimi, lífs eða liðinn, lög og lof, múgur og margmenní, norður og niður, Pétur og Páll, út um hvíppin (hvíppinn) og hvappinn, úti um dittinn og dattinn.*

Spænska: *a cala y cata* (,til reynslu'), *de pe a pa* (,frá upphafi til enda'), *de rompe y rasga* (,ákveðinn'), *del tingo al tango* (,hingað og þangað'; ,fram og aftur'), *del timbo al tambo* (,fram og aftur'), *ni fu ni fa* (,hvorki fugl né fiskur'), *tirios y troyanos* (,óvinir').

Þýska: *bei Nacht und Nebel* (,með leynd, í skjóli nætur'), *drunter und driibergehen* (,vera í óreiðu'), *Feuer und Flamme* (,vera upprifinn'), *klipp und klar* (,skýrt og skorinort'), *in Bausch und Bogen* (,með öllu, í heild sinni'), *mit Glanz und Gloria* (,með pompi og prakt'), *mit Kind und Kegel* (,með börn og buru'), *mit Mann und Maus* (,með manni og mús'), *vom Scheitel bis zur Sohle* (,frá hvirfli til ilja'), *Zittern und Zagen* (,ótti, kjarkleysi').

3.2.2. Rím

Íslenska: *arga og garga, á rúi og st(r)úi, grænt og vænt, böpp og glöpp, hoppa og skoppa, holt og bolt, í blíðu og stríðu, í hólf og gólf, lon og don, með ráð og dáð, veina og kveina, væla og skæla.*

Spænska: *a ciencia y paciencia* (,með vissu og vitund e-s'), *a trancas y barrancas* (,með miklum erfiðismunum), *contante y sonante* (,reiðufé'), *de cabo a rabo* (,frá upphafi til enda'), *de la ceca a la meca* (,fram og til baka'), *de tomo y lomo* (,út í gegn'), *hecho y derecho* (,lögráða'), *ni ton ni son* (,út í bláinn'), *(no tener) ni arte ni parte* (,hafa ekkert með e-ð að

¹¹ Notað í talmáli í íslensku.

gera'), (*no decir*) *oxte y moxte* (segja ekki eitt aukatekið orð'), *a troche y moche* (út og suður').

Pýska: *dann und wann* (af og til'), *seit eh und je* (frá ómunatíð'), *beuern und feuern* (ráða og reka'), *Hinz und Kunz* (Pétur og Páll'), *hüben und driiben* (beggja vegna'), *klein, aber fein* (lítill en góður'), *Knall auf Fall* (allt í einu'), *Krethi und Plethi* (allir, Pétur og Páll'), *was kreucht und fleucht* (öll dýr sem geta skriðið eða flogið'), *Lug und Trug* (lygar og blekkingar'), *mit Ach und Krach* (með herkjum'), *außer Rand und Band* (úr böndunum, stjórnláus'), *in Saus und Braus* (leben) (lifa hátt'), *wanken und schwanken* (riða, skjögra'), *unter Dach und Fach* (klappað og klárt').

3.3. Flokkun eftir merkingarlegum venslum kjarnaorða

Eitt af einkennum orðapara eru hin merkingarlegu vensl kjarnaorða í fyrri og seinni lið. Í mörgum þörum er seinni liðurinn svipaðrar merkingar (skyldheiti) og jafnvel samheiti fyrra kjarnaorðsins eða andheiti þess. Einnig getur verið um yfir- eða undirheiti að ræða eða að bæði orðin heyri undir sama hugtaka- eða merkingarsvið.

3.3.1. Samheiti og skyldheiti

Íslenska: *bölva* og *ragna*, *eymd* og *volæði*, *gladur* og *reifur*, *hoppa* og *skoppa*, *loka* og *læsa*, *sléttur* og *felldur*, *svei* og *sveiattan*, *titra* og *skjálfa*, *undur* og *stórmerki*, *væla* og *skæla*.

Spænska: *al fin y al cabo* (að endingu og að lokum'), *al fin y a la postre* (að endingu og að lokum'), *daños y perjuicios* (spell og spjöll'), *de golpe y porrazo* (með höggum og barsmíðum'), *dueño y señor* (húsbóndi og herra'), *justo y cabal* (réttlátur og sanngjarn'), *lisa y llanamente* (sléttur og felldur'), *ni hablar ni parlar* (hvorki tala né spjalla').

Pýska: (*jemandem ist*) *angst und bange* (e-r er hræddur og óttasleginn'), *Art und Weise* (háttur'), *auf Schritt und Tritt* (við hvert fót-

mál'), *weder Baum noch Strauch* (,ekki stingandi strá'), *bitten und beteln* (,biðja og betla, grátbiðja'), (*sich*) *dumm und dämlich* (,verdienan) (,stórgræða án fyrirhafnar, græða á tá og fingri'), *Haus und Hof* (,hús og bú, allar eigur'), *nie und nimmer* (,aldrei'), *schalten und walten* (,ráða e-u'), *schlicht und einfach* (,einfaldlega'), *Sitte und Brauch* (,siðir og venjur'), *zittern und beben* (,skjálfa og titra').

3.3.2. Andheiti

Íslenska: *allt eða ekkert, fram og aftur, fram og til baka, hér og þar, hægri og vinstri, í gleði og sorg, koma og fara, kaup og sala, líf og dauði, lífs eða liðinn, svart og hvítt, upp og niður, upphaf og endir.*

Spænska: *a las duras y a las maduras* (,í gegnum þykkt og þunnt'), *cara y cruz* (,skjaldarmerkið eða krónuna'), *compra y venta* (,kaup og sala'), *ir y venir* (,fram og aftur'), *más o menos* (,meira eða minna'), *sin pena ni gloria* (,án stórtíðinda'), *tarde o temprano* (,fyrir eða síðar'), *tira y afloja* (,takast á og gefa eftir'), *tejer y destejer* (,endurtaka'), *toma y daca* (,taka og gefa'), *traer y llevar* (,sendast með e-ð'), *triste y alegre* (,sorgmæddur og glaður'), *verdades y mentiras* (,sannleikur og lygi').

Þýska: *Alt und Jung* (,ungir sem aldnir'), *Anfang und Ende* (,upphaf og endir'), *Arm und Reich* (,ríkir og fátækir, þeir fátækustu og þeir ríkustu; allir (án tillits til efnahags')), *dieses und jenes* (,hitt og þetta'), *Freund und Feind* (,vinir sem óvinir, allir'), *hier und da* (,hér og þar'), *Leiden und Freuden* (,sorg og gleði'), *tun und lassen* (,gera og láta ógert'), *überall und nirgends* (,alls staðar og hvergi'), *wohl und übel* (,hvort sem e-m líkar betur eða verr').

3.3.3. Önnur vensl

Mörg orðapör falla undir ákveðin merkingar- eða hugtakasvið. Má sem dæmi nefna dýra- og plönturíkið, ýmis náttúrufyrirbæri, mat og drykk en einnig atvinnuhætti, menningu og trúarbrögð auk þess sem mörg orðapör eiga uppruna sinn í Bíblíunni og lagamáli. Dæmin hér á eftir vísa öll til eins og sama merkingarsviðs: mannslíkamans og hluta hans.

Íslenska: *af holdi og blóði*, (*vera*) *augu og eyru* (e-s), *frá hvirfli til ilja*, *frá toppi til táar*, *grátur og gnístran tanna*, *banda og fótalaus*, *í húð og bár*, *líf og limir*, *með kjafti og klóm*.

Spænska: *atado de pies y manos* (,bundinn í báða fætur'), *con uñas y dientes* (,með kjafti og klóm'), *de carne y hueso* (,af holdi og blóði'), *de pies a cabeza* (,frá hvirfli til ilja'), *en cuerpo y alma* (,af líf og sál'), *no tener (ni) pies ni cabeza* (,vera fráleitt, út í hött'), *ser uña y carne* (,vera óaðskiljanleg').

Þýska: *auf Herz und Nieren (prüfen)* (,rannsaka gaumgæfilega'), *von Kopf bis Fuß* (,frá hvirfli til ilja'), *Kopf und Kragen (riskieren)* (,hætta lífi og limum'), *weder Hand noch Fuß (haben)* (,vera úr lausu lofti gripinn'), *mit Leib und Seele* (,af lífi og sál'), *vom Scheitel bis zur Sohle* (,frá hvirfli til ilja').

4. Sameiginleg einkenni orðapara í íslensku, spænsku og þýsku

Þessi rannsókn hefur leitt í ljós að í íslensku, spænsku og þýsku koma fyrir föst orðasambönd sem greinilega eru orðapör. Dæmin í kaflanum hér á undan vitna um að gerð og notkun þeirra er sambærileg í tungumálunum þremur, þ.e. annars vegar er oftast um tvö hliðskipuð orð úr sama orðflokki að ræða en hins vegar getur sama orðið verið endurtekið, og eru þau tengd með samtengingu eða forsetningu. Í málunum þremur koma fyrir orðapör þar sem kjarna-orðin eru samheiti, skyldheiti eða andheiti. Enn fremur er stuðlun og rím einkennandi fyrir mörg þeirra. Þetta gildir um fleiri tungumál veraldar og má þar af leiðandi draga þá ályktun að algilt gangverk liggi þessum orðasamböndum til grundvallar í tungumálum heims og er íslenska þar engin undantekning; orðapör í íslensku lúta sömu lögmálum og orðapör í öðrum málum, t.d. spænsku og þýsku. Notkun orðapara er víðast ákveðið stílbragð sem beitt er í töluðu og rituðu máli til að leggja áherslu á það sem sagt er.

Tungumálin bergja af sama brunni hvað varðar mörg orðapör, þau eru fengin annars staðar að, eru svokölluð „tökuorðapör“, og

fyrir vikið kemur ekki á óvart að hliðstæð orðapör fyrirfinnist í mörgum menningarmálum heims; sum jafnvel fengin úr forngrískum og latneskum textum, önnur úr Biblíunni eins og áður var vikið að. Í íslensku koma fyrir orðapör sem má rekja í gegnum dönsku til þýskra orðapara. Dæmi um þetta eru orðapörin *þvers og kruss*, þýska *kreuz und quer*, og *vera fýr og flammi* sem á þýsku er *Feuer und Flamme sein* (Oddný G. Sverrisdóttir 2012, 180–181). Ef litið er til orðapara sem koma fyrir í tungumálunum þremur má nefna í íslensku í *gegnum þykkt og þunnt* sem á sér hliðstæður í þýsku og spænsku, þ.e. *durch dick und dünn* og í spænsku fyrirfinnst orðaparið *a las duras y las maduras*. Fleiri kunn dæmi um hliðstæð orðapör í málunum þremur eru *frá a til ö*, *de la «a» a la zeta* og *von A bis Z*, sem vísa til fyrsta og síðasta stafs í stafrófi hvers tungumáls. *Frá hvirfli til ilja*, *de pies a cabeza* og *von Kopf bis Fuß* eru orðapör sem spretta af þeirri staðreynd að mannslíkaminn er notaður sem viðmið. Í orðapörum geta ennfremur geymst sérkenni hvers tungumáls og menningarsvæðis. *Pétur og Páll* eru *Hinz und Kunz* í þýsku og á spænsku *mengano y fulano*. *Pétur og Páll* vísa trúlega í Biblíuna. *Hinz und Kunz* eru gælunöfn fyrir mannanöfnin Heinrich og Konrad, en það voru algeng nöfn keisara fyrr á tímum. Bæði orðin í spænsku eru fengin úr arabísku (*DLE*) og hafa verið notuð í málinu frá fornu fari.

5. Lokaorð

Í þessari grein hefur verið leitast við að varpa ljósi á einkenni og gerð orðapara í íslensku, spænsku og þýsku. Eins og minnst var á þá falla orðapör í flokk fastra orðasambanda en sérkenni slíkra orðasambanda eru fleiryrdiseðli þeirra og festa ásamt orðtakseðli.

Fjölmörg dæmi um orðapör fyrirfinnast í tungumálunum þremur og eru þau mörg samsvarandi hvað varðar einkenni, gerð og jafnvel uppruna eins og þessi samanburðarrannsókn hefur leitt í ljós. Bygging og notkun orðapara í tungumálunum þremur er samþærileg: þau eru mynduð af tveimur hliðskipuðum kjarnaorðum – tveimur nafnorðum, lýsingarorðum, atviksorðum eða sagnorðum – sem tengjast með samtengingu eða forsetningu. Í öllum málunum

fundust dæmi um orðapör sem heyra undir þá flokka sem voru kynntir til sögunnar og lúta að venslum og afstæðum kjarnaorðanna í þörunum. Flokkað var eftir formgerð orðasambandsins, til að mynda orðflokkum og tengiorðum, þá hljómrænum einkennum og stíleinkennum, stuðlun, rími og hrynjandi, og að lokum merkingarlegum venslum kjarnaorðanna (ef um var að ræða samheiti, skyldheiti, andheiti eða orð sem heyrðu undir sama merkingarsvið). Þá hefur notkun orðapara frá alda öðli auðgað tunguna og gert hana kjarnmikla og blæbrigðaríka. Þetta á við um öll tungumálin þrjú sem hér eru í brennidepli.

Fleyg orð skáldsins Johanns Wolfgang von Goethe, „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“, þ.e. „Sá sem ekki kann erlend tungumál, þekkir ekki sitt eigið“, undirstrika hversu mikilvægur samanburður erlendra tungumála við móðurmálið er. Samanburður af þessu tagi getur tvímælalaust varpað ljósi á ýmislegt í eigin móðurmáli sem ekki hefur verið augljóst fram að þessu.

ÚTDRÁTTUR

Kurz und bündig, raso y corto eða stutt og laggott: Um orðapör í þýsku, spænsku og íslensku

Í þessari grein er sjónum beint að orðapörum í íslensku, spænsku og þýsku. Orðapör falla í flokk fastra orðasambanda en sérkenni þeirra eru fleiryrdiseðli, festa og orðtakseðli. Fjallað er um helstu einkenni og flokkun orðapara í tungumálunum þremur en bygging og notkun orðapara í málunum er sambærileg. Orðapör eru alla jafna tvíliða, þ.e. samsett af tveimur hliðskipuðum orðum, kjarnaorðum, úr sama orðflokki sem mynda þar tengt með tengiorði (kjarnaorð + tengiorð + kjarnaorð). Orðapörin eru mynduð með kjarnaorðum eins og nafnorðum, sögnum, lýsingarorðum, atviksorðum eða fornöfnum. Tengiorðin eru samtengingar (*bolt og bolt*) og/eða forsetningar (*dag eftir dag*). Í tungumálunum þremur fundust orðapör sem heyra undir þá flokka sem eru til umfjöllunar og lúta að venslum og afstæðum kjarnaorðanna í orðapörunum. Flokkað er eftir formgerð orðasambandsins, svo sem orðflokki og tengiorðum (*ár og dagar, uña y mugre, Lug und Trug*), hljómrænum einkennum og stíleinkennum, til að mynda stuðlun, rími og hrynjandi (*fjöll og firnindi, arga og garga, tirios y troyanos, troche y moche, klipp und klar, hüben und drüben*) og merkingarlegum venslum kjarnaorðanna, svo sem þar sem um er að ræða samheiti, skyldheiti, andheiti og orð sem tilheyra sama merkingarsviði (*bólva og ragna, upphaf og endir, dueño y señor, toma y daca, bitten und bettlen, Leiden und Freuden*). Notkun orðapara hefur frá alda öðli auðgað tunguna og gert hana kjarnmikila og blæbrigðaríka. Þetta á við um tungumálin þrjú sem hér eru í brennidepli.

Lykilorð: Orðapör, orðasambönd, þýska, íslenska, spænska

ABSTRACT

Kurz und bündig, raso y corto or stutt og laggott: On binomial pairs in German, Spanish, and Icelandic

This article aims to study linguistic binomials in Icelandic, Spanish and German. Binomial pairs belong to set phraseological multi-word sequences, and belong to field of the Phraseology. Here the main characteristics and categories of the binomial pairs found in the aforementioned languages are discussed.

Linguistic binomials have a binary structure, i.e. they are a sequence of two words which belong to the same grammatical category and form a pair joined by connectors (word + connector + word). The lexical elements which form the word pair are nouns, verbs, adjectives, adverbs or pronouns. The connectors can be coordinating conjunctions (*bolt og bolt*) or prepositions (*dag eftir dag*), for example. The binomial pairs that were found in the three languages in focus belong to all the aforementioned categories and share the same structural and semantic relationships. The binomials were classified according to: a) the structure, such as the word class and the connectors (*ár og dagar, uña y mugre, Lug und Trug*), b) the rhythmic and stylistic characteristics, e.g. alliteration, rhyme and rhythm (*fjöll og firnindi, arga og garga, tirios y troyanos, troche y moche, klipp und klar, hüben und drüben*) and c) the semantic relationship of the lexical members, for instance synonyms, quasi synonyms, antonyms and lexical field (*bölva og ragna, upphaf og endir, dueño y señor, toma y daca, bitten und bettlen, Leiden und Freuden*).

Through the centuries the usage of binomial pairs has enriched and added expressiveness to languages. This applies to the three languages focused on in this study.

Keywords: Binomial pairs, phraseology, German, Icelandic, Spanish

HEIMILDIR

- Aguilar Ruiz, Manuel José. 2011. „Vilo, repente y santiamén: Los «fósiles fraseológicos» como palabras diacríticas en la fraseología española.“ *Íd est, loquendi peritia. Aportaciones a la lingüística diacrónica de los Jóvenes Investigadores de Histriografía e Historia de la Lengua Española*. Ritstýrt af Elena Carmona Yanes og Santiago Del Rey Quesada, 87–96. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- . 2020. „Fósiles fraseológicos: La configuración formal de “voces fósiles” como palabras idiomáticas en locuciones españolas.“ *Filología* 42, 163–183.
- Almela Pérez, Ramón. 2006. „Binomios (irreversibles) en español.“ *Lingüística Española Actual* 28/2, 135–160.
- Almela Pérez, Ramón, Gerd Wotjak og Estanislao Ramón Trives. 2005. *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Alvarado Ortega, M. Belén. 2007. „Las fórmulas rutinarias como unidades fraseológicas.“ *ELUA* 21, 1–13.
- Balzer, Berit. 2008. „Tag nach Tag‘. Modifizierte Zwillingformeln in *Beim Häuten der Zwiebel* von Günter Grass. Erzähltechnischer Kunstgriff und traduktologische Lösung.“ *Quaderns de Filologia. Estudis literaris* XIII, 185–204.
- . 2017. „Erre que erre / Hart auf Hart: Análisis tipológico de la reduplicación léxica en español y en alemán.“ *Í Discurso repetido y fraseología textual (español y español-alemán)*. Ritstýrt af Carmen Mellado Blanco, Katrin Berty og Inés Olza, 231–247. Madrid og Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Burger, Harald. 2007. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlín: Erich Schmidt Verlag, 3. útg.
- . 2015. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlín: Erich Schmidt Verlag, 5. útg.
- Corpas Pastor, Gloria. 1997. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- . 2003. *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/ Vervuert.
- Donalies, Elke. 2009. *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- . 2015. „Kurz und bündig – über Mehrlingsformeln.“ *IDS Sprachreport* 3, 28–33.
- Eddukvæði (Sæmundar-Edda)*. 1954. Ritstýrt af Guðna Jónssyni. Reykjavík: Íslendinga-sagnaútgáfan.
- Erla Erlendsdóttir og Núria Frías Jiménez. 2019. „Negro sobre blanco/svart á hvítu: acercamiento a la fraseología cromática en español y en islandés.“ *Milli mála* 11, 39–61.
- Fleischer, Wolfgang. 1988. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- García Bravo, Paloma. 2005. „La reproducción de Zwillingformeln en español: Un ejemplo de multiculturalidad y traducción.“ *CVC. Hieronymus* 12, 25–34.
- García-Page Sánchez, Mario. 1990. „Léxico y sintaxis locucionales: algunas conside-

- raciones sobre las palabras ‘idiomáticas.’” *Estudios Humanísticos Filología*, 370–390.
- . 1998. „Binomios fraseológicos antitéticos.” Í *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Ritstýrt af Gerd Worjak, 195–202. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- . 2008. *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- Gawel, Agnieszka. 2017. „Zur Ikonizität deutscher Zwillingssformeln.” *Linguistik online*, Bd. 81, nr. 2.
- Handbuch der Phraseologie*. 1982. Ritstýrt af Harald Burger, Annelies Buhofer og Ambros Siam. Vestur-Berlín/New York: de Gruyter.
- Häusermann, Jürg. 1977. *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Holzinger, Herbert J. 2018. „Unikale Elemente oder phraseologisch gebundene Wörter? Antworten aus korpuslinguistischer Sicht.” *Revista de Filología Alemana* 26, 199–213.
- J. A. J. [Jón Aðalsteinn Jónsson]. 1998. „Tvítekning orða.” *Morgunblaðið* 26. júlí 1998, 45. <https://timarit.is/files/18579206> [sótt 15. mars 2021]
- Jón Hilmar Jónsson. 2012. „Að fanga orðaforðann.” *Orð og tunga* 14, 39–65.
- Lagüens Gracia, Vicente. 1992. „Semántica jurídica: binomios léxicos en la prosa notarial.” Í *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Ritstýrt af Manuel Ariza Viguera o.fl., 1121–1128. Madrid: Pabellón de España.
- Luque Nada, Lucía. 2017. „Aspectos fraseológicos y culturales de los co-compuestos o binomios léxicos.” *Language Design* 19, 149–204.
- Margrét Jónsdóttir. 2006. „Um ærsl, busl og usl í orðasamböndum.” *Orð og tunga* 8, 105–115.
- Mellado Blanco, M. C. 1998. „Aproximación teórico-práctica a los “elementos únicos” en el alemán actual en su calidad de fósiles léxicos.” Í *Tradición e innovación en los estudios de lengua, literatura y cultura alemanas en España*. Ritstýrt af Magallanes Latas, Fernando o.fl., 493–501. Sevilla: Kronos Universidad.
- Oddný G. Sverrisdóttir. 2009. „Orð til taks. Af eiginleikum og flokkun fastra orðasambanda.” *Milli mála* 1, 149–172.
- . 2012. „Ein stök orð eða steingervingar tungumálsins. Nokkur stakyrði í föstum orðasamböndum í þýsku.” *Milli mála* 4, 179–192.
- Palm, Christine. 1997. *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2. útg.
- Pamies Bertrán, Antonio. 2007. „De la idiomatidad y sus paradojas.” Í *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées*. Ritstýrt af Germán Conde, 173–204. Cortil-Wodon: InterCommunications & E.M.E. (Collection Proximités – Didactique).
- Penas Ibáñez, María Azucena og Erla Erlendsdóttir. 2014. „Ítems léxicos metafóricos de los campos nocionales ‘miedo’, ‘tener hambre’ y ‘comer mucho’ en español, islandés y ruso.” *Tonos digital* 26. https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-21-lexicos_metaforicos_y_campos_nocionales.htm
- . 2017. „Með hjartað í líkunum eða buxunum. Um myndhvörf í spænskum og íslenskum orðasamböndum.” *Orð og tunga* 17, 63–93.

- Pérez-Salazar, Carmela. 2017. „Ni por esas ni por esotras; sin ton ni son. Origen, difusión, autoridad lexicográfica.“ *Estudios Filológicos* 59, 129–147.
- Rodríguez Sánchez, Ignacio og Fabiola Ramírez de Jesús. 2015. „Los binomios *N* y *N*. Una exploración desde un enfoque guiado por datos.“ Í *Estudios de lingüística funcional*. Ritstýrt af Eduardo Patricio Velázquez Patiño og Ignacio Rodríguez Sánchez, 165–196. Santiago de Querétaro: Editorial Universitaria.
- Röhrich, Lutz. 1982. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Bd. 1–4. Freiburg/Basel/ Vín: Herder.
- Ruiz Gurillo, Leonor. 2001. *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Stöhr, Anna. 2007. *Zwillingsformeln, Paarformeln und Wortpaare in der deutschen Gegenwartssprache*. München: Grin-Verlag.
- Tabares Plasencia, Encarnación. 2020. „Fraseología con nombre propio en el Diccionario de americanismos de la ASALE.“ *Revista de Filología Española* C, 2 (julio-diciembre), 471–498.
- Torrent-Lenzen, Aina. 2008. „Aspectos de fraseografía bilingüe español-alemán: la equivalencia frente a la definición.“ Í *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress (Barcelona, 15–19 July 2008)*. Ritstýrt af Janet Ann DeCesaris og Elisenda Bernal, 1433–1443. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Worjak, Gerd. 1998. *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.

Orðabækur og gagnagrunnar

- DICE = *Diccionario de colocaciones del Español*. Universidad de Coruña. <http://www.dicesp.com/paginas/> [sótt 15. mars 2021].
- DiLEA = *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. 2019. Ritstýrt af Penadés Martínez, Inmaculada. Universidad de Alcalá og Universidad de Cádiz. <http://www.diccionariodilea.es/diccionario> [sótt 15. mars 2021].
- DLE = Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. <http://dle.rae.es> [sótt 15. mars 2021].
- DUDEN = Dudenredaktion. *Duden Wörterbuch*. <https://www.duden.de/> [sótt 15. mars 2021].
- DUE = María Moliner. 2004. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Hofmeister, Wernfried. 2010. *Sammlung der gebräuchlichen Zwillingsformeln in der deutschen Gegenwartssprache*. Graz. <http://zwillingsformeln.uni-graz.at/ZWILLINGS-FORMELN%20Hofmeister%2025-06-2010.pdf> [sótt 5. mars 2021].
- Instituto Cervantes. *Biblioteca fraseológica y paremiológica*. Ritstýrt af M.^a Teresa Zurdo Ruiz-Ayúcar og Julia Sevilla Muñoz. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/default.htm [sótt 15. mars 2021].
- ÍO = Íslensk orðabók. 2002. Ritstýrt af Merði Árnasyni. Reykjavík: Edda.
- ÍOS = Ásgeir Blöndal Magnússon. 1989. Íslensk orðsifjabók. Reykjavík: Orðabók Háskólans.
- ÍNO = Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. Íslensk nútímamálsorða-

- bók. Ritstýrt af Þórdísi Úlfarsdóttur og Halldóru Jónsdóttur. Árnastofnun. <https://islenskordabok.arnastofnun.is>
- Jón G. Friðjónsson. 1997. *Rætur málsins*. Reykjavík: Íslenska bókaútgáfan.
- . 2006. *Mergur málsins. Íslensk orðatiltæki. Uppruni, saga og notkun*. Reykjavík: Mál og menning, 2. útg.
- Jón Hilmar Jónsson. 2001. *Orðastaður. Orðabók um íslenska málnotkun*. Reykjavík: JPV útgáfa, 2. útg.
- . 2002. *Orðabeimur. Íslensk hugtakaorðabók með orða- og orðasam-bandaskerá*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- . 2004. *Stóra orðabókin um íslenska málnotkun*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Jón Hilmar Jónsson og Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. Íslenskt orðanet. Árnastofnun. <https://ordanet.arnastofnun.is/> [sótt 15. mars 2021].
- Redensarten-Index. *Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache*. <https://www.redensarten-index.de/suche.php?useDesktop=1>

Dagblöð, tímarit, vefrit

- mbl.is*. 2021. „Kemur til greina að boða holt og bolt“, *Morgunblaðið* 30. apríl 2021. Kemur til greina að boða holt og bolt (*mbl.is*) [sótt 15. júlí 2021].
- ruv.is*. 2021. „Bæjarhátíðir um hvippinn og hvappinn um helgina“, *ruv.is* 9. júlí 2021. Bæjarhátíðir um hvippinn og hvappinn um helgina | RÚV (*ruv.is*) [sótt 15. júlí 2021].

Pieux mensonge ou *mensonge blanc*? Les collocations dans les dictionnaires bilingues

1. Introduction

« Comment diton *hvít lygi* en français ? ». Voici une question posée par un étudiant de français à l'Université d'Islande lors d'un cours consacré à l'expression écrite. Après avoir consulté des dictionnaires existants entre les deux langues, l'islandais et le français, les étudiants ont trouvé, grâce à un dictionnaire anglais-français en ligne, qu'on dit *pieux mensonge* et non **mensonge blanc* comme le propose Google Traduction en traduisant chaque composant du syntagme islandais littéralement.

Ce petit exemple illustre bien le fait que les utilisateurs des dictionnaires bilingues n'ont pas seulement besoin d'informations sur les unités lexicales simples mais également sur les exemples de constructions ainsi que sur les unités polylexicales comme les collocations¹ qui constituent une unité significative et qui apparaissent généralement comme une paire au sein d'une phrase. En effet, la langue n'est pas seulement constituée de mots et de leurs combinaisons libres mais également de combinaisons plus ou moins figées. Pour bien maîtriser une langue donnée, il est fondamental de pouvoir employer correctement des syntagmes non libres, ou comme le formule Forkl (2005, 197) : « La vraie maîtrise d'une langue étrangère repose en grande partie sur la possession des milliers – ou même

1 En islandais, le terme *orðastæða* est utilisé pour collocation (cf. Jónsson 2005, XX).

millions ! – de ses collocations, qui paraissent si banales au locuteur natif. »

Ainsi, un bon dictionnaire bilingue fournit non seulement des équivalents pour chaque mot-entrée, mais également de nombreux exemples d'utilisation qui illustrent l'emploi du mot-entrée, des collocations (comme *hvít lygi* mentionnée ci-dessus) et des locutions figées au sens figuré.

Dans cet article nous allons nous concentrer sur la collocation en tant qu'entité à prendre en compte dans les dictionnaires bilingues. Plus précisément, nous examinerons le traitement des collocations dans un nouveau dictionnaire islandais-français en ligne, LEXIA, qui est en cours d'élaboration. Avant d'étudier la place des collocations dans la lexicographie bilingue, nous ferons un point sur les deux principales approches en ce qui concerne la définition du concept de collocation.

II. Les collocations

Le terme *collocation* a été introduit dans les années trente par Firth dans le cadre de l'école contextualiste britannique² pour décrire « certains phénomènes linguistiques de cooccurrence qui relèvent essentiellement de la compétence linguistique des locuteurs natifs » (Williams 2003, 33).³ Le terme lui-même est récent en français, comme le constate Tutin, alors que la notion est plus ancienne car on la trouve déjà chez Bally (1951 [1909]) « sous le terme de série phraséologique » (Tutin 2013, 47–48). On peut également parler d'*affinités syntagmatiques* car il s'agit d'une affinité entre, le plus souvent, deux composants d'un syntagme. Cop (1991) emploie, en effet, l'adjectif anglais *affinitive* dans sa définition de collocation et constate que les collocations se situent dans un continuum entre séquences libres et séquences complètement figées et/ou figurées : « Collocations are affinitive, bipartite lexical combinations which, in terms of the attractive force between their two component parts, can be situated between free combinations and idioms [. . .] ». Hausmann

2 Le contextualisme, développé par Firth et ses successeurs, « prône l'étude de la langue en contexte, et ce pour pouvoir mieux la comprendre, l'enseigner et la traduire » (Williams 2003, 34).

3 Il convient de préciser que la définition du concept de la collocation est plus large selon l'école contextualiste britannique, que d'après l'approche qualitative (cf. II.1) qui définit la collocation comme une « cooccurrence lexicale restreinte » (Hausmann et Blumenthal 2006, 3).

et Blumenthal (2006, 4) constatent également que les collocations comme *un célibataire endurci* et *passer un examen* se situent entre la combinaison libre et la locution idiomatique ou figurée :

Étant une unité polylexicale codée en langue, la collocation se distingue premièrement de la **combinaison libre**, non combinée en langue, qu'elle soit banale (*oublier un examen, un célibataire rancunier*) ou originale (*lait noir, la route se rabougrit, le jour se fissure*). Mais elle se distingue aussi d'autres unités polylexicales codées en langue, notamment de la **locution idiomatique** ou **figurée** (*prendre la mouche, casser les pieds à qqn*) qui est codée en langue mais n'a pas de base (ni, par conséquent, de collocatif), puisqu'elle signifie et est sélectionnée par le locuteur en bloc (le locuteur ne parlant pas de mouche ou de pieds).

C'est donc la cooccurrence restreinte qui distingue les collocations des séquences libres tandis que c'est leur transparence sémantique qui les distingue des locutions figurées comme le constate Laufer (2011, 30) :

Collocations are defined as habitually occurring lexical phrases that are characterized by relative transparency in meaning and form-restricted cooccurrence of elements. Restricted cooccurrence distinguishes collocations from free combinations in which the individual words are easily replaceable following the rules of grammar. Relative semantic transparency of collocations, on the other hand, distinguishes them from idioms whose meaning is opaque since it cannot be understood from the words that compose it.

En effet, Murano (2010, 79) a constaté que « le figement le plus faible se trouve dans les collocations, qui respectent la compositionnalité du sens, mais limitent la liberté de cooccurrence ».⁴ Les collocations sont donc des unités syntagmatiques qui, d'une manière générale, peuvent être définies comme étant des locutions figées ne comportant pas (ou très rarement) de sens figuré,⁵ c'est-à-dire que les composants d'une

4 La polylexicalité mise à part, le figement et la noncompositionnalité sémantique (ou l'idiomaticité) sont les deux principaux critères employés pour définir les phrasèmes (ou locutions figées).

5 Pour une discussion plus détaillée sur la typologie de différents phrasèmes et sur l'établissement d'une terminologie pour désigner ces différents phrasèmes cf. Burger (2010) et Sverrisdóttir (2009).

collocation donnée ont la même signification que lorsqu'ils sont employés séparément en dehors de cette collocation (Sverrisdóttir 2009, 163–164).

Généralement, on considère qu'il y a deux grandes approches phraséologiques, l'approche dite qualitative et l'approche quantitative. Selon l'approche qualitative, les unités phraséologiques définies par des critères linguistiques se situent sur un continuum, allant des phrasèmes les plus opaques et figés jusqu'aux phrasèmes qui sont plus transparents et variables. Quant à l'approche quantitative ou distributionnelle, elle identifie des cooccurrences lexicales à partir de leur fréquence dans des corpus (Granger et Paquot 2008, 28).

Ces deux approches se manifestent notamment dans deux conceptions de la collocation. Selon l'approche essentiellement qualitative ou sémantique (chez des auteurs comme Mel'čuk 1998, González Rey 2002, Hausmann 2003, Grossmann et Tutin 2003), on suppose qu'il y a une relation hiérarchique entre les constituants d'une collocation qui ont un statut sémantique différent (Siepmann 2005, 410) et le terme *collocation* est défini comme « une cooccurrence lexicale restreinte » (Hausmann et Blumenthal 2006, 3).

Selon l'approche orientée sur la fréquence, par exemple chez Sinclair (1991), ce sont les cooccurrences statistiquement significatives de deux ou plusieurs mots qui sont étudiées (Siepmann 2005, 410). Le terme *collocation* est alors employé pour « l'apparition, soit fréquente, soit statistiquement significative (compte tenu des fréquences pondérées) de deux unités lexicales données dans un contexte plus ou moins étroit » (Hausmann et Blumenthal 2006, 3).

Afin d'avoir un aperçu plus détaillé sur la définition d'une collocation, nous présenterons ces deux conceptions de la collocation. Il convient de préciser, conformément à ce que constate Williams (2003, 44), que les deux approches « représentent en réalité deux façons différentes d'appréhender les mêmes phénomènes de cooccurrences textuelles ».

II.1 L'approche qualitative ou sémantique

L'acception essentiellement qualitative de la collocation s'inscrit dans la lignée de Bally qui distinguait deux types de « locutions

phraséologiques » : les « unités phraséologiques » et les « séries phraséologiques » (ou « groupements usuels ») (Tutin 2013, 48). Ce dernier groupe correspond à la notion de collocation d'aujourd'hui. Bally (1951 [1909], 70) en donne de nombreux exemples, qui sont régulièrement cités dans la bibliographie sur les collocations, comme *grièvement blessé*, *gravement malade*, *désirer ardemment*, *aimer éperdument*, *intimement lié*, *refuser catégoriquement*, *chaleur tropicale* (cf. également Hausmann et Blumenthal 2006, 8). Selon cette conception étroite, la collocation est une construction binaire constituée d'une « base » superordonnée au niveau cognitif (par exemple *blessé* dans *grièvement blessé*) et d'un « collocatif » qui lui est cognitivement subordonné (*grièvement*).

La collocation est considérée comme une unité binaire selon l'acception qualitative. D'après Siepmann (2005, 415), cela est vrai pour la plupart des collocations. En revanche, il constate qu'on peut argumenter que plusieurs collocations à trois constituants peuvent être réduites à une structure binaire. Ainsi, la collocation *prendre une bouffée d'air* est constituée de (*air* + *bouffée*) et du verbe *prendre*, et *ulcère gastrique bénin* se décompose en (*ulcère* + *gastrique*) et *bénin*. Si l'on accepte l'idée des collocations à trois constituants, on constate aisément, selon Siepmann (2006, 416), que plusieurs combinaisons binaires que l'on considère traditionnellement comme relevant de la combinaison libre (par exemple *accepter des pièces*) sont en réalité emboîtées dans une structure d'une nature collocationnelle plus grande. Il cite l'exemple *le parcomètre n'accepte que des pièces de 20 centimes*, pour illustrer une collocation à trois constituants avec un complément d'objet direct non animé. Siepmann (2005, 416) constate, au sujet des collocations comme *tomber à gros flocons* (sujet : *neige*) et *emporter la conviction* (sujet : *argument*), qu'il est difficile d'identifier une relation systématique entre le verbe et le substantif puisque toute la collocation dépend sémantiquement d'un sujet spécifique (par exemple *neige* dans le cas de *tomber à gros flocons*).

II.2 L'approche quantitative ou distributionnelle

L'approche orientée sur la fréquence ne se limite pas à la définition d'une collocation comme une unité binaire dotée d'une structure

hiérarchique mais considère l'importance statistique des cooccurrences de deux ou plusieurs mots. John Sinclair (1991, 170), qui est souvent considéré comme étant le précurseur de cette école, définit la collocation de la manière suivante : « Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text. The usual measure of proximity is a maximum of four words intervening. »

À la différence de ceux qui adhèrent à l'approche traditionnelle de la phraséologie, Sinclair et ses partisans s'occupent moins de la distinction de différentes catégories linguistiques et de sous-catégories des unités polylexicales (angl. *word combinations*) (Granger et Paquot 2008, 29). L'approche distributionnelle ne s'appuie pas sur des critères sémantiques pour identifier des unités polylexicales et ainsi tout type de combinaisons de mots peut faire l'objet d'étude dans le cadre de cette approche de la phraséologie. Toujours d'après les mêmes auteures, la signification n'est pas sans importance, mais on doit porter sur elle un point de vue différent, celui du contextualisme (Granger et Paquot 2008, 31).

Selon Granger et Paquot (2008, 29), l'approche orientée sur la fréquence produit une large gamme de combinaisons de mots qui ne rentrent pas toutes dans des catégories linguistiques prédéfinies. Ainsi, cette approche prend également en compte des séquences nommées en anglais « frames », « collocational frameworks », ⁶ et « colligations » ⁷ (*ibid.*). Ces séquences illustrent, selon Granger et Paquot, le principe d'idiome (angl. *Idiom principle*) ⁸ développé par Sinclair (1991) qui considère le langage comme étant essentiellement constitué de formules ou chaînes de mots choisis ensemble comme un seul mot (*ibid.*). Williams (2003, 40) explique que, d'après Sinclair, le langage est régi par deux principes, les choix ouverts et le principe

6 Williams (2003, 40) les définit comme des « formules discontinues qui entourent d'autres mots ».

7 Le terme anglais *colligation*, inventé par Firth, désigne un mot et son environnement grammatical (la structure grammaticale qu'un mot préfère ou évite). Hoey (1998) entend par *colligation* : « the grammatical company a word keeps (or avoids keeping) either within its own group or at a higher rank », « the grammatical functions that the word's group prefers (or avoids) » et « the place in a sequence that a word prefers (or avoids) » (Hoey, cité par Siepmann 2005, 439).

8 Sinclair (1991, 173) fait le constat suivant au sujet de ce principe d'idiome : « One of the main principles of the organization of language is that the choice of one word affects the choice of others in its vicinity. Collocation [...] is one of the patterns of mutual choice, and idiom [...] is another. The name given to this principle of organization is the idiom principle. The other main principle of organization which contrasts with the idiom principle is the openchoice principle [...] ».

d'idiome. Ainsi, nous pouvons formuler un énoncé librement « en choisissant des mots et des formes grammaticales, mais, en même temps, nos choix sont limités par des conventions et des phrases préfabriquées qui font partie de la compétence linguistique d'un locuteur natif ». D'après Granger et Paquot (2008, 29), l'approche distributionnelle a montré que plusieurs unités qui n'ont pas été considérées comme appartenant à la phraséologie sont en fait répandues et centrales dans la langue tandis que des séquences très restreintes telles que les locutions idiomatiques et les proverbes sont rares.

L'approche distributionnelle est donc moins étroite que celle dite traditionnelle. En revanche, comme le remarque Siepmann (2008, 186), les résultats obtenus doivent toujours être analysés pour ne pas inclure des cooccurrences entièrement dues au hasard comme « hotel at », « either hotel » ou « nature because ».

Afin d'éviter un flou terminologique, les auteures Granger et Paquot (2008, 42) proposent d'employer le terme *collocation* dans le sens traditionnel pour des préférences dans les relations syntagmatiques entre deux lexèmes (cette préférence étant déterminée par l'usage), et de parler simplement de « cooccurrent » pour faire référence aux cooccurrences statistiques (résultat d'extraction automatique d'un corpus) (Granger et Paquot 2008, 41).

Williams (2003, 33), qui constate que « le concept de collocation est difficile à formaliser et [qu']aucune définition ne fait l'unanimité », précise également que si les grandes maisons d'édition ont adopté une définition contextualiste du sens, ce qui a encouragé l'inclusion des collocations dans les dictionnaires, c'est cette inclusion dans les dictionnaires qui a « obligé les chercheurs à un traitement plus formel ». Il constate également que l'approche traditionnelle « a cependant permis de jeter les bases d'une meilleure prise en compte des collocations dans les dictionnaires » (Williams 2003, 41).

En effet, même si l'approche dite sémantique se concentre sur la hiérarchie sémantique dans la définition de ce qu'est une collocation, la fréquence est quand même un facteur en ce qu'il s'agit d'une cooccurrence habituelle ou usuelle dans la langue.

Conformément à la conception traditionnelle de la collocation, nous considérons qu'il y a une relation hiérarchique entre les constituants qui ont un statut sémantique différent. Ainsi, nous

employons, comme le préconisent Granger et Paquot, le terme *collocation* pour désigner des préférences dans les relations syntagmatiques entre deux lexèmes (cette préférence étant déterminée par l'usage). Nous considérons les collocations comme étant des syntagmes ou phrasèmes sémantiquement compositionnels mais dont la sélection des constituants est restreinte. Il faut néanmoins garder à l'esprit que la collocation peut être constituée de plus que deux constituants, même si souvent ces constituants peuvent être réduits à une structure binaire.

II.3 L'importance des collocations dans les dictionnaires bilingues

Le fait de pouvoir utiliser correctement des collocations est important dans l'acquisition d'une langue étrangère, d'autant plus qu'elles expriment souvent des activités de la vie quotidienne comme *bursta tennurnar*⁹ (« se brosser les dents ») (Sverrisdóttir 2009, 164, Hausmann et Blumenthal 2006, 4–5). Les collocations méritent une attention particulière dans un dictionnaire bilingue parce qu'un choix erroné du collocatif, par exemple *blanc* au lieu de *pieux* pour formuler la collocation *pieux mensonge*, peut donner un effet comique au discours du locuteur étranger. L'emploi correct des collocations, en revanche, donne l'impression que le locuteur étranger parle la langue couramment (Cop 1991, 2775–2776). Nous allons examiner quelques exemples de traitement de collocations et les défis que leur traduction peut poser dans un nouveau dictionnaire islandaisfrançais en ligne, LEXIA, sur lequel nous travaillons.

LEXIA est élaboré à partir d'une nouvelle base de données lexicographique pour la langue islandaise. Cette base de données comporte environ 50 000 entrées et a été créée à l'Institut Árni Magnússon d'études islandaises parallèlement à l'élaboration d'un dictionnaire en ligne multilingue, ISLEX (ouvert au public depuis novembre 2011), avec l'islandais comme langue source et le danois, le suédois, le norvégien (bokmål et nynorsk) et, plus récemment, le finnois et le féroïen comme langues cibles. Il s'agit de la première

9 L'équivalent allemand est également une collocation (*sich die Zähne putzen*) (Sverrisdóttir 2009, 164).

base de données en ligne pour la langue islandaise spécialement conçue pour l'élaboration des dictionnaires bilingues.¹⁰ Comme ISLEX, le dictionnaire LEXIA comporte de nombreux exemples (environ 33 000). Ces exemples sont pour la plupart inventés mais inspirés d'exemples réels tirés d'un corpus réuni par l'Institut Árni Magnússon d'études islandaises.

Dans la base de données lexicographique utilisée pour le dictionnaire LEXIA, la conception de ce qu'est une locution figée est assez large : elle est définie comme deux ou plusieurs mots en relation contrainte ou figée. Une distinction est faite entre deux types de locutions : les locutions au sens figuré et les collocations. Les locutions au sens figuré, c'est-à-dire les locutions dont le sens n'est pas compositionnel, sont au nombre de 4 400 tandis que les collocations sont environ 5 500. La plupart (90 %) des collocations et des locutions figées au sens figuré proviennent de la base de données du dictionnaire *Stóra orðabókin um íslenska málnotkun* (Jónsson 2005), le reste venant des collections privées des éditeurs (Úlfarsdóttir 2013, 55, Sigurðardóttir *et al.* 2008, 783).

Le dictionnaire islandais-français LEXIA est destiné à deux groupes d'utilisateurs : d'une part aux locuteurs islandais et d'autre part aux locuteurs francophones. Ainsi LEXIA doit aider les utilisateurs islandais à s'exprimer en français et les utilisateurs francophones à comprendre un texte islandais. De plus, grâce à la fonctionnalité de recherche inversée, l'utilisateur francophone peut taper un mot français dans le moteur de recherche et accéder à tous les articles du dictionnaire où ce mot est proposé comme équivalent ou apparaît dans une traduction d'un exemple d'utilisation. Il convient néanmoins de préciser que le dictionnaire n'est pas bidirectionnel, c'est-à-dire qu'il est uniquement composé de la seule partie islandais-français. Enfin, le dictionnaire sera sans doute utile à tous ceux qui sont amenés à traduire entre les deux langues-objets du dictionnaire.

Comme nous l'avons vu (cf. Davíðsdóttir, 2013), les besoins des utilisateurs d'un dictionnaire bilingue varient selon qu'ils l'utilisent

10 LEXIA est accessible depuis un URL différent que celui d'ISLEX, <https://lexia.hi.is/is/>. À l'avenir il est prévu d'ajouter d'autres langues cibles, premièrement l'allemand et par la suite l'anglais et l'espagnol.

pour comprendre un texte dans une langue étrangère ou pour s'exprimer dans une langue étrangère. Quand la langue source est une langue étrangère pour l'utilisateur et la langue cible sa langue maternelle, on parle de dictionnaire de décodage (L2->L1) et sa fonction première est d'aider l'utilisateur à comprendre le sens des mots entrées et de fournir des informations sur l'emploi de ce mot-entrée.

Quand la langue source du dictionnaire est la langue maternelle de l'utilisateur et la langue cible une langue étrangère pour lui, on parle d'encodage (L1->L2). Grâce à un dictionnaire d'encodage, l'utilisateur peut avoir un accès direct aux équivalents qu'il ignore dans la langue étrangère et cela vaut également pour des équivalents de tournures et d'unités lexicales comme les collocations.

Puisque les collocations sont sémantiquement compositionnelles,¹¹ elles ne posent généralement pas de problèmes de compréhension (de décodage) aux locuteurs étrangers. Selon Farina (2006, 150), le principal problème concernant les collocations (ou « syntagmes de grande fréquence » comme elle les nomme) est de reconnaître les syntagmes comme tels, c'est-à-dire qu'un locuteur étranger risque de traduire les composants d'une collocation par leur équivalent sémantique « comme s'il s'agissait d'une association libre », ce qui pourrait produire une tournure maladroite.

Forkl (2005, 197–198) constate qu'il est important d'inclure des collocations dans un dictionnaire puisque le locuteur étranger qui apprend relativement vite « les équivalents de nombreux mots-bases de sa langue maternelle en fera usage comme points de départ pour développer ses idées et formuler ses phrases dans la langue apprise ». Or, comme le fait remarquer Forkl (2005, 198), c'est la traduction des collocatifs qui est difficile car leur traduction peut uniquement être faite « en fonction de la base » et c'est là où le locuteur étranger a besoin d'aide.

Même les apprenants avancés peuvent ainsi rencontrer des difficultés quand il s'agit de s'exprimer dans une langue étrangère.

11 Mel'čuk (2008, 5) signale néanmoins une complication concernant certaines collocations du type *café noir* « où le collocatif n'a son sens ('sans ajout de produit laitier') qu'au sein de la collocation », mais selon lui cela n'affecte pas la compositionnalité sémantique car « CAFÉ exprime le sens 'café', et NOIR exprime le sens 'sans ajout de produit laitier' » et ainsi « leur combinaison se [fait] par les règles générales ».

D'après Laufer (2011, 29), les apprenants d'une langue étrangère ne perçoivent pas les collocations comme des entités (angl. *chunks*) et les produisent souvent en combinant des mots séparés qui ne vont pas ensemble dans la langue étrangère en question.

D'après Hausmann et Blumenthal (2006, 3), c'est la hiérarchie base-collocatif¹² qui fait qu'en s'exprimant le locuteur progresse en partant de la base pour arriver au collocatif et non inversement. D'après eux une collocation (p. ex. *passer un examen*, *une bouffée de colère*) est « la combinaison phraséologique codée en langue d'une base (*examen*, *colère*) et d'un collocatif (*passer*, *bouffée*) » (*ibid.*). Toujours selon les mêmes auteurs, il s'agit d'une « réalité psychologique observable en discours, notamment de la part d'un locuteur étranger qui perçoit l'apprentissage des bases comme celui d'équations simples (angl. *exam* = fr. *examen*), alors que l'équation du collocatif varie en fonction de la base (pour dire *passer un examen*, l'anglais dit *take* ('prendre') et le collocatif anglais *pass* veut dire en français 'réussir'). » (Hausmann et Blumenthal 2006, 4) et ne convient donc pas pour traduire la collocation française *passer un examen* en anglais. Les mêmes auteurs (*ibid.*) constatent qu'un locuteur étranger, même très avancé, peut éprouver des difficultés à trouver le bon collocatif à partir de la base qu'il connaît dans la langue étrangère.

Un exemple de choix erroné de collocatif que nous avons pu constater chez les apprenants islandais est l'utilisation du verbe *demandar* avec le substantif *question* (**demandar une question*), qui est la traduction mot à mot de la collocation *spyrja spurningar* en islandais, au lieu de choisir le collocatif à partir de la base, c'est à dire le verbe *poser* : *poser une question*. Cette erreur dans le choix du collocatif a attiré notre attention sur le fait que cette collocation ne figure dans LEXIA que dans un exemple d'utilisation sous le verbe *spyrja* (« demander ») (cf. image 1).

12 Cop (1991, 2776) a également relevé la hiérarchie basecollocatif : « Collocations consist of a base and a collocater which are not on the same hierarchical level, and so they fulfil differing functions in dictionaries ».

spyrja so ⓘ

framburður

→ BEYGING

FALLSTJÓRN: POLFALL (+ EIGNARFALL)

demander

hún spurði mig bara einnar spurningar

elle m'a uniquement posé une question

ég spurði hann fréttu af fjölskyldunni

je lui ai demandé des nouvelles de la famille

hann leit á hana en spurði einskis

il lui a jeté un regard mais il n'a rien demandé

Image 1.

Dans l'objectif d'enrichir davantage la description lexicographique dans LEXIA, nous suggérons d'ajouter la collocation *spyrja* <einnar> *spurningar* (« poser <une> question ») à l'article *spurning* (« question ») (cf. image 2).

spurning no kvk

framburður

→ BEYGING

spur-ning

1

(það sem spurt er um)

question

bera fram spurningu

poser une question

leggja fyrir <hana> spurningu

<lui> poser une question (poser une question à <quelqu'un>)

spyrja <einnar> spurningar

poser <une> question

2

(vafamál)

question, doute

það er engin spurning

cela ne fait aucun doute

það er spurning <hvort þetta sé heppilegt>

on peut se demander <si c'est une bonne idée>

Image 2.

Les dictionnaires présentent souvent de nombreuses collocations sans les distinguer en tant que telles, c'est-à-dire qu'elles figurent parmi des exemples de constructions libres (Hausmann et Blumenthal 2006, 7). Même si l'utilisateur n'a pas nécessairement besoin de savoir que *spyrja* <einnar> *spurningar* (« poser <une> question ») est

une collocation, il est important qu'il voie qu'il ne s'agit pas d'un simple exemple relevant d'une combinaison libre. C'est pourquoi les lexicographes devraient donner de l'importance et faciliter l'accès aux collocations, comme le constate Laufer (2011, 45) :

Both lexicographers and teachers should draw learner's attention to the existence of a restricted cooccurrence of lexical items which may be very different from the 'equivalent' combination in their L1. Lexicographers may have to do more than inserting a collocation in an example which illustrates the meaning of the headword. The collocations should be given both prominence and easy access.

Dans LEXIA (comme dans ISLEX), les collocations sont distinguées des exemples, leur forme canonique est donnée et elles apparaissent avec un style typographique différent des autres informations données dans l'entrée du dictionnaire. Ainsi, les collocations sont en caractères gras tandis que les exemples d'utilisation sont en italiques.

Selon Laufer (2011, 45), les collocations peuvent être mises en relief, entre autres, en présentant des exemples de phrases courtes pour chaque collocation dans un encadré clairement mis en valeur.¹³ Quand il s'agit de collocations dont la base est un verbe, les collocations sont parfois illustrées dans LEXIA avec un exemple, comme nous montre la capture d'écran ci-dessous (image 3) de la collocation *breiða úr sér* (s.v. *breiða* « étendre »).

breiða úr sér
 **s'étendre**
eldurinn var byrjaður að breiða úr sér
 **l'incendie commençait à se propager**
hún breiddi úr sér í sófanum með dótið sitt
 **elle s'est étendue dans le sofa avec ses affaires**

Image 3.

Il peut parfois être difficile de distinguer une collocation d'une construction libre. Un syntagme comme *bursta tennurnar* ou *se brosser les dents* en français peut être considéré comme une collocation ou simplement comme un exemple de l'emploi typique du verbe *bursta*

13 Il faut préciser que Laufer parle des dictionnaires monolingues d'apprentissage (angl. *learners' dictionaries*).

(« se brosser ») avec un des compléments d'objet direct qu'il peut régir (ces compléments étant limités, ainsi en islandais on peut se brosser les dents et les cheveux et on peut également employer ce verbe pour parler du fait de cirer des chaussures ou de brosser des vêtements). Il convient de préciser que la ligne de séparation entre une combinaison libre et une collocation n'est pas toujours nette, les affinités syntagmatiques relevant de différences graduelles et non discrètes. En considérant *bursta tennur(nar)* (« se brosser les dents ») dans le dictionnaire LEXIA on voit que cette affinité syntagmatique est considérée comme une collocation sous l'article *tönn* (« dent ») (cf. image 4) mais qu'elle est seulement insérée dans un exemple qui doit illustrer l'emploi du mot entrée dans l'article *bursta* (« brosser ») (cf. image 5).

tönn no kvk

 **framburður**

→ BEYGING

1

(bein í munni)

 **dent**

bursta tennur(nar)

 se brosser les dents

falskar tennur

 dents artificielles, dentier

gnísta tönnum

 grincer des dents

taka tennur

 faire ses dents, percer ses dents

Image 4.

bursta so ⓘ

 **framburður**

→ BEYGING

1

FALLSTJÓRN: POLFALL

 brosser

ég ætla að bursta á mér hárið

 je vais me brosser les cheveux

hann burstar tennurnar á kvöldin

 il se brosse les dents le soir

hún burstaði skóna sína

 elle a brossé ses chaussures

Image 5.

La plupart des phrasèmes de la base de données LEXIA ont été choisis à partir du dictionnaire monolingue des locutions et collocations *Stóra orðabókin um íslenska málnotkun* (Jónsson 2005). Selon l'auteur de cet ouvrage (Jónsson 2005, XX), il est naturel que les informations sur les collocatifs soient accessibles sous l'entrée de la base puisque la base est plus proche du concept et de la signification de la collocation que le collocatif. C'est ainsi généralement le cas dans LEXIA.¹⁴

Aujourd'hui, les dictionnaires en ligne offrent la possibilité de chercher par unité polylexicale dans le champ de recherche et ainsi d'accéder directement au traitement d'un syntagme ou d'une locution figée dans le dictionnaire, et l'utilisateur n'a donc plus besoin de savoir sous quelle entrée un syntagme ou une locution est traitée. Il faut préciser que pour obtenir dans LEXIA des résultats en cherchant par une unité polylexicale, l'utilisateur doit d'abord choisir l'option de recherche avancée intitulée « recherche dans le texte intégral ».

Dans LEXIA (comme dans ISLEX), les représentants des composants modifiables ou substituables d'une locution figée ou d'une collocation, par exemple le sujet ou les compléments, sont entourés de chevrons (également nommés crochets obliques) : <...>.¹⁵ Ainsi, la présentation suivante : *spyrja <hana> að nafni* (en français : <lui> demander son nom), indique que le complément d'objet direct *hana* (« lui ») peut être modifié (cf. image 6).

spyrja <hana> að nafni

 <lui> demander son nom (demander <à quelqu'un> son nom)

spyrja <hann> spjörum úr

 <le> presser de questions (presser <quelqu'un> de questions)

 <I>interroger (interroger <quelqu'un>)

Image 6.

Cette présentation permet de rendre compte, au moins partiellement, du degré de figement car l'utilisateur voit les composants qui

14 Parfois les collocations dans LEXIA figurent sous la base ainsi que sous le collocatif comme par exemple *falskar tenur* (« dents artificielles ») que l'on peut trouver sous le substantif *rönn* (« dent ») et également sous l'adjectif *falskur* (« faux »).

15 Cette manière de présenter les locutions figées et les collocations est basée sur le modèle du dictionnaire de Jónsson (2005). Comme le précise Úlfarsdóttir (2013, 55-56), les composants présentés entre crochets ont été simplifiés par rapport au dictionnaire de Jónsson (2005) pour qu'il soit facile de les traduire dans la langue cible.

peuvent être modifiés ou substitués et également quelle est la partie complètement figée d'une locution ou d'une collocation.

En revanche, cette façon de présenter les composants variables d'une collocation est parfois problématique puisque cela peut donner à l'utilisateur une fausse impression par rapport au choix de l'équivalent. Ainsi, la collocation *bíta í* <*brauðið*> qui figure sous l'entrée *bíta* (« mordre ») est traduite par *mordre dans* <*le pain*> en français, et l'utilisateur islandais pourrait par conséquent en déduire qu'on emploie aussi le verbe *mordre* pour tout autre complément d'objet direct, comme par exemple *bíta í* <*eplið*> (fr. « mordre dans <la pomme> »). Or, en français, il convient d'utiliser le verbe *croquer* avec ce complément d'objet direct : *croquer dans une pomme*. Afin de mieux illustrer les traductions possibles en français de la collocation islandaise, il serait envisageable d'ajouter d'autres compléments d'objets indirects typiques régis par la construction verbale islandaise *bíta í*.

Au début du présent article, nous avons cité la question posée par un étudiant de comment dire *hvít lygi* (« pieux mensonge ») en français. Cette question a attiré notre attention sur ce que la collocation islandaise ne se trouvait pas dans LEXIA et nous avons proposé de l'ajouter sous l'article *lygi* (cf. image 7). Cet exemple ainsi que les autres que nous avons mentionnés proviennent de notre expérience de travail lexicographique sur LEXIA et confirment le constat de Williams (2003, 37) que « l'intuition du linguiste a toujours un rôle » dans la lexicographie.

lygi no kvk

 **framburður**

→ BEYGING

 mensonge

bessi saga er örugglega lygi

 cette histoire est sûrement un mensonge

lygarnar komust upp að lokum

 finalement, le mensonge a été avéré

fara með lygar

 dire des mensonges

hvít lygi

 pieux mensonge

þetta er lyginni líkast

 c'est à ne pas y croire

Image 7.

En revanche, comme le précise Williams (2003, 37), les idées ou « hypothèses doivent désormais être formulées à partir des données réelles ». Ainsi, les deux approches de conception de la collocation se croisent. Dorénavant, nous avons à notre disposition un corpus très large pour la langue islandaise, *Risamálbeild* (Steingrímsson *et al.*, 2018) qui permet d'étudier plus précisément les cooccurrences d'un mot donné ainsi que les collocations. Ce corpus a déjà servi pour trouver des unités lexicales qui, y étant fréquemment attestées, méritent d'être ajoutées à la base de données lexicographique et au dictionnaire ISLEX en tant que motentrées. Il serait intéressant d'explorer ce corpus afin de trouver davantage de collocations ou affinités syntagmatiques à ajouter dans un dictionnaire bilingue dans lequel l'islandais est la langue source. En effet, un des moyens de décourager l'emploi fréquent par les apprenants d'outils médiocres comme Google Traduction est de fournir des dictionnaires en ligne qui proposent une microstructure riche d'exemples avec davantage d'informations syntagmatiques.

Conclusion

Vu leur importance dans la langue, nous avons voulu porter une attention particulière aux collocations. Nous avons étudié leurs caractéristiques et leur traitement dans les dictionnaires bilingues en nous appuyant sur des ouvrages et des articles dans les domaines de la lexicographie et de la phraséologie. Plusieurs linguistes (cf. Hausmann et Blumenthal 2006, Cop 1991) ont constaté que les collocations se situent sur un continuum entre combinaisons libres et séquences complètement figées. Or, la ligne de séparation entre une combinaison libre, une collocation et une locution figée n'est pas nette et les dictionnaires bilingues doivent prendre toutes sortes de syntagmes en considération, et non pas uniquement les locutions strictement figées et figurées.

Nous avons pu constater que les collocations sont particulièrement importantes dans l'acquisition d'une langue étrangère et, par conséquent, dans un dictionnaire bilingue. En général, l'utilisateur étranger comprend les collocations puisque leur sens est compositionnel. En revanche, leur production dans une langue étrangère est plus

difficile car l'utilisateur ne peut pas savoir si une collocation peut se traduire littéralement dans la langue étrangère. Ainsi, un dictionnaire bilingue devrait non seulement fournir des équivalents pour les entrées de la langue source mais également donner plusieurs exemples d'utilisation ainsi que des collocations dont le sens est compositionnel mais qui sont restreintes dans le choix du collocatif à partir de la base.

Les dictionnaires bilingues ne peuvent pas répondre à tous les besoins des utilisateurs ; un apprenant avancé d'une langue étrangère sera toujours amené à un moment donné à consulter des dictionnaires monolingues pour avoir des informations plus précises sur la langue qu'il étudie. Néanmoins, nous estimons qu'un dictionnaire bilingue peut et devrait être utile pour l'utilisateur avancé d'une langue étrangère, et pas uniquement pour les débutants. Les lexicographes peuvent atteindre cet objectif en développant la partie phraséologique d'un dictionnaire bilingue, intégrant plus d'exemples, ainsi que des collocations présentées séparément de ces exemples.

ÚTDRÁTTUR

Orðastæður í tvímála orðabókum

Í þessari grein er sjónum beint að orðastæðum í tvímála orðabókum, einkum í nýrri íslensk-franskri veforðabók, LEXÍU. Orðastæður eru laustengd orðasambönd sem standa sem ein eining innan setningar og mynda merkingarlega heild, t.d. *bursta tennur(nar)* og *hvít lygi*. Merking orðastæðna er yfirleitt ekki yfirfærð, það er að segja að hægt er að ráða merkingu þeirra af einstökum hlutum þeirra. Hins vegar getur reynst málnotendum erfitt að finna jafnheiti orðastæðna í erlendu máli og hætt við að þeir reyni að þýða þær orð fyrir orð. Því er mikilvægt að gera orðastæðum góð skil í tvímála orðabókum. Fjallað er um tvær mismunandi nálganir í skilgreiningum á orðastæðum. Því næst er framsetning orðastæðna í LEXÍU skoðuð og dæmi tekin um viðbætur sem gerðar hafa verið með það að markmiði að bæta orðabókarlýsinguna.

Lykilorð: orðastæður, orðasambönd, tvímála orðabækur, íslensk-frönsk veforðabók

ABSTRACT

Collocations in bilingual dictionaries

In this paper the focus is on collocations in bilingual dictionaries, in particular in a new Icelandic-French online dictionary, LEXIA. Collocations are common lexical combinations which can be situated between free combinations and idioms, e.g. *hvít lygi* ('white lie'). The meaning of collocations is usually transparent since it can be deducted from their components. However, it can be a challenge for foreign language users to find equivalents in the foreign language since the co-occurrence of the components of a collocation is restricted. Therefore, collocations are important in bilingual dictionaries, especially for the users whose mother tongue is the source language of the dictionary. It is also important that collocations are easily accessible in online dictionaries. After a discussion of the two main approaches to defining the concept of collocation, the challenges related to the presentation of collocations in LEXIA are examined and illustrated with examples of collocations added to the database.

Keywords: collocations, phraseology, bilingual dictionaries, Icelandic-French Online Dictionary.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkins B. T., Sue. 2002 [1996]. « Bilingual Dictionaries. Past, Present and Future ». Dans *Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins*, édité par M.H. Corréard, 1–29. United Kingdom : EURALEX 2002.
- Bally, Charles. 1951 [1909]. *Traité de stylistique française*. 3^e édition. Volumes 1–2. Genève : Librairie Georg ; Paris : Librairie C. Klincksieck.
- Burger, Harald. 2010. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4^e édition. Berlin : Erich Schmidt Verlag.
- Cop, Margaret. 1991. « Collocations in the Bilingual Dictionary ». Dans *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, vol. 3, édité par F. J. Hausmann *et al.*, 2775–2778.
- Cowie, Anthony Paul. 1981. « The Treatment of Collocations and Idioms in Learners' Dictionaries », *Applied Linguistics* 2(3), 223–235.
- Cowie, Anthony Paul, éd. 1998. *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford : Clarendon Press.
- Davíðsdóttir, Rósa Elín. 2013. « Hlutverk tvímála orðabóka. Ólíkar notendaþarfir í íslensk-frönsku ljósi », *Orð og tunga* 15, 73–93.
- Farina, Annick. 2006. « Traduction de syntagmes : une utilisation dynamique des ressources lexicales sur support électronique ». Dans *Lessicografia bilingue e traduzione : metodi, strumenti, approcci attuali*, édité par F. San Vicente, 147–164. Monza : Polimettrica.
- . 2009. « Problèmes de traitement des 'pragmatèmes' dans les dictionnaires bilingues ». Dans *Le dictionnaire maître de langue : lexicographie et didactique. Actes des « Deuxièmes Journées Allemandes des Dictionnaires » à la Mémoire de Josette Rey-Debove*, édité par M. Heinz. 245–263, Berlin : Franck & Timme.
- Forkl, Yves. 2005. « L'accès aux collocations dans le dictionnaire électronique : le cas du *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi) ». Dans *L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains. Actes des « Premières Journées allemandes des dictionnaires » (Klingenberg am Main, 25–27 juin 2004)*, édité par M. Heinz, 197–214. Tübingen : Max Niemeyer.
- González Rey, Isabel. 2002. *La Phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Granger, Sylviane et MarieAude Lefer. 2012. « Towards more and better phrasal entries in bilingual dictionaries ». Dans *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress*, édité par R. Vatvedt Fjeld et J. M. Torjusén, 682–692. Disponible à l'adresse : http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex_2012/ [Consulté le 30/04/2021].
- Granger, Sylviane et Magali Paquot. 2008. « Disentangling the phraseological web ». Dans *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, édité par S. Granger et F. Meunier, 27–49. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Grossmann, Francis et Agnès Tutin, eds. 2003. *Les collocations. Analyse et traitement*. Amsterdam : De Werelt.

- Hannesdóttir, Anna Helga et Jón Hilmar Jónsson. 2001. « 'Að hafa í sig og á' Ísländsk fraseologi i ett isländsktsvenskt perspektiv ». *LexicoNordica* 8, 67–91.
- Hausmann, Franz Josef et Peter Blumenthal, éds. 2006. « Présentation : collocations, corpus, dictionnaires ». Dans *Langue française* 150. *Collocations, corpus, dictionnaires*, édité par F. J. Hausmann et P. Blumenthal, 3–13. Paris : Larousse ; Armand Collin.
- Hoey, Michael (1998). « 'Introducing Applied Linguistics' : 25 years on ». *'Language and Literacies' : Selected papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics held at the University of Manchester, September 1998*, cité dans Siepmann (2005).
- ISLEX. Þórdís Úlfarsdóttir (rédactrice en chef). Reykjavík : L'Institut Árni Magnússon d'études islandaises. Disponible à l'adresse : www.islex.is [Consulté le 30/04/2021].
- Jónsson, Jón Hilmar. 2005. *Stóra orðabókin um íslenska málnotkun*. Reykjavík : JPV.
- Kromann, HansPeder. 1990. « Selection and presentation of translational equivalents in monofunctional and bifunctional dictionaries ». *Cahiers de Lexicologie* 56–57, 17–26.
- Laufer, Batia. 2011. « The contribution of dictionary use to the production and retention of collocations in a second language ». *International Journal of Lexicography* 24(1), 29–49.
- LEXIA. Þórdís Úlfarsdóttir (rédactrice en chef) et Rósa Elín Davíðsdóttir (rédactrice en chef de la partie française). L'Institut Árni Magnússon d'études islandaises. Disponible à l'adresse <https://lexia.hi.is/is/> [Consulté le 30/06/2021].
- Mel'čuk, Igor A. 1998. « Collocations and Lexical Functions ». Dans *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, édité par A. P. Cowie, 23–53. Oxford : Oxford Clarendon Press.
- . 2004. « Collocations dans le dictionnaire ». Dans *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, dirigé par T. Szende, 19–64. Paris : Honoré Champion.
- . 2008. « Phraséologie dans la langue et dans le dictionnaire ». Dans *Repères & Applications (VI), 2008, XXIV Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne (Barcelone 3–5 septembre 2007)*. Disponible à l'adresse : <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukPhraseme2008.pdf> [Consulté le 30.04.2021].
- Murano, Michela. 2010. *Le traitement des Séquences Figées dans les dictionnaires bilingues françaisitalien, italienfrançais*. Milano : Polimetrica.
- Siepmann, Dirk. 2005. « Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part I Lexicological Aspects ». *International Journal of Lexicography* 18(4), 409–443.
- . 2006 « Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques bilingues : questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir ». Dans *Collocations, corpus, dictionnaires. Langue française* 150, édité par F. J. Hausmann et P. Blumenthal, 99–117. Paris : Larousse.
- . 2008. « Phraseology in learners' dictionaries. What, where and how? ». Dans *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*, édité par F.

- Meunier et S. Granger, 185–202. Amsterdam : John Benjamins.
- Sigurðardóttir, Aldís *et al.* 2008. « ISLEX - An Icelandic-Scandinavian Multilingual Online Dictionary ». Dans *Proceedings of the XIII Euralex International Congress*, édité par E. Bernal et J. DeCesaris, 779–789. Disponible à l'adresse : <https://euralex.org/category/publications/euralex-2008/> [Consulté le 30/04/2021].
- Sinclair, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- Steingrímsson, Steinþór *et al.* 2018. Risamálheild: A Very Large Icelandic Text Corpus. *Proceedings of LREC 2018*, 4361–4366. Myazaki, Japan.
- Svensén, Bo. 2009. *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary Making*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sverrisdóttir, Oddný. 2009. « Orð til taks. Af eiginleikum og flokkum fastra orðasambanda. », *Milli mála. Ársrit Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum*. Reykjavík : Háskólaútgáfan, 149–171.
- Tutin, Agnès. 2013. « Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicatargument », *Langages* 2013/1 (189), 47–63.
- Úlfarsdóttir, Þórdís. 2013. « ISLEX - norræn margmála orðabók ». *Orð og tunga* 15, 41–71.
- Varantola, Krista. 2002. « Use and Usability of Dictionaries: Common Sense and Context Sensibility? ». Dans *Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins*, édité par M.H. Corréard, 30–44. United Kingdom : EURALEX 2002.
- Williams, Geoffrey. 2003. « Les collocations et l'école contextualiste britannique ». Dans *Les collocations : analyse et traitement*, édité par F. Grossmann et A. Tutin, 33–44. Amsterdam : De Werelt.

Semantic Prosody in Icelandic: Focusing on the adverb *gersamlega*

1. Introduction¹

In the last decade, many different corpora of Icelandic have been compiled. Some corpora contain historical texts (e.g. the Icelandic Parsed Historical Corpus and the Saga Corpus), while others focus on modern Icelandic texts (e.g. the Icelandic Gigaword Corpus and the Tagged Icelandic Corpus). These resources can now be accessed via the web page *Language Resources for Icelandic (Málföng fyrir íslensku)*,² and the data which can be obtained from these corpora is extremely helpful for both researchers and learners of Icelandic.

Traditionally, much linguistic research has been based on researchers' (or speakers') intuition. The intuitive method is still employed in many studies and is undoubtedly an effective method for researching languages. However, it has been pointed out that human intuition is not a reliable means of identifying patterns of language use (e.g. Sinclair 1991, 4); thus, corpus studies have grown in importance in recent years.³ One of the advantages of using corpora is that they provide access to frequency information.

1 I am grateful to two anonymous reviewers for their helpful comments on an earlier version of this paper. This work is supported by Watanabe Trust Fund at the University of Iceland.

2 <http://www.malfong.is>.

3 Corpus studies are highly compatible with a usage-based model of language (Langacker 1987), because, according to this view, all language units arise from actual usage events that are observable and quantifiable (Janda 2013, 2; Glynn 2010, 5–6). As a corpus is fundamentally based on the actual use of language, studies in the field of cognitive linguistics have increasingly used corpora, as reflected in the increasing number of quantitative studies in the journal *Cognitive Linguistics* (Janda 2013, 2–6).

Corpora not only reveal the frequency of a particular word/phrase but also provide information about how frequently a particular word co-occurs with other words, or “collocation,” which has long been studied in the field of corpus linguistics (see, for example, McEnery, Xiao and Tono 2006, 80–85; Hunston 2002, Ch. 5).⁴ Indeed, when we discuss collocations, frequency information may not necessarily be essential. For example, it would not be very difficult for most English speakers to suggest the word *hair* as a significant collocate of *auburn* (Deignan 1999, 23). However, even native speakers are not in full agreement about acceptable collocational patterns (Partington 1998, 18), and corpus research on collocations is important because the statistical method enhances reliability (Hunston 2002, 68).

In fact, some collocational patterns are less intuitively obvious to native speakers, and semantic prosody is one such phenomenon expressing an attitudinal meaning of a word/phrase established through a set of semantically consistent collocates (e.g. Sinclair 1987; Louw 1993; 2000; Stubbs 2001a). In previous studies, attention has mostly been paid to English, but cross-linguistic studies have also been conducted (e.g. Ebeling 2014). Nevertheless, there has been little focus on the application of corpus data to the semantic analysis of Icelandic words/phrases, and very few quantitative studies of Icelandic collocations have been carried out. Therefore, in this study, the idea of semantic prosody as a tool for analysing a specific case of less obvious collocations in Icelandic is introduced. The adverb *gersamlega* is taken as an example and its usage discussed based on frequency data. By analysing an Icelandic word and its collocations using corpora, this study aims at showing that corpus data is extremely useful for understanding the Icelandic words/phrases and elaborating their descriptions in Icelandic dictionaries.

For analysis, the present study used the Icelandic Gigaword

⁴ According to Sinclair (1991, 170), collocation is defined as “the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text.” As collocation is often measured statistically, it can even indicate “the statistical tendency of words to co-occur” (Hunston 2002, 12). For Icelandic, collocation is called “orðastæður” or “kollókasjónir” (Jón Hilmar Jónsson 1998, 23). It has often been referred to in relation to descriptions in dictionaries (e.g., Jón Hilmar Jónsson 1998; Jón Hilmar Jónsson & Þórdís Úlfarsdóttir 2011), and *Íslenskt orðanet*, developed by Jón Hilmar Jónsson (2006–2020), provides collocational information on Icelandic words.

Corpus and the Tagged Icelandic Corpus.⁵ Both corpora consist (primarily) of modern Icelandic sources. The RMH contains more than one billion words mainly taken from official documents and texts from news media unprotected by copyright (Steinþór Steingrímsson et al. 2018). On the other hand, the MÍM is a balanced corpus of about 25 million words containing different types of texts including newspapers, books, blogs, and spoken language from the period 2000 to 2010. Regarding text collection, the MÍM was partly modeled on the British National Corpus⁶ (Sigrún Helgadóttir et al. 2012). As the RMH is much larger than the MÍM, this study primarily refers to the former. However, as the MÍM was designed as a balanced corpus containing a greater variety of texts, it is also consulted when necessary.

The remainder of this paper proceeds as follows. Chapter 2 presents a brief overview of previous studies of semantic prosody. Additionally, the Icelandic verb *fremja* is examined as a well-known example. In Chapter 3, the corpus data for the adverb *gersamlega* is studied and a quantitative analysis of the word in terms of semantic prosody is performed. Here, there is also a discussion of the difference in the usage of *gersamlega* and *gjörsamlega*. Finally, Chapter 4 summarises the main findings of this study.

2. Semantic Prosody

2.1 Previous Studies of Semantic Prosody

In corpus linguistics, semantic prosody is described as a certain (often negative) attitudinal meaning that arises from a word's co-occurrence with a set of semantically consistent collocates, and a great deal of research has been devoted to this phenomenon (e.g.

5 In this paper, the Icelandic Gigaword Corpus (Risamálheild) and the Tagged Icelandic Corpus (Mörkuð íslensk málheild) are abbreviated RMH and MÍM, respectively. For dictionaries, we use the following abbreviations: ÍEO = *Íslensk-ensk orðabók* (Sverrir Hólmarsson et al. 1989); ÍNO = *Íslensk nútímamálsoðabók* (Halldóra Jónsdóttir and Þórdís Úlfarsdóttir 2020); ÍSO = *Íslensk sambeitaorðabók* (Svavar Sigmundsson 2012).

6 The British National Corpus is a balanced corpus of British English that contains about 100 million words.

Sinclair 1987, 1991; Louw 1993, 2000; Stubbs 2001a; Partington 1998, 2004). According to Louw (2000, 57), it is defined as “a form of meaning which is established through the proximity of a consistent series of collocates,” and its primary function is to express a particular attitudinal or evaluative meaning toward a pragmatic situation (p. 58).⁷ The term semantic prosody first appears in Louw (1993), but this concept can already be seen in Sinclair (1987). One example is the phrasal verb *set in* (pp. 155–156). Sinclair found that the expression generally refers to unpleasant states of affairs for subjects such as *rot*, *decay*, and *malaise*, and interestingly, none of its subjects was desirable or attractive. As this phrase principally mentions unpleasant situations, speakers can use it to express a negative attitude without explicitly stating so. In this way, semantic prosody often carries a negative attitude (less frequently positive), but it can also be violated, for example, for the purpose of ironic effect.⁸

Although many studies of semantic prosody have focused on the English language, cross-linguistic contrastive studies have also been conducted. The verb *commit*, among others, is frequently taken as an example of a word with negative semantic prosody. For example, Stubbs (2001a) found that in his corpus, the most frequent collocate of *commit* is *suicide* (15 percent), and three collocates, *suicide*, *crime*, and *murder*, make up nearly 30 percent of all collocates of this verb. Based on the data, Stubbs claims that the verb *commit* often collocates with words relating to crime,⁹ and concerning the same

7 Although many researchers agree that semantic prosody is connotational (e.g. Partington 1998; Hunston 2002), it is still not the same as connotation, in that semantic prosody refers only to collocational associations (McEnery, Xiao and Tono 2006, 85). The term “semantic prosody” is adopted, because meanings, similarly to intonation in prosody, transcend the words in a sentence (Louw 1993, 158–159; Lindquist 2009, 58).

8 It is important to note that subtle differences can be found among researchers regarding the definition of semantic prosody. Partington (2004) regards semantic prosody as binary (positive or negative) attitudinal meanings, whereas, according to Sinclair (2004), it cannot be defined simply as good or bad. For example, Sinclair seems to attribute a semantic prosody of difficulty to the phrase *naked eye* (p. 33). In this paper, the adverb *gersamlega* is discussed mainly from the perspective of negative (or positive) attitudinal meaning, but other important features are also referred to. For further discussion of the definition of the term, see, for example, Hunston (2007).

9 As in this case, a set of frequent collocates of a word that share some semantic feature is labeled semantic preference (Stubbs 2001b, 449). Although some researchers consider semantic prosody a special case of semantic preference (e.g. Partington 2004, 149–151), they nonetheless differ in that semantic prosody is ascribed to the node word, while semantic preference is a feature of its collocates. For further discussion of semantic prosody and semantic preference, see, for example, Stubbs (2001a) and Partington (2004).

verb, Partington (1998) also notes the unpleasant nature of its collocates. In the context of North Germanic languages, Ebeling (2014, 167–171) compares English *commit* with its Norwegian counterparts using a translation corpus. According to her analysis, most of the examples of *commit* correspond to the verb *begå* ‘commit’ (40 out of 53 cases), followed by *utføre* ‘perform’, *ta* ‘take’, and no correspondence. Ebeling claims that the verb *begå* primarily takes negatively loaded collocates, and so the English *commit* and Norwegian *begå* betray similar usage tendencies in terms of semantic prosody. Ebeling shows that *begå* frequently co-occurs with nouns relating to a decidedly bad act such as *drap* ‘manslaughter’, *feil* ‘error’, *forbrytelse* ‘crime’, and *mord* ‘murder’, but the verb *utføre* does not manifest the consistently negative prosody found for *begå*.

Another well-known example is the adverb *utterly*, which seems to be a somewhat less predictable case for native speakers. Louw (1993, 160–161) consults the original 18-million-word corpus at Cobuild and finds that many of the collocates to the right of *utterly* are unfavourable. Few right-collocates were characterised as good, and *utterly* had overwhelmingly bad prosody. This was also supported by Ebeling’s (2014) investigation. In her corpus, 20 out of 24 instances are clearly associated with unfavourable collocates (p. 173). The word’s Norwegian counterparts show a slightly more complicated pattern. Ebeling’s study shows that in many instances there are no Norwegian words corresponding to *utterly* (9 instances), but three adverbs, *fullstendig* ‘completely’ (5), *helt* ‘completely, wholly’ (4), and *aldeles* ‘altogether’, also appear as its Norwegian counterparts. Ebeling claims that *fullstendig* seems to match *utterly* relatively well in terms of semantic environment and semantic prosody, whereas *helt* does not seem to have strong associations with any particular discourse function (2014, 173–175). Ebeling concludes that there are no stable Norwegian translations of English *utterly*, and in such cases translators may decide to omit that portion of text rather than to use a particular word/phrase of a similar meaning.

2.2 The Case of the Verb *fremja*

Although little discussion has been devoted to semantic prosody in Icelandic, one may find several relevant descriptions in Icelandic dictionaries. One typical and well-known case is the verb *fremja*, which corresponds to English *commit* and Norwegian *begå*.¹⁰ In terms of semantic prosody, it is interesting to consider the description in the *ÍNO* and *Stóra orðabókin um íslenska málnotkun* (Jón Hilmar Jónsson 2005). Both dictionaries specify that the verb *fremja* takes nouns related to bad acts. The *ÍNO* defines the verb as “*gera e-n verknað*” (‘do some deed’). Because the word *verknaður* ‘act, deed’ is often used in relation to a negative deed,¹¹ it can be deduced from its definition that the Icelandic *fremja* most often co-occurs with words denoting crime or negative deeds. This is further confirmed by the examples in the *ÍNO*.

- (1) a. Hann *framdi* morð fyrir tíu árum.
he committed murder for ten years
‘He committed murder 10 years ago.’
- b. Hún hefur *framið* hræðilegan glæp.
she has committed horrible crime
‘She has committed a horrible crime.’
- c. Þeir *frömdu* bankarán.
They committed bank-robbery
‘They committed a bank robbery.’

In examples (1a–c), the verb *fremja* takes *morð* ‘murder’, *hræðilegan glæp* ‘horrible crime’, and *bankarán* ‘bank robbery’ as its objects. All of these terms denote some kinds of criminal acts.

The corpus data taken from the RMH are compatible with the above description. The RMH was searched to determine what

10 *ÍEO* gives *commit* and *perpetrate* as equivalents of *fremja*, and *Ensk-íslenska orðabókin* (Jón Skaptason 2006) lists *fremja* and *drýgja* as Icelandic equivalents of *commit*. For Norwegian, *ISLEX-orðabókin* (Þórdís Úlfarsdóttir 2020) gives *begå* as the equivalent of *fremja*.

11 In *ÍNO*, the noun *verknaður* is defined as “*athöfn, verk sem einhver framkvæmir (oftast neikvætt)*” (‘act, work that someone carries out (most often negatively)’).

words collocate with the verb *fremja* in its object position. The search was confined to nouns in the accusative case following the verb and yielded 20,808 examples, and revealed 670 nouns in total. Table 1 shows the 10 most frequent collocates of *fremja*.

No.	Word	Freq.	No.	Word	Freq.
1	<i>brot</i>	3,216	6	<i>morð</i>	1,051
2	<i>sjálfsmorð</i>	2,373	7	<i>afbrot</i>	800
3	<i>sjálfsvíg</i>	1,739	8	<i>rán</i>	769
4	<i>glæpur</i>	1,204	9	<i>verknaður</i>	758
5	<i>bryðjuverk</i>	1,204	10	<i>óðæði</i>	458

Table 1: The 10 most frequent objects of the verb *fremja* in the RMH

In Table 1, all of the 10 most frequent collocates are associated with criminal or other bad acts, and these 10 collocates make up about 65% of all the examples (13,572 out of 20,808).¹² The following examples are taken from the RMH:

- (2) a. Konan var 18 ára þegar hún *framdi* brotin. (Morgunblaðið)
the-woman was 18 years when she committed the-crimes
'The woman was 18 years old when she committed the crimes.'
- b. Fimmtán ára stúlka *framdi* sjálfsmorð eftir að hafa orðið fyrir hrottalegu einelti. (DV.is)
fifteen years girl committed suicide after to have become for brutal bullying.
'A fifteen-year old girl committed suicide after she had suffered brutal bullying.'
- c. Á þeim aldri eru karlar líklegastir til að *fremja* glæpi. (Morgunblaðið)
on that age are males most-probable to to commit crimes
'At that age, males are most likely to commit crimes.'

¹² The high frequency might be ascribed to the large quantity of newspaper articles in the corpus, but the same search in the MÍM shows *sjálfsmorð* (40 times), *glæpur* (20), *brot* (17), *morð* (15), and *bryðjuverk* (9) as the five most frequent collocates.

- d. Hann *framdi* morð í fyrra og var dæmdur í ævilangt fangelsi í síðasta mánuði (Vísir.is.)
 he committed murder in former and was sentenced in
 lifelong prison in last month
 ‘He committed a murder last year and was sentenced to
 life imprisonment last month.’

In the above examples, *fremja* co-occurs with *brot* ‘violation, crime’ (2a), *sjálfsmorð* ‘suicide’ (2b), *glæpur* ‘crime’ (2c), and *morð* ‘murder’ (2d), all of which are related to criminal acts. From these examples, it is obvious that the verb *fremja* can be used in a manner similar to English *commit* and Norwegian *begå*. Thus, it is reasonable to conclude that *fremja* has negative semantic prosody.¹³

The verb *fremja* is a clear and simple example, and the results may not be particularly surprising. As previously mentioned, however, native speakers are often not conscious of semantic prosody. In the next chapter, the adverb *gersamlega* will be seen as a less obvious case.

3. Semantic Prosody and the Adverb *gersamlega*

3.1 Descriptions from Icelandic Dictionaries

For the adverb *gersamlega*, there are two variants (or synonyms), *gersamlega* and *gjörsamlega*, which are handled differently in different Icelandic dictionaries. The *ÍNO* gives an entry for *gersamlega*, but for *gjörsamlega*, only the link to *gersamlega* can be found. In *ÍEO*, there are two separate entries, both with the same definition. Contrariwise, *ÍSO* offers different definitions for both entries, although the differ-

13 While two historically unrelated words, such as *fremja* and *begå*, can be used in a similar manner, cognates of closely related languages do not necessarily show the same tendency in terms of semantic prosody. According to *Íslensk orðsifjabók* (Ásgeir Blöndal Magnússon 1989), Icelandic *fremja* is a cognate of Swedish *främja*. They are derived from *fram* ‘forward’ and originally meant “föra framåt” ‘carry forward’ (Hellquist 1922, 160). However, Swedish *främja* is now used quite differently from Icelandic *fremja*, typically in the meaning of ‘promote’.

ence is not clear.¹⁴ In this study, *gersamlega* is mainly examined in the corpora, but *gjörsamlega* is also mentioned in a later section.

In its definition of *gersamlega*, the *ÍEO* gives “completely, perfectly” as its English counterparts. The *ÍNO* gives “alveg, algerlega,” and similarly, *Íslenskt orðanet* defines *gersamlega* under the concept of *FULLKOMNUN* ‘perfection’. In all of these dictionaries, the adverb is essentially defined in the same way. The following are the examples of *gersamlega* from the *ÍNO* (3a, b):

- (3) a. Áætlun mín misheppnaðist *gersamlega*.
 plan my failed completely
 ‘My plan failed completely.’
- b. Hann er *gersamlega* áhyggjulaus þrátt fyrir slæman fjárhag.
 he is completely unconcerned in-spite-of bad finances
 ‘He is completely unconcerned in spite of his bad finances.’

From these definitions and examples (3a, b), it is possible to gain a general understanding of the usage of *gersamlega*. However, *alveg* and *algerlega* appear in the *ÍNO*’s definition of *gersamlega*, and they are also handled as synonyms in the *ÍSO*. As there is no further explanation, it is not easy to discern whether there is any semantic difference between *gersamlega* and *alveg/algerlega*.

3.2 Corpus Data

To observe the differences between these adverbs more clearly, data from the RMH seem to be enormously helpful. In the RMH, adjectives were found that directly followed the adverbs *gersamlega* and *alveg/algerlega* (as in example (3b)). In the corpus, there are 265,090 examples for *alveg*, 34,965 for *algerlega*, and 4,731 for *gersamlega*. Table 2 shows the 15 most frequent adjectives for each word.

¹⁴ *Íslensk orðabók* (Mörður Árnason 2007) gives no entry for the adverb *gersamlega/gjörsamlega*, (only for the adjective *gersamlegur/gjörsamlegur*), but *gersamlega* appears in the definition of *algerlega/algjörlega*.

No.	<i>alveg</i>	Freq.	<i>algerlega</i>	Freq.	<i>gersamlega</i>	Freq.
1	<i>ljós</i>	46,232	<i>sammála</i>	1,327	<i>útilokaður</i>	209
2	<i>réttur</i>	17,493	<i>óviðunandi</i>	1,245	<i>óviðunandi</i>	185
3	<i>viss</i>	7,774	<i>rangur</i>	1,138	<i>ómögulegur</i>	158
4	<i>nýr</i>	7,413	<i>nýr</i>	1,014	<i>óþolandi</i>	152
5	<i>frábær</i>	6,873	<i>ljós</i>	968	<i>vonlaus</i>	120
6	<i>sammála</i>	6,765	<i>andvígur</i>	900	<i>óskiljanlegur</i>	117
7	<i>sérstakur</i>	6,171	<i>óásættanlegur</i>	819	<i>ástæðulaus</i>	103
8	<i>nógur</i>	6,057	<i>ósammála</i>	777	<i>óþarfur</i>	99
9	<i>klár</i>	5,380	<i>fráleitur</i>	746	<i>óverjandi</i>	95
10	<i>ótrúlegur</i>	5,327	<i>nauðsynlegur</i>	718	<i>fráleitur</i>	94
11	<i>skýr</i>	4,669	<i>óþarfur</i>	472	<i>úreltur</i>	85
12	<i>augljós</i>	4,513	<i>háður</i>	457	<i>ófær</i>	85
13	<i>einstakur</i>	4,022	<i>frjáls</i>	446	<i>búinn</i>	76
14	<i>sannfærður</i>	3,648	<i>óbáður</i>	428	<i>þýðingarlaus</i>	71
15	<i>búinn</i>	3,501	<i>ófullnægjandi</i>	411	<i>ólíkur</i>	68

Table 2: The 15 most frequent adjectives following *alveg*, *algerlega*, and *gersamlega*

Of the three adverbs, *alveg* is by far the most frequent in the RMH. This may be partly because *alveg* is used in a broader sense than *algerlega* and *gersamlega*. According to the ÍNO, *alveg* is used for emphasis, as in (4a), as well as in a sense similar to *gersamlega* (4b,c).

- (4) a. Þú ert *alveg* frábær og besta amma sem til er í öllum heiminum. (Morgunblaðið)
 you are really excellent and the best grandmother to is in all world
 ‘You are really excellent and the best grandmother in the whole world.’
- b. “Það er *alveg* ljóst að við þurfum að skoða þau mál,” sagði hann (Mbl.is)

it is completely clear that we should to examine the issues
 said he
 “It is absolutely clear that we should examine the issues,”
 he said.’

- c. Nafni hans er ég því miður *alveg* búinn að gleyma.
 (Morgunblaðið)
 name his am I it worse completely done to forget
 ‘Unfortunately I have completely forgotten his name.’

In the above list, *alveg* is a frequent collocate of adjectives such as *ljós* ‘clear’, *réttur* ‘right’, *viss* ‘certain’, *klár* ‘clear’, *skýr* ‘clear’, and *augljós* ‘obvious’. Clearly, *alveg* is often used to emphasise clarity or certainty. Such adjectives do not frequently co-occur with the other two adverbs, and in that sense, the usage of *alveg* is different from that of *algerlega* and *gersamlega*.

For *algerlega*, there are not many collocates related to clarity or certainty (except *ljós*). This adverb seems to collocate with different types of adjectives, but it is possible to note a slight tendency of co-occurrence with words associated with acceptability and necessity. Below are examples of *algerlega* (5a–d):

- (5) a. Ég er opinn fyrir því að prófa eitthvað *algerlega* nýtt. (Mbl.is)
 I am open for that to try something completely new
 ‘I am open to trying something completely new.’
- b. Ástandið er *algerlega* óviðunandi. (Mbl.is)
 the-condition is absolutely unacceptable
 ‘The condition is absolutely unacceptable.’
- c. Ég er *algerlega* sammála honum. (Fréttablaðið)
 I am absolutely in-agreement him
 ‘I absolutely agree with him.’
- d. Ég er *algerlega* ósammála þessu sjónarmiði. (Vísir.is)
 I am absolutely in-disagreement that viewpoint
 ‘I absolutely disagree with that viewpoint.’

In the above examples, *algerlega* co-occurs with the adjectives *nýr* ‘new’ (5a), *óviðunandi* ‘unacceptable’ (5b), *sammála* ‘in agreement’ (5c), and *ósammála* ‘in disagreement’ (5d). Examples (5a,b) show that the adverb can be used both positively and negatively. Antonyms *sammála* (5c) and *ósammála* (5d), as well as *báður* ‘dependent’ and *óbáður* ‘independent’, also seem to indicate that *algerlega* is used in both positive and negative contexts. Based on Table 2, the adverb *algerlega* does not seem to be characterised by a particular semantic prosody.

The frequent collocates of *gersamlega* are clearly different from those of *alveg* and *algerlega*. In Table 2, many of its most frequent collocates have either the prefix *ó-* ‘un-’ (*óviðunandi* ‘unacceptable’, *ómögulegur* ‘impossible’, *óþolandi* ‘unbearable’, *óskiljanlegur* ‘incomprehensible’, *óþarfur* ‘unnecessary’, *óverjandi* ‘inexcusable’, *ófær* ‘impassable, impossible, incapable’, *ólíkur* ‘unequal, different’) or the suffix *-laus* ‘-less’ (*vonlaus* ‘hopeless’, *ástæðulaus* ‘groundless’, *þýðingarlaus* ‘useless, insignificant’). These affixes might not always imply a negative attitude by themselves (such as *ódýr* ‘cheap’ and *meinlaus* ‘harmless’), but in the table, many of the collocates seem to indicate an unfavourable attitude. The adjectives *útilokaður* ‘excluded, impossible’, *fráleitur* ‘absurd’, and *úreltur* ‘obsolete’ are also in line with this statement. According to the above table, none of the most frequent collocates following the adverb in question conveys a favourable attitude, and for this reason, it seems fair to state that *gersamlega* has negative semantic prosody. This is not to say that *gersamlega* never co-occurs with adjectives showing a positive attitude, but rather that such co-occurrences are rare. In the RMH, only ten cases of *gersamlega frábær* ‘absolutely excellent’ can be found and two cases of *gersamlega magnaður* ‘absolutely powerful, magnificent’.

The following are examples of frequent collocates (6a–d):

- (6) a. Það var að mörgu leyti *gersamlega* ómögulegt verkefni.
(Fréttablaðið)
it was towards many manner completely impossible task
‘It was in many ways a completely impossible task.’

- b. Þetta er *gersamlega* óskiljanleg ákvörðun. (DV.is)
this is completely incomprehensible decision
'This is a completely incomprehensible decision.'
- c. Þú ert að verða *gersamlega* óþolandi! (Útgefnar bækur)
you are to become completely unbearable
'You are becoming completely unbearable!'
- d. Það var *gersamlega* vonlaust að tala við hana. (Morgunblaðið)
it was completely hopeless to talk with her.
'It was completely hopeless to talk to her.'

In (6a–d), *gersamlega* co-occurs with *ómögulegur* (6a), *óskiljanlegur* (6b), *óþolandi* (6c), and *vonlaust* (6d). In general, it seems that *gersamlega* tends to collocate with adjectives that display a feeling of unacceptability or impossibility, which is also consistent with the above examples. Notably, *gersamlega* most frequently occurs in *Alþingisræður* 'Parliamentary Speeches' in the RMH (3119 of 4731 examples, i.e., 65.9%), and the results may be attributable to the genre. In this regard, similar results are obtained from the MÍM. The same search in the MÍM reveals 59 examples, in which the most frequent adjectives following *gersamlega* are *ótækur* 'useless, impossible' (4 times), *óþolandi* (3), *haldlaus* 'baseless' (2), *ómögulegur* (2), *óbæfur* 'unfit, incompetent' (2), *laus* 'loose' (2), and *gagnslaus* 'useless' (2). Although not many examples can be found in the MÍM because of the size of the corpus, the same tendency as in the RMH can be observed. As the most frequent adjectives that follow *gersamlega* are almost exclusively negatively loaded words, it appears possible that *gersamlega* has negative semantic prosody.

In the above table, it appears that *búinn* is a somewhat neutral word, and it thus may seem to be inconsistent with the above statement. However, after a closer look at the examples, it can immediately be seen that in many cases the word is used in a negative context.

- (7) a. Ég var ekki að sofna strax, var hátt uppi og *gersamlega*
búinn á því. (DV.is)

I was not to fall-asleep immediately was high up and completely done on it
 ‘I couldn’t fall asleep immediately, I was tipsy and completely exhausted.’

- b. Tjaldstæðið stendur við hlið íbúðahverfis og fólkið þar er búið að fá *gersamlega* nóg af þessu ástandi (DV.is)
 the-camp-site stands by side residential-area and the-people there are completely done to get enough of that situation
 ‘The camp site stands next to a residential area and people there have totally had enough of the situation.’
- c. Eru menn *gersamlega* búnir að missa vitið? (Andriki.is)
 are men completely done to lose reason
 ‘Have men completely lost their mind?’

In example (7a), *búinn* is used in the idiomatic phrase (*vera*) *búinn á því*. The ÍNO defines this phrase as “*vera örmagna, uppgefinn*” ‘to be exhausted’, and it is unequivocally compatible with the above statement. In the RMH, there are as many as ten examples of this phrase as well as one example of *búinn á líkama og sál* ‘physically and mentally exhausted’. Even in the case of the auxiliary construction *vera búinn að* (7b,c), it often occurs in a negative context in which a feeling of unacceptability or impossibility is displayed. This is supported by the data showing that the verbs *tapa* ‘lose’ (9 times), *fá* ‘get’ (5, mostly in the phrases *fá nóg af* ‘have enough of’ or *fá upp í kok af* ‘have it up to here with’) (7b), *vera* ‘be’ (5), *gleyma* ‘forget’ (4), *missa* ‘lose’ (3) (7c), and *gefa* ‘give’ (3, in *gefast upp* ‘give up’) are among the most frequent collocates. Such data show that, although the word *búinn* itself might be a neutral word, the phrases including it exclusively refer to negative situations when they co-occur with *gersamlega*.

As Partington (1998, 72) states, such information on semantic prosody is particularly important for non-native speakers. In this regard, one example in the ÍNO seems worth noting. The example is given below, and in this sentence, *gersamlega* co-occurs with *áhyggjulaus* ‘unconcerned’.

- (8) Hann er *gersamlega* áhyggjulaus þrátt fyrir slæman fjárhag
 (=3b)
 he is utterly unconcerned in-spite-of bad finances
 ‘He is completely unconcerned in spite of his bad finances.’

There are three examples of *gersamlega áhyggjulaus* in the RMH. Although its frequency in the corpus is not high, it can still be seen that *gersamlega áhyggjulaus* is a possible collocation. However, this sentence may be somewhat problematic if *alveg* is considered to be a synonym of *gersamlega*. If *alveg* is substituted for *gersamlega* in (8), it could imply that the speaker/writer assumes that *hann* ‘he’ is able to find a way to get through the bad situation. In this context, the adjective *áhyggjulaus* can be interpreted as quite positive. On the other hand, it is unlikely that example (8) will be interpreted similarly. The collocation *gersamlega áhyggjulaus* will not usually be taken as positively as in *alveg áhyggjulaus*, and it seems reasonable to imagine that in (8), the speaker/writer implicitly refers to his obliviousness.¹⁵ However, because learners cannot see whether *gersamlega* is used in a positive or negative context, it might be difficult for them to discern its negative semantic prosody. In this case, examples such as (6a–d) likely facilitate learners’ proper understanding of the adverb’s usage. In this way, information on semantic prosody is extremely useful for learners of Icelandic as well.

3.3 *gersamlega* and *gjörðsamlega*

In the last section, it was observed that *gersamlega* frequently co-occurs with adjectives that have negative connotations. Generally,

15 This can also be seen in the following example extracted from the RMH: “Elías þykist vita hvað þau eru að tala um. Það getur ekki annað verið en þau séu að tala um rauðhærða fyrirbrigðið sem situr í sætinu hans. Það hlýtur að eiga að vera í öðrum bekk. Þetta hlýtur að vera einhver mis- skilningur. ... En það er langt frá því að fyrirbrigðið sé að hugsa um að það verði flutt yfir í annan bekk. Það virðist vera *gersamlega áhyggjulaust*.” (Originally from Andrés Indriðason 1982. *Viltu byrja með mér*) ‘Elías pretends to know what they are talking about. There is no doubt that they are talking about the guy with red hair who is sitting in his seat. He should be in another class. That must be some misunderstanding. ... But the guy is not thinking that he would move to another class. He seems to be completely unconcerned.’ (Translated by the author) In this example, the phrase *gersamlega áhyggjulaus* seems to refer implicitly to the obliviousness of this person who does not think about moving to another class.

a similar result was obtained for *gjörsamlega*. In the RMH, the top 10 most frequent adjectives that follow *gjörsamlega* are as follows:

No.	Word	Freq.	No.	Word	Freq.
1	<i>búinn</i>	455	6	<i>óásættanlegur</i>	162
2	<i>óþolandi</i>	367	7	<i>ómögulegur</i>	160
3	<i>frábær</i>	234	8	<i>vonlaus</i>	140
4	<i>óviðunandi</i>	220	9	<i>útilokaður</i>	123
5	<i>óskiljanlegur</i>	210	10	<i>óverjandi</i>	113

Table 3: The 10 most frequent adjectives following *gjörsamlega*

As Table 3 shows, the results are very similar between *gersamlega* and *gjörsamlega*. Most of the adjectives in Table 3 are among the most frequent adjectives occurring with *gersamlega* (Table 2). However, there was a remarkable difference. While there are essentially no positively loaded adjectives to be found among the most frequent collocates of *gersamlega*, the adjective *frábær* ‘excellent’ is the third most frequent collocate of *gjörsamlega*. Moreover, *geggjaður* ‘deranged, crazy’ (93 times) and *magnaður* ‘powerful, intense, amazing’ (81) also frequently co-occur with *gjörsamlega*.

- (9) a. Hann er *gjörsamlega* *frábær* á æfingum og er að sanna sig á öllum sviðum. (Fótbolti.net)
 he is completely excellent on practices and is to prove him self on all fields
 ‘He is absolutely excellent in practices and is coming into his own in all fields.’
- b. Hann skoraði *gjörsamlega* *geggjað* mark (DV.is)
 he scored completely crazy goal
 ‘He scored a totally amazing goal.’

In (9a), *gjörsamlega* co-occurs with *frábær*, and it is clear that the adverb appears in a positive context. Example (9b) contains a collocation of *gjörsamlega* and *geggjaður*. The adjective *geggjaður* may not be a positive word by itself, although it has come to have a positive meaning in Icelandic slang, as in this sentence. Interestingly, these

collocations are often found in the context of football, as in the above examples. The data extracted from the RMH show that 61 out of 234 examples (26.0%) of the collocation *gjörsamlega frábær* were from *Fótbolti.net*, and 58 were from *Vísir.is* (24.8%). On the other hand, *gersamlega* does not frequently co-occur with these adjectives. The RMH includes only ten cases of *gersamlega frábær* and only two cases of *gersamlega geggjáður* and *gersamlega magnaður*.¹⁶

Concerning the usage of these two adverbs, a similar tendency can be observed in the RMH, and it seems that both have negative semantic prosody. However, the usage of these adverbs may be slightly different, particularly in certain contexts.

4. Conclusion

The current study investigated semantic prosody with regard to collocations in Icelandic. Frequent collocational patterns cannot always be detected by human intuition, and corpora afford us the opportunity to obtain information about the frequency of a particular collocation as well as a particular word or phrase. Several different corpora are available for Icelandic, such as the Icelandic Gigaword Corpus and the Tagged Icelandic Corpus, but little attention has been paid to corpus analysis of collocations in Icelandic.

In recent years, the phenomenon of semantic prosody, a certain attitudinal meaning that arises from a word's co-occurrence with a set of semantically consistent collocates (Louw 1993, 2000; Stubbs 2001a), has received a great deal of attention. For English, semantic prosody has been identified in many different words/phrases, such as *set in*, *commit*, and *utterly* (Sinclair 1987; Louw 1993; Partington 1998; Stubbs 2001a), and several cross-linguistic contrastive studies have also been conducted (e.g., Ebeling 2014). However, thus far, there has been little attention to the Icelandic language.

16 In the MÍM, there are 56 examples of *gersamlega* and 124 of *gjörsamlega* (followed by adjectives). Of the examples, *gersamlega* occurs only one time in *Talmál* 'Spoken language' (1.7%), but *gjörsamlega* occurs nine times (7.3%). This seems to show that *gjörsamlega* appears in spoken language more frequently than *gersamlega*, and this may explain the difference between the two.

Therefore, this study analysed the adverb *gersamlega* as a case study of semantic prosody. For the analysis, the RMH was mainly used, but there are also references to the MÍM. The present analysis shows that when an adjective follows the adverb *gersamlega*, it almost exclusively co-occurs with negatively loaded words such as *ómiögulegur* and *óþolandi*. In particular, *gersamlega* co-occurs with adjectives that display a feeling of unacceptability or impossibility; thus, it is plausible to state that *gersamlega* has negative semantic prosody. For *gjörsamlega*, a similar result was obtained. However, in certain contexts, *gjörsamlega* co-occurred with positive adjectives, including *frábær* and *geggjaður*.

Through this study, it has been shown that corpus data are extremely useful in analysing the Icelandic language and that semantic prosody is useful as a tool for analysing and describing Icelandic collocations.

ÚTDRÁTTUR

Merkingarlegt hljóðfall í íslensku: Atviksorðið *gersamlega* í fókus

Í þessari grein verður fjallað um orðastæður í íslensku. Mismunandi málheildir fyrir nútímaíslensku hafa komið út á undanförunum árum (t.d. *Risamálheild* og *Mörkuð íslensk málheild*). Þökk sé slíkum málheildum hefur orðið einfaldara að magngreina íslensk orð og frasa þar sem þær innihalda upplýsingar um tíðni orðasambanda. Þó að slíkar upplýsingar um tíðni muni vera mjög gagnlegar fyrir málfræðinga og nemendur hefur lítil athygli beinst að íslenskum orðastæðum.

Þess vegna verður sjónum beint að málfræðilegu fyrirbæri sem kallað er *merkingarlegt hljóðfall* (e. *semantic prosody*). *Merkingarlegt hljóðfall* er viðhorfsbundinn merkingarblær sem kemur fram í notkun orðasambanda með svipaðri merkingu (Louw 1993, 2000; Stubbs 2001a). Í rannsókninni er notast við *Risamálheild* og atviksorðið *gersamlega* er tekið sem dæmi. Af málheildarlýsingunni að dæma er ljóst að *gersamlega* tekur oftast með sér lýsingarorð sem sýnir neikvætt viðhorf (t.d. *ómögulegur* og *óþolandi*) og því má segja að orðið hafi neikvætt merkingarlegt hljóðfall. Einnig sýna niðurstöðurnar að *gersamlega* og *gjörsamlega* eru notuð á svipaðan hátt en í tilteknu samhengi kemur *gjörsamlega* líka fram með jákvæðum lýsingarorðum.

Lykilorð: málheildir, orðastæður, merkingarlegt hljóðfall, atviksorð, íslenska

ABSTRACT

Semantic Prosody in Icelandic: Focusing on the adverb *gersamlega*

This study investigates collocations in Icelandic. In recent years, different corpora of modern Icelandic have appeared (e.g. the Icelandic Gigaword Corpus and the Tagged Icelandic Corpus), and these corpora have made it much easier to examine the usage of Icelandic words/phrases quantitatively. Although such frequency information seems extremely useful to both researchers and learners, little attention has yet been paid to collocations in Icelandic.

Therefore, the present study focuses on the phenomenon referred to as semantic prosody, a certain attitudinal meaning that arises from a word's co-occurrence with a set of semantically consistent collocates (Louw 1993, 2000; Stubbs 2001a). In the analysis, we primarily refer to the Icelandic Gigaword Corpus, and the adverb *gersamlega* is taken as an example. From the corpus data, it is apparent that *gersamlega* most often takes an adjective that has a negative attitude (e.g., *ómögulegur* and *óþolandi*); thus, it can be concluded that *gersamlega* has negative semantic prosody. Moreover, we show that *gersamlega* and *gjörsamlega* are used in a similar manner, but in certain contexts *gjörsamlega* also collocates with positive adjectives.

Keywords: corpora, collocations, semantic prosody, adverbs, Icelandic

REFERENCES

- Ásgeir Blöndal Magnússon. 1989. *Íslensk orðsifjabók*. Reykjavík: Orðabók Háskólans.
- Deignan, Alice. 1999. "Linguistic Metaphors and Collocation in Nonliterary Corpus Data." *Metaphor and Symbol* 14 (1): 19–36.
- Ebeling, Signe Oksefjell. 2014. "Cross-linguistic Semantic Prosody: The Case of 'commit', 'signs of' and 'utterly' and their Norwegian Correspondences." *Corpus-based Studies in Contrastive Linguistics, Oslo Studies in Language* 6 (1): 161–179.
- Glynn, Dylan. 2010. "Corpus-driven Cognitive Semantics: Introduction to the Field." In *Quantitative Methods in Cognitive Semantics: Corpus-Driven Approaches*, edited by Dylan Glynn and Kerstin Fischer, 1–42. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Halldóra Jónsdóttir and Þórdís Úlfarsdóttir, eds. 2020. *Íslensk nútímamálsoðabók*. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. <<http://islen-skordabok.is/>>
- Hellquist, Elof. 1922. *Svensk etymologisk ordbok*. Lund: C.W.K. Gleerups förlag. <<http://runeberg.org/svetytm/>>
- Hunston, Susan. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2007. "Semantic prosody revisited." *International Journal of Corpus Linguistics* 12 (2): 249–268.
- Janda, Laura A. 2013. "Quantitative methods in Cognitive Linguistics: An introduction." In *Cognitive Linguistics: The Quantitative Turn: The Essential Reader*, edited by Laura A. Janda, 1–32. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Jón Hilmar Jónsson. 1998. "Glíman við orðasamböndin." *Orð og tunga* 4: 17–24.
- . 2005. *Stóra orðabókin um íslenska málnotkun*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- . 2006–2020. *Íslenskt orðanet*. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. <<http://ordanet.arnastofnun.is/>>
- Jón Hilmar Jónsson & Þórdís Úlfarsdóttir. 2011. "Íslenskt orðanet: Et skritt mot en allmennspråklig onomasiologisk ordbok." *LexicoNordica* 18: 87–109.
- Jón Skaptason, ed. 2006. *Ensk-íslenska orðabókin*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar: Volume 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lindquist, Hans. 2009. *Corpus Linguistics and the Description of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Louw, Bill. 1993. "Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies." In *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, edited by Mona Baker, Gill Francis, and Elena Tognini-Bonelli, 157–175. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- . 2000. "Contextual Prosodic Theory: Bringing Semantic Prosodies to Life." In *Words in Context: A Tribute to John Sinclair on his Retirement*, edited by Chris Heffer and Helen Saunston, 48–94. Birmingham: University of Birmingham.
- McEnery, Tony, Richard Xiao & Yukio Tono. 2006. *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London/New York: Routledge.
- Mörður Árnason, ed. 2007. *Íslensk orðabók* (4. ed.). Reykjavík: Edda.

- Partington, Alan. 1998. *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- . 2004. “Utterly content in each other’s company semantic prosody and semantic preference.” *International Journal of Corpus Linguistics* 9 (1): 131–156.
- Sigrún Helgadóttir, Ásta Svavarsdóttir, Eiríkur Rögnvaldsson, Kristín Bjarnadóttir, and Hrafn Loftsson. 2012. “The Tagged Icelandic Corpus (MÍM).” *Proceedings of the SaLTMiL-AfLaT Workshop on “Language Technology for Normalisation of Less-resourced Languages”*: 67–72.
- Sinclair, John. 1987. „The nature of the evidence.” In *Looking Up. An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*, edited by John Sinclair, 150–159. London/Glasgow: Collins ELT.
- . 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2004. *Trust the text: Language, corpus and discourse*. London/New York: Routledge.
- Steinþór Steingrímsson, Sigrún Helgadóttir, Eiríkur Rögnvaldsson, Starkaður Barkarson, and Jón Guðnason. 2018. “Risamálheild: A Very Large Icelandic Text Corpus.” *Proceedings of LREC 2018, Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation*: 4361–4366.
- Stubbs, Michael. 2001a. *Words and Phrases*. Oxford: Blackwell.
- . 2001b. “On inference theories and code theories: Corpus evidence for semantic schemas.” *Text* 21 (3): 437–465.
- Svavar Sigmundsson, ed. 2012. *Íslensk sambeitaorðabók*. Reykjavík: Forlagið
- Sverrir Hólmarsson, Christopher Sanders & John Tucker. 1989. *Íslensk-ensk orðabók*. Reykjavík: Íðunn. <<http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/IcelOnline.IEOrd>>
- Þórdís Úlfarsdóttir, ed. 2020. *ISLEX-orðabókin*. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. <<https://islex.arnastofnun.is/is/>>

DANILO SOKOLOV
UNIVERSITY OF ICELAND

“Pen, paper, inke, you feeble
instruments”:
The Precarity of Lyric Ontology in
Elizabethan Sonnets

Elizabethan sonnets have been frequently recruited to substantiate claims about early modern English literature, culture, and society which transcend the notion of Petrarchan language as a conventional idiom of heterosexual love. Protean and elastic, Petrarchan metaphors provided a vehicle for many forms of ideological labour across Renaissance Europe and the Americas. In early modern England, the lexicon of frustrated love has been shown to resonate with a panoply of sociocultural discourses: the politics of courtliness under Elizabeth I;¹ the emergence of class as a category of social distinction;² the vicissitudes of early modern gender;³ the articulation of nationhood;⁴ the pursuit of acquisitive desires;⁵ the legal imaginary;⁶ and the project of colonial expansion.⁷

But Petrarch’s *Rime sparse*, which insistently thematises its own textuality, also furnished Renaissance poets with a nuanced vocabulary for theorizing broader questions of *ars poetica*, especially lyric.

1 Marotti, “‘Love Is Not Love;’” Villeponteaux, *Queen’s Mercy*, 67–106.

2 Warley, *Sonnet Sequences*.

3 Dubrow, *Echoes of Desire*; Estrin, *Laura*; R. Smith, *Sonnets*.

4 Kennedy, *Site of Petrarchism*.

5 Correll, “Terms of ‘Indearment;’” Kennedy, *Petrarchism at Work*.

6 Cormack, “Strange Love;” Zurcher, *Shakespeare and Law*, 57–102; Sokolov, *Renaissance Texts*, 175–219.

7 R. Greene, *Unrequited Conquests*.

Petrarch's sequence articulated a complex, in many ways unprecedented, form of lyric subjectivity emerging at a nexus of desire and writing.⁸ His lyric cycle engages in a constant play of textual, corporeal, emotional, and psychic fragmentation.⁹ The poet's tortuous relationship with the classical past, the impossibility of its recuperation and the belatedness of his own verse injected a form of temporal dislocation into his lyric project.¹⁰ The close association of the work and the material book that developed in the Renaissance, although not unknown in Antiquity and the Middle Ages, can be traced to Petrarch's obsession with controlling his manuscripts.¹¹ Inversely, the dissemination of Petrarch's texts, accompanied by commentary and multiple imitations of his verse, diluted the authority and stability of Petrarchan textuality.¹² Turning to the *Rime sparse*, in other words, post-Petrarchan poets discovered a sophisticated apparatus for probing the parameters of literary imagination, the problems of authorship, the pressures of poetic influence, the sources of inspiration, the instability of language, and the afterlives of textual production.

This essay traces how Elizabethan sonneteers adapted the signatures of Petrarchan desire to attend to the question of lyric ontology. Considering sonnets from Philip Sidney's *Astrophil and Stella*, Samuel Daniel's *Delia*, Edmund Spenser's *Amoretti*, and other collections written in England in the 1590s, I suggest that they offer microanalyses of the existential traits of lyric in its historical situation. Specifically, they imagine a precarious form of material existence. The affective work of Petrarchism in these sonnets tropes the uncertainties inherent in the contemporary conditions of lyric production; and intense erotic longing and the impossibility of its fulfilment allegorize a thwarted desire for a lyric poem that remains perennially elusive and unrealizable.

The preceding paragraph juggles some potentially contestable terms. Lyric, for example, is not an easily definable category. If used

8 Freccero, "Fig Tree;" Regan, *Love Words*, 184–222.

9 Mazzotta, "Canzoniere;" Braden, *Petrarchan Love*, 1–60; Enterline, *Rhetoric of the Body*, 91–124.

10 T. Greene, *Light in Troy*, esp. 4–53.

11 Chartier, *Order of Books*, 55–57; Holmes, *Assembling the Lyric Self*, 170–79.

12 Kennedy, "Petrarchan Textuality."

transhistorically, it invites charges of anachronistic lyricization, when the Romantic idea of lyric is projected onto texts composed in different cultural environments.¹³ Even universalizing theories of lyric trace the historically shifting concepts of the genre in the Western tradition.¹⁴ But even period-specific concepts of lyric are debatable. As Heather Dubrow suggests, “discussions of lyric during the English Renaissance... are typically inconsistent in their definitions of the mode... [and] profoundly ambivalent in their valuations of it.”¹⁵ Early modern lyric is a tentative institution fraught with instability and self-doubt.

The notion of lyric ontology—the material mode of existence of lyric *poiesis*—is also open to questioning. On the one hand, materiality is perhaps the least contentious dimension of lyric theory in the period. According to Kimberly Johnson, in post-Reformation England poetry was “a formal practice fundamentally invested in the substantiality of its own medium.”¹⁶ In his *Defence of Poesy* (c. 1580), Sidney locates the origins of poetry in a Platonic idea: “the skill of each artificer standeth in that idea or fore-conceit of the work, and not in the work itself.” But he also stresses the importance of material form, writing that the poet “doth not learn a conceit out of a matter, but maketh matter for a conceit,” where *matter* is deliberately ambiguous.¹⁷ Puttenham, in *The Art of English Poesy* (1589), includes poetry with “those other mechanical arts” and compares rhetorical ornament to the effect produced by “these polishers of marble or porphyrite, who, after it is rough hewn and reduced to that fashion they will, do set upon it a goodly glass;” and William Scott’s *Model of Poesy* (c. 1599) compares a poet’s linguistic material to “the brass or marble in the carver’s work.”¹⁸ A Renaissance poet is “a Maker in a very literal and mundane sense.”¹⁹

At the same time, the materiality of language, although central

13 See Jackson, *Dickinson’s Misery*.

14 Culler, *Theory of the Lyric*, esp. 10–33, 49–77; Brewster, *Lyric*.

15 Dubrow, *Challenges of Orpheus*, 41.

16 Johnson, *Made Flesh*, 22.

17 Sidney, *Defence of Poesy*, 9, 30.

18 Puttenham, *Art of English Poesy*, 222, 333; Scott, *Model of Poesy*, 11.

19 Dubrow, *Challenges of Orpheus*, 30. See also Kalas, *Frame, Glass, Verse*, 55–81; Hyman, *Impossible Desires*, 32–36.

to poetic ontology, is not its only dimension. As Amie Thomasson points out, literary texts are "neither (purely) mental nor (purely) material; nor are they either concrete physical objects or timeless, changeless abstracta."²⁰ Rather, they constantly renegotiate the relationship between the two domains, mental and material. Willed into existence by human imagination (itself corporeal), literary texts assume a concrete physical shape as written, printed, vocalized, or digitized objects subject to replication, corruption, and destruction. Early modern poetic theory realized the dual importance of poems as imaginative constructs and material things. Puttenham's discussion of shape poems identifies in them a special kind of "proportion" (i.e. harmony) that "yields an ocular representation" when lyric poems are "by good symmetry reduced into certain geometrical figures."²¹ His examples of lozenge- and diamond-shaped poems reveal a close co-dependence of imagination and matter in poetic ontology. Scott, in his remarks on the genre of emblems, writes that it "admitteth some material object to the discovering the conceit." In this hybrid form, "the artisan brings his portraiture as the body, the poet the speech and word as the soul, neither being of use without the other, the body or picture as a lifeless carcase if it be not informed and actuated by the word as the spirit, the word as an idle, fantastical air that hath no sensible existence."²² Poetic imagination and manual labour meet as emblems traverse the territory between mental processes ("conceit") and the physical shape in which imagination manifests itself ("sensible existence").

But all poetry—not just the marginal forms discussed by Puttenham and Scott—depends on linkage of conceit and objecthood, with every act of poetic imagination contingent upon some sort of material support beyond language. Moreover, the non-linguistic substrate of poetry is always historically embedded, for every period endorses "instantiation templates"—the culturally sanctioned prototypes of material support which determine the physical shape a poetic event will assume to be recognized as such,

20 Thomasson, "Debates", 247.

21 Puttenham, *Art of English Poesy*, 179.

22 Scott, *Model of Poesy*, 81.

be it an oral recitation before an audience, an inscription on stone voiced by passers-by, or a printed sonnet read silently in solitude.²³ Each “instantiation template” involves a dense assemblage of technologies, agents, institutions, situations, materials, and ideologies which determine its affordances and limitations; in many, perhaps all, cultures several templates operate concurrently.

The issue of poetic ontology acquired special poignancy in the context of the rapid technological, economic, philosophical, and aesthetic change that engulfed sixteenth-century England. New and old poetic forms clashed, coexisted, and cross-pollinated with new and old forms of instantiation, creating a multilayered and volatile ecology of textual potentialities. The past three decades have yielded vast scholarship on the social, cultural, economic, and political history of the technologies of literary production, dissemination, and consumption in Renaissance England. But more recently critics have been interested in “the relationship between the materiality of the text (including the processes of book making) and the workings of the literary imagination.”²⁴ Similarly, my aim is to examine the reverberations between the Petrarchan rhetoric of unfulfilled desire, the density of poetic language, and the material practices of Elizabethan poetry in the sonnets of Sidney, Daniel, Spenser, and others. Petrarchism, Cynthia Marshall writes, “undoes the constructed self, dissolving symbolic certainty and creating a challenge for linguistic utterance.”²⁵ Triangulating the fragmentation of selfhood and language in Petrarchan poetry, the troubled vicissitudes of textuality in early modern England, and the fragility of the idea of lyric in the period, I investigate how sonnets imagine a precarious form of poetic ontology.

The word “precarious” also calls for brief commentary. It was first recorded in English as a legal term for a tenancy “held or enjoyed by the favour of and at the pleasure of another person,” although it soon acquired metaphorical meanings of “dependent on chance or circumstance; uncertain; liable to fail; exposed to risk, hazardous; insecure, unstable” and “subject to or fraught with

23 Soy Ribeiro, “Spoken and Written.”

24 Smyth, *Material Texts*, 8.

25 Marshall, *Shattering of the Self*, 68.

physical danger or insecurity."²⁶ It is in these latter senses that I wish to adopt it here. To an extent, I follow Judith Butler's use of precarity to think through the ontological vulnerability of the subject in the face of the Other.²⁷ But my interest is aesthetic rather than ethical, material rather than political. I propose that the term can be usefully applied to thinking about the problematic being of early modern lyric poems which, put under pressure by conflicting demands of technology and culture, thematise the unviability of their existence as textual entities.

*

*

*

Elizabethan lyric unfolded at an intersection of several modalities of material existence. Most obviously, it dwelt on the threshold of two systems of textual production and transmission—manuscript and print.²⁸ The former was characterized by social embeddedness of authorship driven by exchange and collaboration, occasional composition, restricted audience, and contingent, malleable textuality. Written in various social contexts and disseminated in single sheets, manuscript collections, and commonplace books, these lyrics were often the product of several amateur co-authors or scribes. Despite at times wide networks of circulation for these lyrics, manuscript publication retained the aura of privacy and exclusivity.²⁹

The advent of print, conversely, not only opened lyric poetry to a wider readership and a book market,³⁰ but also promoted a new form of textuality characterized by "a sense of closure, a sense that what is found in a text has been finalized, has reached a state of completion."³¹ The commodification of literary culture also prompted difficult questions about property, ownership, and alienation of

26 OED "precarious, n," 1a, 2b, 2c.

27 Butler, *Precarious Life*, 128–52.

28 On the relationship of manuscript and print in early modern England, see Wall, *Imprint of Gender*, 23–110; Marotti, *Manuscript*; McKitterick, *Print*; Eckhardt, *Manuscript Verse Collectors*; and Zarnowiecki, *Fair Copies*.

29 See Marotti, *Circulation of Poetry*, 1–34.

30 See Da Costa, *Marketing English Books*.

31 Ong, *Orality and Literacy*, 129. On print's standardizing influence, see also Eisenstein, *Printing Revolution*, 56–101.

works of poetry in the age of mechanical reproduction. On the one hand, to some early modern readers, books “resisted permanent appropriation” because the ideas they contained could not be anyone’s possession.³² On the other hand, as curses aimed at thieves found among marginalia testify, many thought of their books as inalienable property.³³ The fact of multiple, near-identical copies of the same text emphasized the rift between the work of the poet and the labour of dissemination. William Kuskin remarks that Elizabethan England was gradually realizing that books “layer discrete page after page to create an entity that is ultimately only a conduit” of “the ideal work of the artistic imagination.”³⁴ Book production often involved struggle for authority between printers and writers. When it comes to amorous poetry, authorial protestations blaming publication on theft, betrayal, or oversight (usually with the printer’s complicity) are especially common.³⁵ Not accidentally, the period developed rudimentary legal mechanisms of safeguarding intellectual property.³⁶

It would be a mistake, however, to represent the relationship of manuscript and print in oppositional terms. Not only did manuscript publication remain robust long after the advent of print, but the two systems overlapped and infused each other. Manuscript poems were diverted into print, but printed texts, conversely, were frequently copied into manuscript collections.³⁷ Gathering texts from across genres, forms, and styles was a feature of both manuscript and print cultures.³⁸ The culture of reading did not differentiate between manuscript and print the way we do, either. Partly due to the high cost of binding, a significant number of books from the period are “transitional” or “hybrid” in the sense that they combine handwritten and printed material.³⁹ Besides, associating print

32 Zeemon Davis, “Beyond the Market,” 87. See also Scott-Warren, *Sir John Harington*, 1–24.

33 See Sherman, *Used Books*, 8.

34 Kuskin, *Recursive Origins*, 35.

35 See Wall, *Imprint of Gender*, 173–88.

36 Loewenstein, *Author’s Due*.

37 See Love, *Scribal Publication*; Marotti, *Circulation of Poetry*, 23–24.

38 Respectively, Vine, *Miscellaneous Order* and O’Callaghan, *Crafting Poetry Anthologies*.

39 See McKitterick, *Print*, 65–66; Sherman and Wolfe, “Department of Hybrid Books;” and J.T. Knight, *Bound to Read*.

with fixity calls for qualification. Preparing a volume for publication involves a rearrangement of lines, reversing the sides of a page, cutting paper, and assembling separate pages. In other words, disintegration forms the basis upon which the totality of a print book becomes possible. Whatever fixity the invention of printing introduced was achieved through the uses of *movable* type. Human and mechanical errors and corrections were frequent accompaniments of the printing process, which often produced "changed, mutated, imperfect copies."⁴⁰ Smyth aptly describes print technology as "a combination of the permanent and the transient."⁴¹

A host of additional factors shaped poetic ontology in early modern England. An intellectual and affective process, reading is as much a physical, material activity—oral, visual, manual—that brings human bodies into close contact with books. Readers' hands, Roger Stoddard notes, "stain and wear away ink and colour, fraying paper thin, breaking fibres, and loosening leaves from bindings. Rough hands sunder books, and over time even gentle hands will pull books apart."⁴² Even as a purposeful intellectual pursuit, reading often involved intentional material alteration—marking, separating, splicing, supplementing, rearranging, collaging—that destroyed some texts but created new ones.⁴³ Writing in the margins was likewise both creative and destructive. Amalgamating manuscript and print and text and annotation, marginalia took place "at the intersection of generic norms and technological affordances."⁴⁴ But what it also did was invade the space of the page, violate the text, collapse the distinction between reading and writing, and challenge the finality of the book.⁴⁵

If print regularized such aspects of the book as typography and layout, it hardly made books any more enduring. Like in any other age, books in the Renaissance were frequently damaged, both by accident and design: fires, floods, wars, censorship, neglect, book-

40 Zarnowiecki, *Fair Copies*, 18.

41 Smyth, *Material Texts*, 7; on errors in printing, see esp. 75–137 and McKitterick, *Print*, 97–138; and (from a different perspective) Fleming, *Cultural Graphology*, 31–50.

42 Stoddard, "Looking at Marks," 32.

43 See Fleming, "Renaissance Collage."

44 Acheson, "Marginalia," 4.

45 See Orgel, "Margins;" Sherman, *Used Books*; Scott-Warren, "Reading Graffiti."

worms, and a host of other incidents destroyed books.⁴⁶ The large-scale destruction of books in the wake of the Reformation left significant scars on the cultural imagination of early modern England.⁴⁷ Repurposing of books was another frequent occurrence: the ever-growing need for paper led those in the waste trade to turn manuscripts and unwanted print volumes into anything from endpaper and pastedowns for new books to wrappers for groceries and privy paper.⁴⁸ “Pen, paper, inke, you feeble instruments,” admits the anonymous poet in his 1595 sonnet collection *Emaricdulfe*.⁴⁹ At the same time, Juliet Fleming remarks, “paper was not necessarily the most obvious, or suitable, medium for writing in early modern England (nor, for that matter, was paper as ‘immaterial’ as it has since become).”⁵⁰ A surprising amount of writing from the period is on glass, wood, fabric, or metal. Moreover, early modern paper made from rags of flax cloth frequently contained flecks of plant and textile matter, producing an uneven, challenging surface, where “knots of organic matter ... can interrupt typography.”⁵¹ This textual ecology dislocated poetry from the predictable site of a written page, enmeshing it into a wider aggregation of entities and things.

The scriptive ontology of early modern lyric is further complicated by connections of poetry, especially lyric, with vocal performance and music. Jennifer Richards challenges the widespread association of print (and writing in general) with silent reading and insists instead that early modern texts should be read as scripts of vocal performance. As she argues, “the oral-aural context of reading in this period produced voice- or performance-aware silent readers as well as readers who literally animated the page with their breath.”⁵² Moreover, in Renaissance England lyric’s “grounding in sung performance was still intact” and “song was a vital aspect of

46 Smyth, *Material Texts*, 55–74; Pearson, *Book Ownership*, 10–13.

47 For example, see Ramsay, “Manuscripts.”

48 On uses of wastepaper in binding, see Smyth, *Material Texts*, 137–74; on book pages as privy paper, see Yates, *Error*, 107–108.

49 *Emaricdulfe*, sonnet XXII.

50 Fleming, *Graffiti*, 10.

51 Calhoun, *Nature of the Page*, 52.

52 Richards, *Voices and Books*, 16.

lyric circulation."⁵³ The musical dimension of early modern lyric exploded its system of circulation, involving "a mixture of human and not humans ... the composers, performance, and song books."⁵⁴ At the same time, voice was repeatedly theorized as unstable, brittle, and elusive.⁵⁵

Early modern England, in other words, "may not be accurately defined as exclusively an oral, manuscript, or print culture."⁵⁶ Rather, it was a pluralistic ecosystem where "the three media of speech, script, and print infused and interacted with each other in a myriad ways."⁵⁷ My argument is that Elizabethan sonnets responded to these frictions between reading and writing, fixity and fluidity, fragment and whole, idea and matter, voice and inscription, destruction and making, works and books, by injecting irresolvable contradictions into the way they thematised their own existence. Richards presents a harmonious vision of media polyvalence in early modern England, suggesting, for example, that "print ... aligned eye, tongue, and ear."⁵⁸ My interest, by contrast, is focused on the crises of lyric ontology in the sonnets, which I read as symptomatic of the tensions between different instantiation templates and modes of poetic being.⁵⁹ These Petrarchan lyrics offer what Adorno calls "a philosophical sundial telling the time of history"—in this case, history of book production, of writing, reading, and speaking, of textual making and unmaking.⁶⁰

These crises haunt the liminal zone between mental conception and physical objecthood. As I have suggested, regardless of the specific technologies of production, poetic imagination needs to be realized as a material object—an ink-stained page, a carved inscription, or a series of air waves. The sonnets I consider below use their imaginative resources to problematize their actualization as physi-

⁵³ Larson, *Matter of Song* 35, 38.

⁵⁴ Trudell, *Unwritten Poetry*, 13, 19.

⁵⁵ Bloom, *Voice in Motion*.

⁵⁶ Brayman Hackel, *Reading Material*, 27.

⁵⁷ Fox, *Oral and Literate Culture*, 5.

⁵⁸ Richards, *Voices and Books*, 10.

⁵⁹ For a similar approach that focuses on misalignments and incommensurabilities between forms of ontology in connection with Petrarchism, see Hart, "Bracket and Voice."

⁶⁰ Adorno, "Lyric Poetry," 345.

cal phenomena. Although all of them undeniably have a material existence, the way they conceive of themselves as poetic artefacts undermines the certainty of their ontology. Each poem, drawing on the historical realities of early modern writing, publishing, and reading, dramatizes the uncertainties of the material practices of poetic production in early modern culture.

*

*

*

In many ways, the history of Sidney's *Astrophil and Stella* emblemizes the ontological precarity of Renaissance lyric. Written sometime in the early 1580s, the collection of sonnets and songs initially existed in manuscripts not intended for circulation outside the Sidney-Herbert circle.⁶¹ In 1591, however, Sidney's verse was printed by Thomas Newman in an apparently unauthorized quarto.⁶² The book was quickly suppressed, and Newman forced to issue another edition the same year.⁶³ The publication, Arthur Marotti notes, "fundamentally changed the culture's attitudes towards the printing of secular lyrics of individual writers, lessening the social disapproval of such texts and helping to incorporate what had essentially been regarded as literary ephemera into the body of durable canonical texts."⁶⁴ In 1598, the complete sequence appeared in the lavish 292-leaf folio, cementing Sidney's poetic status and fixing his canon.⁶⁵ Meanwhile, some of the poems enjoyed a wider circulation outside of those editions before and after Sidney's death. In addition to manuscript and print miscellanies in which they are found, excerpts from what we know as *Astrophil and Stella* were given musical settings in William Byrd's *Psalmes, Sonets, & songs* (1588), Thomas Morley's *First Booke of Ayres* (1600), John Dowland's *Second Book of Songs or Aires* (1600), Robert Jones' *Muses garden for delights* (1610) and others.⁶⁶ And thanks to Smyth's research, we

61 See Woudhuysen. *Sir Philip Sidney*.

62 *Syr P.S. His Astrophel and Stella*.

63 *Sir P.S. his Astrophel and Stella*.

64 Marotti, *Manuscript*, 230.

65 *Countesse of Pembrokes Arcadia*. For the significance of this edition to Renaissance poetry, see Davis, *Invention*.

66 See Alexander, "Musical Sidneys."

know that at least one copy of the 1591 *Astrophel and Stella* supplied the front and rear endpaper for Edward Lively's *A true chronologie of the times of the Persian monarchie* (1597), the binder using Sidney's sonnets as wastepaper.⁶⁷ Scattered across manuscript and print, sung and read, authorized and pirated, private and public, preserved and damaged, Sidney's sonnets were caught in the chaos of early modern textuality.

Although Sidney could not have possibly predicted the future instantiations of his verse across a range of forms, media, and sensory regimes (nor forms of its destruction), *Astrophil and Stella* harbours an unease about the precarity of its lyric existence. Witness sonnet 15:

You that do search for euerie purling spring,
Which from the ribs of old *Parnassus* flowes,
And euerie floure not sweete perhaps, which growes
Neare thereabouts, into your Poesie wring.
Ye that do Dictionaries methode bring
Into your rimes, running in ratling rowes:
You that poore *Petrarchs* long deceased woes,
With new-borne sighes and denisend wit do sing.
You take wrong waies those far-fet helpes be such,
As do bewray a want of inward tuch:
And sure at length stolne goods do come to light.
But if (both for your loue and skill) you name,
You seeke to nurse at fullest breasts of Fame,
Stella behold and then begin to indite.⁶⁸

The obvious thrust of the sonnet is to distinguish the speaker from other imitators of Petrarch and assert his aesthetic and national independence.⁶⁹ But the sonnet also offers a more general *ars poetica*, and Sidney's particular attention is focused on lyric ontology. On the surface, the poets he attacks overprivilege vocality. Not only do they "sing" their "woes" with "sighes;" they are fond of alliteration

67 Smyth, *Material Texts*, 163–74.

68 *Countesse of Pembrokes Arcadia*, 524.

69 Kennedy, *Site*, 176–77.

("rimes, running in ratling rowes"), a figure dependent on the human voice for its effect. Puttenham, for instance, writes that alliteration "notably affect[s] the ear."⁷⁰ Although their "Dictionaries methode" may suggest the silence of a study or library, the word's etymology (from the Latin *dicere*) links it to speech. At the same time, Sidney accuses his antagonists of gathering (rhetorical) flowers into (a) "Poesie." The allusion is perhaps to *A Hundreth Sundrie Flowres* by George Gascoigne (1573), reissued as *Poesies* (1575), with sections entitled "Flowers," "Hearbes," and "Weedes." But "wring[ing]" poetic flowers into "Poesie[s]" also invokes the genre of posy—short poems inscribed upon objects such as "fruit trenchers of wood" or "rings, jewels and the like."⁷¹ In other words, Sidney equally objects to inscriptions, and the portmanteau word "w/ring" suggests both artisanal production and acoustic reverberation. Sung, sighed, or inscribed, the verse of his predecessors leaves Sidney unsatisfied.

His solution, however, articulates an idea of lyric that is startlingly self-emasculating. According to Sidney, poets should forsake their search for "purling spring[s]" in the "ribs of old *Parnassus*" and instead place their thirsty mouths at "fullest breasts of Fame" by beholding Stella's beauty. However, the transition from optic pleasure to poetic utterance—which also involves a gendered shift from father (Parnassus, Petrarch) to mother (Fame, Stella)—is less unproblematic than Sidney's celebratory tone suggests. "The principle of intelligibility, in lyric poetry," Paul de Man argues, "depends on the phenomenalization of the poetic voice."⁷² A lyric poem is contingent on our ability to imagine a speaking *I* behind the text. But Sidney's sonnet demands that lyric poets reconcile two physiologically antithetical impulses: speaking ("indite") and feeding ("nurse at fullest breasts"). Granted, in the temporality imagined by the poem, feeding at Fame's swollen breasts should follow speech as a kind of gratification, but in the reading chronology, oral consumption in fact precedes and legitimizes poetry. With his mouth full of milk, Sidney's lyric poet is unlikely to perform an

70 Puttenham, *Art of English Poesy*, 258.

71 Puttenham, *Art of English Poesy*, 146; Scott, *Model of Poesy*, 29.

72 de Man, "Lyrical Voice," 55.

intelligible speech act ("indite"), launching a momentary crisis of enunciation so that the sonnet—presumably, an example of good lyric—is lost between gulp and speech.

The last word of the poem, "indite," which could mean both "to speak" and "to write" in Renaissance England, may offer a partial relief to this rhetorical cul-de-sac.⁷³ Read as a command to inscription, it seemingly restores the authority of mimesis (although that would contradict Sidney's scepticism about writing). But the infantilizing scenes of oral nourishment that haunt the sonnet suggest that Sidney's strategy for successful lyric is premised on a regression to early childhood.⁷⁴ Even if imagined as scriptive activity, linking poetry with a pre-linguistic stage prevents its realization into a meaningful text. Besides, reading "indite" as writing exposes the sonnet to a confluence of two liquids, the white milk of Fame and the black ink of poetry, the colours replicating the appearance of sonnet 15 on the page. And if we persist with reading Fame's milk as reward for poetic activity, the former's whiteness threatens to blur the characters inscribed on the page and erode the meaning they carry. In short, sonnet 15 links the emergence of lyric to a moment of ontological impossibility. As a good lyric, the sonnet is at risk of being either subsumed in an act of sucking or of turning into a degraded smear of milk and ink on the page; as a bad poem, it takes "wrong waies" and has no place in the world.

Sonnet 3 from Samuel Daniel's *Delia* (1592–1623) also explores the precarity of lyric ontology dissolving between voice and writing, hearing and sight:

If so it hap this of-spring of my care,
 These fatall Antheames, sad and mornefull Songes:
 Come to their view, who like afflicted are;
 Let them yet sigh their owne, and mone my wrongs.
 But vntouch'd harts, with vnaffected eye,
 Approch not to behold so great distresse:
 Cleer-sighted you, soone note what is awry,
 Whilst blinded ones mine errours neuer gesse.

73 OED "indite, v," 1, 3a, 4.

74 See Loewenstein, "Truant Pen," 136.

You blinded soules whom youth and errours lead,
 You outcast Eglets, dazled with your sunne:
 Ah you, and none but you my sorrowes read,
 You best can judge the wrong that she hath dunne.
 That she hath doone, the motiue of my paine;
 Who whilst I loue, doth kill me with disdaine.⁷⁵

One of the first things the reader notices is the complex striation of ontological forms the poet envisions for his alienated “of-spring.” The opening lines insist on their acoustic, song-like qualities (“Antheames,” “sad and mornefull Songes”), although by the closing of the quatrain these poems in distinct genres (hymns, songs) disintegrate into rhythmic respiratory noises, as the fellow lovers are invited to emulate the poet with their “sigh[s],” then into inarticulate collective “mone[s],” pure vocality of pain and pleasure. Given the sonnet’s concern with paternity and reproduction, this presumably exclusively male network of readers and lovers is an extension of what Tom MacFaul calls “masculine parthenogenesis” applied to poetic circulation.⁷⁶ In this sense, the lyric “mone[s]” amplified by Daniel’s audience also imply “the climactic groan of the father” at the moment of conception, when “the *logos* that underpins patriarchal law can dissolve into a strange, pathetic glossolalia.”⁷⁷

But the first quatrain already contains a germ of the abrupt shift in sensory regime, for the poet expects his “songs” and “mone[s]” to come “to their view, who like afflicted are.” These sounds are, then, to appear before lovers as something they see, not hear. The second quatrain develops this motif, reiterating that the sonic qualities of Daniel’s “wailing verse” should be grasped optically, as a visual object or, more likely, written text, as the emphasis on his listeners’ “eye[s]” makes clear. Those unable to feel passion should not “behold” the poet’s “distresse:” if they are “cleer-sighted” they will notice too many poetic defects; if they are blind, they will not be able to feel his pain. In the second quatrain, voice becomes silent

75 Daniel, *Delia*, B2r.

76 MacFaul, *Poetry and Paternity*, 27.

77 Pettman, *Sonic Intimacy*, 24.

writing as the fleeting, ephemeral song ossifies into a more concrete, lasting object. The line "Ah you, and none but you my sorrowes read," bookended by antithetical references to pure sonority ("Ah") and (silent) "read[ing]," encapsulates the sonnet's movement between modes of existence, although its placement deep in the third quatrain still suggests that the sonnet's ontology remains jumbled, at once acoustic and inscribed, transient and permanent.

Built into these leaps of imagery is a crucial self-reflexive turn. As the sounds and moans of love are recast as inscriptions, the sonnet realizes in its form—that of a written text—the imaginative trajectory of the poem. What the true lovers apostrophized by the text will read *is* sonnet 3 of Daniel's volume. But having proscribed non-lovers from his audience, Daniel (somewhat confusingly) identifies those admitted to this circle as "blinded soules" who are "dazzled" with the "sunne[s]" of their ladies' beauty. He calls on them to "read" his "sorrowes" and judge the wrong committed by his mistress. Yet what makes them qualified to appreciate his suffering—their blindness—would disqualify them from reading the text. This puts the reader in an aporetic bind: if we wish to read the sonnet, we must claim the status of lovers (otherwise we are denied access); but in order to do so we must assume blindness as our characteristic and thus interrupt our reading. Either way, the poem cancels itself in the process of reading. Just as the lady kills the lover, so the text of the sonnet erases its own ontology. But paradoxically, the rhetorical dissolution also highlights the text's ineluctable materiality. Drained of its signification, the sonnet becomes an inanimate object in the reader's hands, an effect amplified by the poem's position on the recto page of the 1594 edition. Proceeding to the next poem is contingent upon turning the page, which conflates the abandonment of sonnet 3 as unreadable with the tactile experience of the book as a material object.

Sonnet XXXIII from Giles Fletcher the Elder's *Licia* (1593) links the precarity of lyric ontology more explicitly to the familiar Petrarchan framework of frustrated desire:

I wrote my sighs, and sent them to my love,
I prais'd that faire, that none ynough could praise:

But plaintes, nor praises, could faire Lycia moove,
 Above my reach, she did her virtues raise.
 And thus reply'd: False Scrawle, untrue thou art,
 To faine those sighes, that no where can be found;
 For half those praises came not from his heart:
 Whose faith and love, as yet was never found.
 Thy maisters lyfe, (false Scrawle) shall be thy doom:
 Because he burns, I judge thee to the flame:
 Both your attempts, deserve no better roome,
 Thus at her word, we ashes both became.
 Beleeve me (faire) and let my paper live:
 Or be not faire, and so me freedome give.⁷⁸

Fletcher's unmovable, pyromaniac mistress not only spurns his affections; she also seeks to destroy the vehicle of his desire by setting the poem itself ablaze, a witty if not uncommon play on the motif of erotic burning. What makes the sonnet important to my argument is not its destruction, nor is it the Petrarchan idea of the poet's being tied up with the existence of his fragile text. Rather, Fletcher's sonnet brings to view the unreliability, uncertainty of its own material practice. Licia burns his sonnet because, to her, it represents a "false Scrawle:" the lover's attempts to record his "sighs" are dismissed as "untrue." On the one hand, her doubts tap into the reservations about poetic feigning derived from Plato's admonition against poets' lies and the broader distrust of writing in the West. The legal strain in the sonnet's language, on the other hand, may invoke the widespread anxiety about scribal forgeries haunting Elizabethan culture.⁷⁹ But Licia's response also takes to task, as a viable form of lyric existence, the capture of breath by scriptive labour. For her, that the lover's sighs are "fain[ed]" because they "came not from his heart" is only part of the problem. His "sighs" are too ephemeral, too transient to be preserved by ink and paper: their elusive and uncontrollable nature resists crude reification in writing, which puts pressure on Fletcher's lyric project, given the frequent association of lyric voice with sighing in early

78 Fletcher, *Licia*, F2v.

79 Gordon, "Material Fictions."

modern culture.⁸⁰ Writing is a form of forging the poet's (true) breath. But in accusing Fletcher of "fain[ing] those sighes, that no where can be found," Licia not only insists that they lack a definable location. She also frames their destruction as a comparable denial of space: "Both your attempts, deserve no better roome, / Thus at her word, we ashes both became." A deterritorialized phenomenon, sighs have no right to a place and can only be represented by emptiness. The obvious pun on stanza (Italian, "room"), moreover, implicates Fletcher's own sonnet in the process of disappearance.⁸¹ To be actualized as a sigh-based lyric poem, the sonnet must forfeit its spatial position on the page.

Echoing these concerns, sonnet LI from Barnabe Barnes's *Parthenophil and Parthenophe* (1593) examines them through the lens of print technology:

Lame consonants, of member-vowells robbed
 What perfect-sounding wordes can you compose
 Wherein you might my sorrowes flame disclose?
 Can you frame mamed wordes as you had throbbd?
 Can you with sighes make signes of passions sobbed?
 Or can your characters make sorrowes showes?
 Can liquids make them? I with tears make those,
 But for my teares with taunts and frumps are bobbed:
 Could mutes procure good wordes mute would I bee,
 But then who should my sorrowes image paint?
 No consonants or mutes or liquids will
 Set out my sorrowes, tho with grief I faint:
 If with no letter but one vowell should bee,
 An A. with H. my Sonnet would fulfill.⁸²

The sonnet stages an experiment in which the lover tests the affordances of different kinds of consonant as he searches for the "perfect-sounding wordes." None, however, pleases Parthenophil, for

80 See L. Knight, *Reading Green*, 53.

81 Samuel Daniel describes stanzaic organization, specifically the sonnet form, as "much excellently ordered in a small room" (*Defence of Rhyme*, 216).

82 Barnes, *Parthenophil and Parthenophe*, Eüüj-r-v

vowelless words are “lame” and “mamed.” Fricative “sighes” make poor “signes,” his “liquids” are snubbed like the liquid substance of his tears, and his “mutes” would require painting (with a possible allusion to Simonides’ “painting is mute poetry” aphorism)—a different art form altogether—to supplement the absence of sound.

In the end, he dismisses them all in favour of “one vowell” he associates with the Petrarchan interjection “Ah.” But as we have seen with other sonnets, the theory of lyric Barnes develops collapses under its own weight. The obvious paradox is that Barnes posits sound—the emotionally charged interjection “Ah”—as the perfect expression of his sorrow and ultimate solution to his erotic and poetic troubles precisely when the imagery of writing and visibility (“characters ... image ... paint ... letters”) takes over the poem. Yet the rift Barnes discloses between his theory and practice is further exacerbated by the material form which his acoustic activity is experienced by the reader—print. More so than writing, Bruce Smith argues, print in early modern culture “stands at the farthest remove from the speaking body.”⁸³ Print, however, not only mutes speech; it breaks down acoustic segments into individual, highly technologized, elements. In Barnes’s sonnet, the plenitude of the groan “Ah” is reduced to a disjunctive combination of the mechanically processed letters, “A. with H.” In place of a persuasively vocal manifestation of “sorrowe,” we are left with “the indigestible materiality of the medium.”⁸⁴ More so than writing, print technology depends on the white spaces between letters on the page that inscribe spatial and temporal difference. Barnes’s “Ah” is then not only silent, but non-identical with itself. And if the blank space between its letters is the final actualization of the sonnet itself, the readers are left with emptiness flooding the space of the page, with the sonnet self-effacing before our eyes in order to fulfil its ambition. The perfect-sounding word is the empty space between two letters of the printer’s movable type.

*

*

*

83 B. Smith, *Acoustic World*, 125.

84 Kittler, *Gramophone, Film, Typewriter*, 175.

If my previous discussion concerned individual sonnets, in this section I consider how in Edmund Spenser's *Amoretti* (1595) the precarity of lyric ontology manifests itself at the level of the book.⁸⁵ The 89-sonnet record of Spenser's courtship of Elizabeth Boyle not only examines its status as a work of verbal art and alludes to early modern textual practices,⁸⁶ it also inscribes its existence at the limits of the totality of the book *qua* book. By conditioning a reading protocol based on corporeal engagement with the book's materiality and simultaneously deconstructing the book's architectonic, Spenser's sequence foregrounds the misalignment between the energies of lyric and the material conduit of poetic labour. *Amoretti* may be "remarkable for its time in leading not to despair, irresolution or spiritual sublimation but to the fulfilment and legitimation of sexual desire in matrimony."⁸⁷ But it displays the same anxieties about textual fragmentation and ontological instability of lyric found in other Petrarchan sonnets from the period.

A poetic collection—such as Spenser's 1595 volume *AMORETTI and Epithalamion*, which includes 89 sonnets, a handful of Anacreontics, and an epithalamium—already presupposes a degree of interplay between its poems and the material facts of their organization. For many readers, *Amoretti and Epithalamion* is a single unit that follows the trajectory of the poet's love from courtship to marriage. The liturgical, calendrical, and biographical forces operating in the sequence appear to codify its unidirectional narrative and structural coherence, with the lovers' union celebrated in the *Epithalamion* providing the ultimate point of reference for all other texts in the volume.⁸⁸ But several elements of the book's poetics and typographic design suggest a degree of independence enjoyed by the *Amoretti*. Perhaps J. W. Lever's claim that Spenser's book was crippled by "haste and botching" is extreme.⁸⁹ However, as I discuss below, the volume does send "mixed messages" about the relationship between its texts.⁹⁰ Spenser's control over the shape of the

85 Spenser, *Amoretti and Epithalamion*. I quote this edition.

86 See Wall, *Imprint of Gender*, 46–47; Gold, "Trembling Leaves."

87 McCabe, "Shorter Verse," 179.

88 For example, Dunlope, "Unity;" Kaske, "Spenser's *Amoretti*."

89 Lever, *Elizabethan Love Sonnet*, 101.

90 Dubrow, "Dressing," 94.

volume is also a matter of conjecture. The poet was intimately involved in the production of his books throughout the 1590s.⁹¹ Yet Ponsonby's dedication of the *Amoretti* volume to Sir Robart Needham explicitly acknowledges that Spenser's "sweete conceited Sonets" will appear "in [the poet's] absence."⁹² I thus consider the *Amoretti* as a work pursuing its own lyric agenda, even though it undoubtedly plays off the other texts in the 1595 volume, both imaginatively and materially.

Spenser's sequence is bracketed by striking images of books. Sonnet I stages an encounter between the poems and their ideal reader, the lady:

Happy ye leaues when as those lilly hands,
 which hold my life in their dead doing might
 shall handle you and hold in loues soft bands,
 lyke captiues trembling at the victors sight.
 And happy lines, on which with starry light,
 those lamping eyes will deigne sometimes to look
 and reade the sorrowes of my dying spright,
 written with teares in harts close bleeding book.
 And happy rymes bath'd in the sacred brooke,
 of Helicon whence she deriued is,
 when ye behold the Angels blessed looke,
 my souls long lacked foode, my heauens bliss.
 Leaues, lines, and rymes, seeke her to please alone,
 whom if ye please, I care for other none.

This apostrophic sonnet outlines a markedly corporeal procedure for reading the *Amoretti*: not just the lady's mind, but her whole body (hands, fingers, eyes), her various senses (touch, sight, hearing), the book's verbal and non-verbal elements are involved in the process of reading. To read the *Amoretti* is not only to grasp the meaning of the words and respond to its sensuous cues; it is also to hold the book in your hands before your eyes (given its octavo size that would have been the default method of reading), turning its

91 See Weiss, "Watermark Evidence and Inference."

92 Spenser, *Amoretti and Epithalamion*, n.p.

pages and clutching its spine. The inaugural image of the collection is unmistakably that of a physical book.

The book re-appears in the *Amoretti* shortly before the end, in sonnet LXXXV:

Deepe in the closet of my parts entyre,
her worth is written with a golden quill:
that me with heauenly fury doth inspire,
and my glad mouth with her sweet prayses fill.
Which when as fame in her shrill trump shal thunder,
let the world chose to enuy or to wonder.

This poem explicates the mechanics of poetic genesis: divine inspiration ("heauenly fury"), rising from the poet's bowels ("[d]eepe in the closet of my parts entire"), is moulded into articulate utterances in his throat and mouth ("glad mouth with her sweet prayses fill[ed]"). Poetry then enters the world where its perlocutionary power is enhanced by public reception (the "shrill trump" of "fame"), bringing recognition to the poet and his lady.

This vision draws parallels with the opening sonnet. In both texts, the book simultaneously occupies two positions, inside and outside the subject: in sonnet I, the lover's inward "harts close bleeding book" prefigures the "leaues, lines, and rymes" of the volume the lady reads; in LXXXV the internal lines written "with a golden quill" anticipate the "sweet prayses" of the *Amoretti*. However, the differences in the way this conceit is inflected are illuminating. On the one hand, the internal book displays a dramatic shift from suffering and anguish to tranquillity and certainty, a move in line with a tone of happiness that becomes dominant as the sequence progresses. But on the other hand, in contrast to the "leaues, lines, and rymes" of sonnet I, in sonnet LXXXV any reference to a physical book is poignantly missing. Orality and aurality implied by the Ovidian image of "shril trump" signal a reluctance to imagine the material form of poetry as anything beyond human voice. Inwardly, in sonnet LXXXV Spenser continues to write a metaphorical book, one, moreover, that rehabilitates the earlier

rhetorical violence. But its external counterpart, the physical book, has vanished from the text.

Of course, the ineluctable materiality of the volume the reader holds in his or her hands is ample reminder that it is not possible for Spenser's poetry *not to be* a book. But its integrity as a physical object is put under pressure by a discernible impulse to subvert the totality of the book through a series of imaginative and typographic decisions. In particular, the beginning and ending in Spenser's volume are marked by an acute crisis of identity. Speaking of itself as part of a complete book, the opening sonnet functions as an "*envoi*, a poem presenting the sequence as a *fait accompli*, a completed series of artistic products."⁹³ It offers a kind of postscript that perhaps should conclude the sequence rather than anticipate it. Only in the previous poem, the prefatory sonnet by G.W.Jr. refers to the *Amoretti* as a work yet to be written: "*O therefore let that happy muse proceede / to climb the height of vertues sacred hill.*" And in sonnet II, Spenser (imitating Sidney) admits that he still carries the burden of "[v]quiet thought" grown "greater then my womb," a text still undelivered. According to Edward Said, "the production of a text is an event, physically and spiritually, which has its own genealogy that cannot begin with its reading."⁹⁴ In the *Amoretti*, however, reading becomes the point of origin, suggesting that the sequence is finished before it has begun, even though this impression is contradicted by the sonnet's number (I) and the tactile evidence that only several pages have so far been turned.⁹⁵

A comparable uncertainty haunts the opposite terminal point of the *Amoretti*. Sonnet LXXXV, with its vision of the sequence issuing forth from the poet's mouth, contains what Barbara Herrnstein Smith calls a closural allusion signifying completion.⁹⁶ That the sonnet is printed on the recto page contributes to a sense of termination, the catchword "When" the only indicator that we have not

93 Brown, "Metapoetry," 403.

94 Said, *Beginning*, 202.

95 With codex "you have an immediate visual idea of how much you have read and how much you have left to go by the amount of pages remaining to the left or right of where you are" (Small, *Wax Tablets*, 11). This idea is tactile as well.

96 Herrnstein Smith, *Poetic Closure*.

yet reached the end. Since reading cannot continue until the page is turned and the following sonnet is revealed, this unknowable futurity reinforces the notion of LXXXV as potentially the last poem. (The volume's full title also suggests that the sonnet collection—*Amoretti*—does not exhaust its contents.) Yet this attempt at finalization is quickly revealed to be a faux ending: four more sonnets separate it from the final word of the sequence. In turn, the actual *explicit* to the sequence—the three final sonnets—defy their status as the book's ultimate closure. The last page of the *Amoretti* is devoid of any terminal paratext—a 'The End,' a '*FINIS*,' an envoy, a colophon, or a visual device—which would signal the end of a textual unit. Such verbal and visual tools were becoming increasingly common in the late sixteenth century, so their absence can give the reader reason to expect more.⁹⁷ In fact, the catchword "In" promises continuation beyond the page, and the "Anacreontics" section that follows begins on the next verso page so their different stanzaic organization cannot yet optically confirm the formal shift after sonnet LXXXIX. The word *FINIS* appears eight pages later, when it separates the "Anacreontics" from the *Epithalamion* (which boasts its own title page and its own *FINIS* propping the poem's last stanza).

Moreover, the last sonnets (LXXXVII–LXXXIX), unexpectedly lamenting the speaker's separation from the lady, belie their status as closure. Erotic frustration and pangs of absence are textbook Petrarchism, but their redeployment toward the end of a work that articulates a vision of conjugal love is surprising. This carefully choreographed separation of the lovers, in suspending post-betrothal mutuality, disturbs the teleology of the sequence. Instead, the final poems subtly reprise the opening images of the *Amoretti*: the lover hoping to feed his "loue-afamished hart" with the "light" of "th'Idaea playne" (LXXXVIII) and wanting "liuely bliss" (LXXXIX) echoes the descriptions of his beloved as his "soules long lacked foode, [his] heauens bliss" in the opening sonnet. When LXXXVII has the lover "time with expectation spend," the *Amoretti* effectively formulates a new Petrarchan *incipit*.

97 On "terminal paratexts," see Sherman, "Beginning."

By disguising the beginning of the *Amoretti* as its ending and by injecting the latter with a rhetorical germ of commencement, Spenser's sequence disconnects the material limits of the book from the imaginative points of origin and conclusion. But the *Amoretti* also scatters across its text "phantom" beginnings and endings unmoored from the nominal terminal points of the collection. Through images of poetic interruption, the *Amoretti* develops situations of termination and re-commencement that are distinctly at odds with their positions in the structure of the sequence. In sonnet XXIII, the poet complains that the beloved "doth conceaue, / th'importune suit of my desire to shone," which he compares to Penelope undoing her weaving: "with one looke she spils that long I sponne." While the sonnet ostensibly decries the lover's failure at erotic persuasion, in the metapoetic world of the *Amoretti* weaving figures textual production. The lover's courtship—an allegory of his writerly goal—becomes "fruitelesse worke ... broken with least wynde." We witness the fabric of Spenser's poetry being rent, in a way bringing the sequence to a close, only to be "revived and resumed."⁹⁸ But the book itself can be imagined as provisionally ending with this sonnet and beginning again on the next page, indeed separating into two books, the weaving imagery offering a suture over the tear. The sequence stands on the brink of being "broken with least wynde"—the lightest movement of air produced by the turning of the page. A similar event occurs in sonnet XLVIII, where (like Licia) Spenser's beloved burns his poem: "Innocent paper whom too cruell hand ... did sacrificize vnto the greedy fyre." This signifies another moment of destruction of the *Amoretti*, and thus a ghost ending and a new point of origin, since the poet vows to persist: "Yet liue for euer, though against her will." Just like the actual beginning and ending of the *Amoretti* resist fixity, the proliferation of their internal counterparts accentuates the uncertainty surrounding the sequence's identity as a stable book.

The redrawing of the conceptual boundaries of the *Amoretti* is reinforced by certain aspects of the volume's typography. Like most Elizabethan sonnet sequences, Spenser's prints one sonnet per page,

98 Miller, "Writing and Wooing," 551.

each decorated with a floral border. This type of visual organization, with pages and sonnets uniformly designed and sequentially numbered, created "a more stable and fixed artefact than any of its individual poems."⁹⁹ But cordoning off the spaces of individual sonnets also opened possibilities for detachment and fragmentation. This becomes more pronounced if we consider sequences that run poetry through from page to page, occasionally breaking the sonnets midway (quartos of *Astrophil and Stella*, Barnes' *Parthenophil*, Shakespeare's *Sonnets*). There, while rifts *within* individual poems become possible, the continuity *among* the sonnets increases.¹⁰⁰ By the same token, the borders of floral design at the top and at the bottom of each page dispatch confusing messages. Such flowers were often used to "articulate the composition and identity of the entire printed volume as something more than the sum of its parts."¹⁰¹ But in the *Amoretti* the upper borders are unstable. Curiously, the ones sitting on top of sonnets XXIII and XXIV (unweaving) do not have identical designs, nor do those of sonnets XLVIII and XLIX (burning). A purported mechanism of totality, these flowers sow seeds of disintegration. We may also recall the re-appearance, almost verbatim, of sonnet XXXV ("My hungry eyes with greedy couetize"), in which the lover compares himself to Narcissus, as sonnet LXXXIII. From a technological point of view, the repetition may suggest that the leaves of the book have been stitched together erroneously, asking the reader to re-arrange the volume. But this possible printing error is grafted onto the sonnet's Ovidian language of insatiable desire ("so plenty makes me poore"), producing an allegory of an imperfect poetic object.

In all these instances, the *Amoretti* strives to bring the indisputable facticity of its book-ness in conflict with the imaginative, numerical, and typographic signals it transmits: it suggests, among other things, that its material and conceptual thresholds may not coincide, that the order and numbering of the sonnets may be unreliable, and that the book may harbour additional endings and beginnings. This in turn increases the care its readers invest in the

99 Wall, *Imprint of Gender*, 70–71.

100 See Hutchison, "Breaking the Book."

101 Fleming, "Changed Opinion," 56.

material object in their hands, similar to what Martin Heidegger calls “the conspicuousness of the unusable,” when malfunctioning objects “permit the entities with which we concern ourselves to be encountered in such a way that the worldly character of what is within-the-world comes to the fore.”¹⁰² Reading the *Amoretti*, in addition to grasping the linguistic contents of the poems and experiencing the lover’s sorrows and joys, entails clutching the book tightly to avoid any further slippages of the imaginative openings and conclusions from their spatial positions, thumbing the pages to see the sequence has not been interrupted, and feeling the paper body of the book to make sure that it has not dissolved. Constantly reminding its readers that they are holding a material book in their hand, the *Amoretti* works toward undermining the ontology of this object. The courtship-to-marriage narrative may retroactively cancel these disruptive impulses, but read in real time, without the benefit of biographical knowledge, Spenser’s Petrarchan sequence calls into question its stability as a material artefact.

What the *Amoretti* is preoccupied with, then, is the incommensurability between the work of lyric imagination and the material conditions of the book. When the *Amoretti* refuses to imagine itself as a book, when it dislocates and deconstructs its beginning and ending, when it interrupts the fabric of the sequence with superfluous points of commencement and termination, when it implies that its sequential and visual orders may be wrong—Spenser’s Petrarchan collection resists cohering into a fixed volume. The material certainty of the *Amoretti* as a printed book is undermined by a spate of disagreements between its physical features and its imaginative strategies. The *Amoretti* becomes a book that accentuates the irreducible distance between its physical pages and its work of imagination. Highlighting the elusiveness of material stability, the *Amoretti* exposes the limitations of the book even as it insists upon the limitless promise of the work of lyric.

*

*

*

102 Heidegger, *Being and Time*, 104, 102.

Each of the examples of the Elizabethan sonnet tradition considered here transmits a sense of lyric ontology in a state of crisis. Sidney, Fletcher, Daniel, Barnes, and Spenser compose sonnets that exist at the point of vanishing, whose identity as speech acts and integrity as material objects are put under pressure. With Petrarchan longing allegorizing textual unattainability, these poems are trapped in a cycle of self-assertion and self-effacement. Written in the historically specific language of literary production and circulation (print, song, paper, ink), they pry open the discrepancy between the affordances of technology and the poetic imagination as the representational subversion pushes against the certainty of their objectified presence as palpable artefacts. Sensing the contemporary crises of textuality, Elizabethan sonnets make audible, legible, and visible the precarious ontology of lyric.

ÚTDRÁTTUR

“Penni, pappír, blek, þið aumu tól”:
Ótrygg verufræði lýríkur í sonnettum frá tíma Elísabetar

Í þessari grein er kannað hvernig einkennum ástríðna er beitt að hætti Petrarcha í sonnettum frá síðari hluta 16. aldar til þess að fást við spurningar um verufræði lýríkur – hina efnislegu tilveru lýríks kveðskapar. Málið varð brýnt síðla á valdatíma Elísabetar I á Englandi, í miðri hringiðu tæknilegra, efnahagslegra, heimspeki-legra og fagurfræðilegra breytinga sem höfðu áhrif á efnisleg skilyrði fyrir tilurð og dreifingu kveðskapar. Stírið sambúð handrita og prenttækni, lesvenjur sem fólu í sér ýmiss konar tilfæringar (s.s. úrklippur, spássíuskrif, samklipp o.fl.), pappírsskortur, bókabrennur, notkun lýríkur í tónlist, ásamt ýmsu öðru, skóp umhverfi sem var óstöðugt og lagskipt, þar sem kvæði voru sett fram á ólíku formi og í ólíkum miðlum. Nálestur á völdum sonnettum eftir Philip Sidney, Samuel Daniel, Edmund Spenser, Giles Fletcher og Barnabe Barnes er hér nýttur til að færa rök fyrir því að í kveðskap þeirra endurspegli vísanir í tilfinningaþrungin verk af meiði petrarchisma þá óvissu og þann óstöðugleika sem verufræðileg skilyrði kveðskapar fólu í sér. Þessar sonnettur gera erótíska löngun sem aldrei getur gengið í uppfyllingu vona að táknsögu um dauðadæmda þrá eftir lýrískum texta sem eilíflega rennur úr greipum; þær hrærast í hvarfpunkti og það reynir mjög á þær sem málgjörðir og sem óbrotna efnislega hluti. Í þessum sonnettum frá síðari hluta 16. aldar má greina hvernig kreppir að textanum sem verður til þess að hin viðkvæma verufræði skáldskaparins verður sýnileg, heyranleg og auðlesin.

Keywords: lýrískur kveðskapur; elísabetískar sonnettur; verufræði skáldskapar; saga bókarinnar; petrarchismi; skáldlegt ímyndunarafl

ABSTRACT

**"Pen, paper, inke, you feeble instruments":
The Precarity of Lyric Ontology in Elizabethan Sonnets**

This essay investigates how Elizabethan sonnet sequences deploy the signatures of Petrarchan desire to attend to the question of lyric ontology—the material mode of existence of lyric poetry. The issue acquired special urgency in late Elizabethan England, in the context of rapid technological, economic, philosophical, and aesthetic change that affected the material conditions of production and circulation of poetry. The uneasy coexistence of manuscript and print technologies, the practices of reading that included various forms of material alteration (cutting, marginalia, collage etc.), paper shortage, destruction of books, musical appropriations of lyric as well as a host of other factors, created a volatile and multi-layered environment in which lyric poems were instantiated across forms and media. Through a close reading of selected sonnets by Philip Sidney, Samuel Daniel, Edmund Spenser, Giles Fletcher, and Barnabe Barnes, this essay argues that in their poetry the affective work of Petrarchism tropes the uncertainties and instabilities inherent in the contemporary conditions of poetic ontology. Allegorizing erotic longing for the beloved and the impossibility of its fulfilment as a thwarted desire for a perennially elusive lyric text, these sonnets exist at the point of vanishing, which puts under pressure—to a point of unviability—their identity as speech acts and integrity as material objects. Sensing the contemporary crises of textuality, these Elizabethan sonnets make audible, legible, and visible the precarious ontology of lyric poetry.

Keywords: lyric; Elizabethan sonnets; poetic ontology; book history; Petrarchism; poetic imagination

BIBLIOGRAPHY

- Acheson, Katherine. "Introduction: Marginalia, Reading, and Writing." In *Early Modern English Marginalia*, edited Katherine Acheson, 1–12. New York: Routledge, 2019.
- Adorno, Theodor W. "Lyric Poetry and Society." In *The Lyric Theory Reader: A Critical Anthology*, edited by Virginia Jackson and Yopie Prins, 339–50. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2014.
- Alexander, Gavin. "The Musical Sidneys." *John Donne Journal* 25 (2006): 65–105.
- Barnes, Barnabe. *Parthenophil and Parthenophe. Sonnets, Madrigals, Elegies and Odes*. London, 1593.
- Bloom, Gina. *Voice in Motion: Staging Gender, Shaping Sound in Early Modern England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2007.
- Braden, Gordon. *Petrarchan Love and the Continental Renaissance*. New Haven: Yale University Press, 1999.
- Brayman Hackel, Heidi. *Reading Material in Early Modern England: Print, Gender, and Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Brewster, Scott. *Lyric*. London: Routledge, 2009.
- Brown, Ted. "Metapoetry in Edmund Spenser's *Amoretti*." *Philological Quarterly* 82 (2003): 401–17.
- Butler, Judith. *Precarious Life: The Power of Mourning and Violence*. London: Verso, 2004.
- Calhoun, Joshua. *The Nature of the Page: Poetry, Papermaking, and the Ecology of Texts in Renaissance England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2020.
- Chartier, Roger. *The Order of Books: Readers, Authors, and Libraries in Europe between the Fourteenth and the Eighteenth Centuries*. Translated by Lydia G. Cochrane. Stanford: Stanford University Press, 1994.
- Cormack, Bradin. "Strange Love: Or, Holding Lands." *Law and Humanities* 1 (2007): 221–38.
- Correll, Barbara. "Terms of 'Indearment': Lyric and General Economy in Shakespeare and Donne." *English Literary History* 75 (2008): 241–62.
- Culler, Jonathan. *Theory of the Lyric*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.
- Da Costa, Alexandra. *Marketing English Books, 1476–1550: How Printers Changed Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- Daniel, Samuel. *Delia and Rosamond augmented*. London, 1594.
- . *Defence of Rhyme*. In *Sidney's 'The Defence of Poesy' and Selected Renaissance Literary Criticism*, edited by Gavin Alexander, 207–33. London: Penguin, 2004.
- Davis, Joel B. *'The Countesse of Pembrokes Arcadia' and the Invention of English Literature*. New York: Palgrave, 2011.
- De Man, Paul. "The Lyrical Voice in Contemporary Theory." In *Lyric Poetry: Beyond New Criticism*, ed. Chaviva Hosek and Patricia Parke, 55–72. Ithaca: Cornell University Press, 1985.
- Dubrow, Heather. *Echoes of Desire: English Petrarchism and Its Counterdiscourses*. Ithaca:

- Cornell University Press, 1995.
- . "'Dressing old words new'? Re-evaluating the 'Delian Structure.'" In *A Companion to Shakespeare's Sonnets*, edited by Michael Schoenfeldt, 90–103. Oxford: Blackwell, 2007.
- . *The Challenges of Orpheus: Lyric Poetry and Early Modern England*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2008.
- Eckhardt, Joshua. *Manuscript Verse Collectors and the Politics of Anti-Courtly Love Poetry*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Eisenstein, Elizabeth L. *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Emaricdulf: Sonnets written by E.C. Esquier*. London, 1595.
- Enterline, Lynn. *The Rhetoric of the Body from Ovid to Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Estrin, Barbara L. *Laura: Uncovering Gender and Genre in Wyatt, Donne, and Marvell*. Durham, N.C.: Duke University Press, 1994.
- Fleming, Juliet. "Changed Opinion as to Flowers." In *Renaissance Paratexts*, edited by Helen Smith and Louise Wilson, 48–64. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- . *Graffiti and the Writing Arts of Early Modern England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2001.
- . "The Renaissance Collage: Signcutting and Signsewing." *Journal of Medieval and Early Modern Studies* 45 (2015): 443–56.
- Fletcher, Giles. *Licia, or Poemes of loue*. London, 1593.
- Fox, Adam. *Oral and Literate Culture in England, 1500–1700*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Freccero, John. "The Fig Tree and the Laurel: Petrarch's Poetics." *Diacritics* 5 (1975): 34–40.
- Gold, Eva. "'Trembling Leaves': Manuscript and Print in the *Amoretti*." *Journal for Early Modern Cultural Studies* 1 (2001): 1–41.
- Gordon, Andrew. "Material Fictions: Counterfeit Correspondence and the Culture of Copying in Early Modern England." In *Cultures of Correspondence in Early Modern Britain*, edited by James Daybell and Andrew Gordon, 85–109. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2016.
- Greene, Roland. *Unrequited Conquests: Love and Empire in the Colonial Americas*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- Greene, Thomas M. *The Light in Troy: Imitation and Discovery in Renaissance Poetry*. New Haven: Yale University Press, 1982.
- Hart, Patrick. "Bracket and Voice: Drummond of Hawthornden's Lunular Poetics." *Scottish Literary Review* 12 (2020): 39–59.
- Heidegger, Martin. *Being and Time*, translated by John MacQuarrie and Edward Robinson. New York: Harper, 1962.
- Herrnstein Smith, Barbara. *Poetic Closure: A Study of How Poems End*. Chicago: University of Chicago Press 1968.
- Holmes, Olivia. *Assembling the Lyric Self: Authorship from Troubadour Song to Italian*

- Poetry Book*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.
- Hutchison, Coleman. "Breaking the Book Known as Q." *PMLA* 121 (2006): 33–66.
- Hyman, Wendy Beth. *Impossible Desire and the Limits of Knowledge in Renaissance Poetry*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Jackson, Virginia Walker. *Dickinson's Misery: A Theory of Lyric Reading*. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- Johnson, Kimberly. *Made Flesh: Sacrament and Poetics in Post-Reformation England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2014.
- Kalas, Rayna. *Frame, Glass, Verse: The Technology of Poetic Invention in the English Renaissance*. Ithaca: Cornell University Press, 2007.
- Kaske, Carol V. "Spenser's *Amoretti* and *Epithalamion* of 1595: Structure, Genre, and Numerology." *English Literary Renaissance* 8 (1978): 271–95.
- Kennedy, William J. "Petrarchan Textuality: Commentaries and Gender Revisions." In *Discourses of Authority in Medieval and Renaissance Literature*, edited by Kevin Brownlee and Walter Stephens, 151–68. Hannover: University Press of New England, 1989.
- . *The Site of Petrarchism: Early Modern National Sentiment in Italy, France, and England*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003.
- . *Petrarchism at Work: Contextual Economies in the Age of Shakespeare*. Ithaca: Cornell University Press, 2016.
- Kittler, Friedrich A. *Gramophone, Film, Typewriter*. Stanford: Stanford University Press, 1999.
- Knight, Jeffrey Todd. *Bound to Read: Compilations, Collections, and the Making of Renaissance Literature*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013.
- Knight, Leah. *Reading Green in Early Modern England*. Burlington: Ashgate, 2014.
- Kuskin, William. *Recursive Origins: Writing at the Transition to Modernity*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2013.
- Larson, Katherine R. *The Matter of Song in Early Modern England: Texts in and of the Air*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Lever, J. W. *The Elizabethan Love Sonnet*. London: Methuen, 1956.
- Loewenstein, Joseph. "Sidney's Truant Pen." *Modern Language Quarterly* 46 (1985): 128–42.
- . *The Author's Due: Printing and the Prehistory of Copyright*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- Love, Harold. *Scribal Publication in Seventeenth-Century England*. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- McCabe, Richard. "Shorter Verse Published 1590–95." In *A Critical Companion to Spenser Studies*, edited by Bart van Es, 166–87. New York: Palgrave, 2006.
- MacFaul, Tom. *Poetry and Paternity in Renaissance England: Sidney, Spenser, Shakespeare, Donne and Jonson*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Marotti, Arthur. "'Love Is Not Love': Elizabethan Sonnet Sequences and the Social Order." *English Literary History* 49 (1982): 396–428.
- . *Manuscript, Print, and the English Renaissance Lyric*. Ithaca: Cornell

- University Press, 1995.
- . *The Circulation of Poetry in Manuscript in Early Modern England*. New York: Routledge, 2021.
- Marshall, Cynthia. *The Shattering of the Self: Violence, Subjectivity, and Early Modern Texts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2002.
- Mazzotta, Giuseppe. "The *Canzoniere* and the Language of Self." *Studies in Philology* 75 (1978): 271–96.
- McKitterick, David. *Print, Manuscript, and the Search for Order, 1450–1830*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Miller, Jacqueline. "'Love Doth Hold My Hand': Writing and Wooing in the Sonnets of Sidney and Spenser." *English Literary History* 46 (1979): 541–58.
- O'Callaghan, Michelle. *Crafting Poetry Anthologies in Renaissance England: Early Modern Cultures of Recreation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- Ong, Walter. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge, 2002.
- Orgel, Stephen. "Margins of Truth." In *The Renaissance Text: Theory, Editing, Textuality*, edited by Andrew Murphy, 91–107. Manchester: Manchester University Press, 2000.
- Pearson, David. *Book Ownership in Stuart England*. Oxford: Oxford University Press, 2021.
- Pettman, Dominic. *Sonic Intimacy: Voice, Species, Technics*. Stanford: Stanford University Press, 2017.
- Puttenham, George. *The Art of English Poesy: A Critical Edition*, edited by Frank Whigham and Wayne A. Rebhorn. Ithaca: Cornell University Press, 2007.
- Ramsay, Nigel. "'The Manuscripts flew about like Butterflies': The Break-Up of English Libraries in the Sixteenth Century." In *Lost Libraries: The Destruction of Great Book Collections since Antiquity*, edited by James Raven, 125–44. Basingstoke: Palgrave, 2004.
- Regan, Mariann. *Love Words: The Self and the Text in Medieval and Renaissance Poetry*. Ithaca: Cornell University Press, 1982.
- Richards, Jennifer. *Voices and Books in the English Renaissance: A New History of Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Said, Edward W. *Beginnings: Intention and Method*. New York: Basic Books, 1975.
- Scott-Warren, Jason. *Sir John Harington and the Book as Gift*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- . "Reading Graffiti in the Early Modern Book." *Huntington Library Quarterly* 73 (2010): 363–81.
- Scott, William. *The Model of Poesy*, edited by Gavin Alexander. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Sherman, William H. *Used Books: Marking Readers in Renaissance England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2008.
- . "The Beginning of 'the End': Terminal Paratext and the Birth of Print Culture." In *Renaissance Paratexts*, edited by Helen Smith and Louise Wilson, 65–87. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

- . and Heather Wolfe, "The Department of Hybrid Books: Thomas Milles between Manuscript and Print." *Journal of Medieval and Early Modern Studies* 45 (2015): 457–85.
- Sidney, Philip. *Syr P.S. His Astrophel and Stella Wherein the excellence of sweete poesie is concluded. To the end of which are added, sundry other rare sonnets of diuers noble men and gentlemen*. London: Thomas Newman, 1591.
- . *Sir P.S. his Astrophel and Stella Wherein the excellence of sweete poesie is concluded*. London: Thomas Newman, 1591.
- . *The Countesse of Pembrokes Arcadia. Written by Sir Philip Sidney Knight*. London: William Ponsonbie, 1598.
- . *The Defence of Poesy*. In *Sidney's 'The Defence of Poesy' and Selected Renaissance Literary Criticism*, edited by Gavin Alexander, 1–54. London: Penguin, 2004.
- Small, Jocelyn Penny. *Wax Tablets of the Mind: Cognitive Studies of Memory and Literacy in Classical Antiquity*. London: Routledge, 1997.
- Smith, Bruce R. *The Acoustic World of Early Modern England: Attending to the O-Factor*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- Smith, Rosalind. *Sonnets and the English Woman Writer, 1560–1621: The Politics of Absence*. New York: Palgrave, 2005.
- Smyth, Adam. *Material Texts in Early Modern England*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- Sokolov, Danila. *Renaissance Texts, Medieval Subjectivities: Rethinking Petrarchan Desire from Wyatt to Shakespeare*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 2017.
- Soy Ribeiro, Anna Christina. "The Spoken and the Written: An Ontology of Poems." In *The Philosophy of Poetry*, edited by John Gibson, 127–48. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Spenser, Edmund. *Amoretti and Epithalamion*. London, 1595.
- Stoddard, Roger. "Looking at Marks in Books." *Gazette of the Grolier Club*, n.s., 51 (2000): 27–47.
- Thomasson, Amie. "Debates about the Ontology of Art: What Are We Doing Here?" *Philosophy Compass* 1 (2006): 245–55.
- Trudell, Scott A. *Unwritten Poetry: Song, Performance, and Media in Early Modern England*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Villeponteaux, Mary. *The Queen's Mercy: Gender and Judgment in Representations of Elizabeth I*. New York: Palgrave, 2014.
- Vine, Angus. *Miscellaneous Order: Manuscript Culture and the Early Modern Organization of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Wall, Wendy. *The Imprint of Gender: Authorship and Publication in the English Renaissance*. Ithaca: Cornell University Press, 1993.
- Warley, Christopher. *Sonnet Sequences and Social Distinction in Renaissance England*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Weis, Adrian. "Watermark Evidence and Inference: New Style Dates of Edmund Spenser's *Complaints* and *Daphnida*." *Studies in Bibliography: Papers of the Bibliographical Society of the University of Virginia* 52 (1999): 129–54.
- Woudhuysen, H. R. *Sir Philip Sidney and the Circulation of Manuscripts, 1558–1640*.

Oxford: Clarendon, 1996.

Yates, Julian. *Error, Misuse, Failure: Object Lessons from the English Renaissance*.

Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

Zarnowiecki, Matthew. *Fair Copies: Reproducing the English Lyric from Tottel to Shakespeare*. Toronto: University of Toronto Press, 2014.

Zeemon Davis, Natalie. "Beyond the Market: Books as Gifts in Sixteenth Century France." *Transactions of the Royal Historical Society*, 5th ser., 33 (1983): 69–88.

Zurcher, Andrew. *Shakespeare and Law*. London: Methuen, 2010.

Um bókmenntaleg ævintýri í Frakklandi á 17. öld: „Hamingjueyjan“ og „Blái fuglinn“ eftir Madame d'Aulnoy

1. Bókmenntalegu ævintýrin

Eitt af helstu einkennum ævintýra er að þau tilheyra hvorki ákveðnum tíma né stað. Þau flakka í munnmælum eða í rituðu máli frá einu landi til annars, milli tungumála og kynslóða, og laga sig að ólíkum tímabilum, tungumálum og menningarheimum. „Öskubuska“ er vel þekkt dæmi um flökkusögu sem varðveist hefur í mörg hundruð gerðum og sagan „Fríða og Dýrið“ hefur einnig verið óþrjótandi uppspretta verka af ýmsum toga.¹ Munnmælasögur urðu einn helsti efniviður svokallaðra bókmenntalegra ævintýra eða *contes de fées littéraires* sem komu fram í Frakklandi á síðari hluta 17. aldar.² Þessi verk voru í senn dálítið gamaldags og afar nýstárleg. Sögu svið þeirra var tímalaus heimur ævintýrisins sem á rætur í

1 Rooth, *Öskubuska í austri og vestri*; Warner, *From the Beast to the Blonde. On Fairy Tales and their Tellers*.

2 Mikið hefur verið skrifað um bókmenntalegu ævintýrin og ítarlega heimildaskrá má finna hjá Reddan, *Love, Power and Gender in Seventeenth-Century French Fairy Tales*, 217–231. Nokkur rit sem komu að gagni við undirbúning þessarar greinar eru: Barchilon, *Le Conte merveilleux français de 1690 à 1790. Cent ans de Féerie et de poésie ignorées de l'histoire littéraire*; Zipes, *Beauties, Beasts and Enchantment. Classic French Fairy Tales*; Robert, *Le conte de fées littéraire en France, de la fin du XVIIe à la fin du XVIIIe siècle*; Jasmin, *Naissance du conte féminin. Mots et merveilles : Les Contes de fées de Madame d'Aulnoy (1690–1698)*; Defrance, „Aux sources de la littérature de jeunesse: les princes et princesses des contes merveilleux classiques“, 25–34; inngangur ritstjóra, Lewis C. Seifert og Domna C. Stanton, í *Enchanted Eloquence: Fairy Tales by Seventeenth-Century French Women Writers*, 1–42.

bernskunni, fortíðinni og alþýðusögum. Segja má að höfundar þeirra hafi fundið leið fram hjá reglunum sem voru við lýði í bókmenntaheimi Parísar á þessu tímabili og byggðust á ofurtrú á vægi skynsemi, trúverðugleika og velsæmis.³ Þessar reglur eða viðmið mótuðust einkum eftir stofnun Frönsku akademíunnar árið 1635 í stjórnartíð Loðvíks 13. og endurspegluðu í senn vilja yfirvalda til að ritskoða bókmenntaverk og móta fagurfræði og smekk. Höfundar bókmenntalegu ævintýranna sömdu hins vegar verk sem þóttu ekki ýkja merkilegar bókmenntir í samanburði við ljóð og leikrit, og þá einkum harmleiki, en þær bókmenntagreinar þóttu æðstar og bestar í Frakklandi á 17. öld. Ef til vill má segja sem svo að þessir höfundar hafi nýtt sér frelsið sem fylgdi því að sækja ekki innblástur í fornar sögur Grikkja og Rómverja heldur í fábrotnar munnmælasögur og forðast beinar, sögulegar tengingar við samtímamann sem hægt væri að túlka eða lesa í, eins og algengt var með „sögulegu smásögunar“ sem ritaðar voru um svipað leyti.⁴ Engu að síður eru ævintýrin ekki síður áhugaverður samtímaspegill en önnur skáldverk þessa tímabils. Þau draga upp myndir af höllum og húsakynnum, samkvæmum, mat, klæðaburði, hárgreiðslu og ýmsum viðburðum úr daglegu lífi og í þeim má finna alls kyns upplýsingar um hugarfar, siði, venjur og ýmislegt fleira sem ætla má að hafi komið áheyrendum og lesendum samtímans kunnuglega fyrir sjónir.⁵ Síðast en ekki síst endurspegla þau sýn höfunda á stöðu konunnar í frönsku samfélagi á 17. öld.

Bókmenntalegu ævintýrin urðu til í samkvæmislífi Parísarborgar. Fólk hittist í reisulegum heimahúsum og franska orðið *salon* vísar í senn til finnar setustofu þar sem tekið var á móti gestum og til samkomunnar sjálfrar sem gat þó allt eins farið fram í svefnherbergi gestgjafans, eftir því hversu margir voru viðstaddir og hversu nánir þeir voru. Þá var hægindastólum komið fyrir í kringum rekkju þar sem húsfreyjan hallaði sér makindalega út af. Viðstaddir fengust við

3 Defrance, „La politique du conte aux XVII^e et XVIII^e siècles. Pour une lecture oblique“, 14.

4 Höfundar „sögulegu smásagnanna“ (fr. *nouvelles historiques*) sem komu fram á síðari hluta 17. aldar notuðu sögulegar persónur í verkum sínum; Godenne, *Histoire de la nouvelle française aux XVII^e et XVIII^e siècles*, 80–102. Það segir sitt hvað um stöðu ævintýrisins í franskri bókmenntasögu 17. aldar að ekki sé fjallað um bókmenntalegu ævintýrin í ofangreindu riti Renés Godenne. Sjá líka Ásdís Rósa Magnúsdóttir, „Franska smásagan á fyrri öldum. Forverar, nýnæmi, ánægja og undur“, 29–36.

5 Robert, *Le conte de fées littéraire en France, de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*, 347–403.

skriftir og sömdu ljóð, sendibréf, orðskviði og styttri texta af ýmsu tagi; þeir lásu úr verkum sínum og sögðu sögur, sjálfum sér og öðrum til skemmtunar. Konur voru atkvæðamiklar í þessu umhverfi og þær voru vinsælir gestir og gestgjafar.⁶ Þær létu gagnrýni og beitt háð sumra samtímamanna sinna – sem þóttu þær tilgerðarlegar og góðar með sig⁷ – hvorki koma í veg fyrir þátttöku í menningar- og samkvæmislífinu né standa í vegi fyrir ritun og útgáfu skáldverka sinna. Þó var algengt að þær hikuðu við að setja nafn sitt við verkin sem þær sendu frá sér.

Bókmenntasalón Catherine de Vivonne, markgreifafrúar af Rambouillet, var eitt fyrsta sinnar tegundar; hún tók á móti gestum sínum í Bláa herberginu á heimili sínu nálægt Louvre-höllinni. Á árunum 1620 til 1648 kom þangað fjöldi rithöfunda og menntamanna, konur og karlar. Þarna var samræðulistin iðkuð af kappi og hin ýmsu málefni samtímans rædd í þaula en ekki síður bókmenntir og aðrar listir. Til Vivonne de Rambouillet kom, meðal annarra, rithöfundurinn Madeleine de Scudéry en, um miðbik aldarinnar opnaði hún sitt eigið bókmenntasalón sem kallað var „Laugardagsklúbburinn“ (Société du samedi) vegna þess að á þeim vikudegi tók hún á móti gestum. Hún settist að í Mýrinni (Le Marais) sem varð ein helsta miðstöð bókmenntalífsins á þessu tímabili. Laugardagsklúbbur Madeleine de Scudéry varð vinsælasta salón Parísarborgar á síðari hluta 17. aldar.⁸ Þarna voru eldri og nýútgefin verk gagnrýnd og lögð drög að nýjum hugmyndum og skáldverkum sem sum hver áttu eftir að setja svip sinn á franska bókmenntasögu.⁹ Eitt þeirra var ein þekktasta skáldsaga þessa tímabils, *Clélie, rómversk saga* (*Clélie, histoire romaine*, 1654), eftir Madeleine de Scudéry sjálfa.¹⁰ Í 1. bindi skáldsögunnar, sem var einar átta þúsund

6 Stutta umfjöllun um bókmenntaleg ævintýri franskra kvenna á 17. og 18. öld má finna í: Ásdís Rósa Magnúsdóttir, „Skrímslið og kakóbollinn. *Fríða og Dýrið* og önnur ævintýri kvenna í frönskum bókmenntum fyrir alda“, 18–32.

7 Samtímamenn franska rithöfundarins Madeleine de Scudéry hæddust margir hverjir að þessum lærðu konum – sem gengu undir nafninu *les précieuses* eða „tilgerðarlegu konurnar“ – og verkum þeirra. Sjá t.d. DeJean, „Après la guerre civile : la précieuse“, 532–556.

8 DeJean, „Après la guerre civile : la précieuse“, 532.

9 Gagnlegt yfirlit má finna hjá Goldsmith, „Galant culture“, 85–101.

10 Madeleine de Scudéry sendi frá sér fleiri þekktar skáldsögur sem nutu vinsælda hjá lesendum, innan og utan Frakklands. Lengst þeirra var *Artamène, ou le grand Cyrus* (1649–1653) sem var yfir þrettán þúsund blaðsíður í frumútgáfu. Hún er gjarnan talin vera lengsta skáldsaga sem rituð hefur verið á frönsku.

blaðsíður að lengd, birti höfundurinn „Landakort ástarinnar“ („Carte du Tendre“), sem var eins konar allegorískt kort yfir ferðalagið sem þeir sem elska og þrá þurfa að takast á hendur innra með sér. Kortið hafði verið til umfjöllunar um margra mánaða skeið meðal vina höfundar enda er ástin eitt af mikilvægustu þemum skáldsögunnar *Clélie* og umfjöllun um hana lýtur ekki síst að því hvernig ást, hamingja og hjónaband geta átt samleið. Í *Clélie* stýra konur samkomum þar sem fjörleg umræða um ýmis mál sem sneru að lagalegri, félagslegri og vitsmunalegri stöðu kvenna fór fram. Landakortið gerir sögupersónum – og lesendum – kleift að fjalla um hina ýmsu möguleika sem ástin og væntingar henni tengdar gátu vakið en ekki síst þær hættur, gildirur og hindranir sem gætu orðið á vegi elskendanna í leit þeirra að hamingju. Strax í 1. bindi skáldsögunnar nýttist kortið til þess að ræða hvort ástin ætti samleið með hjónabandinu og hvaða áhrif ólík efnahagsleg staða elskenda gæti haft á hjónabandið. Á þessum tíma var ekki algengt að hjónabönd byggðust á ást milli verðandi eiginkonu og eiginmanns en í *Clélie* er eins og ekkert annað komi til greina.¹¹

Bókmenntalegu ævintýrin – *contes de fées littéraires* – bera keim þess umhverfis sem þau spretta úr og fjalla ekki síst um ástina og það sem henni fylgir. Heitið *conte de fée* vísar til þess sem á íslensku er gjarnan kallað ævintýri; þetta eru frásagnir þar sem töfrar og hið yfirnátúrulega kemur við sögu á einn eða annan hátt, þó einkum í líki álfkonunnar; orðið *fée* þýðir álfkona – dregið af latneska orðinu *fata* (fleirtölumynd orðsins *fatum* „örlög“) – og hún hefur svo afgerandi áhrif á framvindu að ævintýrin eru kennd við hana.¹² Slíkar verur voru algengar í frönskum bókmenntum fyrir þennan tíma, meðal annars í skáldverkum miðalda og fleiri textum sem byggðust á munnmælahefð eða þjóðsögum. Ítölsk ævintýrasöfn á borð við *Naturgaman* (*Le Piacevoli Notti*) eftir Straparole, sem kom út í Feneýjum 1550, voru frönskum lesendum heldur ekki ókunnug

11 DeJean, „Après la guerre civile : la précieuse“, 536.

12 Jasmin, *Naissance du conte féminin*, 33.

enda voru höfundar þeirra víðlesnir og vel að sér.¹³ Þeir voru meðvitaðir um tilgang skrifa sinna, sem voru ætluð áheyrendum og lesendum með sama bakgrunn og þeir sjálfir.¹⁴ Orðið *littéraire* vísar til þess að ævintýrin tilheyrðu bókmenntaheiminum, voru mótuð af tíðarandanum sem og af smekk höfunda og þeirra sem lögðu hönd á plóg, í samtölum, með yfirlestri eða öðrum hætti.¹⁵ Stíll þeirra einkennist af leik, kímni og fágun. Á örfáum árum komu út rúmlega hundrað ævintýri eftir Madame d'Aulnoy, Charles Perrault, Mademoiselle Lhéritier, Mademoiselle Bernard, Mademoiselle de La Force, Madame de Murat, Jean de Préchac, Madame de Nodot, Chevalier de Mailly og fleiri.¹⁶ Þessi fjöldi sýnir að ritun bókmenntalegra ævintýra var vinsæll samkvæmisleikur;¹⁷ sögurnar voru lesnar upphátt fyrir vel valda áheyrendur og þannig bárust þær áfram og gátu tekið á sig nýjar myndir hjá öðrum höfundum. Madame d'Aulnoy og Charles Perrault gáfu til dæmis út sitt hvort ævintýrið um Öskubusku árið 1697 sem eru gerólík. Í þessum leik var mikilvægt að laga sögurnar sem allra best að smekk markhópsins til að skemmta honum og koma hlustendum sífellt á óvart.

Konur voru í miklum meirihluta í ritun bókmenntalegu ævintýranna og þessi nýstárlegu bókmenntaverk urðu þannig hluti af „kvennadeilunni“ sem setti svip sinn á franska bókmenntaumræðu allt frá 14. öld þegar Christine de Pizan tók ítrekað upp hanskann

13 Í *Næturgamni* var að finna tuttugu og fimm sögur sem urðu svo vinsælar að höfundurinn bætti fjörutíu og átta sögum við nokkrum árum síðar. Fyrri hlutinn var þýddur á frönsku um 1560 en verkið í heild árið 1576, og var síðan margendurútgefið. Safnritið *Saga um sögur eða Barnagaman* (*Lo Cunto de li cunti overo Lo trattenemiento de peccerille*) eftir Giambattista Basile, sem kom út í Nápólí 1634–1636, var ekki þýtt á frönsku svo vitað sé en talið er að franskir lesendur hafi margir hverjir getað lesið sögur hans sér til gagns og ánægju á Nápólímállýsku og að þær hafi vel getað verið ein af uppsprettunum sem ævintýrahöfundar frönsku salónanna leituðu í. Sjá Jasmin, „Naissance du conte féminin : Madame d'Aulnoy“, 16.

14 Sjá skilgreiningu á bókmenntalegu ævintýri, hjá Robert, *Le conte de fées littéraire en France, de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*, 29–49.

15 Um konur sem þátttakendur í umræðum um og mótun bókmennta í salónum 17. aldar, sjá Beasley, „Changing the Conversation: Re-positioning the French Seventeenth-Century Salon“, 34–46.

16 Um þetta samfélag, sem einkenndist af því að kvenrithöfundar voru þar í meirihluta, og tilurð þess, sjá Reddan, *Love, Power and Gender in Seventeenth-Century French Fairy Tales*, 23–47. Reddan tilgreinir að af þeim 104 ævintýrum sem hafa varðveist frá tímabilinu 1690 til 1709 séu 63 eftir konur, 35 eftir karla og 6 eftir óþekkta höfunda; sjá töflu í sama riti, bls. 149–155.

17 Robert, *Le conte de fées littéraire en France, de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*, 75–82. Sylvie Ballestra-Puech sýnir til dæmis hvernig vefur örlaganna umbreytist í söguþráð í einu ævintýra Madame d'Aulnoy í grein sinni „Du fil des Parques au fils des fées : la fabrique du conte dans « Serpentin vert » de Madame d'Aulnoy“, bls. 221–242.

fyrir kynsystur sínar og gagnrýndi samferðamenn óspart fyrir viðhorf þeirra til kvenna.¹⁸ Á 17. öld var mikið ritað og rætt um stöðu konunnar, hvaða skyldum hún hefði að gegna og hver réttur hennar væri til þátttöku í samfélaginu og í menningarlífinu. Konurnar höfðu vissulega tekið þátt í samkvæmislífinu fyrir þá tíð en þegar þær fóru að hasla sér völl í bókmenntaheiminum og hampa þekkingu sinni, sköpunarkrafti og -gleði þótti mörgum nóg um.¹⁹ Kvenlegar dygðir fólust í því að sinna eiginmanni og uppeldi barna og móðurhlutverkið fékk aukið vægi í ýmsum skrifum undir lok aldarinnar þar sem konan var einungis skilgreind sem fyrirmyndar-eiginkona og móðir. Jafnframt áttu eiginkonur og mæður að sniðganga veraldlega skemmtun og afþreyingu sem hlyti að beina huganum frá skyldum þeirra.²⁰ Nadine Jasmin bendir á að viðhorf kvennanna sjálfra til þessara mála komi fram í verkum þeirra, þau séu ekki sett fram á fræðilegan hátt heldur séu þau skrifuð inn í hlutverk kvenhetjunnar og það hvernig hún berst fyrir hamingju sinni. Prinsessurnar neita ekki að ganga í hjónaband en þær neita að giftast hverjum sem er. Madame d'Aulnoy var afkastamesti ævintýrahöfundurinn og hún átti stóran þátt í að skapa þá kvenlægu goðsögn sem umlykur bókmenntalegu ævintýrin. Kvenhetjur hennar eru hæfileikaríkar, orðheppnar, glæsilegar og vitrar og þar ber hæst álfkonuna sem er eins konar ímynd hennar sjálfrar, konu sem hefur vald, sem segir sögu, sem skrifar.²¹ Verk hennar féllu þó lengi vel í skuggann af ævintýrum embættismannsins Charles Perrault.

Charles Perrault er einkum þekktur fyrir bók sína *Sögur eða ævintýri frá liðnum tíma, með siðaboðskap* (*Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*) sem oftast er kölluð *Sögur gæsamömmu*, eða *sögur frá*

18 Viðhorf Christine de Pizan (1364–um 1430) má finna í mörgum verka hennar, til dæmis *Le Livre de la cité des dames* og *Le Livre des trois vertus*. Hún tók þátt í deilunni um miðaldaljóðsöguna *Roman de la Rose* og gagnrýndi þau neikvæðu viðhorf til kvenna sem koma fram í síðari hluta þess verks.

19 Jasmin, 347–421.

20 Seifert, *Fairy Tales, Sexuality, and Gender in France. 1690–1715. Nostalgic Utopias*, 178–182. Seifert, „On Fairy Tales, Subversion, and Ambiguity: Feminist Approaches to Seventeenth-Century *Contes de fées*“, 80–98. Sterk kvenímynd getur einnig hafa mótast fyrir áhrif valdamikilla kvenna við hirðina, sjá Defrance, *Les contes de fées et les nouvelles de Mme d'Aulnoy (1690–1698): l'imaginaire féminin à rebours de la tradition*, 269.

21 Jasmin, *Naissance du conte féminin*, bls. 417–418.

liðnum tíma (*Contes de ma mère l'Oye, ou histoires du temps passé*).²² *Sögur gæsamömmu* komu fyrst út á prenti árið 1697 og þar er að finna alls átta ævintýri sem víðkunn eru á Vesturlöndum: „Þyrnirós“, „Rauðhetta“, „Bláskeggur“, „Stígvélaði kötturinn“, „Álfkonurnar“, „Öskubuska eða glerskórinn“, „Rikki með skúfinn“ og „Tumi þumall“. Perrault birti fyrstu ævintýrin nokkuð fyrr eða allt frá 1691 í bókmenntatímaritinu *Le Mercure Galant* sem kom út frá árinu 1672.²³ Hann var vel þekktur í samkvæmis- og menningarlífi Parísarborgar og meðlimur í hinni áhrifamiklu Frönsku akademíu sem hafði meðal annars það hlutverk að standa vörð um hina klassísku hefð. Þrátt fyrir það var hann hlynntur nýjungum á ritvælinum og sagði að stundum væri nauðsynlegt fyrir alvarlega lesendur að leyfa skynseminni að hvílast örlítið.²⁴ Í upphafi sögunnar „Asnaskinn“ („Peau d'Âne“) skrifar hann: „Hvern skyldi undra/að skynsemin skýra,/iðulega uppgefin,/heillist af sögum/um álfkonur og tröll/og njóti þar hvíldar.“²⁵ Á titilsíðu verksins *Sögur gæsamömmu*, eða *sögur frá liðnum tíma* er svo mynd af gamalli konu sem spinnur við eldstæði og segir þremur börnum sögu en á litlu spjaldi á herbergishurðinni stendur „Sögur gæsamömmu“. Sumir töldu að ævintýri hans væru nánast skrifuð beint upp eftir þeim sem fluttu þau því að þau þóttu einföld og stílhrein og auk þess gaf hann sjálfur í skyn í skrifum sínum í *Le Mercure Galant* að sögur hans væru mun nær munnmælahefðinni en bókmenntaleg ævintýri annarra höfunda.²⁶ Það er þó að öllum líkindum langt frá því að vera rétt og Marc Fumaroli og fleiri telja að ætla megi að Perrault hafi vandað sig mikið við ritun ævintýranna og að yfirvegaður og einfaldur stíll þeirra eigi lítið sameiginlegt með stíl munnmælasagna.²⁷ Þrátt fyrir yfirlýsingar um að gott sé að leggja skynsemina til hliðar á stundum gerir Perrault lítið úr hinu yfirnáttúrulega í sögum sínum. Í „Öskubusku“ dugar ekki sveifla töfrasprota til að

22 Um deilur um hver sé höfundur verksins, sjá Gheeraert, „Introduction. La grand-mère et l'académicien“, 26–35.

23 Jean Donneau de Visé stýrði *Le Mercure Galant* frá 1672 til 1710 og þar birtust ljóð og stuttir bókmenntatextar innan um alls kyns fróðleik. Frá 1677 kom tímaritið út einu sinni í mánuði.

24 Defrance, „La politique du conte aux XVII^e et XVIII^e siècles. Pour une lecture oblique“, 15.

25 Þessi saga kom út árið 1695 ásamt fleiri ævintýrum í bundnu máli; Perrault, *Contes*, 139–140.

26 Gheeraert, „Introduction. La grand-mère et l'académicien“, 37.

27 Fumaroli, „Les Fées de Charles Perrault ou De la littérature“, 153–186; Gheeraert, „Introduction. La grand-mère et l'académicien“, 45–46 og 61–69.

galdra fram allt sem þarf til þess að unga stúlkan komist á dansleikinn: Öskubuska nær í fallegasta graskerið í garðinum og álfkonan skefur vandlega innan úr því áður en hún breytir því í vagn, lifandi músunum í músagildru er breytt í fínustu hesta, rottu í myndarlegan vagnstjóra og eðlum, sem fela sig í garðinum á bak við vatnsskönnuna, í snotra þjóna. Í öðrum sögum er sáralítið um töfra, eins og til dæmis í ævintýrinu „Bláskeggur“ þar sem óvenjulegur liturinn á skegginu og blóðið sem ekki má þvo af lyklinum eru nánast það eina sem telja má yfirnáttúrulegt. Táknrænt gildi þeirra vegur þungt í sögunni þótt ekki séu allir á sama máli um hvernig lesa skuli úr bláa skegginu og blóðuga lyklinum sem afhjúpar í senn glæpi Bláskeggs og óstjórnslega forvitni eiginkonunnar.²⁸ Aðrir ævintýrahöfundar voru ófeimnari við hið yfirnáttúrulega og létu skynsemi og rökvísi ekki standa í vegi fyrir ímyndunaraflinu. Madame d'Aulnoy, höfundur fyrsta bókmenntalega ævintýrisins sem birtist á prenti í Frakklandi, er ein þeirra.

2. Madame d'Aulnoy og fyrsta bókmenntalega ævintýrið

Madame d'Aulnoy (1650/1651–1705), öðru nafni Marie-Catherine Le Jumel de Barneville, barónessa af Aulnoy, var þekkt fyrir vinsælar skáldsögur sem komu út allt frá 1690 undir höfundarnafninu Madame D*. Hún er þekktust þeirra kvenna sem þá létu að sér kveða í ævintýraritun og um þriðjungur þeirra verka sem varðveist hafa frá þessu tímabili er eftir hana; hún á vafalítið heiðurinn af vinsældum þessarar nýju bókmenntagreinar á síðasta áratug 17. aldar. Fátt er vitað með vissu um ævi þessa vinsæla höfundar, sem fæddist árið 1650 eða 1651 í Normandí, annað en að líf hennar var stormasamt og að hún steig sín fyrstu spor á rithöfunduferlinum þegar hún var um fertugt.²⁹ Marie-Catherine var af aðalsættum og gekk ung í hjónaband með François de la Motte, barón af Aulnoy, sem var

28 Um þetta ævintýri, sjá t.d. Flahault, *La pensée des contes*, 103–124; Gheeraert, „Introduction. La grand-mère et l'académicien“, 424–427.

29 Barchilon, „Biographie de Madame d'Aulnoy“, v–xxv; Jasmin, „Naissance du conte féminin: Madame d'Aulnoy“, 10–15.

þrjátíu árum eldri en hún. Samband þeirra varð ekki farsælt og þau munu hafa átt í miklum fjárhagskröggum. Móðir hennar hafði einnig talsverð áhrif á líf hennar. Seinni eiginmaður móðurinnar var markgreifinn af Gudane en hún átti sér einnig elskhuga og með honum og fleirum varð hún þátttakandi í ráðabruggi sem fór á versta veg; vitorðsmenn hennar lentu bak við lás og slá og voru tveir þeirra teknir af lífi en móðirin flúði til Spánar þar sem hún mun hafa stundað njósnir fyrir bæði spænska og franska valdhafa þar til hún lést í Madrid árið 1702. Madame d'Aulnoy mun einnig hafa flækst í svikamálið og jafnvel verið í haldi um tíma í árslok 1669. Eftir það er talið að hún hafi farið huldu höfði í tvo áratugi, sennilega dvalið bæði á Englandi og á Spáni, þangað til hún kom til Parísar árið 1690. Þar var hún tíður gestur í bókmenntasalóni markgreifafrúarinnar af Lambert en skipulagði síðan sitt eigið salón þar sem hún tók á móti gestum. Hún lést árið 1705 og var þá þekkt fyrir verk sín í heimalandinu.

Þótt skáldverk Madame d'Aulnoy hafi verið gefin út undir dulnefni er ekki þar með sagt að fólk hafi ekki vitað hver einstaklingurinn á bak við nafnið var. Skáldsögur hennar nutu vinsælda og hún samdi einnig ferðasögur og söguleg verk sem sum hver voru til einkuð meðlimum konungsfjölskyldunnar. Í tímaritinu *Le Mercure Galant* (mars, apríl 1690) var farið fögrum orðum um skrif hennar.³⁰ Þegar ævintýrasöfn hennar voru prentuð nokkrum árum síðar var hún því orðin vel kunn í menningar- og samkvæmislífi borgarinnar, ekki síst fyrir skáldsöguna *Sagan af Hypolite, greifanum af Douglas* (*Histoire d'Hypolite, Comte de Douglas*) sem kom út 1690. Í minningarorðum um skáldkonuna, sem birtust í *Le Mercure Galant* stuttu eftir andlát hennar í janúar 1705, var tilgreint að sú skáldsaga stæði öðrum verkum hennar frammar. Það var einmitt í *Sögunni af Hypolite, greifanum af Douglas* sem Madame d'Aulnoy birti fyrsta bókmenntalega ævintýrið og ekki er óhugsandi að rekja megi velgengni skáldsögunnar til þessa innskots.³¹

Ævintýrið fékk heitið „Hamingjueyjan“ („L'Île de la Félicité“) og áhugavert er að sjá hvernig Madame d'Aulnoy fellir þessa frásögn

30 Jasmin, „Naissance du conte féminin : Madame d'Aulnoy“, 13.

31 Jasmin, „Naissance du conte féminin : Madame d'Aulnoy“, 15.

inn í sína fyrstu skáldsögu.³² Hinum unga Hypolite, dulbúnum sem Hyacinthe, lærlingur málarans Cardini, hefur tekist að komast inn í klaustur þar sem hans heittelskuðu Julie er að finna. Hann þráir ekkert frekar en að fá tækifæri til að hitta hana og á meðan Cardini malar abbadísina er lærlingurinn látinn stytta fyrirsætunni stundir:

Því fylgir nokkur alvara að gera málverk og af þeim sökum fór abbadísinni að leiðast og hún óttaðist að það hefði slæm áhrif á myndina. „Ég hefði haldið,“ sagði hún, „að málarar kynnu alla jafna sögur og ævintýri til að skemmta þeim sem þeir eru að mála en þú hefur ekkert sagt mér til ánægju og ég finn að svipurinn á andliti mínu mun breytast ef þú segir mér ekki eitthvað skemmtilegt.“ „Ég er of önnum kafinn, frú mín góð,“ svaraði Cardini (en svo hét málarinn), „til að geta hugsað um eitthvað annað og þegar öllu er á botninn hvolft er ég ekki gæddur þeim hæfileika að geta sagt góðar sögur en hér er hann Hyacinthe sem ég tek með mér til að skemmta dömum; það liggur vel fyrir honum að segja sögur.“ „Segðu mér þá eitthvað, Hyacinthe, úr því að Cardini felur þér þann starfa,“ mælti hún þá ýtin og horfði á hann ákveðin á svip.³³

Hypolite hugsar Cardini þegjandi þörfina og kveðst ekkert geta sagt en gefst upp að lokum og reynir „að rifja upp sögu sem líkist ævintýri“. Sagan fjallar um Adolphe Rússakonung sem villist á veiðum; hann hittir hinn engilfagra Zéphyr eða Vestanvindinn sem segir honum frá hinni undursamlegu prinsessu Félicité – eða Hamingju – sem býr á Hamingjueyjunni, en eins og honum er bent á getur enginn fundið þá eyju: „við leitum hennar þrotlaust, en mannlegt hlutskipti er slíkt að við getum ekki fundið hana; við ferðumst til einskis allt um kring“. Adolphe leggur land undir fót og kemst að lokum á þennan vandfundna stað og hittir þar prinsessuna sjálfa, sem talar sem betur fer alheimstungu þannig að þau eiga ekki í neinum erfiðleikum með að skilja hvort annað. Þarna er drukkíð af æskubrunni og öllum líður dásamlega vel. Eða hvað? Í þessari miklu hamingju álpast Adolphe einn daginn til þess að

32 Stedman, „D'Aulnoy's „Histoire d'Hypolite, comte de Duglas“ (1690): A Fairy-Tale Manifesto“, 32–53.

33 d'Aulnoy, *Contes des fées*, 85–86. Þýðing greinarhöfundar.

spyrja Félicité hversu lengi hann hafi notið þeirrar ánægju að dvelja í návist hennar. Honum sjálfum finnst hann ekki hafa verið þarna nema í viku en þetta gætu þó hugsanlega verið einir þrír mánuðir. „Adolphe,“ svarar hún alvarleg á svip, „þú komst hingað fyrir þrjú hundruð árum.“ Honum bregður illilega, fyllist áhyggjum af ríki sínu og þegnum en þó einkum því að hann skuli ekkert hafa unnið sér til frægðar og muni því ekki teljast til mikilmenna eftir sinn dag. Hún fyrstist við vanþakklæti hans og svarar því til að hann geti farið þegar hann vilji en að hún óttist að illa muni fara fyrir honum. Hann lætur ekki segja sér þetta tvisvar og fullyrðir að hann muni snúa aftur um leið og hann hafi unnið sér eitthvað til frægðar. En margt fer öðruvísi en ætlað er: Tíminn verður á vegi hans í líki öldungs sem grípur fyrir vit unga mannsins og bindur snarlega enda á líf hans. Vestanvindurinn flytur lífvana líkamann aftur til eyjunnar þar sem Félicité finnur elskhuga sinn látinn, bugast af sorg og lokar hallarhliðunum í eitt skipti fyrir öll fyrir mennskum mönnum. Síðan þá hafa óróleiki og óánægja ætíð fylgt Félicité enda „er tíminn ósigrandi og engin hamingja án skugga“ eins og segir í sögulok. Abbadísinn var hæstánægð með söguna en sagði að óttinn um að hún yrði of stutt hefði þó spillt dálítið fyrir; lærlingurinn hefði hins vegar sagt svo listilega vel frá að hann ætti endilega líka að segja Julie þessa heillandi sögu, það væri svo miklu skemmtilegra fyrir hana að hlusta á hann en að lesa bækur.

Þetta fyrsta bókmenntalega ævintýri er í senn sorgleg og hugljúf ástarsaga um hamingjuna sem við höndlum ekki. Höfundurinn hefur meðal annars leitað í brunn grísk-rómverskra goðsagna og fær eitt og annað að láni úr verkinu *Ástir Psyke og Cupidons* (*Les Amours de Psyche et de Cupidon*) sem Jean de la Fontaine gaf út árið 1669 en átti rætur að rekja til *Gullasna* (*Asinus aureus*) Apuleiusar. Fleiri samtímahöfundar Madame d'Aulnoy, þar á meðal Charles Perrault í ævintýrinu „Grisélidis“, skrifuðu um eyjuna eða staðinn sem enginn á að geta fundið og ekki er óhugsandi að vinsældir þemans á þessum tíma megi að nokkru, rekja til áhrifa frá fyrrnefndu Landakorti ástarinnar þar sem ástinni og því sem henni fylgir var

lýst sem áhættusamri óvissuferð sem gæti endað illa.³⁴ „Hamingjueyjan“ endar nefnilega illa því að mennirnir eru veiklundaðir og drambsamir, og vegna þess að Tíminn sigrar allt, líka ástina og þá hverfulu sælu sem henni fylgir. „Hamingjueyjan“ sker sig því nokkuð frá þeim ævintýrum sem síðar komu: þetta er sorgarsaga og þar er engin álfkona sem kemur skjólstæðingum sínum til hjálpar á ögurstund. Hér má þó greina merki þeirrar úrvinnslu sem átti eftir að setja svip sinn á síðari ævintýri höfundar. Nadine Jasmin bendir til dæmis á kvengervingu karlhetjunnar sem Vestanvindurinn ber í fanginu til og frá Hamingjueyjunni; í sögu La Fontaine er það Psyché sem Zéphyr ber á örmum sér í höll Amors.³⁵ Hamingjueyjan birtist einnig sem eins konar sæluríki kvenna sem lokað er körlum nema þegar ástin knýr dyra en sú innrás hefur skammvinna gæfu í för með sér.

Nokkrum árum síðar sendi Madame d'Aulnoy frá sér samtals átta bindi af ævintýrum á aðeins fimmtán mánuðum: fyrstu fjögur, *Ævintýri* (*Les Contes des fées*), árið 1697 og ári síðar fjögur til viðbótar, *Ný ævintýri eða Álfkonur í tísku* (*Contes nouveaux ou Les Fées à la mode*). Þau komu öll út hjá Claude Barbin sem var þekktur útgefandi í París og sérhæfður í útgáfu skáldverka, ekki síst ævintýra, sem ætluð voru lesendum sem þyrsti í skemmtilegt lesefni en ekki alvarleg og fræðandi rit.³⁶ Ævintýrunum var vel tekið af lesendum; þau voru dæmigerð fyrir nýju tískustraumana í bókmenntaheiminum og væntingar áheyranda og í meðförum Madame d'Aulnoy varð ævintýrið höfundarverk sem á lítið skylt við alþýðu- og munnmælasögur. Hún er fremst í flokki þeirra rithöfunda sem Nadine Jasmin telur að hafi tekið þátt í að skapa sérstaka tegund franskra

34 Í „Hamingjueynni“ má finna þjóðsagnaminnið ATU 470B („Landið þar sem enginn deyr“). Sjá t.d. Barchilon, „Adaptation of Folktales and Motifs in Madame d'Aulnoy's Contes: A Brief Survey of Influence and Diffusion“, 353–364; d'Aulnoy, *Contes des Fées*, 703; Delarue, Tenèze, *Le conte populaire français*, II, 163–168. Um flokkun þjóðsagnanna og skrár yfir slík minni, sjá Uther, „Classifying tales: Remarks to Indexes and Systems of Ordering“, 15–32. Stutta franska ljóðsagan „Guingamor“, sem er eftir óþekktan höfund og frá lokum 12. aldar, styðst við sama minni: Í henni segir frá dvöl riddarans Guingamor í handanheimi þar sem tíminn liður öðruvísi en við eigum að venjast: riddarinn villist af leið í veiðiferð og fylgir konu sem verður á vegi hans í skóginum að glæstri höll þar sem hann dvelur í góðu yfirlæti við allsnægtir talsvert lengur en hann grunar. Þegar hann snýr aftur heim eru liðnar þrjár aldir og er hann bitur í epli til að seðja sárasta hungrið tilheyrir hann ekki lengur handanheiminum, eldist og hrórnar. Sjá „Guingamor“, *Fríða og Dýrið. Franskar sögur og ævintýri fyrri alda*, 63–75.

35 Sjá stutta umfjöllun Nadine Jasmin í: d'Aulnoy, *Les Contes des fées*, 703–708.

36 Jasmin, *Naissance du conte féminin*, 429–430.

ævintýra sem rétt sé að kenna við konur (*conte de fées féminin*).³⁷

Ævintýri Madame d'Aulnoy draga dóm af bókmenntum og samfélagi ritunartíma þeirra, og þá einkum hirð og yfirstétt. Sögupersónur eru nánast undantekningarlaust af aðalsættum og lenda í hinum verstu hremmingum, eins og algengt var í skáldsögum þessa tímabils. Persónur af borgarastétt eru hæddar og alþýðan er varla til staðar. Nadine Jasmin bendir á að þessi framsetning hafi gert Madame d'Aulnoy kleift að styðjast við munnmælahefðina í verkum sínum.³⁸ Allt sem þótti of lágkúrulegt eða of raunsætt, svo sem bændur og erfiðisvinna á ökrum eða annars staðar, var óviðeigandi í þeim hópi samfélagsins sem hún tilheyrði og vék fyrir fagaðri sögupersónum sem lifðu og hræðust í umhverfi sem var líkara því sem hefðarkonur voru kunnugar: hversdagslífinu við hirð Loðvíks 14. og ríkjandi fagurfræði.³⁹ Stjórnsmál og valdabarátta koma líka gjarnan við sögu og konungurinn á oft í basli með að stjórna ríki sínu vegna svika og pretta, sem hann á jafnvel hlut að á einn eða annan hátt. Í þessu samhengi hefur Nadine Jasmin einnig dregið fram vægi hins talaða orðs í verkum Madame d'Aulnoy; hún sýni með ævintýrunum hversu hæfileikarík sagnakona hún var en í sögunum sjálfum sé þáttur hins talaða máls – og í sumum tilvikum fjarvera þess – veigamikill, til dæmis sem álög, loforð, leyndarmál, slúður og játningar, svo eitthvað sé nefnt.⁴⁰ Gamansamur tónn setur jafnan svip sinn á frásagnarstíl hennar; í þeim leynast fjölmörg brosleg atvik, aðstæður, lýsingar og samtöl.⁴¹ Til viðbótar við sitt eigið hugarflug og kímni gáfu hefur hún einnig getað sótt í ýmsar fyrirmyndir sem þekktar voru í samtíma hennar, svo sem *Le Roman comique* eftir Scarron og farsa og gamanleiki Molières, sem dró reyndar óspart dár að þessum menntakönnum. Dæmisögur eða fabúlur nutu vinsælda á þessum tíma í frönskum bókmenntaheimi og þær höfðu einnig áhrif á ritun bókmenntalegra

37 Jasmin, *Naissance du conte féminin*, 13–25.

38 Jasmin, „Naissance du conte féminin : Madame d'Aulnoy“, 28.

39 Anne Duggan hefur fjallað um hvernig Madame d'Aulnoy umbreytir og fléttar saman goðsögum annars vegar og veruleika og aðstæðum annars vegar sem samtímafólk hennar þekkti. Sjá Duggan, *Salonniers, Furies, and Fairies: The Politics of Gender and Cultural Change in Absolutist France*.

40 Jasmin, „Naissance du conte féminin : Madame d'Aulnoy“, 60–64.

41 Mainil, *Madame d'Aulnoy et le rire des fées. Essai sur la subversion féerique et le merveilleux comique sous l'Ancien Régime*.

ævintýra; þangað má til dæmis rekja siðaboðskapinn sem iðulega má finna í sögulok, tekinn saman í nokkrum ljóðlínnum.

Helsta þema bókmenntalegu ævintýranna er ástin og í þeim efnum líður lesandi sagna Madame d'Aulnoy engan skort. Allt frá því að elskendurnir hittast í fyrsta sinn og þar til í sögulok er dvalið við tilfinningalíf þeirra og samskiptum elskendanna vandlega lýst, án þess þó að farið sé yfir viðeigandi velsæmismörk. Sambönd og birtingarmyndir kynjanna tveggja í ævintýrum Madame d'Aulnoy eru því áhugaverð; karlpersónur í verkum hennar eru gjarnan veikgeðja og mun veiklundaðri en kvenhetjan, hver svo sem ástæðan er: álög, aðgerða- eða atkvæðaleysi. Feður standa ekki vörð um hamingju dætra sinna og vonbiðlar missa móðinn eða getuna til að berjast fyrir ástina. Kvenhetjan fagra gefst hins vegar ekki upp og sýnir hugrekki og hugkvæmni í flóknum og erfiðum aðstæðum.⁴² Álfkonan skerst í leikinn eftir þörfum; hún er vitur og voldug í krafti töframáttarins sem hún býr yfir. Einnig er athyglisvert hversu algengt er í bókmenntalegu ævintýrunum að rekast á andstæðar kvenímyndir, og reyndar mun algengara en samsvarandi karlímyndir. Lewis C. Seifert bendir á að í þessum verkum sé birtingarmynd konunnar sífellt klofin og skipt upp í „góðu“ konuna og „vöndu“ konuna. Vönda konan er þannig hættulegasti andstæðingur góðu konunnar og hann telur að í átökum móður og dóttur, stjúpmóður og stjúpdóttur, stjúpsystir, góðrar og vondrar álfkonu endurspeglar óljós staða konunnar í samfélagi þar sem karlar ráða ferð. Togstreitunni er beint inn á við, gegn þeim sjálfum og gegn öðrum konum þar sem þær hafa engin völd út á við. Þessi staða tengist einnig umræðunni um stöðu kvenna í frönsku samfélagi sem áður var getið.⁴³

Jákvæðar birtingarmyndir kvenhetjunnar í ævintýrum Madame d'Aulnoy sækja efalítið innblástur í þá ímynd konunnar sem lögd var rækt við í bókmenntasamkomum aðalsins. Þar nutu konur ákveðins sjálfstæðis og voru virkir, og í sumum tilvikum virtir þátttakendur í menningarlífinu þótt lengi vel hafi ekki verið litið á skrif þeirra á þessum tíma sem veigamikil framlag til bók-

42 Í ævintýrum Charles Perrault kemur prinsinn, eða ígildi hans, kvenhetjunni til bjargar í sögulok. Það á við um ævintýrin „Bláskegg“, „Öskubusku“, „Álfkonurnar“ og „Þyrnirós“.

43 Seifert, *Fairy Tales, Sexuality, and Gender in France. 1690–1715. Nostalgic Utopias*, 175–219.

menntanna, hvorki af samtímamönnum né þeim sem síðar komu.⁴⁴ Sjálfstæði var ekki auðsótt fyrir franskar yfirstéttarkonur 17. aldar og sjaldgæft var að konur byggju einar þótt þær væru fullorðnar og fjárhagslega sjálfstæðar. Væru þær ógiftar eða ekkjur bjuggu þær hjá foreldrum sínum, bróður eða systur; væru þær illa stæðar og án fjölskyldu komu þær sér fyrir í klaustri eða sem kennslukonur hjá efnuðum fjölskyldum. Þess eru dæmi að konur hafi ekki viljað giftast til að varðveita sjálfstæði sitt; Madeleine de Scudéry bjó til að mynda í glæstum húsakynnum í Mýrinni sem bróðir hennar, leikrithöfundurinn Georges de Scudéry, leigði í sínu nafni þótt hún virðist sjálf hafa staðið undir kostnaði við leiguna og lengst af búið þar ein.⁴⁵ Í sumum tilvikum bjuggu hjón á sitt hvorum staðnum; eiginmaður rithöfundarins Madame de Lafayette dvaldi til dæmis lengst af á landareign sinni utan Parísar en hún í höfuðborginni og við hirðina og stundaði ritstörf með vinum sínum. Hvað Madame d'Aulnoy viðkemur – sem gekk í hjónaband fimmtán ára gömul, með manni sem var þrjátíu árum eldri en hún sjálf – þá bjó hún aðskilin frá eiginmanni sínum eftir málaferlin 1670 og var ekkja síðustu fimm ár ævinnar. Þótt flest ævintýri hennar fjalli um einhverjar hliðar ástarinnar helgar hún aðeins eitt þeirra því viðfangs efni hversu rangt sé að neyða „hjörtu sem ekki unnast“ til að ganga í hjónaband; það er „Blái fuglinn“.

3. „Blái fuglinn“

Sjö árum eftir að „Hamingjueyjan“ kom fyrir augu lesenda í skáldsögunni *Sagan af Hypolite, greifinn af Douglas* kom bókmenntalega ævintýrið „Blái fuglinn“ út í fyrsta hefti *Ævintýra* og var síðan endurútgefið ótal sinnum og endurskrifað.⁴⁶ Sagan rataði í safnritið mikla *Ævintýrasafnið eða úrval ævintýra og annarra sagna (Le Cabinet*

44 Sjá til dæmis umfjöllun um stöðu bókmenntalegra ævintýra Madame d'Aulnoy hjá Adams, „The ‘Contes de fées’ and Madame d'Aulnoy: Reputation and Re-evaluation“, 5–22. Nadine Jasmin fjallar einnig um aukinn áhuga á verkum skáldkonunnar í Frakklandi undanfarna áratugi: Jasmin, *Naissance du conte féminin*, 13–18.

45 DeJean, „Après la guerre civile : la précieuse“, 549.

46 Sjá stutt yfirlit í d'Aulnoy, *Contes des Fées*, 717–718; Mounier, „La circulation générique d'une histoire : *L'Oiseau Bleu* entre conte, lai et nouvelle“, 125–175. Í þessari grein er stuðst við íslenska þýðingu á ævintýrinu sem finna má í *Fríða og Dýrið. Franskar sögur og ævintýri fyrri alda*, 201–243.

des fées ou collection choisie des contes des fées, et autres contes merveilleux) sem Charles-Joseph de Mayer gaf út í 41 bindi á árunum 1785 til 1789 og er til merkis um þann áhuga sem ævintýri nutu á upplýsingaöld. Þarna er að finna úrval vinsælla ævintýra frá 17. og 18. öld eftir um það bil fjörutíu höfundar, þar á meðal mörg verka Madame d'Aulnoy. Á 19. öld barst svo sagan „Blái fuglinn“ víða með farandsölum og er nú til í alls kyns gerðum og útgáfum. Þar segir frá ungu stúlkunni Flórínu (Florine) sem er fimmtán ára gömul þegar faðir hennar, konungur og ekkjumaður, gengur að eiga ekkju sem á dótturina Gríshildi (Truitonne). Gríshildur ólst upp hjá álfkonunni Sússíó (Soussio) og er bæði ófríð og ógeðfelld. Nýja drottningin leggur fæð á Flórínu og þegar Sjarmör (Charmant) konungur kemur í heimsókn og hrífst af konungsdótturinni fögru verður nýja drottningin afbrýðisöm og lokar stjúp dóttur sína inni í turni. Sjarmör lætur blekkjast þegar Gríshildur mætir á stefnumót að kvöldlagi í stað Flórínu og af því leiðir að hann lofast rangri stúlku. Að ósk hennar fara þau til álfkonunnar Sússíó til að giftast. Þar sér Sjarmör að hann hefur farið mannavillt og þegar hann harðneitar að kvænast Gríshildi breytir álfkonan honum í bláan fugl og munu þau álög hvíla á honum í sjö ár. Það hindrar hann ekki í að hitta sína heittelekskuðu og um tveggja ára skeið flýgur hann til hennar á kvöldin þegar hún opnar turngluggann. Drottningin vonda setur þá njósnara í prísund Flórínu og kemst að leyndarmálinu um næturfundi elskendanna. Hún lætur festa eggvopn utan á tréð þar sem Blái fuglinn hefur búið um sig og hann skerst illa og missir bæði vængi og fætur. Þá ber að töframann sem græðir sár hans en er ófær um að leysa Sjarmör úr álögunum þar sem töframáttur hans er ívið minni en kraftur álfkonunnar Sússíó. Það er því einungis með því að ganga að eiga Gríshildi að Sjarmör getur endurheimt mannsmynd sína. Meðan þessu fer fram deyr faðir Flórínu og þegnar hans gera uppreisn gegn nýju drottningunni og dóttur hennar og frelsa Flórínu úr turnherberginu þar sem hún hefur verið í haldi um árabil. Hún hefst þá handa við að leita að Sjarmör, fær sér dulargervi sem hálfgerð Öskubuska og leggur af stað. Á vegi hennar verður álfkona sem lætur hana fá fjögur egg sem hún getur brotið ef vandi stæðjar að. Úr einu þeirra koma gullgaddar sem gera henni kleift að klífa þverhnipt fjall, úr öðru dúfur sem fljúga með hana niður af fjallinu

og alla leið til hallar Sjarmörs konungs. Þar er verið að undirbúa brúðkaup hans og Gríshildar sem hann hefur fallist á að kvænast til, sannfærður um að Flórína hafi svikið hann. Í skiptum fyrir dásemd-ir úr eggjunum tveimur sem eftir eru fær Flórína í þrígang leyfi til að eyða nóttu í Bergmálsstofunni sem er undir svefnherbergi konungs en þangað berst allt sem sagt er í herberginu fyrir neðan. Tvær fyrstu næturnar rekur hún raunir sínar í von um að Sjarmör heyrir til hennar en þar sem hann hefur verið vansvefta af óhamingju um langt skeið tekur hann óþíum fyrir svefninn og sekkur í óminnisdjúp þar sem ekkert fær truflað hann. Hann vaknar því ekki við kveinstafina. Þriðju nóttina kemur hún því í kring að konungurinn er svikinn um óþíumskammtinn; þá heyrir hann loks rödd konunnar sem hann elskar í raun og Flórína afhjúpar blekkingavefinn sem Gríshildur og móðir hennar hafa spunnið í kringum Sjarmör. Flórína og Sjarmör giftast næsta dag en ófríðu stjúpsysturinni er breytt í gyltu sem hleypur rýtandi burt. Sögunni lýkur á siðabodskap eða *moralité* þar sem höfundur tekur saman lærdóminn sem draga má af ævintýrinu, það er að segja að fólk skuli ekki ganga í hjónaband ef ástin er ekki gagnkvæm:

Þegar Gríshildur vildi giftast Sjarmör án þess að hafa unnið hjarta hans ætlaði hún að efna til hjónabands sem aðeins dauðinn getur bundið enda á. Ekki sýndi hún mikla aðgát, því miður! Vissi hún ekki að hjónabönd eru aðeins dapurlegt þrælalabd ef ástin er ei með í för? Sjarmör var skynsamur því ég tel betra að vera Blái fuglinn, brafu eða jafnvel ugla en að þola þá kvöl að hafa það sem maður befur andstyggð á fyrir augunum dag hvern.

Mörg þess háttar hjónabönd er að finna á okkar tímum. Þau væru hamingjuríkari ef enn væru til klókir galdramenn andvígir slæmum ráðabag, sem byggist á dutlungum eða digrum sjóðum, því tvö hjörtu sem ekki unnast eiga ekki samleið.

Eins og á við um flest ævintýri Madame d'Aulnoy er heiti sögunnar „Blái fuglinn“ nafn einnar af aðalsögupersónunum, þó ekki kvenhetjunnar sem ævintýrið hverfist um frá upphafi, heldur elskhuga hennar og verðandi eiginmanns, þó ekki hans rétta nafn heldur nafnið sem vísar til álaganna sem hann sætir fyrir að vilja ekki giftast konu sem hann elskar ekki en heldur að sé önnur en hún er. Nöfn sögupersónanna eru gjarnan lýsandi: Flórína vísar til

blóma, enda er hún gullfalleg, Sjarmör tjáir aðdráttarafl unga mannsins og Gríshildur felur í sér ljótleika stjúpsysturinnar. Nafn Bláa fuglsins – Sjarmörs konungs í álögum – hefur ef til vill einnig vakið hugrenningar hjá lesendum ævintýrisins. Blái liturinn minnir á himininn og þar með ný heimkynni Sjarmörs í fuglslíki en liturinn tengist einnig völdum – ekki síst konungsvaldi – og ríki-dæmi í Frakklandi á 17. öld.⁴⁷ Fuglinn er þekkt tákn elskhugans eins og sjá má í frönskum bókmenntatextum allt frá 12. öld þegar skáldkonan Marie de France samdi stutta ljóðsögu þar sem næturgalinn og söngur hans vísa til forboðinnar ástar; í annarri ljóðsögu eftir sömu skáldkonu tekur elskhuginn á sig fuglsmynd og flýgur inn í turnherbergi þar sem ungri, fagurri konu er haldið fanginni af afbrýðisömum og gömlum eiginmanni.⁴⁸ Litlar líkur eru á að Madame d'Aulnoy hafi þekkt þessar sögur enda voru miðaldaskáldverk ekki hátt skrifuð hjá bókmenntaelítu 17. aldar. „Blái fuglinn“ byggist hins vegar á þjóðsagnaminnum sem báðum skáldkonunum hafa verið kunnug í einhverri mynd og sem þær hafa spunnið við og lagað að samtíma sínum, hvor á sinn hátt.⁴⁹

Elskhuginn í fuglslíki gefur rithöfundinum tækifæri til að bregða á leik á fleiri en einn veg. Dýrshamur í ævintýrum Madame d'Aulnoy er oftast álög sem álfkona hefur lagt á sögupersónu til þess að refsa henni eða koma fram hefndum. Sögupersóna sem lendir í slíkum ósköpum breytist þó aldrei nema á yfirborðinu og í því felst grimmd álaganna þótt umbreytingunni í verkum Madame d'Aulnoy sé efalítið einnig ætlað að krydda með því frásögnina og skemmta lesendum eða áheyrendum.⁵⁰ Breytingin minnir á vægi útlitsins,

47 Eftir að hafa öðlast jákvætt gildi á 12. og 13. öld, einkum í tengslum við notkun litarins í myndum af Maríu guðsmóður. Sjá Pastoureau, *Bleu. Histoire d'une couleur*, 43–105.

48 Það eru stuttu ljóðsögurnar „Laüstic“ og „Yonec“. Þá fyrri má finna í íslenskri þýðingu í *Fríða og Dýrið. Franskar sögur og ævintýri fyrri alda*, 55–57. Sjá líka íslenska þýðingu í: Strengleikar. Aðalheiður Guðmundsdóttir bjó til prentunar og ritar inngang. Reykjavík: Bókmenntafræðistofnun Háskóla Íslands, 2006.

49 Þarna eru á ferðinni þjóðsagnamininn 432 (Konungssonurinn í fuglslíki) og 425 (Leitin að týnda eiginmanninum), sjá d'Aulnoy, *Contes des Fées*, 717–718; Delarue, Tenèze, *Le conte populaire français*, 72–106, 112–114. Raymonde Robert hefur bent á að tólf bókmenntaleg ævintýri frá lokum 17. aldar til loka 18. aldar séu spunnin í kringum þessi minni, þar af séu sex þeirra eftir Madame d'Aulnoy; Robert, *Le conte de fées littéraire en France, de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*, 146–166.

50 Sjá til dæmis Bloch, „Le héros animal dans les contes de fées de Mme d'Aulnoy. Le prince Marcassin, Serpentin Vert, La Chatte blanche, La Biche au bois“, 119–138.

hins ytra: Þótt Flórína elski Sjarmör bæði í manns- eða dýrslíki er ljóst að hann getur ekki stjórnað ríki sínu sem lítill og veikbyggður fugl. Töframaðurinn sem græðir sár hans segir honum að þegnariíkisins muni ekki lúta stjórn hans ef hann birtist þeim í fuglsmynd:

Sá sem hlýðir mennskri veru er ekki fús að hlýða páfagauki og sá sem óttast tignarlegan og valdamikinn konung plokkar fjaðrinar af litlum fugli. „Æ, mannlegur veikleiki, glæsta yfirborð!“ hrópaði konungurinn upp yfir sig. „Þú ert marklaus þegar heiður og dygð eru annars vegar og endalaus uppspretta vonbrigða sem erfitt er að verjast.“

Í sumum tilvika endurspegla hamskiptin þó innra eðli sögupersónunnar, eins og þegar Gríshildur á í hlut. Madame d'Aulnoy beinir hér sjónum að hinu flókna samspili þess sem er og þess sem sýnist. Mikilvægi hins glæsta yfirborðs í stjórnartíð Loðvíks 14. og sá mannlegi veikleiki sem felst í því að láta blekkjast af því sem virðist er kunnuglegt stef í frönskum bókmenntum á síðari hluta 17. aldar og margir höfundar fjölluðu um það viðfangsefni á býsna alvarlegum nótum. Meðal þeirra voru François de la Rochefoucauld í *Orðskviðum* (*Réflexions ou Sentences et Maximes morales*) sem kom út í París árið 1665 og Blaise Pascal í *Hugsunum* (*Pensées*) þar sem hulunni er fumlaut svipt af aumri mannskepnum sem reynir að flýja eynd sína með því að beina sjónum frá henni og dreifa huganum.⁵¹ Leikskáldið Molière gerði blekkingarleik og hræsni að viðfangsefni sínu í gamanleiknum *Tartuffe* eða *loddarinn* (*Tartuffe ou l'imposteur*) sem fyrst var settur á fjalirnar árið 1664 og í formála að því umdeilda verki réttlætir hann tilurð þess með því að minna á að fólk hafi þörf fyrir skemmtun eða *divertissement* á milli þess sem það þylur bænirnar.⁵² Orðið *divertissement* – dægradvöl, ánægja, skemmtun – er dregið af sögninni *divertir* sem þýðir bæði að skemmta og að

51 Verkið *Pensées* eftir Blaise Pascal kom fyrst út árið 1670. Brot úr verkinu má lesa í íslenskri þýðingu í *Ritinu* 3/2020, 179–202. Verk François de La Rochefoucauld, *Réflexions ou sentences et maximes morales*, gengur alla jafna undir nafninu *Maximes*. Það kom fyrst út á frönsku árið 1665.

52 Molière, *Le tartuffe*. *Dom Juan*. *Le misanthrope*, 30.

dreifa áhyggjum, beina huganum frá því sem þjakar hann.⁵³ Madame d'Aulnoy sýnir þessu stafi greinilegan áhuga í „Bláa fuglinum“ og ekki einungis með frásögn af grimmum örlögum Sjarmörs. Hún gerir grín að óánægju fólks með útlit sitt með því að bregða á loft risavöxnum spegli – einmitt þegar leit Flórínu að Sjarmör stendur sem hæst – þar sem þúsundir kvenna og karla úr öllum heimshornum góna á mynd sína í speglinum, geifla sig og gretta, og sjá sig eins og þau vildu líta út en gera ekki. Þessi fegrandi blekking er afkáraleg og fólkið sem dvelur við draumsýnina óttast mest að Flórína brjóti spegilinn með því að stíga á hann. Blekkingin er líka að verki þegar Sjarmör lætur gabbast af Gríshildi í rökkrinu. Umbreytingin á sér stað þegar honum verða ljós svikin við að sjá hið sanna í gegnum glervegg og neita svo staðfastlega að kvænast þeirri sem blekkti hann:

Sjarmör konungur tók strax að breytast. Fjaðrir þöktu nú handleggina og mynduðu vængi, fótleggirnir urðu svartir og rindilslegir, bognar klær uxu á fótum hans og líkaminn skrapp saman og varð alþakinn löngum, fínlegum, ljósbláum fjöðrum; augun urðu kringlótt og glönsuðu eins og sólin, nefið breyttist í fílabeinsgogg og á höfðinu mátti sjá hvítan skúf sem var eins og kóróna í laginu. Fuglinn söng dásamlega og talaði á sama hátt. Sjarmör æpti af skelfingu við að sjá þessa umbreytingu á sjálfum sér og flaug í burtu eins fljótt og hann gat til að komast úr þessari hræðilegu höll.

Þetta nýja gervi, sem minnir þrátt fyrir allt á fyrri tign hans, gerir honum kleift að fljúga á fund Flórínu og eiga með henni ljúfar stundir í þrísundinni því Flórína lætur ekki útlit síns heittelskaða hafa áhrif á tilfinningarnar sem hún ber til hans. Listamenn hafa sótt innblástur í þær senur og jafnvel dregið fram sjaldgæfa munúð sem kemur fram í lýsingum höfundar á samskiptum Flórínu og Bláa fuglsins á gluggasýllunni þar sem þau hjala hugfangin hvort við annað: hún strýkur fjaðrinnar blíðlega en hann klappar henni

53 Sjá „divertir“, Dictionnaire de l'Académie française, 1re édition, 1694, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2849> og „divertissement“, Dictionnaire de l'Académie française, 1re édition, 1694, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2851>.

með fætinum og goggar mjúklega í hana.⁵⁴ Blái fuglinn er aðeins einu sinni kallaður páfagaukur í sögunni en þessir framandi, litríku fuglar sem hermt geta eftir mannsröddinni voru þekktir sem gældýr meðal franska aðalsins á 17. öld. Þegar páfagaukur markgreifaynjunnar Suzanne Du Plessis-Bellière, sem var vinsæl í samkvæmislífi Parísarborgar um miðja 17. öld, gaf upp öndina var til að mynda brugðið á leik og ortar fjölmargar sonnettur í minningu fuglsins sem allar áttu að innihalda sömu rímorðin.⁵⁵ Skemmtanagildi gældýrsins varð því langlífara en það sjálft.

Þótt ekki sé vitað með vissu hvenær Madame d'Aulnoy samdi „Bláa fuglinn“ hafa efnistöð hennar og áherslur breyst umtalsvert frá því hún laumaði „Hamingjueyjunni“ inn í *Söguna um Hypolite, greifa af Duglas*. Í „Bláa fuglinum“, eins og víðar í ævintýrum sínum, dregur höfundurinn upp sterka mynd af kvenhetju sinni, á kostnað karlhetjunnar. Tvær konur, guðmóðir og móðir Gríshildar, leggjast á eitt um að gera Sjarmör og Flórínu lífið leitt og reynast þeim fyrrnefnda yfirsterkari. Hann missir alla von, býr sig undir að lifa við ástleysi það sem eftir er og flýr andvökunætur og angist með óþíum.⁵⁶ Flórína, snjöll og úrræðagóð og með góðu álfkonuna sér við hlið, tekur örlögin í sínar hendur þegar faðir hennar snýr við henni bakinu, elskhuginn missir móðinn og mótlætið stöðjar að í líki annarra kvenna sem beita öllum brögðum til að fá fram vilja sinn. Hún skiptir um ham af eigin hvötum, klædist druslum og leggur land undir fót þar til hún finnur konunginn og tekst að tryggja hamingju þeirra beggja af mikilli hugkvæmni. Ævintýrið endar vel og það hefur verið hin besta skemmtun fyrir áheyrendur að hlýða á „Bláa fuglinn“; sagan er full kímni og hugarflugs og Madame d'Aulnoy setur á svið kvenhetju sem ætla má að hafi verið áheyrendum hennar að skapi, að minnsta kosti þeim sem gátu séð sig í sögupersónunni.

54 Damay-Vissuzaine, „Division de l'espace et ouverture du corps : « Gracieuse et Percinet », « L'Oiseau bleu » (Madame d'Aulnoy) et « Plus Belle que Fée (Mademoiselle de La Force), entre texte et image“, 152–155.

55 Sonnettturnar tuttugu og fimm voru gefnar út árið 1656 af Charles Sercy; sjá Speyer, „La poule de Sylvie et le pigeon de Sapho: le bestiaires galant des recueils collectifs de la seconde moitié du XVII^e siècle“, 37.

56 Frá 17. öld hefur óþíum verið notað í Evrópu til að deyfa sársauka og valda vímu; sjá Butel, *L'opium, histoire d'une fascination*.

4. Lokaorð

Bókmenntalegu ævintýrin voru alla jafna skrifuð af konum og fyrir konur. Þau tilheyra því sérstaka menningarlífi sem myndaðist í París á 17. öld og draga dóm af þeim hugðarefnum og smekk sem þar ríkti. Mörg þeirra einkennast af frjóu ímyndaraflí og kímni og þau voru ætluð til skemmtunar eins og fleiri gerðir bókmennta sem blómstruðu í þessu umhverfi. Madame d'Aulnoy er þekktust þeirra kvenrithöfundu sem fengust við ævintýraritun og er höfundur fyrsta bókmenntalega ævintýrisins. Hún fléttaði dægur- og deilumál samtímans inn í verk sín og þau endurspegla umhverfi sem áheyrndum hennar og lesendum voru kunnug og viðfangsefni sem þeim voru hugtæð. Staða konunnar var eitt þeirra og viðhorf Madame d'Aulnoy í þeim efnum virðist koma skýrt fram í umfjöllun hennar um ástina, hjónabandið og hamingjuna. Þrátt fyrir napran veruleika margra kvenna á ritunartíma þessara verka hafa verk hennar hvorki á sér uppeldislegan eða kristilegan blæ þótt þar takist á gott og illt, rétt og rangt. Bókmenntalegu ævintýrin voru ekki ætluð til uppræðslu barna eða til að koma þeim í háttinn en þeim lýkur engu að síður á laggóðum siðaboðskap – misdjúpum – sem undirstrikar merkingu sögunnar og boðskap. Í lokaorðum „Bláa fuglsins“ segir að það kunni ekki góðri lukku að stýra að þvinga fólk til að ganga í hjónaband með þeim sem það elskar ekki og sá boðskapur hefur efalítið fengið hljómgrunn hjá lesendum á tímum þegar skipulögð hjónabönd voru algeng og flestar konur bjuggu við takmarkað frelsi. Í „Hamingjueyjunni“ lýtur ástin í lægra haldi fyrir manlegum breyskleika og Tímans rás og hin fagra Félicité lokar endanlega dyrunum að höll sinni. Í „Bláa fuglinum“ tekur kvenhetjan málin í sínar hendur og tekst að yfirstíga allar hindranir og endurheimta elskhuga sinn, í mannsmynd.⁵⁷

57 Ég þakka ritstjórum og ritrýnendum *Milli mála* góðar og gagnlegar athugasemdir.

ÚTDRÁTTUR

Um bókmenntaleg ævintýri í Frakklandi á 17. öld: „Hamingjueyjan“ og „Blái fuglinn“ eftir Madame d'Aulnoy

Ævintýraritun setti svip sinn á samkvæmis- og bókmenntalíf í Frakklandi undir lok 17. aldar og í upphafi þeirrar 18. Þarna voru á ferð svokölluð „bókmenntaleg ævintýri“ og var barónessan Madame d'Aulnoy, sem birti verk sín undir nafninu Madame D**, einna afkastamest á því sviði. Hún sendi frá sér fjögur bindi af *Ævintýrum* (*Les Contes des Fées*) árið 1697 og fylgdi þeim eftir með fjórum til viðbótar næsta ár. Mörg bókmenntaleg ævintýri frá þessum tíma eru enn þekkt, ekki síst hinar víðfrægu *Sögur gæsamömmu* (*Contes de ma mère l'Oye, ou histoires du temps passé*) eftir Charles Perrault. Ævintýrin voru einkum ætluð til skemmtunar og dægra-dvalar en þau eru ekki síður áhugaverður samtímaspegill á tímum þegar konur og kvenrithöfundar eru að ryðja sér til rúms í frönsku menningar- og bókmenntalífi og ástin er eitt helsta umfjöllunarefni skáldsögunnar en sjaldan grundvöllur hjónabanda. Ævintýri Madame d'Aulnoy eru gjarnan löng og flókin og bera merki mikillar hugmyndaauðgi þessa höfundar sem mótaði verk sín í frjóu umhverfi samfélags- og menningarumræðu. Hér verður fjallað um tvö þeirra, „Hamingjueyjuna“ („L'Île de la Félicité“) sem er frá árinu 1690, og „Bláa fuglinn. Ævintýri“ („L'Oiseau Bleu. Conte“) sem kom út í 1. bindi *Ævintýra* sjö árum síðar, og rýnt í breytingar sem sjá má í ævintýraritun höfundarins á fyrstu árum þessarar nýju bókmenntagreinar í Frakklandi.

Lykilorð: ævintýri, Madame d'Aulnoy, contes de fées, „L'Île de la Félicité“, „L'Oiseau Bleu“

ABSTRACT

Literary fairy tales in 17th century France: Madame d'Aulnoy's "L'Île de la Félicité" and "L'Oiseau Bleu"

Fairy tales, contes de fées, became fashionable in France in the late 17th century and this new genre put its mark on literary salons and literature. Madame d'Aulnoy, under the pseudonym Madame D**, was one of the most productive authors in this field. She published four volumes of *Fairy Tales* (Les Contes des Fées) in 1697 and four others the following year (*Contes nouveaux ou Les Fées à la mode*). Many literary fairy tales from this period are still well known, not least the tales of Charles Perrault, author of the famous *Mother Goose Tales*. Although the fairy tales were mainly meant for amusement and distraction, they nevertheless provide an interesting insight into this period when women and women writers emerge on the French cultural and literary scene and love is one of the main topics of the novels, but rarely the foundation of marriage. The tales of Madame d'Aulnoy are usually long and complicated and reflect the vivid imagination of their author, their social context and cultural discourse. This paper will discuss two of her tales, "The Isle of Felicity" ("L'Île de la Félicité") from 1690, and "Blue Bird" ("L'Oiseau Bleu") published in the first volume of her Fairy Tales, mainly in regard to changes that can be observed in the fairy tale writing of Madame d'Aulnoy in these first years of this new literary genre in France.

Keywords: fairy tale, Madame d'Aulnoy, contes de fées, "L'Île de la Félicité", "L'Oiseau Bleu"

HEIMILDIR

- Adams, D. J. „The ‘Contes de fées’ and Madame d’Aulnoy: Reputation and Re-evaluation.“ *Bulletin of the John Rylands Library* 76/3 (1994): 5–22.
- d’Aulnoy, Madame (de). *Contes des Fées*, ritstýrt af Nadine Jasmin. París: Champion (Champion Classiques: Littératures), 2008.
- d’Aulnoy, Madame (de). *Contes nouveaux ou les Fées à la mode*, ritstýrt af Nadine Jasmin. París: Champion (Champion Classiques: Littératures), 2008.
- Ásdís R. Magnúsdóttir. „Franska smásagan á fyrri öldum. Forverar, nýnæmi, ánægja og undur.“ Í *Fríða og Dýrið. Franskar sögur og ævintýri fyrri alda*, ritstýrt af Kristínu Guðrúnu Jónsdóttur (2021), 9–51. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- . „Skrímslið og kakóbollinn. *Fríða og Dýrið* og önnur ævintýri kvenna í frönskum bókmenntum fyrri alda.“ *Tímarit Máls og menningar* 3 (2018): 18–32.
- Ballestra-Puech, Sylvie. „Du fil des Parques au fils des fées : la fabrique du conte dans « Serpentin vert » de Madame d’Aulnoy.“ *Étude de lettres* 3–4 (2011): 221–242.
- Barchilon, Jacques. „Adaptation of Folktales and Motifs in Madame d’Aulnoy’s Contes: A Brief Survey of Influence and Diffusion.“ *Marvels & Tales: Journal of Fairy Tale Studies* 23/2 (2009): 353–364.
- . „Introduction.“ Í Madame d’Aulnoy. *Contes I*, ritstýrt af Philippe Hourcade, v–xxv. París: Société des Textes Français Modernes, 1997.
- . *Le Conte merveilleux français de 1690 à 1790. Cent ans de Féerie et de poésie ignorées de l’histoire littéraire*. París: Champion, 1975.
- Beasley, Faith E. „Changing the Conversation: Re-positioning the French Seventeenth-Century Salon.“ *L’Esprit créateur* 60/1 (2020): 34–46.
- Bloch, Jeanne. „Le héros animal dans les contes de fées de Mme d’Aulnoy. Le prince Marcassin, Serpentin Vert, La Chatte blanche, La Biche au bois.“ *Dix-huitième siècle* 42 (2010): 119–138.
- Butel, Paul. *L’opium, histoire d’une fascination*. París: Perrin, 1995.
- Damay-Vissuzaine, Valentine. „Division de l’espace et ouverture du corps : « Gracieuse et Percinet », « L’Oiseau bleu » (Madame d’Aulnoy) et « Plus Belle que Fée (Mademoiselle de La Force), entre texte et image.“ *Féeries. Études sur le conte merveilleux, XVII^e–XIX^e siècle* 11(2014): 147–169.
- Defrance, Anne. „Aux sources de la littérature de jeunesse: les princes et princesses des contes merveilleux classiques.“ *Érès* 82 (2010): 25–34.
- . „La politique du conte aux XVII^e og XVIII^e siècles. Pour une lecture oblique.“ *Féeries. Études sur le conte merveilleux, XVII^e–XIX^e siècle* 3 (2006): 13–41.
- . *Les contes de fées et les nouvelles de Mme d’Aulnoy (1690–1698): l’imaginaire féminin à rebours de la tradition*. Genf: Droz, 1998.
- DeJean, Joan. „Après la guerre civile : la précieuse.“ Í *Femmes et littérature. Une histoire culturelle*, I, ritstýrt af Martin Reid. París: Gallimard (Folio Essais), 2020.

- Delarue, Paul og Marie-Louise Ténèze. *Le conte populaire français*. Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer. París: Maisonneuve et Larose, 1997.
- Duggan, Anne. *Salonnieres, Furies, and Fairies: The Politics of Gender and Cultural Change in Absolutist France*. Neward, DE: University of Delaware Press, 2005.
- Enchanted Eloquence: Fairy Tales by Seventeenth-Century French Woman Writers*, ritstýrt og þýtt af Lewis C. Seifert og Domna C. Stanton. Toronto: Centre for Reformation and Renaissance Studies, 2010.
- Flahault, François. *La pensée des contes*. París: Anthropos, 2001.
- Fríða og Dýrið. Franskar sögur og ævintýri fyrri alda*. Ásdís Rósa Magnúsdóttir þýddi. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur og Háskólaútgáfan, 2021.
- Fumaroli, Marc. „Les Fées de Charles Perrault ou De la littérature“, *Le Statut de la littérature. Mélanges offerts à Paul Bénichou*, ritstýrt af Marc Fumaroli, 153–186. Genf: Droz, 1982.
- Gheeraert, Tony. „Introduction. La grand-mère et l'académicien.“ Í Charles Perrault. *Contes*, ritstýrt af Tony Gheeraert, 9–86. París: Honoré Champion (Champion Classiques: Littératures), 2012.
- Godenne, René. *Histoire de la nouvelle française aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Genf: Droz, 1970.
- Goldsmith, Elizabeth C., „Galant culture.“ Í *The Cambridge Companion to French Literature*, ritstýrt af John D. Lyons, 85–101. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- 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.
- . *Naissance du conte féminin. Mots et merveilles : Les Contes de fées de Madame d'Aulnoy (1690–1698)*. París: Champion (Lumière classique), 2002.
- Mainil, Jean. *Madame d'Aulnoy et le rire des fées. Essai sur la subversion féerique et le merveilleux comique sous l'Ancien Régime*. París: Kimé, 2001.
- Molière. *Le tartuffe. Dom Juan. Le misanthrope*, ritstýrt af Georges Couton. París: Gallimard, 1971.
- Mounier, Pascale. „La circulation générique d'une histoire : L'Oiseau Bleu entre conte, lai et nouvelle.“ Í *L'Usage du conte. Contes classiques et réemploi : méthodes d'analyse*, ritstýrt af Patricia Eichel-Lojkine, 125–175. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2017.
- Pastoureau, Michel. *Bleu. Histoire d'une couleur*. París: Seuil, 2000.
- Perrault, Charles. *Contes*, ritstýrt af Tony Gheeraert. París: Honoré Champion (Champion Classiques: Littératures), 2012.
- Reddan, Bronwyn. *Love, Power and Gender in Seventeenth-Century French Fairy Tales*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2020.
- Robert, Raymonde. *Le conte de fées littéraire en France, de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*, Supplément bibliographique 1980–2000 établi par Nadine Jasmin avec la collaboration de Claire Debru. París: Honoré Champion (Lumière classique), 2002.

- Rooth, Anna Birgitta. *Oskubuska í austri og vestri*. Reykjavík: Íðunn, 1982.
- Seifert, Lewis C. *Fairy Tales, Sexuality, and Gender in France. 1690–1715. Nostalgic Utopias*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- . „On Fairy Tales, Subversion, and Ambiguity: Feminist Approaches to Seventeenth-Century *Contes de fées*.” *Marvels & Tales* 14/1 (Fairy Tale Liberation – Thirty Years Later) (2000): 80–98.
- Speyer, Miriam. „La poule de Sylvie et le pigeon de Sapho: le bestiaire galant des recueils collectifs de la seconde moitié du XVII^e siècle.” *Papers on French Seventeenth Century Literature* XLVI/90 (2019): 37–52.
- Stedman, Allison. „D'Aulnoy's „Histoire d'Hypolite, comte de Duglas“ (1690): A Fairy-Tale Manifesto.” *Marvels & Tales* 19/1 (Reframing the Early French Fairy Tale) (2005): 32–53.
- Uther, Hans-Jörg. „Classifying tales: Remarks to Indexes and Systems of Ordering.” *Narodna umjetnost: Croatian Journal of Ethnology and Folklore Research* 46/1 (2009): 15–32.
- Warner, Marina. *From the Beast to the Blonde. On Fairy Tales and their Tellers*. New York: Vintage, 1995.
- Zipes, Jack. *Beauties, Beasts and Enchantment. Classic French Fairy Tales*. New York: New American Library, 1989.

Pýðingar

Ibn Miskawayh og frásögn hans af innreið víkinga í Kákasusfjöllum árið 943

Verk arabískra og persneskra sagnaritara og landfræðinga á miðöldum hafa að geyma margvíslegar heimildir um ferðir víkinga í Suður- og Austur-Evrópu. Sum þeirra voru rituð í Al-Andalus, veldi múslima á Spáni og í Portúgal, og greina frá herferðum þeirra víða á Íberíuskaga. Þar stendur upp úr frásögn af árás þeirra árið 844 á Sevilla, sem var eitt höfuðvígi múslima á Spáni. Víkingar, sem múslimarnir þar nefndu *majus*¹, sigldu þá upp Guadalquivir og komu sér fyrir á eyju (Isla Menor) í grennd við borgina. Þaðan héldu þeir í sínar hefðbundnu ránsferðir og tóku Sevilla allt að því í gíslingu í heila viku. Þegar múslimar höfðu náð vopnum sínum og aukið herlið sitt tókst þeim að brjóta innrás víkinganna á bak aftur og reka þá aftur niður ána út á Miðjarðarhafið. Abd ar-Rahman II, sem þá var emír² yfir Al-Andalus, styrkti til muna varnir gegn slíkum árásum upp úr því.

Flest verkanna vitna þó um ferðir víkinga austur á bóginn, til Konstantínópel og enn austar, til Kaspíahafs og Kákasusfjalla. Elsta arabíska heimildin sem hefur varðveist um slíka ferð er frá miðri níundu öld og lýsir för þeirra alla leið til Bagdad. Þangað komu þeir eftir að hafa siglt yfir Kaspíahaf frá Volguósum til Djurdjan á suðausturströnd Kaspíahafs og þaðan héldu þeir áfram með vörur sínar á úlfaldabaki til höfuðborgar veldis múslima, kalífatsins.³

1 Arabar notuðu orðið *Majus* upphaflega um þá sem voru zarabústratrúar en merking orðins breyttist í tímans rás og var notað almennt yfir heiðingja, þá sem ekki voru múslimar, gyðingar eða kristnir.

2 Emír á arabísku má yfirleitt leggja að jöfnu við prins.

3 Ibn Khurradadhbih, *Kitab al-masalik wa 'l-mamalik*, 154–55.

Arabískir og persneskir rithöfundar í Mið-Austurlöndum notuðu yfirleitt heitið Rús (arab. al-Rus) yfir norræna menn í austri. Þegar leið á tíundu öld fjölgaði mjög þeim verkum þar sem þeirra er getið og gefa þau okkur nokkuð heildstæða mynd af ferðum þeirra og þeim pólitíska og menningarlega heimi sem þeir hræðust í allt fram á elleftu öld. Hinn mikilvirki og áhrifamikli fræðimaður Al-Mas‘udi segir frá víkingum á fjölmörgum stöðum á Kákasus-svæðinu og við Kaspíahaf. Þannig greinir hann frá því að Rús hafi siglt um Azovshaf og Kaspíahaf og jafnvel að einn hópur þeirra hafi haft aðsetur í borginni Itil, sem um miðja tíundu öld var höfuðból Khazara.⁴ Khazarar þessir voru af túrkískum meiði og höfðu stýrt miklu veldi norður af Kákasus allt frá fyrri hluta sjöundu aldar.

Ein síðasta samtímaheimildin sem til er um víkinga, eða Rús, á þessum slóðum er *Saga Shirvan og Darband*, sem er samantekt um helstu atburði samnefndra héraða á tíundu og elleftu öld. Shirvan-hérað er nú í austurhluta Azerbaijan og Darband er borg aðeins norðar við Kaspíahafið í lýðveldinu Dagestan sem nú tilheyrir Rússlandi. Þessi heimild getur þess að Rús hafi ítrekað komið hér- aðshöfðingjum til aðstoðar í hernaði.⁵

Frægust arabískra heimilda um víkinga í austurvegi er þó án vafa frásögn Ibn Fadlan af Rús sem hann hitti á bökkum Volgu í sendiför sinni til konungs hinna svokölluðu Volgu-Búlgara.⁶

1. Miskawayh og *Tajarib al-Umam*

Kaflinn sem hér birtist fjallar um herferð víkinga til borgarinnar Barda í Kákasusfjöllum, þar sem nú er Azerbaijan. Höfundurinn, Ahmad ibn Muhammad ibn Ya‘qub ibn Miskawayh, fæddist um 940 í Rayy í Persíu, rétt hjá þar sem nú er borgin Teheran. Hann gegndi stöðu ritara og yfirmanns bókasafns í Bagdad, sem þá var undir stjórn svokallaðra Búyida. Þeir höfðu náð völdum af hinu mikla ættarveldi Abbasíða, sem höfðu ráðið ríkjum í kalífatinu frá

4 Al-Mas‘udi, *Muru‘ al-dabab*, ritstjóri Abd Al-Amir ‘Ali Muhanna, I. bindi (Beirút, 1991), 190.

5 *History of Shirvan and Darband*, V. Minorsky ritstýrði og þýddi. (Cambridge: Cambridge University Press, 1958), 45.

6 Sjá Þórir Jónsson Hraundal, „Með Víkingum við Volgubakka: ferðabók Ibn Fadlan“, 151–155.

750. Eins og margir af samtímamönnum sínum skrifaði Miskawayh um mörg ólík efni en mest þó um heimspeki og sögu. Hann var vel tengdur inn í hirð Búyida og það veitti honum góðan aðgang að helstu áhrifamönnum ríkisins og upplýsingum um gang mála á sviði stjórnmála og hernaðar bæði innan veldis múslima og utan þess.⁷

Verk Miskawayh, *Tajarib al-umam wa Ta'aqib al-himam* (ísl. *Örlög þjóðanna og árangur erfiðis*), er óvenjulegt meðal arabískra samtímaheimilda en það líkist meir annálaskrifum sem tíðkuðust í Evrópu um svipað leyti. Ólíkt hinum áhrifamikla fyrirrennara sínum Tabari, sem lagði megináherslu á að safna saman gögnum og leggja þau fram í heild sinni í réttri röð, þá skrifar Miskawayh á mun líflegri og dýnamískari hátt. Hann lítur á söguna og sagnaritun sem hugmyndafræði þar sem fyrirætlanir mannsins kristallast og þangað sem hinn vitri maður getur sótt dýrmæta þekkingu.

Miskawayh er einnig óvenju veraldlegur í skrifum sínum: Hann gerir afar lítið úr þjóðsagnakenndu efni eða kraftaverkum, ræðir í engu sköpunarsöguna eða spámenn biblíunnar og lítur sömuleiðis framhjá rabbínískum bókmenntum gyðinga en þessi viðfangsefni má finna í meiri eða minna mæli hjá samtímahöfundum. Í umfjöllun sinni um Múhamed spámann lætur hann duga nokkrar málsgreinar sem aðallega tengjast sögu Persíu en þá sögu rekur hann nokkuð ítarlega. Skýrist það að einhverju leyti af því að Búyidar voru af persneskum uppruna og það þjónaði hagsmunum þeirra að hafa mikilvægi og framlag forfeðra sinna í hávegum. Á þessum tíma, þ.e. á síðari hluta tíundu aldar, hafði barátta persneskra múslima gegn Aröbum eflst til muna og persneskar bókmenntir tóku að setja mark sitt á menningarheim Mið-Austurlanda. Miskawayh lauk verki sínu líklega um 979 en lést í hárri elli árið 1030.

2. Barda

Þó svo að borgin Barda láti nú lítið yfir sér gegndi þar öðru máli um á miðri tíundu öld. Á þeim tíma var borgin einn helsti versl-

7 C. Edmund Bosworth, „MESKAWAYH, ABU ‘ALI AḤMAD“, *Encyclopædia Iranica* <http://www.iranicaonline.org/articles/meskawayh-abu-ali-ahmad> (sótt 17.11. 2021).

unarstaður Kákasushéraðs. Þar bjó fólk af ólíkum uppruna sem aðhylltist ólík trúarbrögð og þangað komu kaupmenn víðvegir að, frá löndum múslima sem og austrómverska heimsveldinu. Þarna stunduðu menn ræktun ávaxta, grænmetis og kryddjurta en eitt af því sem hefur mögulega dregið víkinga þangað fremur en annað var silki. Landfræðingurinn Ibn Hawqal ritaði um 970:

Barda er fjölmenn og blómleg borg, þar eru ræktarlönd og margir ávextir. Fyrir utan Rayy og Isfahan [borgir í Íran] ... finnast ekki stærri, fegurri eða indælli borgir en Barda. ... [Þar nærri] er Andarab, með fjölmörgum jurtagörðum og blómagörðum. Ávextir þeirra eru framúrskarandi, heslihnetutrén betri en þau sem vaxa í Samarkand og kastaníuhneturnar betri en þær sem vaxa í Sýrlandi. Fíkjurnar í Barda eru þær bestu sem fyrirfinnast. Þar vaxa einnig mórberjatré og silki er sent þaðan til Khuzistan og Írak.⁸

Barda hafði augljóslega mikið aðdráttarafl á þessum tíma en það má líka skoða innreið víkinga í borgina árið 943 í víðara samhengi. Allt frá öndverðri tíundu öld höfðu þeir stundað verslun og viðskipti – og ránsferðir – á svæðum sem náðu frá suðvesturströnd Kaspíahafs austur til Kákasusfjalla og allt norður til Búlgar, þar sem áin Kama rennur í Volgu. Margar þjóðir á þessum slóðum snerust til íslams-trúar á tíundu öld og aukinn samgangur við veldi múslima hafði aukið velsæld þeirra til muna, eitthvað sem líklegt var að víkingar tækju eftir.

Það var svo árið 943 sem þeir lögðu til atlögu og sigldu upp eftir ánni Kur sem streymir út í Kaspíahaf. Um það bil tíu kílómetrum frá Barda eru ármót, þar sem Terter-áin sameinast Kur. Að sögn Miskawayh lögðu Rúss skipi sínu við árbakka, mögulega við þau ármót, en hugsanlega hafa þeir siglt lengra upp Terter til að komast nær Barda, á stað sem á þeim tíma nefndist Mubarakí. Þar sigruðu þeir varnarher sem Marzuban bin Muhammad stýrði og náðu Barda á sitt vald. Samkvæmt Miskawayh leyfðu þeir íbúunum að halda trú sinni svo lengi sem þeir viðurkenndu vald víkinganna. Einhverjir létu óánægju sína í ljós, hreyttu í þá ókvæðisorðum og

8 Ibn Hawqal, *Kitab surat al-ard*, Bibliotheca Geographorum Arabicorum II, ritstjóri J. H. Kramers (Leiden: Brill, 1967), 333.

köstuðu í þá steinum. Íbúunum var þá skipað að hverfa á brott en þegar því var ekki hlýtt tóku Rús til við að lífláta fólk eða taka það í gíslingu svo það mætti fríkaupa sig gegn lausnargjaldi, svipað og tíðkaðist víða annars staðar þar sem víkingar gerðu strandhögg. Í Barda dvöldu víkingar um nokkurt skeið, líklega marga mánuði, en biðu fremur snautlegan ósigur eftir að hafa fengið magakveisu sem lagðist á lið þeirra eftir að hafa borðað ónýta ávexti. Múslimarnir sættu lagi og hófu að fella þá og er frásögn Miskawayh af þeim síðasta sem féll dramatísk: Hann hafði forðað sér undan árásarmönnunum upp í tré en í stað þess að láta þá ná sér veitti hann sjálfum sér banahöggið.

Ekki er að fullu ljóst hvað vakti fyrir víkingum þegar þeir réðust inn í Barda. Hugsanlega voru þeir að leita að samastað til lengri tíma, eða mögulega var þetta eitt strandhöggið enn sem einfaldlega dróst á langinn vegna þess að mótstaðan var meiri en þeir höfðu gert ráð fyrir. Hvernig sem það kann að hafa verið er ljóst af arabískum heimildum að víkingar voru vel kunnugir staðháttum eftir að hafa dvalist og ferðast um áratuga skeið á þessu slóðum. Frásögn Ahmad ibn Muhammad ibn Ya'qub ibn Miskawayh er í öllu falli dýrmætt innlegg í sögu víkinga í austurvegi.

Umsátur víkinga í Barda árið 943

Lýsing á skaðanum sem Rús og afkvæmi þeirra ollu

Þeir eru mikil þjóð, stórvaxnir og afburða hugrakkir. Þeir þekkja ekki ósigur og enginn þeirra gefst upp fyrr en hann hefur drepíð, eða er drepinn. Hver þeirra ber, ásamt vopnum sínum, tól handverksmannsins; exi, sög, hamar og þvíumlíkt. Þeir berjast með spjótum og skjöldum, eru gyrtir sverðum og hengja á sig lensu og eitthvað sem líkist stórum rýtingi. Þeir berjast fótgangandi, sérstaklega þessir innrásarmenn. Þannig sigldu þeir yfir hafið sem liggur að landi þeirra og upp fljót eitt mikið sem nefnist Kúr og á upptök sín í fjalllendinu í Azerbaidjan og Armeníu og rennur þaðan til sjávar. Þetta er áin nærri Barda, sem líkja má við Tígris. Þegar þeir stigu á land hittu þeir fyrir liðsforingjann Marzuban, sem var ríkisstjóri Barda og hafði yfir að ráða þrjú hundruð Dailamítum og svipuðum fjölda Su'luka og Kúrda. Hann hvatti einnig almúgann til að grípa til vopna og um fimm þúsund sjálfbóðaliðar gengu til liðs við hann, ólmir í að verjast innrásarliðinu. Þeir mátu stöðuna hins vegar ekki rétt þar sem þeir þekktu ekki styrk Rús; höfðu búist við að þeir yrðu svipaðir viðureignar og Grikkir eða Armenar. Þegar þeir mættust í bardaga leið ekki klukkustund áður en Rús höfðu gert hatramma árás og brotið her Barda-manna á bak aftur. Sjálfbóðaliðarnir og hermennirnir lögðu á flóttu en Dailamítarnir, sem reyndu að halda uppi vörnum, voru brytjaðir í spað nema þeir sem voru ríðandi. Rús eltu flóttaliðið inn í bæinn og lögðu hann undir sig en þaðan flúði hver einasti sem hafði hest til reiðar, hvort sem það var borgari eða hermaður.

Abu 'l-'Abbas ibn Nudar og nokkrir áreiðanlegir og vel upp-

lýstir menn tjáðu mér að Rús hefðu gert eftirfarandi kunngjört þegar þeir ruddust inn í bæinn: „Það er ekkert ósætti okkar í millum vegna trúar, við viljum einungis taka stjórnina í okkar hendur. Það er skylda okkar að koma vel fram við ykkur og það er skylda ykkar að hlýða okkur.“ Þá var ráðist að þeim úr öllum áttum en Rús-menn gerðu gagnárás og hröktu alla á brott. Þegar múslimarnir réðust að Rús hrópuðu íbúar Barda „Allahu akbar“ (guð er mestur) og köstuðu grjóti í átt að þeim. Rús kröfðust þess að íbúar Barda hefðu sig hæga og blönduðu sér ekki í mál þeirra og soldánsins.¹ Yfirstéttin tók þessu heilræði en almúginn og hinir lægst settu gátu ekki hamið sig og fengu útrás með því að ráðast að Rús. Að nokkrum tíma liðnum lýstu þeir því yfir að íbúar Barda fengju þrjá daga til að hafa sig á brott. Allir sem höfðu einhverja skepnu til reiðar fyrir sig, konur sínar og börn, yfirgáfu bæinn. Þetta var hins vegar aðeins lítill hluti íbúanna. Þegar fjórði dagurinn rann upp var meirihluti þeirra enn í bænum; Rús lögðu þá til þeirra með sverðum og vógu ótölulegan fjölda fólks. Eftir hroðaverkið settu þeir yfir tíu þúsund karlmenn, drengi og konur í bönd, eiginkonur og dætur. Þeir komu kvenfólki og börnum fyrir í virki einu í bæ sem nefnist Shahrstan, þar sem þeir höfðu komið sér upp bækistöðvum. Karlmennina færðu þeir í moskuna á staðnum, settu verði við útganginn og hvöttu þá til að kaupa sér frelsi gegn lausnargjaldi.

Þessari góðu ráðagerð höfnuðu íbúar og voru í kjölfarið myrtir, ásamt því sem eigum þeirra og annarra fjölskyldumeðlima var rænt. Í Barda bjó kristinn kirkjunnar maður, Ibn Sam'un, sem þekktur var fyrir góða dómgreind. Hann fékk hlutverk samningamanns og gerði samkomulag við Rús um að hver maður yrði leystur úr haldi fyrir 20 dirhama.² Hinir vitrari meðal múslimanna samþykktu þetta en aðrir andmæltu á þeim forsendum að Ibn Sam'un ætlaði sér að leggja sama nefskatt á múslima og kristna.³ Ibn Sam'un rifti þá samningunum en Rús slógu aftökum á frest í þeirri von að fá þessa

1 *Soldán* er hér notað sem yfirheiti fyrir stjórn múslima á svæðinu en ekki einhvern ákveðinn soldán.

2 *Dirham* er arabísk silfurmynt, venjulega um 2,7 gr. að þyngd.

3 Arabíska orðið hér er *jizīya*, sem var notað yfir skatt sem aðrir en múslimar greiddu fyrir að fá að halda sínum trúarbrögðum. Mögulega er hér þó verið að vísa í lausnargjaldið sem áður er getið, þar sem hvers konar eingreiðsla gat kallast *jizīya*, og samkvæmt íslömskum lögum voru líf mismunandi trúarhópa metin misháu verði.

smámuni út úr gíslum sínum. Þegar þeir sáu að lausnargjaldið skilaði sér ekki gripu þeir til vopna og drápu alla, utan nokkurra sem tókst að flýja út um vatnsrennu sem lá inn í moskuna og svo þeirra sem áttu sjóði til að kaupa sig frjálsa. Einstaka múslimi samdi við einn af Rús-mönnunum um lausnargjald og fór með honum heim og sýndi honum eigur sínar. Ef í ljós kom að þær voru meiri en lausnargjaldið sem samið hafði verið um leyfði Rúsmaðurinn honum ekki að halda þeim, jafnvel þótt þær væru mörgum sinnum verðmætari en umsamin upphæð og þrýsti á þar til hann hafði náð öllu af múslimanum. Einungis þegar innrásarmaðurinn var sannfærður um að ekkert væri eftir, hvorki gull né silfur, rúmbúnaður eða föt, sleppti hann gísl sínum, og lét honum í té leirplötu með stimpli á, sem átti að tryggja honum öryggi. Á þennan hátt komust Rús yfir gríðarmiklar eignir. Þá héldu þeir eftir konum og ungum drengjum, sem þeir hnepptu í hald og svöluðu losta sínum á.

Þegar ljóst varð hvers lags hörmungar voru að eiga sér stað, og þegar múslimar víða um lönd heyrðu af þeim, var hvatt til liðsöfnunar og haldið í herleiðangur. Marzuban b. Muhammad safnaði liði sínu og brýndi aðra til þátttöku. Sjálfboðaliðar streymdu alls staðar að en þótt hann hefði yfir þrjátíu þúsund manna liði að ráða tókst honum ekki að veikja lið Rús. Hann gerði atlögu að þeim kvölds og morgna en þurfti jafnan frá að hverfa. Þannig hélt bardaginn áfram í marga daga og ávallt biðu múslimarnir lægri hlut.

Þegar múslimunum og Marzuban varð ljóst að þeir réðu ekki við Rús hugðu þeir á nýtt herbragð. Svo vel vildi til að þegar Rús réðust inn í Barda átu þeir mikið af alls kyns ávöxtum sem þar vaxa. Margir víkinganna veiktust af því að borða þá þar sem þeirra heimaslóðir eru kaldar; þar vaxa engin tré og þeir fáu ávextir sem þeir kynnast eru fluttir inn frá fjarlægum löndum. Þegar menn í þeirra liði tóku að týna tölunni lagði Marzuban á ráðin um að sitja fyrir þeim að næturlagi. Her hans myndi gera skyndiárás og þegar Rús svöruðu fyrir sig ættu þeir að flýja til að kveikja í þeim von um að þeir gætu sigrað lið múslimanna. Því næst, þegar Rús væru komnir framhjá þeim stað þar sem setið var fyrir þeim, myndu Marzuban og menn hans snúa við og gera árás og gefa umsátursmönnum merki með herópi sem þeir sammæltust um. Þegar Rús væru þann-

ig króaðir inni á milli tveggja hersveita myndu múslimarnir ná þeim á sitt vald.

Morguninn eftir að þetta var ákveðið héldu Marzuban og hans lið til bardaga og Rús komu til móts við þá. Leiðtogi þeirra kom ríðandi á asna og liðsmenn hans fylgdu á eftir og tóku sér stöðu. Og þá upphófst atburðarásin. Marzuban og múslimarnir flýðu með Rús á hælum sér allt að umsátursstaðnum – en múslimarnir héldu áfram að koma sér undan.

Marzuban sagði síðar frá því að þegar hann sá liðsmenn sína missa kjarkinn og að allar hans einlægu fortölur hefðu verið til einskis vegna óttans sem Rús höfðu vakið í brjósti þeirra hafi hann áttað sig á því að ef þessu héldi fram myndu Rús ganga fram á umsátursmennina þegar þeir sneru til baka og gjörsigra þá. „Þá,“ sagði hann, „sneri ég sjálfur við ásamt aðstoðarmönnum mínum og bróður, ákveðinn í að deyja sem píslarvottur.“ Aðrir liðsmenn hans skömmuðust sín þá og sneru líka við, réðust að Rús og ráku upp heróp að umsátursmönnum sem streymdu að og börðust hetjulega, drápu sjö hundruð þeirra og þar á meðal leiðtogann. Restin hörfaði aftur í virki í bæ einum þar sem þeir höfðu komið sér fyrir en þangað höfðu þeir flutt nokkuð af vistum og þar héldu þeir föngum sínum og herfangi.

Á meðan Marzuban sat fyrir þeim, í þeirri von að þeir myndu með tímanum gefast upp, bárust honum þær fréttir að Abu Abdallah Husayn b. Sa'id b. Hamdan væri kominn til Azerbaijan⁴ og hefði náð borginni Salmas. Þar hefði hann ásamt mönnum sínum gengið til liðs við sveitir Kúrdans Ja'far b. Shakkuyah sem leiddi her Hadayan-ættbálkanna. Marzuban afréð þá að láta einn liðsforingja sinna berjast við Rús ásamt fimm hundruð Dailamítum, fimmtán hundruð kúrdískum stríðsmönnum á hestum og tvö þúsund sjálfboðaliðum. Sjálfur hélt hann til Auran til fundar við Abu 'Abdallah.

...

Liðsmenn Marzubans sátu áfram um Rús og börðust við þá þar til fór að draga af hinum síðarnefndu. Þegar einhver meðal þeirra féll grófu þeir hann með vopnum sínum, klæðum og gripum og einnig

⁴ Hér er ekki átt við landið Azerbaijan eins og það liggur í dag heldur mun stærra svæði sem nær einnig yfir hluta af Norðvestur-Íran.

konu hans eða einhverjum kvenmanni úr þeirra röðum eða ambátt ef hún var með honum. Þetta er siður þeirra. Þegar Rús höfðu ekki lengur yfirhöndina tóku múslimarnir að opna grafir þeirra og sóttu úr þeim allmörg sverð sem enn í dag eru mjög eftirsótt, enda afar beitt og vönduð.

Mikið mannfall hafði orðið í liði Rús og að næturlagi yfirgáfu þeir virkið þar sem þeir höfðu sett upp búðir og báru á bakinu allt sem þeir gátu af þeim fjársjóði, gimsteinum og dýrum klæðum sem þeir höfðu rænt og brenndu það sem þeir neyddust til að skilja eftir. Þeir drógu á eftir sér það sem þeir gátu af kvenfólki, drengjum og stúlkum og héldu í átt að ánni Kúr þar sem skip þeirra lágu tilbúin með áhöfn og þrjú hundruð Rús-mönnum sem þeir höfðu haldið uppi með hluta af herfangi sínu. Þeir fóru um borð og sigldu í burtu og Guð bjargaði múslimunum frá þeim!

Ég heyrði stórfenglegar sögur af þessum Rús-mönnum frá fólki sem hafði orðið vitni að bardagafærni þeirra og hversu þeir litu niður á sveitir múslimanna sem hugðust berjast gegn þeim. Þekkt saga á svæðinu, sem ég hef heyrt frá mörgum, segir af fimm Rús-mönnum sem voru saman komnir í garði einum í Barda ásamt nokkrum konum sem þeir höfðu tekið til fanga. Einn þeirra, skegglaus ungur maður og ljós yfirlitum, var sonur eins af leiðtogum þeirra. Þegar múslimarnir komust að því hvar þeir voru niðurkomnir umkringdu þeir garðinn og stór hópur Dailamíta og annarra sveita fylktu liði til að berjast gegn þeim. Þeir reyndu allt hvað þeir gátu að taka einhvern þeirra til fanga en án árangurs því að enginn þeirra vildi gefast upp og ekki tókst að koma höggi á þá fyrir en þeir höfðu drepð mörgum sinnum fleiri múslima en þeir voru sjálfir. Skegglausi ungi maðurinn var sá eini sem lifði áhlaupið af. Þegar hann gerði sér grein fyrir að hann myndi verða tekinn til fanga klifraði hann upp í tré eitt og margstakk sig með sverði þar til hann féll dauður niður.

Þórir Jónsson Hraundal þýddi úr arabísku

Washington Irving og „Rip Van Winkle“

Bandaríski rithöfundurinn Washington Irving (1783–1859) var nefndur í höfuðið á forsetanum George Washington. Irving fæddist í New York-borg og var móðir hans af enskum uppruna en faðirinn skoskum. Hann nam lög en hélt síðan í tveggja ára leiðangur um Evrópu. Þegar heim var komið gaf hann út bókina *History of New York* (1809) þar sem sögumaðurinn Diedrich Knickerbrocker segir sögur frá árdögum hollensku nýlendunnar þar í borg. Sögunum var svo vel tekið að nafnið Knickerbrocker varð eitt af auðkennum New York-borgar og lifir enn í heiti körfuboltaliðs borgarinnar, New York Knicks.¹

Sagan „Rip Van Winkle“, sem hér fer á eftir, birtist í safninu *The Sketch Book of Geoffrey Crayon, Gent* sem kom út á árið 1819. Hún spratt af lestri Irvings á þýskum bókmenntum og þá ekki síst þjóðsögum. Hann lagði sig eftir þýskri tungu í seinni dvöl sinni á Englandi – fór þangað aftur eftir andlát eiginkonu sinnar – og las þá og reyndi að þýða ævintýrið um Peter Klaus geitahirði.² Peter tekur eftir því að ein af fallegustu geitunum hans hverfur iðulega úr haganum græna og kemur ekki aftur fyrr en að kvöldi. Einn daginn eltir hann geitina og hittir þá hestasvein sem gefur honum merki um að fylgja sér. Hestasveinninn leiðir hann í skúta þar sem tólf gamlir riddarar eru að leik. Hann tekur þátt í leiknum en lognast að lokum út af og er svo kominn í græna hagann á ný þegar hann

1 Ann Charters, *The Story and its Writer, An Introduction to Short Fiction*, 6. útgáfa. (Boston, New York: Bedford/St. Martin's, 2003), 679.

2 Sama heimild, 679.

vaknar. Hann heldur inn í þorpið en þekkir ekki fólkið sem á vegi hans verður og gamlir vinir reynast sumir hverjir hafa safnast til feðranna. Að lokum sér hann unga konu með lítið barn. Þegar hann spyrst fyrir um föður konunnar segir hún að hann hafi horfið fyrir tuttugu árum. Það var þá hann sjálfur.³

Til eru margar slíkar svefnsögur í sagnasjóði heimsins, allt frá Asíu og Suður- Grikklandi til Orkneyja, en sagan af geitahirðinum Klaus er talin hafa orðið kveikjan að sögunni „Rip Van Winkle“ sem Irving ku hafa skrifað á júnínóttu árið 1818.⁴ Fræðimenn eru sammála um að sagan sé í hópi fyrstu vel heppnuðu smásagnanna sem skrifaðar voru vestanhafs og reyndar í heiminum. Staldrá má við þá staðreynd að ein af fyrstu bandarísku sögunum sem náðu inn í hefðarveldi bókmenntanna skyldi sækja þetta mikið af efnivið sínum til Evrópu, það mikið að Irving var vændur um ritstuld.⁵ „Rip Van Winkle“ telst til smásagna fremur en þjóðsagna vegna þess m.a. að höfundurinn ljær Rip sértæk mennsk einkenni, ekki síst þau að vera latur til ærlegra verka og skaprauna með því nöldur-samri konu sinni. Samanburður á sögunum tveimur sýnir því vel muninn á þjóðsögu og smásögu en sú síðarnefnda var einmitt að fæðast þarna á fyrri hluta 19. aldar og einkennist m.a. af raunsæislegum persónum fremur en goðsagnakenndum.

Sagan ber upprunans mót en til þess að leyna því lætur Irving sér ekki nægja þann ramma sem felst í hinum skáldaða sögumanni bókartitilsins, Geoffrey Crayon, heldur þykist Crayon hafa fundið söguna „í fórum Diedrichs heitins Knickerbrockers“. Þar að auki færir Irving söguviðið til Kaatskillfjalla á austurströnd Bandaríkjanna. Aðalatriðið er þó óbreytt – söguhetjan hverfur út í náttúruna og vaknar síðan í breyttum heimi en það minni eða mynstur er algengt bæði í þjóðsögum og smásögum.⁶ Nefna má aðra þekktu smásögu frá þessu tímabili, „Hinn unga herra Brown“

3 „Peter Klaus the Goatherd“, sama heimild, 1545–1547.

4 Philip Young, „Fallen from Time: The Mythic Rip Van Winkle, sótt 7. sept. 2021 af: https://www.jstor.org/stable/4334064?seq=1#metadata_info_tab_contents.

5 Sherlyn Abdoo, „Before Daybreak“: The Unfinished Quest of Washington Irving's Headless Horseman“ í Anna-Teresa Tymieniecka (ritstj.), *The Elemental passion for place in the ontogenesis of life: passions of the soul in the Ontopoiesis of Life, Analecta Husserliana, The Yearbook of Phenomenological Research*, bindi XLIV (1995), 149.

6 Susan Lohafer, *Reading for Storyness – Preclosure Theory, Empirical Poetics, and Culture in the Short Story* (Baltimore og London: The Johns Hopkins University Press, 2003), 19.

eftir Nathaniel Hawthorne, þar sem söguhetjan fer inn í skóg og verður ekki söm á eftir.⁷ Í tilfelli Rips skýrist breytingin af iðnbyltingunni og nýfengnu sjálfstæði Bandaríkjanna. Þegar hann sofna er hann þegn breska konungsins en vaknar í landi sem hefur brotist undan honum. Jafnframt er Rip launuð hjálpsemin – hann hjálpar leiðsögumanni sínum að bera vínkút upp fjallið – með því að færa hann yfir á æviskeið sem gerir honum kleift að losna undan þeim kröfum um vinnusemi sem gerðar voru til hans á yngri árum. Nú getur hann notið þess í skjóli dóttur sinnar að hafa sína hentisemi. Að því leyti hefur hann einnig hlotið visst sjálfstæði þótt slæpingsháttur hans sé enn meira á skjön við tíðarandann en áður.

Bent hefur verið á að Irving nýti sér m.a. norræna goðafræði í fjallakaflanum. Þar tæli Loki hann inn í frjósemisathöfn goðanna. Tilvitnunin í leikrit Cartwrights sem fylgir sumum útgáfum sögunnar, og hér er höfð með, vísar til Óðins. Við keiluspilið í fjallinu verða til þrumur og þar glittir í þrumuguðinn sjálfan, Þór, sem enn blundar í heiti fimmtudags í ensku máli. Þá séu hrafarnir sem flöggra yfir Rip endurómur af Hugin og Munin, könnunarhröfnum Óðins. Fyrirmyndin að hringleikahúsinu sé í rauninni Valhöll og Rip hafi því álpast inn í heiðna helgiathöfn sem hann endurfæðist síðan úr inn í breyttan heim.⁸

Það fer ekki framhjá nútímalesanda að höfundur horfir kynjuðum augum á persónur sínar. Í ytri tíma sögunnar, á seinni hluta 18. aldar, var gert ráð fyrir að eiginmaður tileinkaði sér ráðandi karlmennsku (e. *hegemonic masculinity*) og stýrði sínu búi og sinni konu af festu. Iðnbyltingin gerði aukinheldur þá kröfu að mönnum félli helst aldrei verk úr hendi. Rip rækir aftur á móti ekki skyldur sínar gagnvart fjölskyldu sinni og búi, reglubundin vinna í anda kapítalismans er eitur í hans beinum. Slæpingur hugnast honum best og hann kvartar sáran undan nöldri konu sinnar þegar hún reynir að fá hann til að sinna skyldum sínum eins og tíðarandinn bauð. Í stað þess að líta á hana sem fulltrúa metnaðar og framfara er gert lítið úr henni sem kristallast m.a. í því að henni er ekki gefið

7 Sagan heitir „Young Goodman Brown“ á frummálinu en íslensk þýðing greinarhöfundar birtist í *Milli mála* 6. árg. 2014, sjá hér: <https://ojs.hi.is/millimala/article/view/1885/899>.

8 Philip Young, „Fallen from Time: The Mythic Rip Van Winkle“. *The Kenyon Review* 22. bindi, nr. 4 (haust, 1960), 547–573, sótt 7. sept. 2021 af: https://www.jstor.org/stable/4334064?seq=-1#metadata_info_tab_contents, 561–566.

nafn í sögunni. Hún er gerð að blóraböggli hins nýja þjóðskipulags kapítalismans og þeirra viðmiða sem Benjamin Franklin talaði fyrir. Samúðin er með slæpingjanum Rip sem endar á því að flýja til fjalla, undan konu sinni og þar með samfélagsskyldum sínum. Hann er meira að segja feginn að hún skuli vera látin þegar hann snýr aftur.⁹

Irving gleypsti ekki einungis við kynjamynstri síns tíma heldur fékk hann söguþráðinn líka að láni eins og áður sagði. Það var algengt á öldum áður. Irving leit svo á að sagan sjálf – þá á hann væntanlega við atburðarásina – væri einungis rammi til þess að strekkja efnið á. Hann lagði því meira upp úr atriðum á borð við tón, persónusköpun og stíl. Í stað hins andlitslausa sögumanns þjóðsagnanna kemur sögumaður með persónulega rödd og skynjun. Í „Rip Van Winkle“ notar Irving spaugilegan tón til þess að fjalla um þjóðfélagsbreytingu sem varð á ótrúlega skömmum tíma vestanhafs. Hann sagðist einnig kjósa að skrifa stuttar sögur fremur en langar vegna þess að í stuttum ritsmíðum þyrfti hver síða að standa fyrir sínu.¹⁰

Erlendis hafa orðið til margar hliðarafurðir af sögunni, allt frá brú yfir Hudsonfljót til myndasagna, barnabóka, sjónvarpsþátta og tónverka. Leikrit sem Max Frisch byggði á sögunni var þýtt af Jökli Jakobssyni og flutt í Ríkisútvarpinu árið 1963 og endurflutt árið 1992.¹¹ Sagan birtist í íslenskri þýðingu í *Vikunni* árið 1966 en án athugasemdar D.K. aftast.¹² Þýðanda er ekki getið en hann fer ansi frjállega með textann og leyfir sér mun meiri frávík en tíðkast nú á dögum, svo mikil að á köflum liggur við að hann hafi umsamið textann. Þó að þýðingin sem hér birtist sé mun nær frumtextanum hef ég í fáeinum tilvikum leyft mér að taka orð eða orðasamband úr

9 Hanieh Vahabi, „Troubled Masculinity in Washington Irving’s “Rip van Winkle and “The Legend of Sleepy Hollow” in the Historical Context of Antebellum America”. Sótt 7. sept. 2021 af: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519041/FULLTEXT01.pdf> og Lydia Maria Child, „Hilda Silfverling. A Fantasy”. *Legacy*, 2. bindi, nr. 2 (haust 1985), 45–53, sótt 7. sept. 2021 af: https://www.jstor.org/stable/25678937?seq=1#metadata_info_tab_contents.

10 Valerie Shaw, *The Short Story – A Critical Introduction* (London og New York: Longman, 1983), 159–163 og Charles E. May, *The Short Story – The Reality of Artifice* (New York: Twayne Publishers, 1995), 6–7.

11 Sjá: <https://timarit.is/files/8975120> og <https://timarit.is/files/17905469>.

12 *Vikan* 42. tbl. (1966). Sótt 10. ágúst 2021 af: <https://timarit.is/page/4453006?iabr=on#page/n111/mode/2up>.

Þýðingunni í *Vikunni* til handargagns enda finnst mér ekkert óeðlegt við það að þýðendur leiti þannig í smíðju forvera sinna þegar sögur eru þýddar aftur, sé þess getið. Sú þýðing sem hér birtist er eigi að síður gjörólík eldri þýðingunni og því eru þær báðar börn síns tíma.

WASHINGTON IRVING

Rip Van Winkle Eftirlátin skrif Diedrichs Knickerbrockers

Óðinn hjálpi mér, guð Saxa,
hvaðan kemur miðvikudagur, það vill segja óðinsdagur,
sannleikann mun ég ævinlega í heiðri halda
þar til ég skríð einn daginn ofan í
grafhvelvinguna mína
Cartwright

[Eftirfarandi frásögn fannst í fókum Diedrichs heitins Knickerbrockers, heiðursmanns frá New York, sem var afar áhugasamur um sögu Hollendinga í héraðinu, sem og síði afkomenda fyrstu landnámsmannanna. Eftirgrennslan hans beindist hins vegar síður að bókum en mönnum; því það fyrirnefnda er af hryggilega skorum skammti þegar kemur að eftirlætisviðfangsefnum hans; en aftur á móti reyndust gömlu borgararnir, og þá sér í lagi eiginkonur þeirra, vera hafsjór af þeim þjóðlega fróðleik sem er sannri sagnaritun ómetanlegur. Hvenær sem á vegi hans varð ósvikin, hollensk fjölskylda sem hafði hreiðrað um sig í lágreistum bóndabæ, undir víðfeðmum garðahlyni, leit hann á hana sem lítið ritmálshefti, krækt aftur með hespu, og lagðist yfir það af ákafa bókaormsins.

Afrakstur allra þessara rannsókna var saga héraðsins á valdatíma hollensku landstjóranna, sem hann gaf út nokkrum árum síðar. Skiptar skoðanir hafa verið um bókmenntalegt gildi verksins og satt að segja er það engu skárri en vænta mátti. Helsti kostur þess er hin mikla nákvæmni, sem var að sönnu dregin ofurlítið í efa fyrst eftir að það kom út, en þykir óvæfengjanleg í seinni tíð; og nú er því

tjaldað í öllum yfirlitsritum um sagnfræði sem óumdeilanlegar heimildar.

Gamli maðurinn dó skömmu eftir að verkið kom út; og nú þegar hann hefur safnast til feðranna, getur það vart skaðað minningu hans þótt sagt sé að hann hefði betur varið tíma sínum við þarfari iðju. Hann var hins vegar alltaf við sama heygarðshornið; og þó að hann hefði öðru hverju þyrlað dálitlu ryki í augu nágranna sinna, og skapraunað sumum vina sinna, sem hann bar virðingu fyrir og var hlýtt til, er afglapa hans og gönuhlaupa „frekar minnst með eftirsjá en reiði“ og sá grunur læðist nú að mönnum að hann hafi aldrei ætlað að móðga neinn. En hvernig sem gagnrýnendur kunna að fara með minningu hans hafa margir málsmetandi menn dálæti á honum; einkum vissir kexframleiðendur sem hafa gengið svo langt að stimpla mynd af honum á nýárskökurnar sínar; og hafa með þeim hætti stuðlað að ódauðleika hans sem jafngildir því eða svo gott sem að vera þrykkur á Waterloo-medalíu ellegar mynt Önnu drottningar.}

Hver sá sem hefur ferðast upp með Hudsonánni hlýtur að muna eftir Kaatskillfjöllum. Þau eru afskorin grein af hinn miklu Appalachiafjölskyldu og sjást teygja sig upp í tignarlega hæð vestan megin árinna og gnæfa yfir landið í kring. Sérhver árstíðaskipti, sérhver veðrabrigði, svo að segja hver dagstund, veldur einhverjum breytingum á hinum yfirnáttúrulega blæ og brag þessara fjalla, og allar góðar eiginkonur nær og fjær líta á þau sem fullkomnar loftvogir. Þegar bjart er í veðri og stillt eru þau sveipuð bláu og purpurarauðu og þrykkja sverar útlínur sínar á heiðan kvöldhimininn; en stundum, þegar hvergi er annars skýhnoðra að sjá, skryðast tindarnir hetti úr gráu mistri, glóa þar og blikja eins og mikilfengleg kóróna í síðustu geislum kvöldsólarinnar.

Við rætur þessara töfrafjalla kann ferðalangurinn að hafa komið auga á ljósan reyk liðast upp frá þorpi þar sem glampar á þakskífur inni á milli trjána, einmitt þar sem blámi upplendisins rennur saman við frísklega grænkuna í landinu nær. Þetta er lítið þorp, mjög gamalt því nokkrir hollenskir landnemar reistu það á árdögum héraðsins, einmitt þegar hin góða stjórn Peters Stuyvesants (megi hann hvíla í friði!) var nýtekin við, og fáum árum síðar höfðu

fyrstu landnemarnir reist sér þar hús úr smáum, gulum múrsteini frá Hollandi. Þau sneru göflunum fram, voru með rimlagluggum og vindhönum á mæninum.

Í þessu sama þorpi, og í einu af þessum húsum (sem var því miður niðurnítt og veðurbarið, svo ekkert sé undan dregið), bjó fyrir mörgum árum, meðan landið var ennþá undir Stóra-Bretlandi, einfaldur og hjartahlýr náungi, Rip Van Winkle að nafni. Hann var afkomandi Van Winkle-fólksins sem gekk fram af svo mikilli hugprýði á dögum Peters Stuyvesants, þegar riddarar riðu um héruð, og var með honum í umsátrinu um Fort Christina. Hann erfði hins vegar ekki nema brot af vígahug forfeðra sinna. Ég gat þess að hann hefði verið einfaldur og hjartahlýr maður; það var hann og þar að auki góður granni, sem og hlýðinn og kúgaður eiginmaður. Það síðastnefnda kann að stafa af mildinni sem aflaði honum hvarvetna vinsælda; því þeir sem skassið temur heima fyrir eru manna líklegastir til þess að vera þræslundaðir og friðsamir úti í bæ. Þeir verða án efa sveigjanlegri og eftirgefanlegri eftir að hafa skírst í hinum heita ofni andstremmisins heima fyrir; og skammaræða eigin konu í einrúmi tekur öllum heimsins stólræðum fram þegar kemur að því að innprenta dyggðir á borð við þolinmæði og langlundargeð. Pilsvarg má því í vissum skilningi telja þolanlega blessun; og ef sú var raunin þá hafði Rip Van Winkle hlotið þrefalda blessun.

Hann var sannarlega í hávegum hafður hjá öllum góðu eigin konunum í þorpinu sem tóku ævinlega málstað hans í heimiliserrjum, eins og títt er um elskulegra kynið; og brást aldrei að þær skelltu skuldinni alfarið á frú Van Winkle þegar þær ræddu þessi mál sín á milli að afliðnum degi. Börnin í þorpinu fögnuðu honum líka vel þegar hann birtist. Hann gerði sitt til að þau gætu haft ofan af fyrir sér, bjó til leikföng handa þeim, kenndi þeim að fljúga flugdrekkum og spila keiluspil og tók sér tíma til að segja þeim sögur af draugum, nornum og indíánum. Þegar til hans sást hópuðust þau að honum, héngu í jakkalöfum hans, klifruðu upp á bakið á honum og komust upp með að beita hann alls kyns brögðum; og ekki fannst sá hundur í nágrenninu sem galti á hann.

Sá var ljóður á ráði Rips að hann var allsendis fráhverfur ærlegri vinnu af öllu tagi. Það gat ekki stafað af framtaksleysi eða skorti á þolgæði, því hann átti það til að sitja á blautum steini, með stöng

sem var álíka löng og þung og lensa Tartaramanns, og renna fyrir fisk dagana langa án þess að æmta, jafnvel þótt hann yrði ekki svo mikið sem var. Hann átti það til að þramma um skóga og mýrar tímunum saman með byssu um öxl, upp á hæð og niður í dal, til að skjóta nokkra íkorna eða villidúfur. Hann sagði aldrei nei þegar nágrannar leituðu til hans, sama hversu mikið erfiði verkefnið útheimti, og gekk manna harðast fram við að þreskja maís í góðum hóp, eða hlaða garð; konurnar í þorpinu voru líka vanar að fá hann í snúninga og lítil viðvik sem síður greiðvinkir eiginmenn kærðu sig ekki um. Snöggt að segja var Rip tilbúinn að sinna öllum viðvikum nema sínum eigin; en þegar kom að búsönnum og skyldum hans sem fjölskylduföður var hann alveg duglaus.

Hann lýsti því satt að segja yfir að ekki væri til neins að taka til hendinni á bænum; þetta væri mesta óræktarbæli í öllu landinu; þar færi allt úrskaiðis, og mundi fara úrskaiðis, hvernig sem hann legði sig fram. Garðarnir hans voru alltaf að hrynja; kýrin hans týndist ýmist eða fór í kálið; illgresið óx hraðar á ökrunum hans en annars staðar; það fór alltaf að rigna þegar hann þurfti að sinna útverkum; og þó að föðurleifið hans hefði rýrnað í hans umsjá, ekru fyrir ekru, uns ekkert var eftir annað en smáskiki með maís og kartöflum, var þetta verst hirta búíð í sveitinni.

Börnin hans voru líka tötraleg og óstýrilát, rétt eins og enginn ætti þau. Rip sonur hans, lítill snáði sem var lifandi eftirmynd hans, virtist ætla að erfa siði föður síns með gömlu fótunum hans. Hann sást vanalega tölta eins og folald á eftir móður sinni, í víðum pokabuxum sem faðir hans hafði lagt af og hann hafði mikið fyrir að halda uppi með annarri hendinni, eins og fín frú heldur uppi síðum pilsfaldi í slæmu veðri.

Þrátt fyrir þetta var Rip Van Winkle einn af þessum glöðu mönnum, þessum fíráðu ljúflingum sem taka lífinu létt, borða fínt brauð eða gróft, allt eftir því hvort kostar minni fyrirhöfn og hugsun, og hefðu heldur dregið fram lífið á hungurlús en að vinna fyrir sér. Ef enginn hefði abbastr upp á hann hefði hann blístrað frá sér lífið í fullkominni sátt; en konan hans jós sér stöðugt yfir hann fyrir dáðleysi, fyrirhyggjuleysi og þá ógæfu sem hann kallaði yfir fjölskylduna. Frá morgni til kvölds lét hún dæluna ganga og allt sem hann sagði eða gerði á heimilinu kallaði undantekningarlaust

yfir hann mikinn orðaflaum. Rip svaraði öllum þessum reiðilestrum aðeins á einn hátt og það var komið upp í vana sökum þess hve oft hann beitti því fyrir sig. Hann yppti öxlum, hristi höfuðið, lyfti augunum til himins, en sagði ekki stakt orð. Þetta framkallaði ævinlega nýja holskeflu frá konunni; svo hann neyddist til að draga sig í hlé og bregða sér út undir húsgaflinn – en það er eini gaflinn sem heita má athvarf kúgaðs eiginmanns.

Sá eini sem var Rip hliðhollur á heimilinu var hundurinn hans, Úlfur, sem var ekki síður kúgaður en eigandinn; því frú Van Winkle leit á þá sem fóstbræður í dádleysinu og hafði jafnvel illan bifur á Úlfi, eins og það væri honum að kenna að eigandinn villtist svona oft af leið. Rétt er það í öllum atriðum, í anda sem hæfir heiðvirðum hundi, að hann var ekki síður hugrakkur en önnur dýr sem um skógana þeystu; en hvaða hugrekki stenst sífellða og linnulausa ásókn kvenmannstungu? Um leið og Úlfur kom inn í húsið varð hann lúpulegur, skottið fór að lafa niður á gólf eða hringast milli fóta, hann læddist um eins og í dauðs manns gröf, gaut oft augunum á frú Van Winkle sem mátti vart hreyfa sóp eða sleif án þess að hann æddi ýlfrandi fram að dyrum.

Það seig sífellt á ógæfuhliðina fyrir Rip Van Winkle eftir því sem hjúskaparárunum fjölgaði; geðvonska rætist ekki af fólki með aldrinum og hvöss tunga er eina beitta áhaldið sem skerpist við notkun. Þegar hann hraktist að heiman hafði hann löngum leitað athvarfs hjá sístarfandi hópi vitringa, heimspekinga og annarra dádleysinga í þorpinu, sem fundaði á bekk fyrir utan litla krá, auðkennda með rauðleitri andlitsmynd af hans hátign Georg þriðja. Þar sátu þeir makindalega í forsælunni sumardagana langa, ræddu þorpslúðrið af takmarkaðri innlifun eða sögðu langdregnar sögur af svo sem ekki neinu. En hvaða stjórnmalamaður sem var hefði gefið mikið fyrir að heyra hinar djúpvitru samræður sem stundum tókust með þeim þegar ferðamaður á leið um lét þeim fyrir tilviljun í té gamalt dagblað. Hversu alvarlegir hlustuðu þeir ekki á innihaldið, sem Derrick Van Bummel, skólastjórinn, las á sinn dragmæltá hátt, vel til hafður maður, lágur vexti, sem lét ekki lengsta orðið í orðabókinni slá sig út af laginu; og hversu viturlega rökræddu þeir ekki opinbera atburði nokkrum mánuðum eftir að þeir urðu.

Skoðunum lagsbræðranna var algjörlega stýrt af Nicholas

Vedder, virðulegasta öldungnum í þorpinu, og eiganda krárinna, en í dyragætt hennar sat hann frá morgni til kvölds, hreyfði sig ekki nema til þess að halda sér í skugganum af stóru tré svo að hann þyrfti ekki að vera í sólinni; nágrannarnir gátu því glöggst séð hvað tímanum leið með því að fylgjast með hreyfingum hans, rétt eins og hann væri sólúr. Reyndar heyrðist hann sjaldan tala, heldur tottaði hann pípu án afláts. Hollvinir hans (því allir miklir menn eiga sér hollvini) skildu hann aftur á móti fullkomlega og áttu ekki í neinum vandræðum með að lesa hugsanir hans. Þegar honum féll ekki það sem lesið var eða sagt, sást hann totta pípuna ákaft og senda frá sér reiðilega reykjarstróka ótt og títt; en þegar honum féll það vel í geð dró hann reykinn hægt og rólega að sér og blés honum frá sér í ljósum og friðsældarlegum skýjum; og stundum tók hann pípuna úr munninum, lét ilmandi reykinn hringast um nefið og kinkaði hátíðlega kolli til marks um fullkomna velþókun.

Meira að segja úr þessu vígi var hinn ólánsami Rip rekinn af sinni skömmóttu eiginkonu. Hún æddi óforvarandis inn á þessa friðsælu samkomu og gerði lítið úr félögunum; var þessi lotningarverði maður, Nicholas Vedder sjálfur, ekki heldur óhultur fyrir hinum orðhvata vargi sem sakaði hann vafningalaust um að ýta undir dádleysi eiginmanns síns.

Að lokum var veslings Rip farinn að örvænta; og eina leiðin til þess að losna undan puðinu á bænum og látunum í eiginkonunni var að taka sér byssu í hönd og röltu út í skóg. Þar settist hann stundum upp við tré og deildi innihaldi malsins síns með Úlfi, fann til með þessum þjáningabróður sínum. „Veslings Úlfur,“ sagði hann, „húsfreyjan þín gerir þetta að hundalífi fyrir þig, en hirtu ekki um það, karlinn minn, meðan ég lifi veistu hvar þú vin átt!“ Úlfur dillaði þá rófunni, horfði íhugull framan í eiganda sinn, og ef hundar geta fundið til samúðar trúi ég að hann hafi endurgoldið tilfinninguna af öllu hjarta.

Á ráfi sínu á fallegum haustdegi hafði Rip óvart klöngrast hátt upp í Kaatskillfjöllin. Hann var við þá eftirlætisiðju sína að skjóta íkorna og skothvellirnir höfðu bergmálað hvað eftir annað um friðsæl víðernin. Þreyttur og móður kastaði hann sér síðla dags á grænum hól þöktum fjallagróðri, efst á bjargbrún. Út á milli trjánna sá hann yfir gjörvallt láglendið, skógi vaxið mílum saman.

Í fjarska sá hann tígulega Hudsonána, langt, langt fyrir neðan hann, streyma hljóðláta eftir sínum tignarlega farvegi og leyfa glampa af purpurarauðu skýi eða segli á hægfara skútu að hvíla við spegilslétt brjóstið hér og þar, uns hún hvarf inn á milli blárra hæða.

Hinum megin horfði hann niður í djúpan dal, ósnortinn, afskekktan og úfinn, botninn fullur af klungri úr klettunum sem gnæfðu uppi yfir, og svo náðu geislar kvöldsólarinnar varla niður í hann. Rip lá stundarkorn og hugleiddi þessa sjón; birtu var tekið að bregða; fjöllin voru farin að varpa sínum löngu, bláu skuggum yfir dalina; hann sá að það yrði komið myrkur löngu áður en hann næði til þorpsins og dæsti þungan við tilhugsunina um að mæta ofstopa frá Van Winkle.

Hann var í þann mund að leggja af stað niður þegar hann heyrði einhvern húa í fjarska: „Rip Van Winkle, Rip Van Winkle!“ Hann skimaði í kringum sig en sá ekkert annað en stakan krumma fljúga yfir. Hann hélt að ímyndunaraflið hefði hlaupið með sig í gönur og var í þann veginn að leggja af stað aftur þegar hann heyrði sama hrópið óma um stillt kvöldloftið: „Rip Van Winkle! Rip Van Winkle!“ – um leið risu hárin á Úlfi, hann urraði lágt, skreið að hlið eiganda síns og horfði skelfdur ofan í dalinn þrönga. Rip fann nú óljósan beyg setjast að sér; hann horfði kvíðinn í sömu átt og sá undarlega veru í mannsmynd paufast hægt upp klettana, að kikna undan einhverri byrði. Hann var hissa að sjá mannveru á þessum afskekktu og fáförnu slóðum; en þar sem hann gerði ráð fyrir að þetta væri einhver úr grenndinni sem þyrfti á aðstoð að halda flýtti hann sér á móti henni.

Þegar hann kom nær furðaði hann sig enn frekar á sérkennilegu útliti ókunna mannsins. Þetta var stuttur og kubbslegur öldungur, með þykkt og mikið hár og grásprengt skegg. Hann var klæddur að gömlum, hollenskum sið – í klædistreyju sem var reyrd í mittið – og hverjum pokabuxunum utan yfir aðrar, þær ystu vel víðar, skreyttar hnapparöðum niður hliðarnar og fellingar við hnén. Á öxlunum bar hann digran kút, sem virtist fullur af vökva, og gaf Rip bendingu um að koma og hjálpa sér við burðinn. Þótt Rip væri feiminn við þennan nýja kunningja og hefði vara á gagnvart honum, brást hann skjótt við að vanda; þeir léttu til skiptis hvor á öðrum og klöngruðust upp mjóan gilskorninginn þar sem áður virtist hafa

verið straumharður lækur. Á leiðinni upp heyrði Rip langdregnar drunur, eins og þrumur í fjarska, og var engu líkara en þær kæmu úr djúpu gljúfri, eða öllu heldur sprungu, milli hárra kletta sem hrjóstrugur stígurinn lá að. Hann dokaði við sem snöggvast, en þar sem hann gerði ráð fyrir að þetta væri muldur frá skammærri þrumuskúr eins og þeim sem oft verða á fjöllum, hélt hann áfram. Gljúfrið endaði í skúta, sem var eins og lítið hringleikahús, umkringgt þverhníptum hömrum, og út yfir brúnir þeirra stungust greinar af trjám sem slúttu yfir, svo sá einungis í skærbláan himininn og björt kvöldskýin með höppum og glöppum. Allan tímann höfðu Rip og förunautur hans paufast áfram án þess að segja orð; því þó að sá fyrrnefndi undraðist stórum að menn skyldu bera kút með vökva upp þetta torkleifa fjall, var eitthvað skrítið og óskiljanlegt við hið ókunna, sem kveikti óttablandna lotningu og hélt kunnugleikanum í skefjum.

Þegar þeir komu í hringleikahúsið mættu honum nýjar furður. Á sléttum bletti í miðjunni var hópur skringilega útlítandi manna að leika keiluspil. Þeir voru klæddir á hjákátlegan og framandi hátt; sumir voru í nærskornum miðaldatreyjum, aðrir í mittistreyjum, með langa hnífa við belti sér, og flestir voru í afar víðum pokabuxum, svipuðum þeim sem leiðsögumaðurinn var í. Ásjónur þeirra voru líka einkennilegar: einn var með mikið skegg, breiðleitur og með lítil svínsleg augu; annar var ekkert nema nefið og ofan á því var sykurtoppshattur, skreyttur lítilli, rauðri hanastélsfjöður. Þeir voru allir með skegg, allavega lagað og litt. Einn þeirra virtist vera fyrirliðinn. Það var þrekvaxinn, gamall séntilmaður með veðurbarið andlit; hann var í reimaðri treyju, með breitt belti og sveðju, háan fjaðurhatt, í rauðum sokkum og þykkbotna, rósóttum skóm. Hópurinn minnti Rip á verur í gömlu, flæmsku málverki í stofunni hjá Dominie Van Shaick, prestinum í þorpinu, en það hafði komið frá Hollandi um það leyti sem menn námu land.

Það sem Rip fannst samt sérstaklega skrítið var að þótt mennirnir væru greinilega að skemmta sér voru þeir grafalvarlegir á svip, yfir þeim hin dularfyllsta þögn, og aldrei hafði hann séð jafn sorgmædda menn að leik. Ekkert rauf kyrrðina nema hljóðin í kúlunum sem endurómuðu um fjöllin í hvert skipti sem þeim var rúllað, eins og drynjandi þrumugnýr.

Þegar Rip og förunautur hans nálgudust mennina, gerðu þeir skyndilega hlé á leiknum og störfðu einarðlega á hann, rétt eins og þeir væru styttnir, og voru svo skrítnir á svipinn, í senn óheflaðir og fráhrindandi, að hann fékk hland fyrir hjartað og skalf svo að hnén skullu saman. Förunautur hans tæmdi nú úr kútnum í stórar flöskur og gaf honum merki um að færa mönnunum þær. Skelfdur og skjálfandi hlýddi hann þessu; þeir slokuðu í sig drykkinn í grafarþögn, og sneru sér síðan að keilunum aftur.

Smátt og smátt rann beygurinn og lotningin af Rip. Hann gerðist meira að segja svo djarfur, þegar engin augu beindust að honum, að bragða á miðinum, sem honum fannst minna mjög á hollensk góðvín. Hann var auðvitað þyrstur maður og freistaðist fljótt til þess að fá sér annan sopa. Einn sopi leiddi til annars; og hann endurnýjaði kynnin við flöskuna svo oft að skynfærin voru ofurliði borin, augun urðu fljótandi og höfuðið seig smátt og smátt uns hann steinsofnaði.

Þegar hann vaknaði reyndist hann vera á græna hólnum þar sem hann hafði fyrst séð gamla manninn í dalnum þrönga. Hann nuddaði augun – upp var runninn bjartur og sólríkur morgunn. Fuglarnir flögruðu syngjandi milli runna og örninn hnitaði hringa uppi yfir, og bauð tærri fjallagolunni birginn. „Varla hef ég sofð hér í alla nótt,“ hugsaði Rip. Hann minntist atburðanna áður en hann sofnaði. Undarlega mannsins með vínkútinn – gljúfursins í fjallinu – skútans í klettunum – raunamæddu mannanna í keiluspílinu – flöskunnar – „Ó! Þessi flaska! Þessi ótætis flaska!“ hugsaði Rip, „hvað get ég nú sagt frú Van Winkle mér til afsökunar?“

Hann svipaðist um eftir byssunni sinni, en í stað hreinu, vel smurðu fuglabyssunnar fann hann gamla tinnubyssu við hliðina á sér, hlaupið þakið ryði, lásinn laflaus og skeftið ormétið. Nú grundaði hann að alvörugefnu drykkjumennirnir í fjöllum hefði beitt sig brögðum og rænt byssunni eftir að hafa hellt í hann víni. Úlfur var líka horfinn, en hann kynni að hafa skondrað á eftir íkorna eða skothylki. Rip blístraði á hann og hrópaði nafn hans, en án árangurs; hrópið og blístrið bergmálaði um fjallið, en enginn hundur var sjáanlegur.

Hann ákvað að fara aftur þangað sem leikurinn fór fram kvöldið áður og ef hann hitti einhvern úr hópnum ætlaði hann að heimta

hundinn sinn og byssuna. Þegar hann hugðist ganga af stað voru limirnir stirðir og ekki eins hreyfanlegir og þeir áttu að sér að vera. „Þessi fjallafleti eiga ekki við mig,“ hugsaði Rip, „og ef ég verð rúmliggjandi sökum gigtar eftir þennan gleðskap, þá á ég sældarlíf með frú Van Winkle fyrir höndum.“ Með nokkrum erfiðismunum komst hann niður í dalverpið: hann fann gilskorninginn sem hann fór upp með förunaut sínum kvöldið áður; en honum til undrunar freyddi nú fjallalækur niður skorninginn, steiptist af einum steini á annan og fyllti dalverpið af fjörugu hjali. Hann skrónglaðist hið snarasta upp á bakkann og paufaðist þar í gegnum birkiþykni, lárviðartré og norrahesli og hnaut stundum um eða flæktist í villtum vínviði sem teygði vafninga sína eða klifurþræði frá einu tré til annars og bjó til eins konar net á vegi hans.

Loks kom hann þangað sem gilskorningurinn hafði opnast inn í hringleikahúsið; en hvergi hattaði nú fyrir slíku opi. Klettarnir mynduðu háan og órjúfanlegan vegg sem lækurinn féll fram af í samfelldri fiðurkenndri froðu og ofan í breiða og djúpa skál, svarta þar eð skógurinn í kring skyggði á hana. Hér varð veslings Rip því að láta staðar numið. Hann kallaði aftur og blístraði á hundinn sinn; eina svarið sem hann fékk var krunk nokkurra meinhægra krumma sem sveimuðu hátt uppi yfir feysknu tré þar sem það slútti yfir sólbjart hengiflug; óhultir þarna uppi virtust þeir horfa niður og hæðast að vandræðum mannsins. Hvað var til ráða? Það var langt liðið á morgun og Rip var glórhungraður enda hafði hann ekki fengið neinn morgunverð. Hann syrgði hundinn sinn og byssuna; hann kveið því að hitta konu sína; en ekki dygði að svelta uppi í fjöllum. Hann hristi hausinn, axlaði ryðgaða tinnubyssuna og með hjartað fullt af áhyggjum og angist sneri hann heim á leið.

Þegar hann nálgadist þorpið mætti hann mörgu fólki, en engum sem hann þekkti. Það kom honum svolítið á óvart, því hann hafði talið sig kannast við alla í sveitinni. Fólkið var líka klætt á annan hátt en hann var vanur. Það mændi ekki síður hissa á hann og í hvert skipti strauk það undantekningarlaust hökuna. Þar sem þetta látæði var endurtekið hvað eftir annað gerði Rip þetta ósjálfrátt líka og þá komst hann að því sér til undrunar að hann var með skegg niður á bringu!

Hann var nú kominn að bæjarmörkunum. Hópur ókunnugra barna hljóp á eftir honum, gerði hróp að honum og benti á grátt skeggið. Hundarnir, sem hann kannaðist ekkert við, geltu líka á hann þegar hann fór hjá. Þorpið sjálft var breytt; það var stærra og þar bjuggu nú fleiri. Þarna voru mörg hús sem hann hafði aldrei séð áður og þau sem hann hafði vanið komur sínar í voru horfin. Á dyrunum voru ókunnugleg nöfn – ókunnugleg andlit í gluggunum – allt var ókunnuglegt. Hann fór nú að gruna ýmislegt; hann fór að spyrja sig hvort bæði hann og heimurinn umhverfis væru í álögum. Þetta gat ekki verið þorpið sem hann hafði farið frá bara daginn áður. Þarna stóðu Kaatskillfjöllin – þarna rann silfurlit Hudsonáin í fjarska – þarna var sérhver hæð og hóll á nákvæmlega sama stað og áður. Rip vissi ekki hvaðan á hann stóð veðrið. „Þessi flaska í gær,“ hugsaði hann, „hún hefur ruglað mig rækilega í ríminu!“

Hann átti í nokkrum erfiðleikum með að finna leiðina að húsinu sínu, sem hann nálgadist í þögulli og óttablandinni lotningu, bjóst á hverri stundu við að heyra skræka röddina í frú Van Winkle. Húsið reyndist vera í niðurníðslu – þakið hrundi, gluggarnir brotnir og hurðirnar farnar af hjörunum. Hálsoltinn hundur sem líktist Úlfi var þarna á vappi. Rip kallaði á hann með nafni, en hvutti urraði, sýndi tennurnar, og stakk af. Þetta var heldur óskemmtileg óvirðing. „Meira að segja hundurinn minn er búinn að gleyma mér!“ dæsti veslings Rip.

Hann gekk inn í húsið þar sem frú Van Winkle hafði í sannleika sagt alltaf haft allt í röð og reglu. Það var autt og yfirgefið. Þessi eyðileiki vann bug á ótta hans við konu sína – hann kallaði hátt á hana og börnin – röddin ómaði sem snöggvast um einmanaleg herbergin en svo tók þögnin við á ný.

Hann flýtti sér burt og hraðaði sér á gamla staðinn sinn, þorp-skrána, en hún var líka horfin. Stórt óhrjálegt timburhús var komið í staðinn, með stórum gapandi gluggum, sumir brotnir, og gömlum höttum og millipilsum troðið í götin, og yfir dyrnar hafði verið málað: „Sambandshóтелиð, eigandi Jonathan Doolittle.“ Í stað stóra trésins, sem hafði haldið hlífiskildi yfir þessari yfirlætislausu krá forðum, stóð nú há og ber stöng, með einhverju efst sem líktist rauðri nátthúfu, og frá henni flaksaðist fáni þar sem safnað hafði verið saman stjörnum og röndum – allt var þetta undarlegt og ill-

skiljanlegt. Á merkinu kannaðist hann þó við rauðleitt andlit Georgs konungs en undir því hafði hann löngum tottað pípu sína í friði og ró; jafnvel það var gjörbreytt. Í stað rauða frakkans var kominn blár og dumbgulur frakki, í hendinni var sverð í stað veldissprota, höfuðið var prýtt hatti með uppbrettum börðum og undir stóð málað með stórum stöfum: WASHINGTON HERSHÖFÐINGI.

Að vanda var fjöldi fólks við dyrnar, en enginn sem Rip mundi eftir. Fólkið virtist líka öðruvísi í hátt. Þarna var ærlegur ys og þys í stað lognmollunnar og syfjulegu friðsældarinnar sem hann var vanur. Án árangurs svipaðist hann um eftir hinum breiðleita Nicholas Vedder, með undirhökuna og löngu, snotru pípuna, þessum vitringi sem sendi frá sér tóbaksský í stað þess að setja á fánýtar ræður; eða Van Bummer, skólastjórannum sem var vanur að lesa upp úr eldgömlu dagblaði. Í stað þeirra var kominn mjósleginn og geðvonskulegur náungi, með vasana fulla af dreifimiðum, og þusaði hann af miklum móð um borgaraleg réttindi – kosningar – þingmenn – frelsi – Bunkerhæð – hetjurnar frá sjötíu og sex – og fleira sem hinn ringlaði Van Winkle skildi hvorki upp né niður í.

Þegar Rip bar að garði með sitt síða, gráa skegg, ryðgaða fuglabyssuna, kauðalega klæddur og með stóð af konum og krökkum á hælunum, varð fljótt uppi fótur og fit meðal stjórnvitringanna á kránni. Þeir hópuðust að honum, skoðuðu hann frá toppi til táar af mikilli forvitni. Ræðumaðurinn kom askvaðandi, dró hann ögn afsíðis og spurði „hvorn hann hefði kosið“. Rip starði á hann án þess að skilja upp né niður. Annar lágvaxinn og framtakssamur maður tók undir handlegginn á honum, tyllti sér á tá og spurði hreint út „hvort hann væri sambandssinni eða lýðræðissinni“. Rip átti jafn erfitt með að skilja þessa spurningu. Þá bar að íbygginn, heldri mann, krýndan glæsilegum hatti með uppbrettum börðum. Hann tók sig hátíðlega, þar sem hann lagði leið sína gegnum þröngina, olnbogaði sig áfram, og tók sér stöðu frammi fyrir Van Winkle, með aðra hönd á mjöðm, hina á staf. Frán augun og hvass hatturinn boruðu sig svo gott sem beint inn í sál hans þegar hann spurði hryssingslega: „Hvað dró hann á kjörstað með byssu á öxlinni og múg á hælunum; og hugðist hann efna til óeirða í þorpinu?“ – „Seiseinei, herrar mínir,“ hrópaði Rip, nokkuð brugðið, „ég er vesall

og friðsamur maður, heimamaður hér um slóðir, og dyggur þegn konungsins, Guð blessi hann!“

Nú braust út mikil háreysti meðal nærstaddra – „Konungssinni! Konungssinni! Njósnavi! Flóttamaður! Flæmum hann burt! Burt með hann!“ Maðurinn með hattinn, sem tók sig svo hátíðlega, þurfti að hafa mikið fyrir því að stilla til friðar á ný; og þegar hann hafði gerst tíu sinnum brúnaþyngri spurði hann kauða aftur í hvaða erindagjörðum hann væri og að hverjum hann leitaði. Veslings maðurinn fullvissaði hann í allri auðmýkt um að hann hefði ekkert illt í hyggju, heldur hefði hann einungis ætlað að finna nokkra af nágrönnum sínum sem höfðu vanið komur sínar á krána.

„Ja – hverjir eru það? – nefndu þá.“

Rip hugsaði sig um sem snöggvast og spurði: „Hvar er Nicholas Vedder?“

Það varð stundarþögn en svo svaraði gamall maður veiklulegum og hásum rómi: „Nicholas Vedder! Ja, það eru átján ár síðan hann gaf upp öndina! Það var trékross á leiðinu hans þar sem stóð allt um hann en hann er fúnaður og farinn líka.“

„Hvar er Brom Dutcher?“

„O, hann gekk í herinn í stríðsbyrjun; sumir segja að hann hafi fallið í árásinni á Steinhöfða – aðrir segja að hann hafi druknað í glundroðanum við rætur fjallsins Antonsnef. Ég veit það ekki – við sáum hann aldrei aftur.“

„Hvar er Van Bummer, skólastjórinn?“

„Hann fór líka í stríðið, varð mikill herforingi í þjóðvarðliðinu og situr núna á þingi.“

Hjartað sökk í Rip við að heyra af þessum dapurlegu breytingum á heimahögum hans og vinahópi og við að verða svona einn í heiminum. Sérhvert svar var honum líka ráðgáta vegna þess hvað það vitnaði um mikla tímaeyðu, jafnt og mál sem hann áttaði sig ekki á: stríð – þing – Steinhöfða – hann hafði ekki kjark til að spyrjast fyrir um fleiri vini heldur hrópaði upp í örvæntingu: „Kannast enginn við Rip Van Winkle?“

„Ó, Rip Van Winkle!“ hrópuðu tveir eða þrír upp. „Jú, svo sannarlega! Þetta er Rip Van Winkle þarna fyrir handan, hallandi sér upp að tré.“

Rip leit þangað og sá nákvæma eftirlíkingu af sjálfum sér þar

sem hann hélt upp í fjallið; greinilega jafn letilegur og sannarlega jafn tötralegur. Veslings manninum var nú öllum lokið. Hann hafði efasemdir um sjálfan sig og hvort hann væri hann sjálfur eða einhver annar. Mitt í þessari örvinglan spurði maðurinn með barðastóra hattinn hver hann væri og hvað hann hétí.

„Það má Guð vita,“ hrópaði hann upp, viti sínu fjær; „ég er ekki ég sjálfur – ég er einhver annar – þetta er ég þarna fyrir handan – nei – þetta er einhver annar sem hefur farið í skóna mína – ég var ég sjálfur í gærkvöldi, en ég sofnaði uppi í fjalli og þeir hafa skipt út byssunni minni, og allt er orðið breytt, og ég er breyttur, og ég veit ekki hvað ég heiti, eða hver ég er!“

Nærstaddir litu nú hver á annan, kinkuðu kolli, drógu annað augað íbyggir í pung og drápu fingrunum á ennið. Það var líka hvíslað, um að ná byssunni af gamla manninum og koma í veg fyrir að hann gerði eitthvað af sér, en þegar maðurinn með barðahattinn, sem tók sig svo hátíðlega, heyrði það dró hann sig snarlega í hlé. Á þessari ögurstundu þröngvaði frökk og lagleg kona sér í gegnum þvöguna til að geta barið gráskeggjaða manninn augum. Hún hélt á hnellnum krakka sem varð skelfingu lostinn þegar hann sá manninn og fór að gráta. „Svona, svona, Rip,“ æpti hún, „svona, svona, litli kjáni; gamli maðurinn gerir þér ekkert.“ Nafn barnsins, fas konunnar, raddblærinn, allt kallaði það fram minningar í huga hans. „Hvað heitirðu, kona góð?“ spurði hann.

„Judith Gardenier.“

„Og hvað heitir faðir þinn?“

„Ah, veslings maðurinn, Rip Van Winkle hét hann, en það eru tuttugu ár síðan hann fór að heiman með byssuna sína og síðan hefur ekkert spurst til hans – hundurinn hans kom heim án hans; en hvort hann skaut sig eða var numinn á brott af indíánum veit enginn. Ég var bara smástelpa þá.“

Rip hafði bara eina spurningu í viðbót; en hann bar hana upp með sprakri röddu:

„Hvar er móðir þín?“

„Ó, hún dó fyrir stuttu; það sprakk æð í henni þegar hún æsti sig við farandsala frá Nýja-Englandi.“

Þarna var þó að minnsta kosti smáhuggun, í þessum fréttum. Þessi góði maður gat ekki haldið aftur af sér lengur. Hann tók utan

um dóttur sína og krakkann hennar. „Ég er faðir þinn!“ hrópaði hann upp – „Ég var hinn ungi Rip Van Winkle einu sinni – nú er ég gamli Rip Van Winkle! – Man enginn eftir veslings Rip Van Winkle?“

Allir stóðu þarna þrumu lostnir þar til gömul kona skjögraði út úr mergðinni, bar hönd fyrir augu og horfði stíft í andlit hans sem snöggvast, hrópaði síðan upp: „Ja, hérna! Þetta er Rip Van Winkle – þetta er hann sjálfur! Velkominn heim aftur, gamli granni. Hvar hefurðu haldið þig þessi tuttugu ár?“

Saga Rips var brátt sögð því þessi tuttugu ár höfðu verið honum sem ein nótt. Nágrannarnir ráku upp stór augu þegar þeir heyrðu það; sumir sáu stöðugt blikka hver annan og glotta út í annað; og maðurinn með barðahattinn, sem hafði tekið sig svo hátíðlega og komið aftur þegar sljákkaði í fólki, dró niður munnvikin og hristi höfuðið – og þá hristi mannsöfnuðurinn allur höfuðið.

Það varð aftur á móti að ráði að leita álits hjá Peter gamla Vanderdonk, sem sást staulast í áttina til þeirra. Hann var kominn af samnefndum sagnfræðingi sem var með fyrstu sagnaritunum héraðsins. Peter var elstur manna í þorpinu og vel að sér um hinar dásamlegu sögur og sagnir svæðisins. Hann þekkti Rip undir eins aftur og staðfesti frásögn hans með óyggjandi hætti. Hann fullvissaði fólkið um að það væru alltaf undarlegar verur á kreiki í Kaatskillfjöllum og hafði það eftir forföður sínum sagnfræðingnum. Það var staðfest að hinn mikli Hendrick Hudson, sá sem fyrstur fann ána og landið, hefði haldið þar eins konar vöku á tuttugu ára fresti ásamt áhöfninni af *Hálfmána*; þannig gafst honum kostur á að vitja á ný staðanna sem hann hafði fundið og gat haft auga með ánni og borginni miklu sem báru nafn hans. Að faðir hans hefði einu sinni séð þá í gömlu, hollensku klæðunum sínum í keiluspili í skúta uppi í fjalli; og að hann hefði sjálfur heyrt hljóðið í kúlunum þeirra sumardag einn, eins og fjarlægjan þrumugný.

Til að gera langa sögu stutta, þá tvístraðist hópurinn og sneri sér aftur að því sem meira var um vert, kosningunum. Dóttir Rips veitti honum húsaskjól; hún átti notalegt, vel búið hús og kraftmikinn og glaðværan eiginmann sem Rip mundi að hafði verið í hópi snádanna sem príluðu upp á bakið á honum forðum. Sonur Rips og erfingi, sem var nauðalíkur honum þar sem hann sást halla

sér upp að tré, var vinnumaður á bænum, en hafði bersýnilega erft þá tilhneigingu að sinna frekar öðru en því sem til var ætlast.

Rip tók nú aftur upp sína fyrri göngutúra og siði; hann hafði uppi á mörgum af sínum gömlu félögum þó að tímans tönn hefði bitið þá alla; og kaus heldur að afla sér vina meðal yngri kynslóðarinnar sem tók fljótlega ástfóstri við hann.

Þar sem hann hafði ekki að neinu að hverfa heima fyrir, og var kominn á þann aldur að geta leyft sér að liggja á liði sínu, settist hann aftur í sætið sitt á beknum við krárdyrnar og var virtur sem einn af ættfeðrum þorpsins og sem fræðapulur um tímana „fyrir stríð“. Þegar fram liðu stundir komst hann inn í hlutina aftur og fór að átta sig á þeim undarlegu atburðum sem höfðu orðið meðan hann lá í dvala. Að stjórnarbylting hefði verið gerð – að þjóðin hefði varpað af sér klafa gamla Englands – og í stað þess að vera þegn hans hátignar Georgs þriðja væri hann nú frjáls borgari í Bandaríkjunum. Rip var satt að segja lítill stjórnvitringur; breytingar á stjórnarfari í ríkjum og heimsveldum höfðu lítil áhrif á hann; en undan einu formi harðstjórnar hafði hann lengi kveinkað sér og það var – pilsastjórn. Til allrar hamingju var hún liðin undir lok; hann gat nú um frjálst höfuð strokið og gengið inn og út eins og honum lysti án þess að óttast ógnarstjórn frú Van Winkle. Ef hana bar á góma hristi hann hins vegar höfuðið, yppti öxlum og ranghvolfdi augunum; sem mátti ýmist túlka sem merki um að hann hefði sætt sig við örlög sín eða sem feginleik yfir að vera laus úr ánaud.

Hann sagði hverjum einasta aðkomumanni sem lagði leið sína á hótél herra Doolittles sögu sína. Í fyrstu skiptin var eftir því tekið að honum bar ekki alltaf saman í öllum atriðum þegar hann sagði söguna, sem helgaðist án efa af því að hann var svo nývaknaður af dvalanum. Að lokum hljóðaði hún nákvæmlega eins og ég hef haft hana eftir og það fannst ekki sá karlmaður, kona eða barn í þorpinu sem ekki kunni hana utan að. Sumir þóttust alltaf draga sannleiksgildi hennar í efa og héldu því statt og stöðugt fram að hann hefði ekki verið með öllum mjalla og að hann hefði ævinlega farið undan í flæmingi þegar hún barst í tal. Gömlu Hollendingarnir í þorpinu lögðu hins vegar fullan trúnað á hana, nánast allir með tölu. Enn þann dag í dag mega þeir ekki heyra þrumur í Kaatskillfjöllum að afliðnum sumardegi án þess þeir hafi á orði að Hendrick Hudson og

skipverjar hans séu í keiluspili; og það er algenzt að eiginmenn sem búa við ofríki hér um slóðir óski þess þegar á móti blæs að þeir gætu fengið slurk úr könnu Rips Vans Winkles sér til hugarhægðar.

Athugasemd

Ekki er ólíklegt að hr. Knickerbrocker hafi fengið hugmyndina að sögunni hér að ofan úr þýskri munnmælasögn um keisarann Frederick *der Rothbart* og Kypphäuserfjall: hjálögð athugasemd, sem hann lét fylgja sögunni, sýnir að þetta er dagsatt og lýst af þeirri nákvæmni sem hann tamdi sér.

„Mörgum kann að þykja sagan af Rip Van Winkle ótrúleg, en samt sem áður legg ég fullan trúnað á hana vegna þess að ég veit að yfirnáttúrlegir atburðir og fyrirburðir hafa orðið í grennd við hinar gömlu byggðir Hollendinga. Ég hef reyndar heyrt furðulegri sögur en þessa í þorpunum meðfram Hudsonánni; allar höfðu þær verið svo rækilega sannreyndar að enginn efi komst að. Ég hef meira að segja talað við Rip Van Winkle sem var virðulegur, gamall maður og svo fullkomlega rökvís og sjálfum sér samkvæmur í öllum at-riðum að enginn heilvita maður gæti að mínu mati neitað að taka þetta gilt; nei, ég hef séð skírteini um málið lagt fyrir dómara og undirritað með krossi, með rithendi dómarans sjálfs. Sagan er því hafin yfir allan vafa.“ – „D.K.“

Rúnar Helgi Vignisson þýddi úr ensku

ATLI HARÐARSON
HÁSKÓLA ÍSLANDS

Ljóðið um ketti heilags Nikulásar eftir Gíorgos Seferis

Ljóðskáldið Gíorgos Seferis (Γιώργος Σεφέρης) fæddist árið 1900 í bæ sem heitir Vúrla (Βουρλά) á grísku en Urla á tyrknesku. Bær þessi er skammt vestan við borgina sem Grikkir nefndu Smyrnu (Σμύρνη) en heitir nú Izmir og er í Tyrklandi. Hann var mikilsvirtur á sinni tíð og birtist það meðal annars í því að á efri árum var hann sæmdur heiðursdoktorsnafnbót við háskólana í Oxford og Cambridge á Englandi, Princeton í Bandaríkjunum og Þessalóníku í Grikklandi (Párisis 2008). Hann lést í Aþenu árið 1971.

Seferis hlaut Nóbelsverðlaun í bókmenntum árið 1963. Af því tilefni tók Sigurður A. Magnússon við hann viðtal sem birtist í Morgunblaðinu. Viðtalið gefur nokkra innsýn í líf skáldsins þar sem segir meðal annars: „Sambúðina milli hinna opinberu starfa hans í utanríkisþjónustunni og köllunar sem ljóðskálds sagði Seferis hafa gengið vel. Hann hefði að vísu haft miklu minni tíma fyrir ljóðlistina en æskilegt hefði verið, einkum meðan hann var sendiherra í London. Það hafi verið mjög erfitt tímabil. Kýpurdeilan hafi þá staðið sem hæst og allir hans kraftar farið í starfið“ (Sigurður A. Magnússon 1963, 8).

Elstu íslenskar þýðingar á ljóðum Seferis sem mér er kunnugt um eru eftir Thor Vilhjálmsson og komu út í *Birtingi* (Seferis 1963) sama ár og Seferis fékk Nóbelsverðlaunin. Sá þýðandi sem mest hefur gert til að kynna skáldið fyrir íslenskumælandi lesendum er Sigurður A. Magnússon. Hann þýddi meðal annars ljóðabókina *Mythistorima* (Μυθιστόρημα) sem upphaflega kom út árið 1935.

Þýðingin heitir *Goðsaga* (Seferis 1967). Einnig eru þýðingar Sigurðar á sex ljóðum hans í bókinni *Naktir stóðum við: 5 grísk nútímaskáld* (Sigurður A. Magnússon 1975). Næst á eftir Sigurði er Geir Kristjánsson sá sem mest hefur gert til að kynna Seferis hér á landi. Í bók Geirs (1971), *Hin græna eik*, eru fimm ljóð eftir skáldið.

Allmörgum áður útgefnum þýðingum eftir Geir Kristjánsson, Sigurð A. Magnússon og Thor Vilhjálmsson er safnað saman í bókinni *Grikkland alla tíð* (Kristján Árnason 2013, 291–305). Í þeirri bók eru líka þrjú ljóð eftir Seferis þýdd af Kristjáni Árnasyni og eitt ljóð þýtt af mér. Í bókinni *Grikkland ár og síð* er líka endurbirt þýðing Sigurðar A. Magnússonar á einu ljóði og Geirs Kristjánssonar á tveimur ljóðum skáldsins (Sigurður A. Magnússon, Kristján Árnason, Þorsteinn Þorsteinsson og Guðmundur J. Guðmundsson, 2009, 381–383). Einnig er vert að nefna að Erlendur S. Eyfjörð hefur nýlega birt þýðingar á ljóðum eftir Seferis í *Són: Tímiriti um óðfræði* (Seferis 2018).

Í inngangi að *Goðsögu* gerir Sigurður A. Magnússon grein fyrir höfundinum og stöðu hans í bókmenntasögunni. Mun styttra yfirlit yfir æviferil Seferis og verk má finna í grein eftir mig sem birtist í *Són: Tímiriti um óðfræði* (Atli Harðarson 2015).

Ljóðið um ketti heilags Nikulásar, sem hér fer á eftir, er eitt af síðustu verkum Seferis. Það birtist í bókinni *Átján textar* (Δεκαοχτώ κείμενα) sem út kom 1970. Ljóðið vísar í gamla sögu um ketti í klaustri á Kýpur. Saga þessi er til í ritum frá fimmtánda og sextánda öld. Um hana er fjallað í grein eftir Katerina Krikos-Davis (1984) þar sem jafnframt er rökstutt að það sem segir í ljóðinu um „kynslóðir af eitri“ spegli viðhorf skáldsins til herforingjastjórnarinnar sem ríkti á Grikklandi frá 1967 til 1974. Sú túlkun er nærtæk og sennileg í ljósi þess að skömmu fyrr, vorið 1969, hafði Seferis sent frá sér yfirlýsingu gegn herforingjastjórninni sem vakti verulega athygli (Parisis 2008). Bókin *Átján textar* tengist líka andófi gegn þessari illa þokkuðu stjórn sem reyndi að drepa menningu og sköpun í dróma. Það birtist í innihaldi kaflanna og ef til vill líka í heiti ritsins. Stjórnvöld höfðu nýlega sett lög um hvað mætti birta á prenti og hvað ekki og átti framkvæmd þeirra að taka við af fyrri aðferðum við ritskoðun. Lögin kröfðust þess að nöfn bóka væru í nákvæmu samræmi við innihald þeirra. Roderick Beaton (2003,

400–401) segir frá þessu í ævisögu Seferis og lætur þess getið að höfundarnir átján hafi gefið fyrirmælum stjórnvalda langt nef með því að láta bók sem innihélt átján kafla fá þennan titil.

HEIMILDIR

- Atli Harðarson. 2015. „Ljóðið Afneitun eftir Gíorgos Seferis.“ *Són: Tímarit um öðfræði* 13, 136–141.
- Beaton, Roderick. 2003. *George Seferis: Waiting for an Angel*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Geir Kristjánsson. 1971. *Hin græna eik: Ljóðapýðingar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Helgi Hálfðanarson. 1990. *Grískir harmleikir, Æskílos, Sófókles, Evrípídes: Helgi Hálfðanarson þýddi*. Reykjavík: Mál og menning.
- Krikos-Davis, Katerina. 1984. „Cats, Snakes and Poetry: A Study of Seferis’ ‘The Cats of Saint Nicholas.’“ *Journal of Modern Greek Studies* 2, nr. 2, 225–240.
- Kristján Árnason, ritstj. 2013. *Grikkland alla tíð: Sýnisbók þýðinga úr grísku*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Parisis, Nikitas (Παρίσης, Νικήτας). 2008. Γιώργος Σεφέρης, ο ποιητής και το ποιητικό του έργο. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Seferis, Gíorgos. 1963. „Vegna þess að svo mikið“ og „Hydra“. Þýdd af Thor Vilhjálmsyni. *Birtingur* 9, nr. 3–4, 4–5. <https://timarit.is/page/5389961>
- . 1967. *Goðsaga*. Þýdd af Sigurði A. Magnússyni. Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- . 2018. „Sextán hækur.“ Þýddar af Erlendi S. Eyfjörð. *Són: Tímarit um öðfræði* 16, 104–106.
- Sigurður A. Magnússon. 1963. „Ljóðlistin er mannkyninu ekki síður mikilvæg en vísindin“, Einkaviðtal Morgunblaðsins við gríska ljóðskáldið Giorgos Seferis, er hlaut bókmenntaverðlaun Nobels í ár.“ *Morgunblaðið*, 25. október 1963. <https://timarit.is/page/1353762>
- . 1975. *Naktir stóðum við: 5 grísk nútímaskáld*. Reykjavík: Íðunn.
- Sigurður A. Magnússon, Kristján Árnason, Þorsteinn Þorsteinsson og Guðmundur J. Guðmundsson, ritstj. 2009. *Grikkland ár og síð: Bók helguð tveggja alda afmæli Sveinbjarnar Egilssonar*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Kettir heilags Nikulásar¹

Allt um það syngur mér innst í barmi
einráður grunur, án lýrustrengs,
dapran harmaslag hefninornar,
horfinn líknandi von.
(Agamemnon, 990 o. áf.²)

„Mér sýnist að þetta sé skaginn þar sem kettirnir voru ...“ sagði
kafeinninn við mig
og benti á lága strandlengju úti í mistrinu.
Það var jóladagur og enginn á ferli við sjóinn,
„... og þarna lengra í vestri fæddist Afródíta í öldum hafsins;
staðurinn er kallaður Rómverjaklettur.³
Hart í bak!“
Hún hafði augun hennar Salóme, læðan sem ég missti í fyrra
og Ramazan, hvernig hann starði á dauðann án þess að hvika,
heila daga í snjónum í Anatólíu
í frosti og sól,
heila daga án þess að hvika, aringuðinn smái.⁴
Ferðalangur, ekki staðnæmast.⁵
„Hart í bak“ muldraði stýrimaðurinn.

- 1 Þýtt úr grísku eftir útgáfu á vefsíðunni https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3188
- 2 Tilvitnunin er úr leikritinu Agamemnon eftir Æskílos, hér í þýðingu Helga Hálfðanarsonar (1990, 34).
- 3 Þessi staður, sem heitir Petra tú Romíu (Πέτρα του Ρωμιού) á grísku, er á suðvesturströnd Kýpur. Nafnið vísar til Grikkja ekki síður en þess fólks sem við köllum Rómverja því grískumælandi íbúar í Miklagarðsríkinu og síðar í ríki Ottómana kölluðu sjálfa sig Rómverja (Ρωμιοί).
- 4 Hér minnst Seferis katta sem hann átti tveimur áratugum áður en hann orti ljóðið, högnans Ramazan sem dó í Ankara í Tyrklandi í október 1949 og læðunnar Túti sem dó ári fyrr. Seferis átti heimili í Ankara meðan hann var sendiherra Grikklands í Tyrklandi (Beaton 2003, 283).
- 5 Þessi lína vísar í eftirmæli sem Seferis orti þegar læðan Túti dó.

... vinur minn sem hefur ekki lengur fast skiprúm
gæti hætt þessu flakki,
haldið sig inni í litlu húsi með innrömmuðum myndum
og leitað að gluggum að baki þeim.
Skipsklukkan sló
eins og hent væri smámynt úr ríki sem leið undir lok
og minnti á ölmusur horfinna tíma.

„Undarlegt“, tók kaffeinninn aftur til máls.
„Þessi klukka – kannski vegna þess hvaða dagur er í dag –
hún minnir mig á aðra, sem var í klaustrinu.
Það var munkur sem sagði mér frá henni,
hálfgalinn draumóramaður.

Þegar þurrkarnir miklu voru
– fjörutíu ár og ekki dropi úr lofti –
lagðist af byggð hér á eyinni;
fólkið dó og jörðin ól snáka.
Á þessum skaga voru þeir milljónum saman,
digrir sem mannsfætur
og eitraðir.
Nikulásarklaustrið var þá í umsjá
munka frá sankti Basil
og þeir gátu hvorki erjað ræktarlöndin
né haldið hjörðum til beitar;
kisurnar sem þeir fóðruðu urðu þeim til bjargar.
Í hvert sinn sem morgunn reis sló klukkan
og liðið hélt til orrustu.
Þær börðust allan daginn þar til sú stund kom
að hún kallaði til kvöldverðar.
Eftir mat sló klukkan aftur
og þær gengu út og börðust næturlangt.
Það var sjón að sjá þær, menn létu þess getið,
sumar haltar, sumar blindar,
vantaði trýni, vantaði eyra, feldurinn tættur.
Fjögur klukkuslög á dag og þannig leið tíminn,
mánuðir, ár.

Ævinlega meiddar og sárar en fullar af hamslausri þrjósku
 útrýmdu þær snákunum og að lokum
 hurfu þær sjálfar; þoldu ekki svo mikið eitur.
 Eins og sokkið skip
 sem skilur ekki eftir nein ummerki á sjónum
 hvorki mjálm né hljóð í klukku.
 Tökum strikið!

Hvað gátu þær gert þessir ræflar
 sem börðust og drukku daga og nætur
 eittrað blóðið úr skriðkvikindunum.
 Árhundruð af eitri; kynslóðir af eitri.“
 „Tökum strikið“ endurtók stýrimaður og lét sér fátt um finnast.

Miðvikudagur, 5. febrúar 1969

Atli Harðarson þýddi úr grísku

Um Virgilio Piñera Llera

Virgilio Piñera Llera fæddist árið 1912 í bænum Cárdenas í Matanzas-sýslu á Kúbu. Hann var af fátæku fólki kominn, einn af sex systkinum. Faðir hans var landmælingamaður og móðir hans kennari.

Árið 1934 lauk Piñera stúdentsprófi í borginni Camagüey, á austurhluta Kúbu, þangað sem fjölskyldan fluttist vegna atvinnu föðurins. Hugur hans stóð til frekara náms við Háskólann í Havana en ekki varð af því að hann hæfi þar nám fyrr en árið 1937. Hann stundaði nám í hugvísindum til ársins 1941 en þá hvarf hann frá námi og helgaði sig alfarið ritstörfum og þýðingum.

Eftir Piñera liggur mikið og fjölbreytt höfundarverk og sendi hann m.a. frá sér ljóðabækur, leikrit, smásagnasöfn, skáldsögur og ritgerðarsafn ásamt sjálfsævisögu. Hann var ötull þýðandi um ævina og þýddi höfunda á borð við Witold Gombrowicz, Charles Baudelaire og Imre Madách. Þá skrifaði hann pistla, greinar og bókmenntagagnrýni í blöð og tímarit og hélt einnig fyrirlestra um menn og málefni líðandi stundar. Piñera þótti óvæginn, meinhæðinn og orðhvass í ræðu og riti og kom við kaunin á samferðamönnum og menningarfrömuðum í heimalandinu. Fyrir vikið reyndist honum sífellt erfiðara að fá verk sín útgefin. Einnig var hann útskúfaður og jaðarsettur vegna kynhneigðar sinnar. Síðustu æviárin lifði hann í sárri fátækt.

Ljóð hans og smásögur birtust til að byrja með í ýmsum tímaritum á Kúbu og einnig í Argentínu þar sem hann dvaldi með hléum á árunum frá 1946 til 1958. Fyrsti ljóðabálkur Piñera, *Las furias*, kom út árið 1941 og tveimur árum síðar sendi hann frá sér

kvæðabálkinn *La isla en peso* sem á íslensku hefur fengið titilinn Þungi eyjunnar (Piñera 2016). Hann kom að útgáfu ýmissa bókmenntatímarita svo sem *Orígenes* og *Ciclón* á Kúbu og tengdist einnig hópnum sem stóð að *Sur*, einu þekktasta bókmenntatímariti Argentínu. Þá ýtti hann úr vör tímaritinu *Poeta*, sem kom reyndar ekki út nema tvisvar sinnum.

Eftir Piñera liggja nokkrar skáldsögur, þekktust er án efa *La carne de René* (Hold Renés) frá 1952 sem er þroskasaga ungs manns skrifuð undir formerkjum súrrealisma og absúrdisma. Í svipuðum anda eru aðrar skáldsögur hans t.d. *Pequeñas maniobras* (Óverulegar tilfærslur) frá 1963 og *Presiones y diamantes* (Þvingun og demantar) sem kom út árið 1966. Kunnastur var Piñera sem leikskáld en með leikritagerð sinni þykir hann hafa markað upphafið að nútímaleikritun á Kúbu og jafnvel í allri álfunni. Eftir hann liggja á þriðja tug leikverka sem mörg má setja í flokk absúrdleikrita. Fyrsta leikritið sem vakti athygli var *Electra Garrigó* sem hann samdi árið 1941 og var frumsýnt árið 1948. Önnur kunn leikrit skrifuð undir formerkjum absúrdisma eru *Jesús* (Jesús) og *Falsa alarma* (Ástæðulaus ótti) sem hann samdi um og eftir miðja öldina. Undir lok sjötta áratugarins kom út *Aire frío* (Ferskt loft, 1959) sem var sett á svið 1962 og varð fljótt eitt vinsælasta leikverk hans.

Virgilio Piñera sendi frá sér tvö smásagnasöfn. Það fyrra, *Cuentos fríos* (Kaldar sögur), var fyrst gefið út í Argentínu árið 1956. Síðara smásagnasafnið titlaði hann *El que vino a salvarme* (Sá sem kom mér til bjargar) og kom það út árið 1970. Árið 1987, átta árum eftir fráfall hans, birtust tvö smásagnasöfn til viðbótar, annað með titlinum *Un fogonazo* (Eldblossi) og hitt ber heitið *Muecas para escribiendo* (Grettur handa skrifurum) (Piñera 1999). Það sem einkennir Piñera er hversu kaldhæðinn og háðskur hann er í skrifum sínum og í mörgum smásögum hans rennur raunveruleiki og hversdagsleiki saman við fátíðleikann.

Sögurnar sem hér birtast í þýðingu eru úr tveimur fyrstu smásagnasöfnum Piñera. Sagan „Læðan“ er úr *Cuentos fríos* (Kaldar sögur) frá 1956 en „Órjúfanlegt samband“ er úr *El que vino a salvarme*. Áður hafa birst í íslenskri þýðingu sögurnar „Andvaka“, „Helvíti“ og „Fjallið“. Þá kom sagan „Andlitið“ úr *Cuentos fríos* út á íslensku árið 2008 (Piñera 2008, 121–128).

HEIMILDIR

- Areta, Gema. 2015. „Estudio preliminar.“ Í Virgilio Piñera, *Ensayos selectos*, 11–51. Madrid: Verbum.
- Cervera, Vicente og Mercedes Serna. 2008. „Introducción.“ Í Virgilio Piñera, *Cuentos fríos. El que vino a salvarme*, 11–123. Madrid: Cátedra.
- Cervera Salinas, Vicente og María Dolores Adsuar Fernández. 2015. „Virgilio Piñera o las máscaras del teatro cubano.“ Í Virgilio Piñera. *Teatro selecto*, 11–8. Madrid: Editorial Verbum.
- Piñera, Virgilio. 1999. *Cuentos completos*, ritstýrt af Antón Arrufat. Madrid: Alfaguara.
- . 2008a. *Cuentos fríos. El que vino a salvarme*. Madrid: Cátedra.
- . 2008b. „Andlitið“. Í *Svo fagurgrænar og frjósamar. Smásögur frá Kúbu, Dóminíska lýðveldinu og Púertó Ríkó*, ritstýrt af Erlu Erlendsdóttur og Kristínu G. Jónsdóttur, 121–128. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- . 2016. *Pungi eyjunnar*. Þýdd af Kristínu Svövu Tómasdóttur. Reykjavík: Partus.
- Ruiza, M., T. Fernández og E. Tamaro. 2004. „Biografía de Virgilio Piñera“. Í *Biografías y Vidas. La enciclopedia en línea*. Barcelona. Sótt 20. mars 2020, <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pinera.htm>.

Órjúfanlegt samband

Ást okkar kulnar með hverjum degi sem líður. Hún rennur okkur úr greipum, út um varir okkar, augu, hjörtu. Hjarta hennar leitar ekki lengur skjóls í hjarta mínu og fætur mínir ganga ekki lengur til móts við hana. Við höfum lent í því versta sem getur hent elskendur: við skilum andliti hvort annars. Hún tekur niður andlit mitt og fleygir því á rúmið; ég tek af mér andlit hennar og set það þjösnalega í tómið sem andlit mitt skildi eftir sig. Við hlúum ekki lengur að ást okkar. Það verður þungbært að fara hvort í sína átt.

En hvað sem því líður neita ég að gefast upp fyrr en í fulla hnefana og gríp því til minna ráða. Ég var rétt í þessu að kaupa tunnu af tjöru. Hún rennir grun í áform mitt og sviptir sig klæðum í einni svipan. Hún dýfir sér ofan í seigfljótandi vökvann. Líkami hennar bylgjast í svörtu þykkninu. Þegar ég tel að tjaran hafi náð að þekja allan líkama hennar skipa ég henni að stíga upp úr og leggjast á marmarahellurnar í garðinum. Og þá dýfi ég mér ofan í tjöruna. Sólin er hátt á lofti og hellir geislum sínum yfir okkur. Ég leggst við hliðina á henni og við sameinumst í þétu faðmlagi. Klukkan er tólf á hádegi. Samkvæmt nákvæmum útreikningum mínum ætti hið órjúfanlega samband okkar að vera fullkomnað klukkan þrjú.

Erla Erlendsdóttir þýddi úr spænsku

Læðan

Gangurinn var nákvæmlega þrír metrar á lengd; hann virtist lengri vegna gulgrænna og köflótttra veggjanna. Innst á ganginum lá læðan með kettlinga á spena. Ég var í nýjum, gráum buxum; ég man ekki hvernig skyrtan var á litinn. Ég man aftur á móti að ég steig hægri fæti fram á ganginn skömmu eftir að hafa lagt bókina á rúmið mitt. Ég var vanur að taka einn kettlinganna og henda upp í loft fyrir framan læðuna. Til að gera það renndi ég vinstri fæti aftur og steig fram í hægri fót, sveigði líkamann, lyfti örmunum skyndilega og lét þá síðan falla hratt niður til þess að flugferð dýrsins varaði lengur og angist þess yrði meiri.

Með fránum augum fylgdist læðan með aðgerðinni sem ég endurtók dag eftir dag, dögum saman. Ég tók kettlinginn varlega af spena móðurinnar (ofurvarlega því læðan vissi orðið hvað ég ætlaði mér) og vipaði honum með snöggri hreyfingu úr vinstri hendi yfir í þá hægri.

Læðan gerði sig líklega til að fylgjast með skemmtuninni. Sem fyrr var vinstri fótur fyrir aftan, sá hægri fyrir framan, líkaminn sveigður. Hún beið eftir að sjá armsveifluna og dýrið litla svífa upp í loft: hún þurfti bara að fylgjast með flugferð skrokksins sem reyndist henni létt þar sem háls kattardýra er afar sveigjanlegur. Leikrænir tilburðir mínir gerðu annars áhugalaus læðuna oft standandi forviða. Svo henti ég dýrinu hátt upp og beið með útrétta lófana niðri við gólf og beindi sjónum upp til að fylgjast með fallinu niður. Ekki var hægt að segja í hvaða hæð kettlingurinn var þegar móðirin reis skyndilega á fætur, lagði loppurnar á axlir mér og sagði skýrt og greinilega: „Heyrðu mig nú, þetta er orðið gott! Heyrirðu það? Það er nóg komið!“ Um leið og ég steig vinstri fæti fram að

þeim hægri og buxnaskálmin skyggði á gula mynsturbekkinn á veggnum, svaraði ég með langdregnu mjálmi í þann mund sem kettlingurinn féll beint í lófa mína alveg niðri við flísarnar á gólfinu í ganginum sem var þrír metrar á lengd.

Erla Erlendsdóttir þýddi úr spænsku

Höfundar, þýðendur og ritstjórar

Atli Harðarson (f. 1960) er heimspekingur. Hann lauk doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands og er prófessor á því sviði.

Netfang: atlivb@hi.is

Ásdís R. Magnúsdóttir (f. 1964) lauk doktorsprófi í frönskum bókmenntum miðalda og endurreisnar frá Háskólanum í Grenoble 3 (Stendhal). Hún er prófessor í frönsku máli og bókmenntum við Háskóla Íslands. Netfang: asdisrm@hi.is

Bergþóra Kristjánsdóttir (f. 1952) lauk doktorsprófi frá Háskólanum í Árósum, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse 2006 og starfar nú sem lektor í dönsku sem öðru máli og tvítyngi sama stað (DPU). Bergþóra hefur skrifað bækur og greinar um menntun í fjölmenningarlegu samfélagi. Netfang: beke@edu.au.dk

Birna Arnbjörnsdóttir (f. 1952) lauk doktorsprófi í almennum málvísindum frá Texasháskóla í Austin og er prófessor í annarsmálsfræðum við Háskóla Íslands. Netfang: birnaarn@hi.is

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir (f. 1949) lauk meistaraþrófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands. Hún var dönskukennari, norrænn kennsluráðgjafi, námsefnishöfundur og síðast forstöðumaður Tungumálavars Reykjavíkurborgar. Netfang: brynbildur-annar@gmail.com

Carmen Quintana Cocolina (f. 1986) lauk doktorsprófi í spænskum fræðum og blaðamennsku frá Háskóla Íslands og Complutense Háskóla í Madríd. Hún er stundakennari í spænsku við Háskóla Íslands. Netfang: cqc@hi.is

Danila Sokolov (f. 1976) lauk doktorsprófi frá háskólanum Waterloo í Ontario í Kanada árið 2012 á sviði miðalda- og endurreisnarbók-

mennta. Hann er lektor í enskum bókmenntum við Háskóla Íslands. Netfang: danila@hi.is

Eeva-Liisa Nyqvist (f. 1980) lauk doktorsprófi frá háskólanum í Turku, Finnlandi. Hún er nýdoktor við Deild finnsk-úgrísku og Norðurlandamála við Helsingfors universitet. Netfang: elnyqvist@gmail.com

Erla Erlendsdóttir (f. 1958) lauk doktorsprófi í spænskum fræðum frá Háskólanum í Barselóna og er prófessor í spænsku við Háskóla Íslands. Netfang: erlaerl@hi.is

Geir Þ. Þórarinnsson (f. 1978) lauk MA-prófi í klassískum fræðum og heimspeki fornaldar frá Princeton-háskóla í Bandaríkjunum og er nú aðjunkt í klassískum málum við Háskóla Íslands. Netfang: gtt@hi.is

Gíorgos Seferis (1900–1971) var grískt skáld sem hlaut bókmenntaverðlaun Nóbels árið 1963.

Ibn Miskawayh (f. um 940) í Rayy í Persíu. Hann gegndi stöðu ritara og yfirmanns bókasafns í Bagdad. Skráði arabískar samtímaheimildir: „Örlög þjóðanna og árangur erfiðis“.

Núria Frías Jiménez (f. 1987) lauk MA-prófi í kennslu spænsku sem erlends máls frá Háskóla Íslands, Deusto-háskóla í Bilbao og Háskólanum í Barselóna. Hún er doktorsnemi og stundakennari í spænsku við Háskóla Íslands. Netfang: nfj@hi.is

Oddný G. Sverrisdóttir (f. 1956) lauk doktorsprófi í þýskum fræðum, málvísindum og norrænu frá Westfälische Wilhelms háskólanum í Münster og er prófessor í þýsku við Háskóla Íslands. Netfang: oddny@hi.is

Rósa Elín Davíðsdóttir (f. 1981) lauk doktorsprófi í málvísindum frá Sorbonne og Háskóla Íslands. Hún er ritstjóri íslensk-franskrar

orðabókar auk þess sem hún sinnir frönskukennslu.

Netfang: rd@hi.is

Rúnar Helgi Vignisson (f. 1959) er prófessor á sviði ritlistar í íslensku- og menningardeild. Netfang: rbv@hi.is

Vár í Ólavsstovu (1958–2021) lauk doktorsprófi frá Syddansk Universitet í menntunarfræðum með áherslu á færeysku. Hún kenndi við Fróðskaparsetrið í Færeyjum.

Virgilio Piñera Llera (1912–1979) var kúbanskur rithöfundur og skáld.

Washington Irving (1783–1859) var bandarískur rithöfundur og diplómati Frægastur er hann fyrir smásögur sínar „The Legend og Sleepy Hollow“ og „Rip van Winkle“.

Yuki Minamisawa (f. 1988) er doktorsnemi í máltækni við Íslensku- og menningardeild Háskóla Íslands. Netfang: yum2@hi.is

Þórhildur Oddsdóttir (f. 1953) lauk MA-prófi í dönsku með áherslu á kennslufræði tungumála frá Háskóla Íslands og er adjunkt í dönsku við sama skóla. Netfang: thorbild@hi.is

Þórir Jónsson Hraundal (f. 1974) lauk doktorsprófi í miðaldafræðum frá Háskólanum í Bergen 2013 og er lektor í Mið-Austurlandafræðum og arabísku við Háskóla Íslands. Netfang: thorir@hi.is