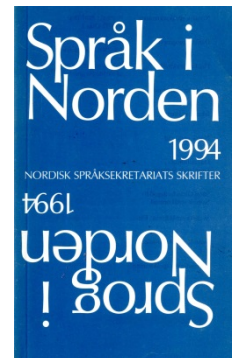


Sprog i Norden

Titel: Modersmålsundervisningens venner og fjender
Forfatter: Jørn Lund
Kilde: Sprog i Norden, 1994, s. 45-54
URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Nordisk språksekretariat

Betingelser for brug af denne artikel

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

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

Søgbarhed

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

Modersmålsundervisningens venner og fjender

Af Jørn Lund

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

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

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

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

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

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

De aktuelle fagopfattelser

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

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

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

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

Universitetstraditionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nogen ideel enhed af sproglige og litterære sysler var der

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

Det faglige tagselvbord

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

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

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

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

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

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

Kvalitetsudviklingsprogrammet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Venner og fjender

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

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

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

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

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

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

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

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

Sprog og kultur

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

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

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

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

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

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