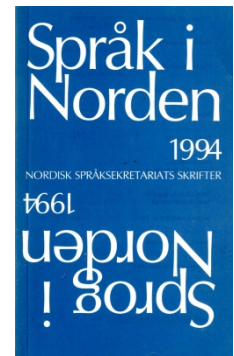


# Sprog i Norden

Titel: Nabosprogsundervisningens metodik  
Forfatter: Kristian Kjær  
Kilde: Sprog i Norden, 1994, s. 91-108  
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.

# Nabosprogsundervisningens metodik

Af *Kristian Kjær*

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

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

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

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

## **Normer og værdier**

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

---

<sup>1</sup> Erik Hansen: «Det tomme fællesskab», Politikens kronik 24.03.1981.

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

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

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

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

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

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

Stor osäkerhet rådde också om hur många lektionstimmar

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

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

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

I den tidligere redaktion stod der

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

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

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

---

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

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

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

### Sprogforståelse

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Resultaterne angiver en tendens:

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

I Øivind Mauruds undersøgelse<sup>4</sup> indgår en særdeles omfattende undersøgelse af høre- og læseforståelsen, der dog overvejende i omfang adskiller sig fra ovenstående.

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

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

---

<sup>4</sup> Øivind Maurud: Nabospråksforståelse i Skandinavien. (Stockholm 1976).

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

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

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

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

En undersøgelse af hvilken rolle holdninger spiller i nabosprogskommunikationen, ser man i Kerstin Nordenstams afhandling<sup>5</sup>: en beskrivelse af beredvilligheden eller tilbøjeligheden til at påtage sig den sproglige forpligtelse, der hviler på den, der bosætter sig i et nabosprogsland.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

Synspunktet støttes, underbygges og nuanceres i en studie af Ulf Teleman<sup>7</sup>, hvor han betoner sprogforståelsens dobbelte

---

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

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

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

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

Forklaringen er dels af materialistisk art:

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

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

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

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

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

### **At undervise i sprog eller med sprog**

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

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

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

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

Ulf Teleman skriver i en artikel fra 1987<sup>8</sup>:

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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