

Sprog i Norden

Titel: Grannspråksundervisningen i svenska skolor
Forfatter: Evert Ullstad
Kilde: Sprog i Norden, 1973, s. 33-50
URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Dansk Sprognævn

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.

Grannspråksundervisningen i svenska skolor

Av Evert Ullstad

”Läsestycken ur Norsk och Dansk litteratur” — med den för klasserna 4 samt 6—9 exakt lika formuleringen i 1856 års läroplan gör grannspråksundervisningen officiellt sitt intåg i den svenska skolan. Det är sent men ändå femton år tidigare än i den danska. Bestämmelsen gäller i klass 4 inte för icke-klassisk linje och kan kanske utan någon som helst precisering av kursens omfattning över huvud förefalla mycket litet vägledande, men vi får då komma ihåg att vad som krävs av kännedom om svensk litteratur är om möjligt ändå vagare uttryckt. Tyngdpunkten ligger på grammatik, stilistik och uppsatsskrivning, och bara i klass 5 talas om ”Litteraturhistoria med läsprof”. Mot den bakgrunden väger passusen om de norska och danska läsestyckena något tyngre.

Den som 1856 ville motivera en undervisning om och i de nordiska grannspråken behövde inte sakna argument. Redan göticismen hade mitt under Napoleontidens politiska spänningar riktat intresset mot ett gemensamt nordiskt arv av saga och myt och därmed gjort Norden till ett aktuellt begrepp. I skolans läroplaner fick det nordiska sagostoffet en stark ställning, som det länge lyckades hålla. Enligt 1859 års läroplan ingick som ett dominerande inslag i de båda lägsta klasserna ”Berättelser ur Nordiska Sagohistorien, muntligen framställda af läraren och med egna ord återgifna af lärjungen”, och ännu när efter sekelskiftet lärarna påmindes om vikten av att välja ”korta, för barnasinnet tilltalande stycken”, skulle dessa hämtas ”företrädesvis ur Nordens saga, historia och geografi”.

Intresset för sagoskatten från Island väckte, innan ännu tanken på någon grannspråksundervisning i övrigt var aktuell, frågan, om inte isländskan borde införas i skolan som ett

komplement till eller kanske rent av som en ersättning för latinet. Enligt ett förslag av Tegnér 1843 borde gymnasiet få en veckotimme isländska och detta av både språkliga och litterära skäl. Liknande synpunkter återkommer sedan länge — förmodligen sista gången 1952, när professor K. G. Ljunggren vid en kanslerskonferens talar för ett inslag av isländska i gymnasiet. Några mera påtagliga praktiska resultat fick emellertid aldrig i vårt land denna långa debatt, trots att till dem som gjorde inlägg i den hörde både Viktor Rydberg och August Strindberg. Enstaka ansatser att göra eleverna bekanta med sagoöns fornspråk förekom visserligen vid bl.a. läroverket i Skara och vid Beskowska i Stockholm, men i stort sett satte, som Karin Tarschys visat (Svenska språket och litteraturen, s. 333), redan 1878 års läroverksstadga punkt för planerna på att ge isländskan en plats inom den svenska skolan. Situationen blev därmed hos oss en helt annan än i Danmark, där "oldnordisk" infördes 1871 med en minimikurs på 100 sidor och om än med ett starkt reducerat pensum lyckades hålla sig kvar ända till 1935 (jfr Poul Lindegård Hjorth i Språk i Norden 1972, s. 29, 33). I Sverige behövde danskan och norskan åtminstone inte konkurrera med isländskan om det knappa utrymmet inom läroplanen.

Redan i Nore, välkomstdikten till Norge vid början av den svensk-norska unionen 1814, knöt Tegnér till den nordiska myten drömmen om ett politiskt enat Norden. När han femton år senare i Lunds domkyrka lagerkransade Oehlschläger, gjorde han det med de bekanta orden i Epilogen att

"Söndringens tid är förbi, och den borde ej funnits
i andens fria, oändliga värld."

Till skandinavismens förhoppningar om en — mer eller mindre långt driven — kulturell och politisk enhet fogade på 1840-talet dansken N. M. Petersen idén om ett gemensamt nordiskt skriftspråk. I sitt bekanta tal på Skydebanen Om skandinavismens utförbarhet (1846) bedömde C. J. L. Almqvist den idén som ogenomförbar men stödde samtidigt helhjärtat tanken på en effektiv nordisk grannspråksundervisning: "Ganska mycket vore vunnet, om man i de allmänna och enskilda skolorna, för såväl flickor som gossar, öfver hela

Norden införde begge språken (svenska och danska-norska) såsom bestämda lärorenar." Mot ett förverkligande av det programmet kunde 1856 års läroplan betraktas som ett visserligen försiktigt första steg, men när den genomfördes, hade Almqvist själv som landsflyktig måst lämna Norden och slå sig ner i Amerika.

De lärare som skulle tillämpa 1856 års läroplan med dess minst sagt knapphändig passus om inslagen av danska och norska läste den självfallet mot bakgrund av tidens götiska och skandinaviska tankegångar. Något av vad den inte gav i fråga om mål och anvisningar fanns för övrigt i det Brev till en svensk Rector om at lære Svensk i danske og norske Skoler og omvendt, som ett par år tidigare publicerats av Köpenhamnsrektorn Martin Hammerich, i mycket en lärjunge och meningsfrände till N. M. Petersen. Ännu mer än genom sin programskrift kom denne att betyda för grannspråksundervisningen i vårt land genom sin skolantologi *Danska och norska läsestycken* (Kbhvn 1865), som med sin efter läroplanen väl anpassade titel länge blev den mest använda. Så småningom fick den en lång rad efterföljare, bl.a. C. K. Sprinchorns mycket omfattande *Handbok i dansk och norsk vitterhet för svenska skolor* (1887) och C. G. Laurins *Dansk och norsk läsning* (1903). I synnerhet den förre av de båda antologiutgivarna har en mycket bestämd uppfattning om var gränserna går för den grannlandslitteratur skolan bör presentera; avgörande är att den "förkunnar den ideala uppfattningen af lifvet och konsten". Inom den gränsen fanns helt naturligt inte något utrymme för Georg Brandes och bara med tvekan för Kielland!

Grannspråksantologierna — där danska och norska texter ofta varvades med varandra och där landsmål-nynorsk länge hade svårt att få något riktigt utrymme — kompletterades i skolorna dels med kortare inslag i de vanliga svenska läseböckerna, dels med obeskurna verk. När det gäller de senare hör till de mest frekventa författarnamnen Holberg, Oehlen-schläger, Björnson och Ibsen. Långt fram emot mitten av 1900-talet torde många svenska gymnasister ha lämnat skolan utan att ha fått någon annan direkt kontakt med litteraturen i Danmark och Norge än genom Jeppe paa Bjerget och En folke-

fiende. Å andra sidan bör framhållas, att åtskilliga moderna framför allt norska texter påfallande tidigt kom in i den svenska skolan, medan Strindberg fick vänta länge på att bli accepterad.

De nya kursplaner som kommer till under 1800-talet ändrar inte grannspråkets ställning i den svenska skolan på annat sätt, än att läsestyckena ur norsk och dansk litteratur redan 1859 faller bort i klass 4; för de fyra högsta klasserna är formuleringen oförändrad. Att de historiska händelserna 1864 visade, på hur bräcklig grund den politiska skandinavismen hade byggt, betydde inte, att den kulturella försvagades. Tvärtom fick dansk och norsk litteratur med Brandes, Jacobsen och Drachmann, Björnson, Ibsen och Kielland en betydelse för svenska läsare, som den knappast haft vare sig förr eller senare. Grannspråksundervisningen i skolan kunde inte gärna bli opåverkad av den vuxna läsekretsens intresseinriktning.

Ett kraftigt bakslag för grannspråksundervisningen i vårt land innebär däremot 1905 års läroverksstadga — årsbarn med upplösningen av den svensk-norska unionen. De danska och norska inslagen är med den praktiskt taget borta ur två av de fyra gymnasieringarna. I den första har de ersatts av "isländska sagor och eddasånger i öfversättning", i den fjärde hålls visserligen möjligheten öppen att vid sidan av svensk litteratur från tiden omkring 1820 läsa annan litteratur som i föregående ring men med det viktiga tillägget "därest tiden medgifver"; all sannolikhet talar för att de modersmåls lärare, som året före studentexamen ansett sig ha tid att syssla med danska och norska då varit minst sagt få! Orsakerna till den tendens att minska grannspråksundervisningen, som kommer till klart uttryck i stadgan men som framträtt redan tidigare, är påtagliga. Spänningen mellan Sverige och Norge påverkade åtminstone inom vissa kretsar inställningen också till en kulturell skandinavism på ett helt annat sätt än 1864 års händelser hade gjort det, och när unionsupplösningen kom, väckte den på sina håll en nationalism, som inte gav utrymme för några nordiska idéer. Samtidigt ändrades den litterära balansen i Norden. Sverige fick med åttio- och nittio-talet en litteratur, som väl kunde hävda sig i jämförelse med grannlänternas, och

inom skolans knappa tidsram blev Heidenstam och Lagerlöf snabbt allvarliga konkurrenter till Björnson och Ibsen. Med all rätt anser Karin Tarschys (a.a. s. 354) åren 1907—1909 "beteckna ett bottenläge för grannlänternas litteratur som helt försvinner ur många årsredogörelser".

Den markanta nedgångsperioden skulle emellertid bli relativt kort. Med första världskriget fördes de nordiska länderna på nytt närmare varandra, och trots politiska motsättningar, spänningar och kriser kom andra världskriget att kanske ändå starkare påverka utvecklingen i samma riktning. Den nordiska tanken manifesterades genom tillkomsten av föreningen Norden 1919, Nordiska kulturkommissionen 1947, Nordiska rådet 1952 och inte minst undertecknandet av Helsingforsavtalet 1962.

För skolans del ger redan 1933 års läroplan en antydning om en förändrad inställning till grannspråken, och efter andra världskriget markeras denna förändring ytterligare genom de speciella anvisningar skolöverstyrelsen utfärdar 1946. Läsning av dansk eller norsk litteratur ingår här på nytt inte bara i de båda mellersta ringarna utan också i den högsta. Visserligen ges som alternativ "annan litteratur — — — i översättning", men antologier och skolutgåvor gav i det fallet danskan och norskan ett visst stöd, och framför allt hade den svenska skolan ännu inte på allvar upptäckt, att litteraturen utanför Norden kunde angå eleverna. I regel var man heller inte inställd på att den helt moderna svenska litteraturen kunde göra det. Gränsen för vad man ansåg sig kunna hinna med i gymnasiet gick i själva verket under omkring fyrtio år efter nittioalet, och därmed var det också mindre påfallande, om gymnasiernas bekantskap med grannlänternas författare slutade med Holberg och Ibsen och för Finlands del med Runeberg eller i bästa fall med Topelius. Att något av värde skrivits i Island efter Eddan och sagorna var det säkert få gymnasielärare som ens antydde.

Mer än av förändringarna i läroplanen påverkades under förra hälften av 1900-talet grannspråksundervisningen i det svenska gymnasiet av impulser från annat håll och av nya hjälpmedel och förutsättningar. När Modersmåslärares för-

ening bildades 1912, skedde det delvis efter danskt mönster, och att föreningen skulle bli ett starkt stöd för den nordiska tanken garanterade redan ett stiftarnamn som Josua Mjöberg. Den som vill få en uppfattning om i hur hög grad den i det fallet kom att engagera sig behöver bara bläddra igenom en förteckning över de böcker som ingår i dess skriftserie. Med föreningen Norden fick sedan de direkta lärar- och elevkontakterna med grannländerna en fastare organisation. Lärarutbyte mellan en svensk och en dansk skola hade prövats redan 1898 — i det fallet mellan Silkeborg och Lund —, men först när de kunde förmedlas och ekonomiskt stödjas av Norden, blev fjortondagarsutbyten med Danmark och Norge och — fastän med andra språkliga förutsättningar och mål — även med Finland mera vanliga. Ännu flera skolor kunde få en personlig kontakt genom föreningens reselektorer, och många både lärare och elever har starkt understrukit betydelsen av dessas besök, även om de för den enskilda klassen i regel bara kunnat omfatta högst fyra timmar. I begränsad omfattning har lärarkontakterna kunnat kompletteras med att också eleverna fått direktkontakt med grannlandet, antingen genom utbyten inom eller utom vänortsrörelsens ram eller genom lägerskolor. Dessutom har medel från Kungafonden i många år möjliggjort välorganiserade nordiska gruppresor för speciellt intresserade gymnasister.

Helt nya förutsättningar för en effektiv grannspråksundervisning skapade AV-hjälpmedlens utveckling. Inte minst har Sveriges Radio gjort mycket stora satsningar för alla stadier. En risk har dock den satsningen haft gemensam med reselektorernas besök: lärare som av en eller annan orsak känt sig osäkra inför momentet har med bättre samvete kunnat slå sig till ro med den hjälp de fått utifrån. I viss mån bör dock den risken under förra hälften av 1900-talet ha motverkats av en allt bättre utbildning för gymnasiet och realskolans modersmåls lärare inte minst i fråga om grannspråken. Enligt en av Karin Tarschys återgiven undersökning hade 1910 bara ca 15 % av gymnasielärarna i modersmålet kompetens i både nordiska språk och litteraturhistoria, och många hade det inte i något av ämnena. På 1930-talet blev det emellertid svårt

också för de mest välmeriterade lärare att över huvud få en tjänst. Samtidigt eller något senare blev den akademiska utbildningen allt bättre tillgodosedd genom undervisning av infödda lektorer — omkring 1960 med normalt 80 lektorstimmar i vardera språket.

Någon motsvarighet till de detaljerade danska bestämmelserna om hur grannspråken skulle ingå i studentexamensförhören har aldrig funnits i Sverige, och under långa perioder var de uppgifter som gavs huvudsakligen rent litterära. Så småningom började emellertid allt fler censorer — om än inte alltid utan protester från lärarnas sida — ta upp också språkliga teman, bl.a. med utgångspunkt i danska eller norska tidningstexter. Skolöverstyrelsen gav sitt stöd åt den tendensen genom att ställa samman ett häfte danska och ett häfte norska examenstexter, dels skönlitterära, dels hämtade från olika slag av sakprosa. Under sextioalet användes dessa i ganska stor utsträckning, ibland som underlag för hela examinationen, ibland så att texten diskuterades under kanske halva tiden och den diskussionen sedan fick gå över i en jämförelse med besläktade motiv och tankar i litteraturkursen. Givetvis kunde uppgiften också vara att låta eleverna redovisa vad de läst av och visste om dansk eller norsk litteratur. Efter 1968 är det svenska gymnasiet examensfritt, och en motsvarande kontroll av elevernas kunskaper förekommer alltså inte.

När 1965 års läroplan lade grunden till ett nytt svenskt gymnasium, ställde den målet för undervisningen i danska och norska högt. Undervisningen i svenska skall, heter det, "öka förmågan att förstå danska och norska i tal och skrift", och detta konkretiseras i anvisningarna (a.a. s. 98) på följande sätt: "Med ganska talrika hörövningar och en relativt omfattande textkurs bakom sig bör eleverna vid gymnasietidens slut ha fått en sådan vana att höra grannspråken och en så säker kunskap om ord att de utan alltför stora svårigheter förstår talad danska och norska, i det senare fallet främst bokmål men även i viss grad nynorsk; målet är att de skall kunna göra det utan att nämnvärt reflektera över att språket inte är svenska." Kursomfånget preciseras inte i vare sig timmar eller sidor, men studiet förutsätts fördelat på alla tre

årskurserna av gymnasiet och framför allt i den högsta nära integrerat med andra moment av ämnet.

Den översikt över grannspråksundervisningen i det svenska gymnasiet som här getts gäller fram till 1962 års läroplan ett gymnasium i traditionell mening med en intagning, som mycket länge ligger väsentligt under 10 % av en årskull och länge t.o.m. omkring 5 %. Det nya gymnasiet omfattade däremot också de tidigare tekniska och handelsinriktade gymnasierna, som nu gick in som speciella linjer vid sidan av de humanistiska, naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga och därmed skulle ha i princip samma inslag av danska och norska som dessa. För deras del betydde det en utbyggnad praktiskt taget från ett nolläge. Totalt skulle gymnasiet nu kunna ta emot 30—35 % av en årskull.

Att grannspråksundervisningen från början helt var en angelägenhet för det traditionella gymnasiet framgår också av att den enligt 1905 års läroplan inte fick någon plats i den klass sex som skulle leda fram till realexamen. Däremot ingår 1933 i 5^e och 4^a "valda stycken ur dansk och norsk litteratur" och dessutom "prov ur isländsk sago- och eddadiktning i översättning". De sista kursplaner som utfärdades för realskolan, 1955, tar redan under målet för modersmålsundervisningen med, att den avser att ge eleverna "någon kännedom om de nordiska frändefolkens språk och litteratur", och under kursfördelningen anges för klasserna 2 och 3 "Språklig tolkning av några lätta stycken ur norsk (eller dansk) litteratur" samt för klasserna 4 och 5 "Stycken ur dansk och norsk litteratur". För flickskolorna var kursplanerna över huvud väsentligt friare. Betecknande är den uppgift Karin Tarschys återger från allmänna flickskolmötet 1919 (a.a. s. 354), att av dessa skolor ca 1/3 läste både danska och norska, 1/3 bara norska och 1/3 inget av språken. Än mindre har folkhögskolorna följt gemensamma kursplaner, men i många fall har de bl.a. genom gästelever och gästföreläsare haft goda nordiska kontakter.

När flickskolan avvecklades, fick den fr.o.m. 1965 i viss mån en arvtagare i den tvååriga fackskolan och då speciellt i dess sociala linje, medan den ekonomiska och den tekniska

närmare knöt an till den tidigare praktiska realskolan. I fråga om grannspråksundervisningen fick den nya skolformen samma mål som gymnasiet: "att öka förmågan att förstå danska och norska i tal och skrift". Studiet av de båda grannspråken blev här ett särskilt huvudmoment, och kursen preciserades till att för första årskursen uppta "läsning av ett hundratal sidor danska och norska dels skönlitterära texter i anslutning till litteraturkursen i övrigt, dels nyare sakprosa (även tidningar). Hörövningar". För andra årskursen, där svenska dock inte ingick på den tekniska linjen, skulle den omfatta: "Ytterligare ett hundratal sidor dansk och norsk text. Något om samnordiska strävanden på det språkliga området." I anvisningarna konkretiserades målet: "Undervisningen i danska och norska syftar till att ge eleverna så omfattande övning att de utan alltför stora svårigheter förstår talad danska och norska och utan nämnvärd möda kan tystläsa text på dessa språk." Den svenskklärare som eventuellt ville söka en lösning på det för hans ämne alltid besvärliga tidsproblemet genom att knappa in på utrymmet för grannspråken fick påminnelsen: "Undervisningen i danska och norska får inte anses som mindre viktig än andra moment av ämnet."

Fr.o.m. läsåret 1971/72 går de tre linjer, som under en knapp tioårsperiod bildade fackskolan, in under gymnasieskolan. Till den hör, utom det tidigare gymnasiets tre- och fyraåriga linjer, även de direkt yrkesinriktade tvååriga linjer som svarar mot den gamla yrkesskolan. För de tre "fackskollinjerna" innebär den nya läroplanen inga mera väsentliga förändringar i fråga om grannspråksundervisningen, utom att preciseringen av sidantalet i analogi med all praxis i övrigt fått utgå. Däremot ger den inom yrkesutbildningen svenskan en helt annan och starkare ställning än den förut haft, även om ämnet på de flesta av linjerna är obligatoriskt bara under första årskursen. I praktiken betyder det inte något stort utrymme för danska och norska, eftersom tyngdpunkten måste ligga på att ge eleverna förutsättningar att klara de läs-, tal- och skrivsituationer de kommer att möta ute i yrkeslivet, men ett begränsat studium av annonser, bruksanvisningar, instruktioner och fackartiklar på grannspråken ingår normalt. Inte

minst på de linjerna blir resultatet i mycket beroende av den enskilde lärarens förmåga att skapa motivation — och i många fall övervinna den negativa förhandsinställning elever kan ha med sig från grundskolan. Det problemet gäller emellertid inte bara grannspråken, även om det ibland kan bli särskilt påtagligt beträffande danskan, där känslan av det talade språkets obegriplighet överförts också till de tryckta texterna.

I folkskolans läroplaner kom helt naturligt grannspråksundervisningen först sent att spela någon egentlig roll. Sedan det första världskriget skapat ett starkare behov av nordiskt samförstånd och samarbete, ändrades dock situationen snabbt, och i den sista läroplanen från 1955 har danskan och norskan en i det närmaste lika stark ställning som i den samtidiga för realskolan. Formuleringen av målet är på den punkten nästan identisk: undervisningen skall "förmedla någon bekantskap med de nordiska frändefolkens språk och litteratur". Början skall göras i klass 5, där "i samband med studiet av Norges och Danmarks geografi" ingår "läsning av några enkla stycken på dessa länders språk". För sjätte klassen upptas "Läsning på originalspråken av några lätta stycken ur norsk och dansk litteratur", och i stort sett gäller samma formulering också klass 7. I åttonde klassen tillkommer slutligen hörövningar; för nionde anges inte direkt några grannspråksinslag. I förhållande till den kursplanen innebar försöksverksamheten med nioårig enhetsskola inte några större förändringar utom att Timplaner och huvudmoment (1959) har inslag av danska och norska också i klass 9 men däremot inte i klass 6. Till de preciseringar som gjorts hör, att i kursen skall ingå sånger på danska och norska, övningar i att använda ordlista och orientering om skillnaden mellan bokmål och nynorsk. En viss skärpning innebär väl dessutom formuleringen för klass 9: "Några litterärt värdefulla texter."

I Läroplan för grundskolan (1965) noterar vi en saklig och en stilistisk förändring av den tidigare målskrivningen. Undervisningen skall "förmedla bekantskap" — inte som förut "någon bekantskap" — "med de nordiska grannfolkens" — inte längre "frändefolkens" — "språk och litteratur". Huvudmomentet Danska och norska har sedan fått en för mellan-

och högstadiet nästan identisk skrivning: "Övning att förstå danska och norska i tal och skrift huvudsakligen genom lyssnande och i anslutning därtill tyst läsning"; mellan- men inte högstadiet har tillägget "av enkla texter". Studiet fördelas på alla årskurser fr.o.m. 4 t.o.m. 9.

Den senaste läroplanen för grundskolan (1969) har ytterligare stärkt danskans och norskans ställning, i och med att studiet skall börja redan på lågstadiet. Här skisseras en mjuk och försiktig tillvänjning till grannspråken: mycket hänger på att det första mötet upplevs som naturligt och lustbetonat. Vägen kan gå via glimtar från grannländerna — upplevelser under resor, något särdrag i danskt eller norskt skolliv, ord- och bildkort från den första läsundervisningen, bilder- och sagoböcker som finns också i svensk översättning. Enkla sagor kan presenteras dels genom att läraren läser dem med stöd av rikliga illustrationer, som i stort sett ger deras innehåll, dels genom att eleverna får lyssna till bandinspelningar och eventuellt samtidigt följa med i texten.

Också på mellanstadiet bör eleverna normalt få lyssna på grannspråken och samtidigt ha tillgång till texterna. Dessa kan här väljas inte bara ur sagolitteraturen utan även från "områden, som man just sysslat med i svenska eller i orienteringsämnen. Särskilt lämpligt är det att sätta in danska eller norska texter, som handlar om naturen, levnadsförhållandena i de båda grannländerna och den historiska utvecklingen, när sådana frågor normalt tas upp i undervisningen. Dessa texter ingår då, vare sig de är mer skönlitterära eller mer sakprosabetonade, bland andra läromedel på ett sätt, som efter hand kan komma eleverna att bortse från de språkliga olikheterna och att uppfatta dem som självklara medel för vidgad orientering och upplevelse."

Med en sådan uppläggning av grannspråksstudiet på låg- och mellanstadiet bör, framhåller anvisningarna, eleverna på högstadiet ha fått "så stor vana att höra och läsa språken, att tyngdpunkten praktiskt taget helt kan läggas på texter, som i olika ämnen sätts in i de kurssammanhang, där de naturligt hör hemma. Detta bör för svenskans del gälla både skönlitteratur och sakprosa. Inte minst bör tidskrifter och tid-

ningar liksom också andra massmedier kunna ge ett tacksamt stoff. Utnyttjar lärare i olika ämnen påpassligt sådana möjligheter, kan eleverna efter hand få den förtrogenhet med grannländerna, som är en förutsättning för att studiet av litteraturen skall få liv och konkretion; de lär känna både det som är gemensamt och det som är olikartat i seder, levnadsförhållanden och kultur”.

För alla stadier understryker anvisningarna vikten av att den tid som ägnas de olika momenten inom grannspråksundervisningen avvägs med hänsyn till den betydelse de har för elevernas förmåga att förstå språket i tal och skrift. Uttalsövningar, översättning och grammatik får i varje fall inte bli självändamål. Inte heller gloskunskapen får överbetonas. ”Det är visserligen viktigt, att eleverna efter hand lär sig ett nödvändigt minimum av centrala ord, men lika viktigt är, att de lär sig konsten att förstå det väsentliga i en text utan att fastna på varje obekant ord.”

Har eleverna fått den träning i att lyssna till och läsa grannspråken som läroplanen förutsätter, bör de knappast kunna lämna grundskolan med uppfattningen att danska och norska är obegripliga. Tvärtom bör de ha alla förutsättningar att kunna utnyttja dem som självklara hjälpmedel att nå kunskap och kontakt. Därmed bör de som går vidare till gymnasieskolan också ha en god grund att där bygga vidare på. Den viktiga frågan är bara, hur verkligheten stämmer med intentionerna.

Att grannspråksundervisningen hade svårt att få den plats i det svenska gymnasiet stadgan förutsatte visar flera exempel, som Karin Tarschys (a.a. s. 351 f.) anför från 1860-talet och framåt mot nedgångsperioden omkring sekelskiftet och efter unionsupplösningen. Samtidigt konstateras emellertid, att ingenting tyder på att före den perioden bildade svenska läsare skulle ha haft några språkliga svårigheter att tillägna sig dansk och norsk litteratur i original (a.a. s. 364). Om läget omkring femtio år senare heter det i avhandlingen (a.a. s. 362): ”Trots SÖ:s anvisningar 1946 och god tillgång på yttre hjälpmedel drives f.n. undervisningen i danska och norska

ingalunda allmänt i avsedd utsträckning; redan disproportio-
nen mellan kursernas omfång och den till buds stående tiden
gör f.ö. att detta icke kan ske utan att andra moment åsido-
sättas." Ett tiotal år senare gav en dansk reselektor på en
fråga om hur han såg på 1946 års anvisningar det koncen-
trerade svaret, att han inte hade något annat att invända
mot dem, än att de inte efterlevdes. Om ojämna både in-
satser och resultat vittnade också många censorsrapporter,
och gymnasieinspektörernas erfarenhet, sedan studentexamen
avskaffats 1968, tyder knappast på att situationen i det fallet
blivit väsentligt annorlunda vad de treåriga linjerna beträffar.

Att ojämnheten är ännu större på de tvååriga linjerna är
självkliart. På de direkt yrkesinriktade, där svenska i regel
ingår som ett obligatoriskt ämne bara i första årskursen, måste,
som redan framhållits, tyngdpunkten vanligen främst läggas
på att ge eleverna den träning i att läsa, tala och skriva, som
de behöver bl.a. för sitt yrke. Däremot kan exempelvis vård-
linjen och den sociala linjen i många fall ge ett mycket gott
utrymme åt grannspråken.

För grundskolans del innebar 1969 års läroplan en klar för-
stärkning av grannspråksundervisningen. Samtidigt har ur-
valet av goda läromedel blivit rikare och lärarutbildningen
för låg- och mellanstadiet bättre. Hur detta kan komma att
påverka den grund den obligatoriska skolan kan lägga i danska
och norska är det ännu för tidigt att ha en bestämd upp-
fattning om. Vad gymnasieskolans lärare hittills måst räkna
med har varit, att den i regel visat sig svag och framför allt
ojämn. En mycket stor del av eleverna har lämnat grund-
skolan utan att ha fått någon effektiv träning i att uppfatta
grannspråken i tryck och än mindre i tal, åtskilliga t.o.m.
utan att över huvud ha mött dem.

Varför svarar på alla stadier verkligheten så dåligt mot läro-
planernas ambitioner när det gäller grannspråksundervisning-
en? Ända från det den infördes har till de allvarligaste hindren
hört känslan, att tiden inte räckt till för den. Delvis kan den
känslan ha berott på att man ställt tidsproblemet felaktigt.
Fortfarande händer det, att man börjar diskussionen om

grannspråksundervisningen med att försöka räkna ut, hur många timmar den kan få "stjåla" från andra moment av ämnet. Vad man lätt glömmer är, att de arbetspass som ägnas åt studiet av dansk och norsk skönlitteratur inte tas från utan ingår i litteraturkursen och den sakprosa från grannländerna som tas upp är en del av för svenskämnet som helhet centrala diskussioner och skrivningar. Det torde vara svårt att finna något skäl till varför en norsk folklivsskildring skulle ge mindre utbyte än en svensk eller varför Paul La Cours aforismer skulle vara en sämre utgångspunkt för ett samtal om dikten och diktaren än Vilhelm Ekelunds. Lika klart är att orienteringen om språket och dess liv vinner på att den norska språksituationen dras in i diskussionen och på att särdrag i våra folkmål jämförs med motsvarande företeelser och tendenser i grannspråken. Man stjälar inte en timme från romantikstudiet för att man ägnar den åt Grundtvigs Strandbakken ved Egelykke eller De levendes land, och man sysslar med språkets liv och utveckling på ett lika meningsfullt sätt, när man diskuterar hur nynorsk vuxit fram, som när man tar upp det karakteristiska i våra svenska dialekter. Därmed kan emellertid inte tidsproblemet bagatelliseras. Svenskan har under de senaste årtiondena fått avstå åtskilliga veckotimmar bl.a. till engelskan, och samtidigt har inom ämnet nya moment kommit till och gamla krävt ökat utrymme. I den situationen har vad som inte upplevts som oundgängligen nödvändigt kommit i kläm och då inte minst det som relativt nyligen kommit in i kursplanen. Dit har inte bara i grundskolan utan också på många linjer i gymnasieskolan grannspråken hört.

Svårast har alltid en lärare att få tiden att räcka till för det han av ett eller annat skäl själv känner osäkerhet inför. På mellan- och framför allt på lågstadiet har lärarna länge haft en mycket bristfällig utbildning för grannspråksundervisningen — i många fall ingen utbildning alls. Det har varit förklarligt, om de därför känt sig osäkra inför uppgiften och kanske så långt möjligt skjutit den ifrån sig. Som något av en ytterligare press har ibland engelskmetodiken upplevts — åtskilliga har dragit sig för att undervisa i ett språk, som de inte kunnat behärska på samma sätt som engelskan. Efter

hand har danskan och norskan visserligen blivit bättre tillgodosedda på klasslärarlinjerna, men verkan av den förstärkningen har ännu inte helt hunnit göra sig gällande ute i skolorna. Som redan framhållits, lämnade långt in på 1900-talet även gymnasielärarnas förtrogenhet med grannspråken mycket övrigt att önska, innan läraröverskott och bättre akademisk utbildning ändrade situationen. Med den starkt begränsade tid som nu beräknas för en normal svensk lärarutbildning har också det utrymme danskan och norskan kan få inom den tidsramen måst krympa, men också om konsekvenserna av den förändringen är det för tidigt att än ha någon bestämd uppfattning. Grannspråken har inte drabbats hårdare av nedskärningarna än andra moment inom svenskämnet, och det finns möjligheter till fördjupning och fortbildning. Mycket beror på hur de möjligheterna kommer att utnyttjas.

Till bristen på tid och svagheter i lärarutbildningen har kommit påfallande osäkerhet i fråga om mål, motivation och medel för grannspråksundervisningen. När det gäller starten, har uppfattningen inte bara om den lämpligaste tidpunkten utan också om ordningsföljden mellan de båda språken varierat. I det s.k. Stockholmsförsöket, till vilket inspektör Anna-Maja Edstam och lektor C. F. Vorbeck under förra hälften av femtiotalet tog initiativet, började man med danska och kombinerade i regel textläsning och bandavlyssning (jfr E. Ullstad, *De nordiska grannspråken*, s. 11 f.). Mot den uppläggningskritiken har kritiker invänt, att i varje fall på ett så tidigt stadium en samordning av ljud- och synintryck snarast måste verka störande och att den naturliga gången är att först sätta in norskt tal och sedan i tur och ordning norsk text, dansk text och slutligen danskt tal. Kritiken har emellertid inte berört det centrala i "Stockholmsmodellen", som också i hög grad påverkat grundskolans läroplan: kravet på att en effektiv undervisning måste sättas in tidigt, att eleverna redan på mellanstadiet skall ha fått vana att både läsa och avlyssna språken och att metodiken måste vara sådan, att den första kontakten blir positiv.

På gymnasiet har alltid en viss spänning gjort sig gällande mellan övervägande litterära och i första hand språkliga syn-

punkter vid grannspråksstudiet. Själva läroplanens formulering, Läsestycken ur Norsk och Dansk litteratur, pekade från början mot en dominans för de förra, och många antologier och anvisningar stödde länge den tendensen. Senare gick åtskilliga till motsatt ytterlighet och ägnade en tid åt rena språkövningar, som inte gav motsvarande utdelning och som dessutom kunde göra det svårt att över huvud uppleva texterna som litteratur. Oftast var det då fråga antingen om uppläsningar och övningar i syfte att nå fram till ett så långt möjligt idiomatiskt uttal eller om tidskrävande översättningar, även där sådana inte var motiverade som kontroll av förståelsen. I andra fall kunde jakten på farliga ord och lömska likheter drivas så intensivt, att den närmast måste stärka eleverna i deras uppfattning om grannspråkens obegriplighet. Också i andra avseenden har metodiken inte sällan varit osäker eller direkt olämplig. Bl.a. har det gällt avvägningen mellan något längre pass av intensiv träning och integration av kortare texter i de sammanhang — i eller utanför svenskämnet — där de är rent sakligt motiverade. Arbetet har lätt blivit en halvmesyra med en känsla av osäkerhet och olust som resultat. Vad som ofta saknats eller i varje fall alltför sällan redovisats har varit en klar motivering för studiet.

Den som diskuterar vilken plats grannspråksundervisningen och grannlandsorienteringen bör få inom svenskämnets trånga ram, kommer inte förbi den svåra fråga hur det nordiska bör avvägas mot det utomnordiska. Längre har det klagats över skolans ankdammsmentalitet och talats om nödvändigheten av globala perspektiv. Inte minst har sådana synpunkter förts fram från elevhåll. I en recension i en skoltidning skriver t.ex. en gymnasist: "Var finns de stora ryska författarna, de politiskt medvetna latinamerikanska författarna och den indiska och persiska litteraturen? Och var gömmer man kineserna, japanerna, de moderna spanska författarna och de färgade poeterna?" Ingen, som vet hur litet skolan i allmänhet ger av kontakt med den litteratur som ligger utanför Europas och Förenta staternas gränser, kan förneka att frågan är motiverad. Vi kan inte skjuta ifrån oss problemet vilket utrymme vi rimligtvis kan ge de nordiska inslagen, när vi vet hur myc-

ket vi tvingas gå förbi av den utomeuropeiska litteratur som mer och mer angår oss. Skulle den tid och de insatser momentet kostar för att ge acceptabla resultat ha varit bättre använda med en annan prioritering? Är kanske inriktningen mot grannländernas språk och kultur ingenting annat än en kvardröjande nationalromantik, som vi bör lämna?

I diskussionen om det nordiska och det utomnordiska i undervisningen får två synpunkter inte tappas bort. Just i de globala sammanhangen är det Norden som helhet, inte de enskilda nordiska länderna, som kan bli en faktor att räkna med — ekonomiskt, politiskt och kulturellt. Inte minst för den kulturella utvecklingen är det ett livsvillkor att gränserna överbryggas. För en vetenskaplig eller skönlitterär författare kan det ha en avgörande betydelse, om han kan räkna med en nordisk och inte bara med en begränsad nationell läsekrets. På samma sätt kan det vara en förutsättning för att vi snabbt skall kunna ta emot impulser utifrån, att inte språkgränser inom Norden försvårar kontakten. En översättning av en vetenskaplig undersökning kan exempelvis vara möjlig, om den utan vidare når alla länderna, inte bara ett, och det är inte givet att engelskans ställning gör den överflödig.

Självfallet får det heller inte förbises, att den tid som behövs satsas för att grannspråken inte skall upplevas som några allvarliga hinder för kontakt över gränserna, trots allt är en mycket liten del av den våra elever över huvud måste lägga ner på språkstudier. Det torde vara svårt att peka på någon satsning som ger större och snabbare utdelning, förutsatt att den görs rätt — på rätt stadium, med rätt avvägning av olika moment, med rätt metodik och med rätta hjälpmedel. Hänsyn bör då, som redan framhållits, tas också till de vinster grannspråksundervisningen kan betyda för andra moment av svenskämnet — genom skönlitteratur och sakprosa, genom drama och film, genom bidrag till språklig orientering och idéhistorisk fördjupning.

Citerad litteratur:

Poul Lindegård Hjorth: Nabosprogene i den højere danske skole
(i *Språk i Norden* 1972).

Karin Tarschys: "Svenska språket och litteraturen."

Evert Ullstad: De nordiska grannspråken och grannländerna i
gymnasieskolans undervisning.