

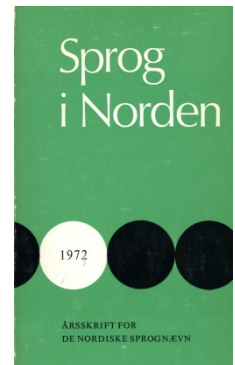
Sprog i Norden

Titel: Nabosprogene i den højere danske skole. Et historisk rids med kommentarer

Forfatter: Poul Lindegård Hjorth

Kilde: Sprog i Norden, 1972, s. 25-43

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.

Nabosprogene i den højere danske skole

Et historisk rids med kommentarer

Af Poul Lindegård Hjorth

1. I 1971 kunne man have fejret 100 års jubilæet for den officielle indførelse af nabosprogsundervisning i den danske skole. Der forlyder ikke noget om, at man gjorde det. Som det vil fremgå af det følgende, var der måske heller ikke så meget at fejre.

Nedenstående noget forsinkede jubilæumsbetragtninger holder sig snævert til den skoleform, hvor nabosprogene tidligst fik en fast plads på læseplanen, nemlig gymnasiet eller, som navnet lød i periodens første del, den lærde skole. Begrundelsen herfor er, bortset fra den kronologiske, at nabosprogene en tid lang havde deres stærkeste stilling dér, og navnlig, at udviklingens tendenser synes at vise sig klarere dér end i andre skoleformer.

Det er ikke hensigten at gøre rede for praktiske pædagogiske problemer, hvorfor der helt ses bort fra oplysninger om, hvordan undervisningen faktisk drives eller er blevet drevet. Betragtningerne holder sig i stedet på formålsplanet. De tager hovedsagelig deres udgangspunkt i de aktstykker, hvori samfundet har nedfældet sine beslutninger m.h.t. undervisningens målsætning: anordninger, bekendtgørelser, cirkulærer osv., altså officielle direktiver af mere eller mindre forpligtende karakter.

2. Forhistorien kan passende dateres til 1840'erne. I dette tiår voksede tanken om nabosprogsundervisning sig stærk i skandinavisk bevejstredt kredse. Det føles i den forbindelse næsten uomgængeligt at minde om, at forslag om en sådan undervisning indgik i C. J. L. Almqvists berømte Skydebantale, Om skandinavismens utförbarhet (1846). "Ganska mycket

vore vunnet”, sagde han, “om man i de allmänna och enskilda skolorna, för såväl flickor som gossar, öfver hela Norden införde begge språken [dvs. svensk og dansk/norsk] såsom bestämde lärogrenar”. Men samtidig meldte han klart fra, når det gjaldt en anden skandinavistisk yndlingstanke: “Omöjligt torde det däremot vara, att i litteratur och skrift numera sammansmälta de tvenne skilda skriftspråken Svenska och Danska”.

Almqvist skiller sig ved denne holdning til to kardinalspørgsmål afgørende fra den sproglige skandinavismes førende danske talsmand, N. M. Petersen. For N. M. Petersen stod skabelsen af et fælles nordisk skriftsprog som det store mål, mens det synes tvivlsomt, om han anså det for meget magtpåliggende at få indført svenskundervisning i danske skoler. Ganske vist fremsatte han i den store afhandling Sprogkundskab i Norden (1840—41; genoptrykt i Samlede Afhandlinger II, s. 237—321) forslag om en nordisk orienteret undervisning, hvori der også skulle tages hensyn til nabosprogene. Men han siger påfaldende lidt om svensk som undervisningsgenstand, hvorimod han med glød og retorisk kraft opholder sig længe såvel ved det store mål som det vigtigste middel: “en forening af de nordiske literaturer kan kun finde sted, når de have ett skriftsprog. Det er målet, hvortil der må stræbes”; og “som et af de allerførste, allervigtigste hjælpemidler til dette formål må det anses, at det oldnordiske sprog bliver bekendt allerede i skolen” (a.a., s. 276 og 278).

Man tør nok af tavsheden slutte, at undervisning i svensk ikke har været hovedsagen for N. M. Petersen. Han kan have ment, at en sådan undervisning ikke var særlig påkrævet, men at kendskab til oldnordisk, der for ham stod som selve “nøglen til nordisk dannelse” (a.a., s. 267), ville udgøre et tilstrækkeligt grundlag for elevernes egen tilegnelse af svensk. En sådan opfattelse ville harmonere godt med hans principielle syn på skolens forpligtelser: skolen må “se til at indskrænke det grundlag, den meddeler, til det nødvendige, men den må meddele dette nødvendige i sin naturlige sammenhæng”, og hvad sprogundervisningen angår, skal skolen “ikke som det sidste mål have for øje, at give lærlingen fortrinlig færdighed i noget

enkelt sprog" (a.a., s. 269).

Imidlertid er det troligt, at N. M. Petersen også kan have haft andre grunde til at være tilbageholdende m.h.t. en evt. svenskundervisnings omfang. I nogle forelæsninger fra 1840'erne om de nordiske sprog når han nok frem til at hylde det svenske sprog: det er "af bjærgnatur", og det udmærker sig i forhold til dansk ved af naturen at besidde "en stærkere musik, større elasticitet, mere fylde, mere kærne, det vil sige mere tanke"; men på vejen frem til denne hyldelse må han dog dvæle ved det beklagelige forhold, at også svensk har taget skade på sin nordiske sjæl: i den franske periode er der "kommet noget visst sødt deri, noget vammelt, noget ulideligt, men det kan tabe sig, og det deler med os en ligeså ulidelig tyskhed" (Saml. Afh. IV, s. 160). Med synspunkter som disse ville N. M. Petersen næppe anse undervisning i svensk, som det faktisk skrevs og taltes, for at være et ubetinget pålideligt middel til at nå det opstillede mål; men kendskab til svensk kultur i det hele, herunder naturligvis også svensk sprog, ville være af værdi, for så vidt som vi deraf kunne lære os selv bedre at kende og samtidig bekræftes i det nordiske. Hvad det første angår, hævder N. M. Petersen, at vi ikke til fulde kan forstå vor egen kultur uden at kende den svenske; den udgør overalt et "middelled", ligesom det er tilfældet med sproget: i de svenske dialekter "ligge de ældste ægte lyde forvarede, imedens de islandske gik over, og vore endnu mere. Middelalderen igennem og endnu den dag i dag stå de svenske former et skridt længer tilbage end vore, og lære os derved at gribe overgangen" (smst.). Og m.h.t. det sidste er det åbenbart, at den opfordring til at forsvenske det danske sprog, der indgår i hans forelæsning, skal forstås som en opfordring til af det svenske sprog at fremdrage det ægte nordiske, som er gået tabt i vort eget: vi skal forsvenske med bevidsthed og med smag, "ikke tage det slette, det skæve, men det bedste, det ædleste, det mest ægte nordiske og det udtrykfuldste, vi kunne finde deri!" (a.a., s. 162).

N. M. Petersen erkendte selv, at han manglede "den indsigt i det praktiske, som er nødvendig til udførelsen"; han arbejdede i ideernes verden, "men dèr må alt være, förend det træder

ud i den virkelige verden" (Saml. Afh. II, s. 287), og det er sandsynligt, at hans tanker indirekte har spillet en vigtig rolle ved indførelsen af oldnordisk og svensk i den højere danske skole i 1871. Rigtignok udgik initiativet til denne reform fra kredse, hvis folkelige og nationale inspiration for en væsentlig del nærrede sig ved andre kilder end skandinavismens, og for den praktiske udførelse havde andre æren, fremfor nogen ved Borgerdydskolens rektor, Martin Hammerich. Men Hammerichs programudtalelser lyder næsten som et ekko af N. M. Petersen: ved den opvoksende slægts undervisning må "Oldsproget og Nabosproget læses i naturlig Forbindelse med Modersmaalet"; og den fagbetegnelse, der ved omorganisationen i 1871 blev faget dansk til del, virker helt ud i parentes som en indrømmelse til N. M. Petersen: "Modersmaalet, derunder indbefattet Oldnordisk (og Svensk)".

3. Som det fremgik af den citerede fagbetegnelse, blev svensk, da det blev optaget på læseplanen, lagt ind under faget Modersmaalet. Vi skal et øjeblik se på de traditionelle rammer for det fag, som svensk altså skulle indpasses i.

Dansk blev indført som fag i den højere skole ved Guldbergs skoleforordning af 11/5 1775. Som mål for undervisningen blev opstillet, at disciplene skulle "blive det Danske som Fædernelandets Sprog mægtig, tale og skrive samme rigtig". Vægten lå ubetinget på fremstillingsøvelser, mundtlige og skriftlige, og faget var tydeligt karakteriseret som et sprogfag, et færdighedsfag.

Det vedblev det at være, da det i 1805 fik en fastere organisation. En plakat af 22/3 1805 understregede vigtigheden af, at skoleungdommen opnåede en vis grad af færdighed i mundtligt og skriftligt foredrag i modersmålet, hvorfor det blev bestemt, at undervisning i dansk grammatik og øvelser i skriftlig fremstilling fra 1/5 1805 skulle udgøre en særlig lektion i alle den lærde skoles klasser. En god måned efter forelå så en udførlig undervisningsplan, der allerede i det ydre gav dansk en mere fremskudt placering, end det før havde haft: det nævnes nu først af alle skolens fag, nemlig i kapitlet Sprog-Underviisning, hvor det optræder under fagbetegnelsen Det danske

Sprog. Af undervisningsplanen fremgår, at der er tilstået litteraturlæsning en plads inden for fagets rammer, men begrundelsen herfor er tydeligvis først og fremmest den, at litteraturen kan give mønstre for de stilistisk-retoriske øvelser. Der er således ingen tvivl om fagets egentlige mål.

Begyndelsen til en indgribende ændring blev gjort med Madvigs skolereform af 1850. På sin vis betød den en styrkelse af dansk, men fagets tidligere enhed gik tabt, idet synsvinklen for litteraturlæsningen blev ændret, så at målet for denne nu blev at gøre eleverne bekendt med den danske litteraturs historie og hovedværkerne i dansk skønlitteratur; den lærde skole skal, hedder det i bekendtgørelsen, lede disciplene "til Fortrolighed med Modersmaalet og dets Literatur". Faget havde hermed fået to poler, sprog og litteratur.

Omorganisationen i 1871 ændrede ikke ved dette forhold; 1850-direktiverne for litteraturundervisningen bevarede deres gyldighed under 1871-ordningen. Det blev i bekendtgørelsen af 1850 pålagt den lærde skole at føre disciplene "til Beskuelse af Menneskehedens historiske Udvikling og især af Oldtidens oprindelige Cultur, der udgjør Grundlaget for den nyere", og om undervisningen i dansk litteratur hed det bl.a., at der skulle meddeles det nødvendige til forståelse af den, "saasom af den nordiske Gudelære". Indførelsen af oldnordisk i 1871 kunne for litteraturundervisningen rumme den ekstra gevinst, at der nu var åbnet mulighed for at gå direkte til kilderne.

Men i øvrigt fik ændringen i 1871 naturligvis først og fremmest følger for fagets anden pol, sproget. Den interessante fagbetegnelse, der udskifter 1850-ordningens neutrale bestemmelse Dansk med den mere følelseladede Modersmaalet og under modersmålet indbefatter oldnordisk og svensk, må især tolkes som en understregning af modersmålets karakter af nordisk sprog. At norsk ikke blev nævnt specielt på dette tidspunkt, er der jo intet ejendommeligt i; det måtte i øvrigt vente en rum tid på at komme med.

Det iøjnefaldende og det, som fik de vældige arbejdsmæssige konsekvenser, var indførelsen af oldnordisk. Pensakravene var strenge: der skulle læses mindst 100 sider. Og den vægt, man tillagde disciplinen, fremgår også af, at man ændrede eksamens-

bestemmelserne for at få plads til en prøve i oldnordisk. Tidligere var der ved afgangseksamen kun blevet prøvet skriftligt, nemlig i dansk stil, men nu blev der tillige indført en mundtlig prøve, som alene tog sigte på oldnordisk: eleverne skulle eksamineres i en oldnordisk tekst "med Redegjørelse for de i Stykket forekommende Sprogformer".

Svensk siger bestemmelserne derimod ikke meget om. Der skulle meddeles eleverne "en Anviisning til at læse og forstaae Svensk", men der blev ikke fastsat noget pensum og heller ikke afholdt nogen eksamen i disciplinen. Man tør gætte på, at den under disse omstændigheder har måttet holde sig beskedent i baggrunden; men den havde dog altså fået foden inden for.

4. Indførelsen af oldnordisk var et fejlgreb, videnskabeligt set, fordi den byggede på den ikke holdbare forestilling, at oldnordisk repræsenterede det fælles grundlag for de nordiske sprog, og pædagogisk set, fordi denne så tidkrævende disciplin aldeles bragte skolefaget ud af balance. Lige fra første færd stødte disciplinen da også på modstand, hvilket allerede i 1882 havde til følge, at dens timetal blev noget beskåret; men i øvrigt holdt den skansen til et stykke ind i næste århundrede.

Ved loven om højere almenskoler (1903) blev den lærde skole omstøbt til en 4-årig mellemskole og et 3-årigt gymnasium. De nærmere bestemmelser for undervisningen i det nye gymnasium forelå først i 1906. De indebar et alvorligt tilbageslag for oldnordisk, ikke blot isoleret set — det oldnordiske pensum blev reduceret til 25 sider —, men også inden for faget som helhed: der blev lagt øget vægt på den litterære side, og hvad den sproglige side angår, måtte oldnordisk dele pladsen med dansk sproghistorie og en svenskundervisning, der nu blev lagt i fastere rammer.

Bestemmelserne af 1906 opererer med fagbetegnelsen "Dansk (med de øvrige nordiske Sprog)". Fagets formål er først og fremmest at give eleverne et fyldigt kendskab til de betydeligste sider af det åndsliv, der har fundet sit udtryk i den danske litteratur, og dernæst at give dem et indblik i nordisk åndsliv i det hele. Det fastslås, at faget har to sider, "a) Litteraturlæsning og Litteraturhistorie og b) Sprogkundskab", som dog "paa

det nøjeste høre sammen”.

Hensynet til det øvrige nordiske åndsliv gav sig det udslag, at der blev lagt en del vægt på norsk litteratur. Af bestemmelserne om litteraturlæsning og litteraturhistorie fremgår det, at norsk litteratur efter 1814 (og oversat oldnordisk litteratur) regnes under dansk litteratur. Der kræves bl.a. læst et helt værk af nynorsk litteratur, hvor “nynorsk” dog ikke betegner sproget, men perioden ‘norsk efter 1814’. Sproget nynorsk omtales andetsteds, under betegnelsen landsmål; der kan læses “enkelte Prøver” af norsk landsmål i forbindelse med undervisningen i sprogkundskab, men der er altså tale om en tilfaldelse, ikke om et krav.

Set ud fra samtidens forudsætninger er denne placering af norsk næppe urmelig. De betydeligste norske forfattere hørte i en vis forstand til den danske litteratur, deres skriftsprog afveg ikke så meget fra dansk, at en egentlig sproglig undervisning var motiveret, og den omstændighed, at den norske litteratur skulle behandles under den danske, betød reelt, at norsk opnåede en ganske stærk position, bl.a. fordi det af denne organisation fulgte, at der skulle gives en sammenhængende fremstilling af den norske litteraturs historie.

Det er sværere at nå til klarhed over svenskens reelle status under denne ordning. På den ene side kan der ikke herske tvivl om, at svensk blev meget kraftigt styrket. På den anden side kunne noget tyde på, at disciplinen kom til at lide under en uklar målsætning.

Styrkelsen er til at tage og føle på: der skulle læses 100 oktavsider svensk, deraf ca. en fjerdedel poesi; hovedforfatterne skulle være repræsenteret, og der skulle gives korte oplysninger om disse forfattere i forbindelse med læsningen, men ingen samlet oversigt over den svenske litteraturs historie.

På to steder opholder bekendtgørelsen af 4/12 1906 sig ved svenskundervisningens formål. I afsnittet om litteraturlæsning og litteraturhistorie hedder det:

Formaalet med Svenskundervisningen skal være at vække Elevernes Interesse for Sveriges Litteratur, dets Historie, Folkeliv og Natur, og derhos at bibringe dem Evne til med nogenlunde Lethed

at kunne læse og forstaa det almindelige svenske Bogmaal, ligesom de ogsaa ved Oplæsningen (med en i det væsentlige rigtig Udtale) skulle vænnes til at kunne opfatte svensk Sprog gennem Øret.

Hertil føjes så i afsnittet om sprogkundskab:

Ved Svenskundervisningen skal der med Litteraturlæsningen ogsaa for saa vidt forbindes en sproglig Undervisning, som Eleverne under Læsningen skulle ledes til at iagttage de vigtigste Forskelligheder mellem Svensk og Dansk med Hensyn til Ordforraad, Ord-bøjning og Lydforhold; men der skal ikke gives nogen systematisk Undervisning i svensk Grammatik.

Svensk synes ved disse udtalelser anbragt i en lidt problematisk mellemstilling mellem fagets to sider, den litterære og den sproglige. Formelt peger bekendtgørelsen primært på Sveriges litteratur, historie, folkeliv og natur; men i realiteten beskæftiger den sig fortrinsvis med de sproglige aspekter. Da der herved kunne opstå begrundet tvivl om, hvor undervisningen skulle have sit tyngdepunkt, må det have været nærliggende at søge orientering i eksamensbestemmelserne. Til dem forelå der i 1906 et udkast, der m.h.t. svensk vel ikke var helt entydigt, men som dog overvejende støttede den tolkning, at svensk måtte opfattes som en sproglig disciplin. De endelige eksamensbestemmelser i 1909 bragte uklarheden til ophør: ved den mundtlige eksamen skulle der gives to spørgsmål, ét, som angik fagets litterære side (herunder norsk), og ét, som gjaldt "det opgivne sproglige Pensum (Oldnordisk, ældre Dansk og Svensk), med Eksamination i Sproghistorie knyttet hertil"; eksamensteknisk var svensk altså en sproglig disciplin. I øvrigt understreger eksamensbestemmelserne en vigtig synsvinkel for svenskundervisningen: svenskens stilling som "middelled" kan udnyttes ved den sproghistoriske belysning af dansk.

At der vedblivende herskede en vis usikkerhed m.h.t. undervisningens sigte synes at fremgå af, at ministeriet i 1926 fandt sig foranlediget til at udsende et klagørende cirkulære herom. Cirkulæret opstiller fire mål for undervisningen i svensk: den skal bibringe eleverne 1. "Færdighed i at forstaa skrevet Svensk", 2. "Færdighed i at forstaa talt Svensk", 3. "Sprog-

historisk Kundskab”, og 4. “Reel Forstaaelse af de læste Litteraturprøver”. Uden direkte at bruge termerne nabosprogsundervisning og fremmedsprogsundervisning udmærker cirkulæret sig ved sin klare forståelse af, at svenskundervisningen netop er nabosprogsundervisning. Det indskærper således, at udtaleøvelser kun skal drives i det omfang, som formålet kræver; eleverne skal ikke lære at tale svensk, og det kan ikke være noget “egentligt Formaal for Undervisningen, at de skal kunne læse op med virkelig svensk Udtale”, ligesom de sammenlignende iagttagelser af svensk og dansk, der skal drives i tilslutning til den sproghistoriske undervisning, “afgjort ikke [maa] medføre en Undervisning i svensk Grammatik, der gaar ud over, hvad Forstaaelse af Svensk nødvendigvis kræver, hvilket i Virkeligheden ikke er mere, end hvad der kan staa paa et Par Tryksider”.

Nyordningen af det danske gymnasium i 1935 fik i flere henseender meget mærkbare følger for faget dansk. Allerede fagbetegnelsen vidner om, at der har fundet forskydninger sted: nu kom faget igen (som i 1850) til slet og ret at hedde Dansk. Oldnordisk gled helt ud, og af dansk sproghistorie blev kun de stumper tilbage, der kunne reddes over i den nyopfundne disciplin “Modersmaalskundskab”, som dog skulle lægge den absolutte hovedvægt på de to sidste århundreders sprog. Inden for arbejdet med litteratur blev den øgede vægt på selve tekstlæsningen diskret antydnet ved, at der i anordningen tales om “Litteraturlæsning med Litteraturhistorie”, ikke som i 1906 om “Litteraturlæsning og Litteraturhistorie”. Undervisningen skulle da omfatte “1) Litteraturlæsning med Litteraturhistorie, 2) Modersmaalskundskab, 3) Svensk, 4) mundtlig og skriftlig Fremstilling”.

Skønt svensk herved havde fået en anden plads i det samlede billede — svensk var nu et område for sig i et skolefag, hvis navn ikke længere understregede forpligtelsen over for de øvrige nordiske sprog—, spores der ikke i de officielle direktiver nogen tilkendegivelse af, at disciplinen skulle behandles anderledes end før. Den bekendtgørelse, der nærmere udfolder anordningen, ligger m.h.t. svensk helt på linie med 1906-bekendtgørelsen, således som denne nærmere var præciseret (eller

drejet?) ved cirkulæret af 1926. Den fastholder nødvendigheden af en vis indøvelse af svensk oplæsning og af en nødtørfertig teoretisk orientering; det læste stof bør dels "i stor Udstrækning" bruges som sammenligningsmateriale ved undervisningen i modersmålkundskab, dels, "hvor det egner sig dertil", også behandles fra indholdets side. Pensakravene forblev uændrede.

5. I løbet af de sidste knap 20 år er undervisningen i gymnasiet blevet omorganiseret hele tre gange: i 1953, i 1961 og igen i 1971. For faget dansk har disse ændringer betydet en vidtgående omstrukturering, som også har haft konsekvenser for nabosprogenes stilling.

Med god dækning i de faktiske forhold blev det i 1953-bekendtgørelsen konstateret, at litteraturlæsningen er fagets hoveddisciplin; men dansk er et mangesidigt fag, det spænder også over et sprogligt område, og af de til dette hørende discipliner nævner bekendtgørelsen bl.a. dansk grammatik og "svensk og norsk sprog". Der er to nyheder heri: modersmålkundskab er udgået til fordel for dansk grammatik, og norsk er omsider kommet med som sproglig disciplin.

På ét punkt fik norsk en anden status end svensk: med det mål for øje at give eleverne de nødvendige forudsætninger for at forstå den aktuelle sproglige situation i Norge skulle gennemgangen indledes med en kort oversigt over det norske sprog i det 19. og 20. århundrede. I øvrigt ofrer bekendtgørelsen ikke fyldig omtale på norsk, men henviser til, at de om svensk fremførte betragtninger også gælder norsk.

De "om svensk fremførte betragtninger" har ved første øjekast stor lighed med forgængerne. Ved mere opmærksom læsning lader bekendtgørelsens ordlyd sig dog nok opfatte som udtryk for, at man er indstillet på en vis omprioritering; det fremgår temmelig klart, at hovedsagen er forståelsen af læst tekst, og den traditionelle forsikring om, at oplæsningsøvelser er nødvendige, mister en del af sin slagkraft m.h.t. de nærmeste krav, da det samtidig fastslås, at der ikke kræves oplæsning til eksamen. Et aspekt er forsvundet sammen med disciplinen modersmålkundskab: nabosprogsundervisningen skal ikke

længere tjene den sproghistoriske belysning af dansk.

Til gengæld — og det er nok det vigtigste — lægger bekendtgørelsen op til styrkelse af et andet aspekt, som tidligere havde stået ret svagt. I modsætning til den nærmeste forgænger, der havde været noget valen i sin opfordring til også at behandle det svenske pensum fra indholdets side, indskærper 1953-bekendtgørelsen, idet den drager konsekvensen af litteraturlæsningsens dominerende placering, at de læste prøver skal gennemgås indholdsmæssigt.

Den drejning af sigtet, som hermed indvarsledes, blev meget iøjnefaldende i 1953-bekendtgørelsens snarlige afløser, bekendtgørelsen af 1961. Med megen ret kunne man sige, at denne bekendtgørelse betegner den diametrale modsætning til den undervisningsplan, som første gang lagde fast grund under faget dansk i den højere skole. Mens bestemmelserne af 1805 kun inddrog litteraturlæsning, for så vidt den kunne bidrage til optræning af elevernes sproglige færdigheder, samler 1961-bekendtgørelsen sig energisk om litteraturlæsningen, der et meget langt stykke bliver bestemmende for, hvor stor vægt der skal lægges på fagets sproglige side. Der skal, hedder det, gives en videregående, systematisk undervisning i de områder af grammatik og stilistik, som er nødvendige for litteraturlæsningen, og som støtter elevernes skriftlige og mundtlige fremstilling. I øvrigt er nøgleordet litteratur, dansk litteratur, de øvrige skandinaviske landes litteratur, litteratur fra andre lande. Overraskende for en traditionel betragtning er det i oversigten over fagets områder at finde samlebetegnelsen "Svensk, norsk og anden udenlandsk litteratur".

Det kan diskuteres, om 1961-bekendtgørelsen overhovedet tilskynder til en nabosprogsundervisning. M.h.t. det rent sproglige kræver den blot, at svensk og norsk skal tilegnes i det omfang, der er nødvendigt for forståelsen af teksterne. Der tales ikke mere om oplæsningsøvelser, og det antydes ikke, at eleverne skal kunne forstå talt norsk og svensk. Den afsluttende prøve er rent litterær. Norsk og svensk indtager kun en særstilling, for så vidt som teksterne skal oversættes "i fornødent omfang", mens de andre udenlandske tekster læses i oversættelse.

I anden sammenhæng ville det have haft betydelig interesse at foretage en detaljeret sammenligning mellem 1961-bekendtgørelsen og dens afløser af 16/6 1971. Her kan det være tilstrækkeligt at notere, at mens 1961-bekendtgørelsen søger at skabe enhed i faget ved at give litteraturen ubetinget forrang, gør den nyeste bekendtgørelse et forsøg på at omspænde såvel en række af fagets traditionelle discipliner som flere nyttilkomne ved at gøre kommunikationsbegrebet til fagets enhedspunkt. En fornemmelse af afstanden imellem de to bekendtgørelser får man ved at sammenligne indgangssætningerne til afsnittene om dansk. Første sætning i bekendtgørelsen af 1961 lyder således:

Undervisningen i dansk skal meddele eleverne viden om den danske litteratur og betydningsfulde sider af det åndsliv, der har givet sig udtryk i den.

I 1971 hedder det:

Formålet er at gøre eleverne bevidste over for sproget som forudsætning og redskab for det enkelte menneskes individuelle og sociale aktiviteter.

Symptomatisk er det, at der i 1961 bestands tales om litteraturlæsning, i 1971 derimod om tekstlæsning. Mens 1961-ordningen holder sig til skønlitteraturen, taler bekendtgørelsen af 1971 om forpligtelser over for forskellige former for sprogbrug, "fra hverdagens meddelelser til det kunstnerisk formede udtryk"; tekstlæsningen må følgelig omfatte såvel fiktiv som ikke-fiktiv litteratur, der skal tages hensyn også til såkaldt trivallitteratur, og det er muligt at inddrage kommunikationsformer som film og tv. En vigtig nyhed er det, at der i 1971-bekendtgørelsen ikke længere opereres med bestemte pensakrav i nogen disciplin.

Som sagt, det kunne have været spændende at opholde sig længere ved de store forskelle mellem de to seneste bekendtgørelser. Men retter man specielt opmærksomheden mod nabo-sprogene, kan man konstatere, at på det punkt er der ikke tale om radikalt ændrede signaler. Tværtimod, bestemmelserne af

1971 ligger i direkte forlængelse af forgængerens. For en dels vedkommende er de ændringer, som har måttet foretages, blot en følge af hele fagets ændrede struktur: også læsningen af norsk og svensk skal omfatte såvel fiktiv som ikke-fiktiv litteratur, og ved eksamen skal der prøves i tekstforståelse. De øvrige ændringer kan opfattes som konsekvent videreførelse af tendenser i 1961-bekendtgørelsen; hvor den taler om "svensk, norsk og anden udenlandsk litteratur", har 1971-bekendtgørelsen i stedet formuleringen "udenlandske tekster, herunder svenske og norske", og de beskedne sproglige krav, som 1961-bekendtgørelsen opstillede, mildnes yderligere, når det i 1971 fastslås, at norske og svenske eksamenstekster skal være "lette og korte".

Redegørelsen for nabosprogenes formelle stilling netop nu bliver ikke nuanceret nok, hvis den ikke også tager hensyn til afsnittet om svensk og norsk i den undervisningsvejledning, som slutter sig til bekendtgørelsen. I god overensstemmelse med bekendtgørelsen forsikrer vejledningen indledningsvis, at undervisningen i svensk og norsk principielt ikke adskiller sig fra den øvrige undervisning og uden vanskeligheder kan integreres i fagets forskellige områder. Formentlig er det i bekendtgørelsens ånd, når den dernæst peger på visse muligheder for naturligt at komme ind på en række sproglige forhold, hvor svensk og norsk adskiller sig fra dansk, og på muligheder for at opøve elevernes evne til at forstå nabosprogene såvel i talt som i skreven form. Men vejledningen slutter med at gå et skridt videre. Skønt bekendtgørelsen ikke kræver, at der gives en systematisk indføring i de vigtigste afvigelser fra dansk, anser vejledningen det for hensigtsmæssigt at give eleverne en kort oversigt over de vigtigste grammatiske afvigelser og udvalgte sproghistoriske fænomener, og den finder det rimeligt at orientere eleverne om sprogforholdene i Norge.

Det er fristende at læse disse sidste bemærkninger som udtryk for en stærkere vedhængen ved traditionen, end bekendtgørelsen strengt taget giver hjemmel for.

6. Det foregående har været et forsøg på at give en nogenlunde objektiv redegørelse for nabosprogenes placering i den

højere danske skole i de hundrede år, som deres historie dér omfatter. En stillingtagen er nu og da blevet antydet, men forhåbentlig ikke stærkere, end at aktstykkerne har fået rimelig lejlighed til selv at tale deres sag. Nu vover jeg mig ud i nogle subjektive betragtninger.

Jeg har lagt vægt på hele tiden at se nabosprogsundervisningen i sammenhæng med det fag, som den altid har været henlagt til. Vigtigheden af en sådan samlet betragtning skulle gerne være fremgået tydeligt; nabosprogsundervisningens status er selvfølgelig afhængig af, hvor velmotiveret denne undervisning må forekomme i den større sammenhæng.

Så længe det er et vigtigt, evt. i den officielle fagbetegnelse vedgået mål for danskundervisningen at fremhæve modersmålets karakter af nordisk sprog eller at understrege det danske sprogs samhörighed med de øvrige nordiske, så længe er det indlysende motiveret, at nabosprogsundervisning er et led i danskundervisningen. Mindre selvklar bliver begrundelsen for at optage svensk- og norskundervisning under faget dansk, hvis dette fag fortrinsvis er et litteraturfag; fagets eventuelle forpligtelser over for de øvrige skandinaviske litteraturer kunne jo indfries ved læsning af oversættelser, ganske som det er tilfældet ved arbejdet med anden ikke-dansk litteratur. Og hvis dansk er et kommunikationsfag, bliver det ligefrem svært at indse, at det skulle have nogen grund til at bekymre sig om svensk og norsk.

I den første lange fase af det historiske forløb, som er skitseret i det foregående, var det et vigtigt mål for undervisningen at fremstille det danske sprog som et nordisk sprog. Denne fremstilling søgte man først at bygge op på en undervisning i oldnordisk, men da dette grundlag viste sig mindre hensigtsmæssigt, henlagde man en væsentlig del af de sammenlignende sproghistoriske betragtninger til svenskundervisningen. Således som denne undervisning blev praktiseret fra 1906 og — trods ændringerne i 1935 — stort set helt frem til 1953, tjente den også andre mål end den sproghistoriske belysning af dansk, og det kan antages, at de forskellige mål delvis kunne komme til at stille sig i vejen for hinanden. Hvad bliver det f. eks. for et kendskab til nutidens talte og skrevne svensk, man

erhverver sig ved læsning af (overvejende ældre) skønlitterære tekster under fremtrædende sproghistorisk synsvinkel? Men trods nogen uklarhed i målsætningen følte nabosprogsundervisningen næppe som et fremmedlegeme inden for faget, og der blev nedlagt betydelig kraft i arbejdet med den. Mere end noget andet er det vel 1906-ordningen, der har givet den danske skole ry for at gøre noget alvorligt ved nabosprogene, mere præcist sagt: svensk.

Det kan vist ikke benægtes, at 1953-bekendtgørelsen og endnu mere markant dens to efterfølgere reducerer nabosprogsundervisningens rolle, i al fald for så vidt som der lægges stadig mindre vægt på systematisk kontrastiv indføring, på oplæsningsøvelser og på oversættelse. Formentlig er det ikke berettiget at opfatte reduktionen som udtryk for ønsker om at komme nabosprogsundervisningen til livs. Snarere må de foretagne ændringer ses som forsøg på justeringer, hvorved nabosprogene blot indordnes under helhedssynet uden i og for sig at miste terræn.

Der findes utvivlsomt folk, som vil hævde, at eventuelle kvantitative forringelser ikke behøver at få kvalitative følger. De vil bl.a. henvise til, at de nye metoder, som de forbedrede tekniske hjælpemidler, især båndoptageren, har muliggjort, kan sikre samme effekt på kortere tid. Og det er muligt, at de har ret, men jeg tvivler.

Til forsvar for de nyere ordninger vil det sikkert også blive anført, at forståelse af nabosprogene fremmes bedst, hvis man i undervisningen principielt behandler svenske og norske tekster helt på lige fod med danske. Jeg er temmelig sikker på, at denne udbredte opfattelse hviler på et selvbedrag; og selv om den ikke skulle gøre det, kan den vanskeligt have gyldighed i det foreliggende tilfælde. Den nyeste bekendtgørelse tilsigter gennem arbejdet med tekstlæsning at lære eleverne at læse "med forståelse, indlevelse og kritik". Muligheden for at nå dette mål må i meget vid udstrækning være betinget af, at man kan møde teksterne med en indfødt sprogfornemmelse. Den har man nu engang ikke over for norsk og svensk. Man kan tilegne sig en del af den, men det kræver et ikke ringe arbejde. Eller man kan lade være og i stedet slå sig til tåls med at læse

“lette og korte” tekster. Bekendtgørelsen synes ikke villig til at se i øjnene, at der må foretages et valg mellem de to muligheder.

Det svære alternativ er at gøre en indsats for at opnå overensstemmelse med det overordnede mål. Svenske og norske tekster skal da integreres helt i undervisningen, og eleverne skal nå så langt, at de, som det siges i vejledningen, kan “beskrive, analysere og karakterisere sprogbrugen i forskellige tekster”. Det vil kræve en nabosprogsundervisning af langt større omfang og intensitet end nogen tidligere. Færdighed i at forstå det skrevne og talte nabosprog vil da blot være et første skridt på vejen, der må adskilligt mere til. Bl.a. vil det være påkrævet at give eleverne en indføring ikke bare i den norske sprogsituation, men også i den svenske (hvilket for resten ikke ville være nogen dårlig idé, eftersom svensk i dag er en af de vigtigste leverandører af sprogods til dansk). Ydermere vil det være en nødvendighed at beskæftige sig ret indgående med diverse stilistiske og sociolingvistiske forhold. Hvordan skulle det f.eks. være muligt at give en bare tilnærmelsesvis dækkende kommunikationsanalyse af en svensk tekst uden kendskab til så vigtige holdningssignaler som konkurrencen mellem *de* og *dom*, mellem *endast*, *blott* og *bara*, mellem *icke*, *ej* og *inte*, mellem pluralis- og singularisformer af verber ved pluralt subjekt, mellem afkortede og fuldt udskrevne former af verber (*ha* : *hava*) osv.?

De krav, som her er antydnet, kan selvfølgelig ikke honoreres. I stedet nødes man da til at vælge den anden udvej, at holde sig til det lette. Men hvis man gør det, vil man næppe helt kunne afryste en fornemmelse af, at analyseobjektet ikke er rigtig værdigt: kommunikationens kompleksitet må næsten naturnødvendigt være mindre end i de danske tekster, som man ellers øver sin tolkende og kritiske evne på. Altså må undervisningens reelle pointe blive at overvinde nogle beskedne forståelsesbarrierer af elementær sproglig art. Det kan være en nyttig beskæftigelse, men sigtet forholder sig skævt til fagets hovedsigte, og nabosprogene vil derfor stå i fare for at komme til at virke som en blindtarm til danskundervisningen.

Jeg kan sammenfatte mine betænkeligheder ved nabosprogenes placering i den nye bekendtgørelse ved at sige, at sigtet

enten er for højt eller for lavt. For højt, hvis man har tænkt sig en egentlig kommunikationsanalyse af svenske og norske tekster. For lavt, hvis man sætter sig det overkommelige mål at føre eleverne frem til at forstå lette og korte tekster.

Man kunne antage, at sigtet er blevet utilfredsstillende, fordi bekendtgørelsens fædre ikke har viet emnet nogen større opmærksomhed. Så meget er i hvert fald rigtigt, at nabosprogene ikke står i interessebrændpunktet; da udkastet til bekendtgørelsen blev offentliggjort, rejste der sig nok en vældig debat, men den strejfede, så vidt jeg husker, ikke placeringen af nabosprogene.

Alligevel tror jeg ikke, at forklaringen skal søges i blot og bar uopmærksomhed over for problemet. Snarere vil jeg læse de bløde formuleringer som et velment, om end måske ikke helt gennemtænkt forsøg på at give en af de traditionelle discipliner en chance, skønt den ikke længere er naturligt motiveret i faget som helhed.

Spørgsmålet er så bare, om redningsaktionen — hvis det da er en redningsaktion — ikke er dømt til at mislykkes. Det er svært at forestille sig, at lærere og elever kan bringes til at interessere sig varmt for nabosprogene, når de fremtræder som en meget lille parentes inden for faget.

Det er åbenbart, at gymnasiet i dag vil noget andet med sin danskundervisning end f.eks. for hundrede år siden, og lige så klart, at det kan hindres i at nå sit mål, hvis det vedbliver at slæbe rundt på en dødvægt af tradition. Fra denne overvejelse er der ikke noget langt skridt til den konklusion, at nabosprogene helt bør fjernes fra danskundervisningen, ligesom det i tidens løb er sket med andre discipliner, der ikke længere lod sig indpasse i helheden: oldnordisk, sproghistorie, modersmålskundskab, til en vis grad litteraturhistorie.

Den tungest vejende grund til at mene, at det her fremmanede perspektiv desværre ikke er urealistisk, er måske, at bekendtgørelsernes omhyggeligt overvejede ordvalg giver udtryk for en holdningsændring. De ældre bekendtgørelser afspejler så at sige en treleddet omverdensopfattelse: fædrelandet — Norden — udlandet, evt. således, at de to første led delvis glider sammen. De nyere opererer derimod med en toleddet

inddeling: dansk — udenlandsk, med udtrykkelig understregning af, at det tidligere mellemlid, nordisk, regnes til udenlandsk.

7. De skiftende bekendtgørelser er på forskellig måde udtryk for holdningen til begrebet "det nordiske sprogfællesskab". En vanskelighed er det, at denne størrelse kan ses under mindst tre synsvinkler:

For N. M. Petersen var det nordiske sprogfællesskab et ideal, men et ideal, som lod sig realisere ved skabelse af et fælles nordisk skriftsprog, der igen skulle muliggøre et udstrakt nordisk kulturfællesskab. Formålet med at inddrage nabosprog i undervisningen måtte da være ved sammenlignende betragtninger at stimulere til skabelse af et sådant fælles skriftsprog, og en vigtig mellemstation på vejen til målet måtte det være at bidrage til styrkelse af modersmålets nordiske præg, tilskynde til udrensning af fremmedelementer, give stødet til sproglig berigelse af nordiske kilder. Det mål har skolen næppe nogen sinde vedkendt sig fuldt ud, og det er ikke sandsynligt, at den er villig til at gøre det i dag.

En anden synsvinkel har i praksis tildraget sig langt større opmærksomhed: det nordiske sprogfællesskab er en historisk realitet; dansk, norsk og svensk er alle nordiske sprog, og formålet med at undervise i nabosprogene kan være, at de kan tjene til at belyse modersmålets nordiske karakter og dets historiske udvikling. I nabosprogsundervisningens klassiske periode i det danske gymnasium var dette mål prioriteret forholdsvis højt.

Endelig kan det nordiske sprogfællesskab opfattes som en aktuel realitet. Faktisk er det muligt for nordiske naboer at forstå hinanden til husbehov, når blot de har fået en passende indføring i de andre nordiske dialekter. Formålet med at give en sådan kunne være at yde et praktisk bidrag til styrkelse af nordisk fællesskab på samfundslivets forskellige områder. Det mål har vel nok haft sin betydning for gymnasiets nabosprogsundervisning, men det er ikke helt let at se, hvor stærkt man fra tid til anden har følt sig forpligtet over for det. Så meget synes dog klart, at dette mål er kommet i klemme i nyeste tid.

Hvis man tror på værdien af et nordisk fællesskab, må man beklage den seneste udvikling og nære ængstelse for dens perspektiv. Primært skyldes udviklingen interne strukturproblemer i det fag, som nabosprogene altid har sorteret under. Det er rimeligvis ikke særlig klogt at gribe ind over for dette fag med diktater om, at det skal lægge øget vægt på at løse opgaver, som det efter sin nuværende målsætning må anse for perifere; men dermed er vel ikke sagt, at samfundet skal forholde sig aldeles passivt.

Der er en besynderlig modsætning mellem de talrige officielle tilkendegivelser af vilje til at styrke et nordisk samarbejde og den ubekymrethed, der lægges for dagen m.h.t. nabosprogenes stilling i det danske gymnasium. Passivitet er naturligvis det letteste, men ved passivitet kan man meget let komme til at modarbejde, hvad man ellers vedkender sig som et væsentligt mål. Ganske vist er det svært at se, hvordan man skal gøre sig til herre over de problemer, som man gradvis har manøvreret sig ind i; men man kunne måske begynde med at gøre sig klart, om man vil lægge vægt på at bevare et nordisk sprogfællesskab som en praktisk realitet. Og hvis dette spørgsmål besvares med et ja, kunne man dernæst overveje, om det er hensigtsmæssigt at lade kendskab til nabosprogene være et delmål i arbejdet med et enkelt af skolens fag, eller om det i stedet skulle placeres som et højt rangerende mål for skolens arbejde i det hele.

Der er behov for en debat.

