

DET VIGTIGSTE FAG



Modersmål-Selskabet 1997

PRISMODTAGERE

1980 TV-JOURNALIST POUL THOMSEN

1981 FORLIGSMAND, LEKTOR
METTE KOFOED BJØRNSSEN

1982 REDAKTØR OLAF LAUTH

1983 MUSEUMSDIREKTØR, MAG.ART.
ERIK KJERSGAARD

1984 FHV. UNDERVISNINGSDIREKTØR,
SOGNEPRÆST
ASGER BAUNSBÆK-JENSEN

1985 FORFATTER BENNY ANDERSEN

1986 TV-REDAKTØR BIRGIT MEISTER

1987 FORFATTER RACHEL RACHLIN

1988 DANMARKS RADIOS PIGEKØR

1989 DRONNING MARGRETHE II

1990 SKUESPILLER ERIK MØRK

1991 FORFATTER PER HØJHOLT

1992 PROFESSOR, DR.PHIL.
TAGE KAASTED

1993 CHEFREDAKTØR
HERBERT PUNDIK

1994 GENERALDIREKTØR
F.DR. HANS JØRGEN JENSEN

1995 FLENSBORG AVIS

1996 SOCIALRÅDGIVER
HANNE REINTOFT

1997 SANGER NIELS HAUSGAARD





DET VIGTIGSTE FAG

Modersmål-Selskabets
Årbog 1997

C. A. Reitzels Forlag A/S

Det vigtigste fag

© Forfatterne, Modersmål-Selskabet og C. A. Reitzels Forlag A/S

Bogen er sat med New Baskerville.

Sats og tryk: Jørn Thomsen Offset A/S, Kolding.

Årbogsudvalget

Gerda Thastum Leffers

Elisabet Sinding

Georg Søndergaard

Peder Skyum-Nielsen

Ad hoc: Arne J. Hermann

Design af omslag: Erik Drigsdahl

Redaktionel tilrettelægning: Michael Blædel

Printed in Denmark 1997

ISBN 87-7876-066-6

Indholdsfortegnelse

Forord side 7

Gerda Thastum Leffers

Det vigtigste fag – en national tragedie side 9

Bertel Haarder

Den nødvendige adgangsbillet side 20

Hans Skov Christensen

Den eneste trussel mod det danske sprog
er danskerne selv side 27

Max Bæhring

Katastrofen i folkeskolen side 34

Frank Dahlgaard

Dansk – et fag i krise eller udvikling? side 40

Birte Sørensen

Er danskundervisningen blevet ringere? side 50

Ida Larsen

Dansktimen side 57

Birgit Jørgensen og Martin Jørgensen

En redefuld gøgeunger side 70

Mogens Jansen

Læsning for begyndere side 84

Niels Chr. Sauer

Gå lige til sagen

– om sprogpædagogik i læseundervisningen side 92

Carsten Elbro

At ride, at skyde med bue og at tale sandhed side 100

Niels Holck

Læreren selv side 110

Peder Skyum-Nielsen

Dansk er dejligt – også i folkeskolen side 117

Ole Vig Jensen

Modersmål-Prisen side 123

Beretning ved generalforsamlingen side 125

Forord

Gerda Thastum Leffers

Bogen er tænkt som livseliksir for debatten om danskfaget. En debat der er mere nødvendig nu end nogensinde. Både folkeskolen og dele af de videregående uddannelser i Danmark har – sammenlignet med andre lande – et kvalitetsmæssigt efterslæb vi ikke kan være bekendt. Vi der ellers har status som kulturel nation blandt de bedste på verdenskortet.

Normen for uddannelseskvalitet er en diskutabel størrelse. Det kommer også til udtryk i bogens artikler, der samlet afspejler og reflekterer synspunkter fra 13 meget kompetente forfattere. M-S' ønske, at udsende en bog med mange velbegrundede meninger om dansk, er opfyldt med *Det vigtigste fag*.

En fællesnævner i målsætningen er ønsket om en nation af velfungerende, harmoniske mennesker, der både skriftligt og mundtligt behersker modersmålet. Blandt mange forudsætninger er *mere tid og mere ro og færre udenoms-opgaver til dansk-læreren* (Ida B. Larsen), og så skal dansk-læreren i øvrigt stille krav, *thi at stille krav er at vise omsorg og respekt* (Bertel Haarder). Der skal bestilles noget, *for i misforstået omsorg for de små, sarte sjæle har skolen i vid udstrækning afstået fra skriftligt arbejde i de første skoleår* (Niels Chr. Sauer).

Folketinget har i 1997 revideret læreruddannelsen med henblik på styrkelse af især elevernes danskfærdigheder. Men *kritikken af og kvalitetskravene til danskundervisningen er – i lighed med den man møder over for hospitaler (...) – kommet for at blive* (Birgit og Martin Jørgensen). Ingen kan vel tvivle på det sidste, og da *uddannelsessystemet er en stor supertanker, det tager lang tid at ændre kurs på* (Frank Dahlgaard), må man væbne sig med tålmodighed, alt imens man bevarer den kritiske holdning.

Alle, der kan tilslutte sig at *den mest basale adgangsbillet til sam-*

fundet – evnen til at læse og forstå sit eget modersmål (Hans Skov Christensen) udtrykker en sandhed næsten uden modifikationer, kan også nikke JA til, at *dansk er et bevidsthedsdannende fag og ikke udelukkende et færdighedsfag* (Birte Sørensen).

Hvad er det, der skal til, for at læreren i dag kan løse sin opgave som sproglig normdanner og forbillede? (Peder Skyum-Nielsen). Det spørgsmål må man forholde sig offensivt til, når ca. 1 million danskere har problemer med deres eget sprog.

Modersmål-Selskabets årbog 1997 er udtryk for en sådan offensiv holdning. Det samme gælder når der *på mange skoler oprettes (...) skriveværksteder, som tilbydes eleverne som tilvalg, eller der tilbydes åbent edb-værksted med rådgivning om skriftligt arbejde efter skoletid* (Ole Vig Jensen). Måtte der så blot være entusiasme hos både rådgivere og elever.

Der er den kæmpefordel at man altid har sproget på sig. Man skal ikke først ud i naturen og om bag et træ og hente det frem (Carsten Elbro). Nej, debatten er tilgængelig. *Den eneste trussel mod det danske sprog er danskerne selv* (Max Bæhring), måske truslen består i manglende deltagelse i debatten om sproget. *Mange voksne mennesker i dette land undlader at lade sig vælge til det ene eller det andet eller involvere sig i noget der kræver skriftsprog. De er simpelt hen bange for at blive gjort til grin!* (Niels Holck).

Hvis mange har det på den måde, er der nok at tage fat på. For politikere, for skole- og erhvervsfolk, ja for alle samfundsborgere.

Der undervises stadig i dansk, oftest godt, undertiden rutinemæssigt, af og til ringe (Mogens Jansen). Trods disse og flere velbegrundede meninger om undervisning og sproglig status i Danmark, efterlades læseren optimistisk stemt: med sådanne fortalere er danskfaget sandelig (trods alt) heldigt stillet!

Bogens forfattere skal have hjertelig tak for de inspirerende artikler, der i sig selv gavner og hylder danskfaget.

Det vigtigste fag – en national tragedie

Bertel Haarder

En af de handlinger, jeg er glædest for, når jeg ser tilbage på ministertiden, er beslutningen i 1980'erne om at bevilge et to-cifret millionbeløb, så Danmark kunne komme med i nogle storstilede internationale sammenligninger af skolebørnenes kundskaber. I alt 32 lande deltog.

Jeg ønskede dokumentation for påstanden om, at Danmark havde "verdens bedste folkeskole" – en påstand, der var blevet næret af en OECD-undersøgelse i 1981, som Lærerforeningen og Folkeskoledirektoratet skamred ved enhver lejlighed. Jeg havde bemærket, at OECD-folkene ikke havde interesseret sig for elevernes tilegnelse af grundlæggende kundskaber. De var mere interesserede i enhedsskolens sociale aspekter. Jeg havde mine anelser om, at den var gal med fagligheden, og ønskede spørgsmålet belyst på den bedst mulige måde ved en objektiv international sammenligning.

Det var især den internationale læseundersøgelse, der gav rystelser i hele det pædagogiske etablisement i folkeskolen, på Lærerhøjskolen, i Lærerforeningen og i Undervisningsministeriets Folkeskoleafdeling. I et helt år blev undersøgelsen endevendt og alle undskyldninger efterprøvet. Resultatet var krystalklart: Der var ingen undskyldning. Danmark lå i bunden med hensyn til 9-åriges læsefærdigheder, kun "overgået" af Venezuela, Indonesien og Trinidad/Tobago. Og det kunne ikke undskyldes med sen skolestart. De finske børn lå allerøverst, selv om de startede i skolen på samme tid som de danske. De 14-årige danske børn lå i midten blandt de 32 lande, men stadig i bunden blandt de europæiske.

Hvilket elendigt resultat i det land, der sammen med Norge

brugte flere penge og arbejdstimer pr. elev i grundskolen end noget andet land i verden! Hvordan kunne det dog gå så galt?

Meningen var god nok. Den socialdemokratiske vision var at skabe en lighedsskole, der opvejede den sociale arv fra forældrene. Det kunne man læse i U90-rapporten fra 1970'erne. Vi gennemførte en enhedsskole af hensyn til de svage. Vi opgav at stemple eleverne med karakterer. Ingen skulle have nederlag. Alle skulle føle sig lige gode. Som gode grundtvigianere ville vi lade tingene komme i "naturens orden", når børnene var parate.

Det kan jeg tale med om. Jeg er selv frit opdraget på samme måde. Lærte at læse, da jeg havde lyst. Kom i skole, da jeg havde lyst. Gik ud af skolen, da jeg havde lyst. Blev hjemmeundervist i adskillige år, hvor jeg selv bestemte, om jeg ville bestille noget. En dag ville jeg pludselig i skole. Så ringede min far til skolen, og jeg startede omgående, midt i skoleåret! – Det skete der ikke noget ved. Jeg klarede det fint ligesom de fleste andre børn af boglige forældre med bøger, aviser og klaver.

Problemet er de svage, som har svært ved at få fodfæste. Læseundersøgelsen afslørede ikke blot, at danske børn læser dårligere end alle andre børn i hele Europa. Det værste var, at gruppen af svage læsere ikke blot var større end i de øvrige lande. Den var også svagere!

Danmark satte altså tre Europa-rekorder: Gennemsnittet var svagest, der var flest svage, og de svage var svagere end i alle andre europæiske lande, der deltog i undersøgelsen. Hvilket mageløst resultat af lighedsskolen og de gode danske viljer! – "Hvis man er en dårlig læser i 3. klasse, er der 50% risiko for, at man også er det i 8. klasse", oplyser Jan Meiding, Danmarks Pædagogiske Institut. Og Danmarks førende læse-forsker, Carsten Elbro, konkluderer: Den "progressive pædagogik er blevet elitær og asocial".

Tilsvarende undersøgelser af danske elevers matematik- og fysikkundskaber gav samme nedslående resultat: I Danmark er især de svageste svagere end i andre lande! Danske 13 årige lå

generelt i bunden blandt jævnaldrende i alle EU-lande, kun "overgået" af Belgien i fysik og et par sydeuropæiske lande i matematik.

Dommen var lige så hård i den OECD-undersøgelse, der blev offentliggjort i sommeren 1997: Den danske skole er næsten lige så dårlig, som den er dyr!

Den triste danske rekord kan sammenfattes således: aldrig har et land brugt så mange penge med et så ringe fagligt udbytte for så stor en del af eleverne! – Et sælsomt resultat af den socialdemokratiske lighedsskole, der netop havde ligheden som mål!

Det kan godt være, at de svage læsere i Danmark er gladere for at gå i skole end svage læsere i andre lande. Det er der noget, der tyder på. Men de betaler en beklagelig pris. Hvordan man end vender og drejer det, så er læsning "alle fags moder", det vigtigste af alt i skolen. Man gør de svage en bjørnetjeneste, hvis man – i misforstået iver efter at gøre noget for dem – undlader at stille de krav, der kan få dem til at yde deres bedste.

Meget tyder på, at næsten alle børn kan lære at læse rimeligt sikkert ved afslutningen af 2. klasse, hvis læreren sætter det som mål. Problemet er, at mange lærere (og forældre) har haft den indstilling, at disse færdigheder nok skal komme i tidens fylde, når eleven er parat og motiveret til det. Det er en farlig illusion. Det er måske rigtigt for de stærke elever, men ikke for de svage. De svage elever har brug for et skub. De skal presses i visse situationer. De skal terpe lidt, øve sig på computeren, have læsestykker for, og deres forældre skal hjælpe dem derhjemme. Deres svaghed består jo netop i, at de ikke kan lege sig til læsefærdigheden på samme måde som lærernes og akademikernes egne børn, der vokser op i boglige miljøer og stimuleres læsemæssigt derhjemme.

Det er der intet mærkeligt i. – Hvordan kan det så gå til, at en hel generation af lærere, forældre og intellektuelle i den grad kan falde for pædagogisk ønsketænkning og dyrkelse af

udenværker – tilmed i det land, der mere end noget andet land bruger kolossale ressourcer på folkeskolens lærere, på deres efteruddannelse og på inddragelsen af forældrene i ledelsen af skolen?

Årsagen er først og fremmest kulturel. Det grundtvigske frihedssyn, der hævdede åndsfriheden og forældreretten over for staten, er især efter 1968 endt i selvgodhed og slaphed – en ulykkelig blanding af liberalistisk staten-skal-ikke-blande-sig og socialistisk vi-må-ikke-lade-nogen-mærke-at-de-er-dårligere-end-andre.

Undervisningsminister Ole Vig Jensens reaktion på de internationale sammenligninger var klassisk: Han afviste at drage større konsekvenser af undersøgelserne. Han fremhævede på Sorø-mødet i august 97, at danske børn til gengæld "får lejlighed til at udvikle det menneskesyn og de sociale færdigheder, der er grundstenene i vores demokrati". (Som om det menneskesyn er et alternativ til, at børnene kan læse!) Og han fortsatte:

"Vi skal ikke bare kaste os ud i et internationalt uddannelseskapløb på rigtige regnestykker. I stedet skal vi have de andre lande til at respektere de anderledes, bløde værdier, vi nu har indarbejdet i vores uddannelser."

Et par måneder i forvejen afviste han tillige EU-kommissionens forslag om at gøre forsøg med særlige skoler for elever, der tabes i folkeskolen, de såkaldte "second chance schools". Det kunne måske være svaret på problemet med de usædvanligt mange bogligt svage elever. Men ministeren vidste med søvngængeragtig sikkerhed, hvad han skulle sige:

"Vi har en anden undervisningstradition end de andre lande. Det er os imod at dele de svage elever ud på specielle skoler – de skal ikke udskilles, men integreres så meget som muligt. Det er så hæderkronet en dansk tradition, at vi er afvisende over for EU's ide om specielle second chance skoler."

Basta, og så kan de svage elever ellers sejle deres egen sø i lighedens, traditionens og de bløde værdiers navn! – Det er

denne velmente kynisme, der udstilles så nådesløst i Peter Høghs bog "De måske egnede", hvor bløde grundtvigianere i godhedens navn overlader børnene på det grusomste til sig selv og hinanden i et pædagogisk eksperiment, der ender så galt, som det er muligt – med døden.

En stribe EU-lande, deriblandt Finland, har naturligvis sagt ja til at gennemføre forsøget med second chance skoler. Det er tankevækkende, at netop finske børn klarede sig allerbedst i den internationale læseundersøgelse. Måske skyldes det, at finnerne tænker på, hvad der gavner børnene, mens visse danskere dyrker deres hævdvundne godhed og bløde værdier.

Med sin udtalelse og sin afvisning bekræftede undervisningsministeren alle fordommene i den danske folkeskolekultur, der i årtier har bygget på følgende trossætninger:

1. Den danske skole er pr. definition den bedste på grund af nogle særlige danske værdier.
2. Der er ingen måde, hvorpå disse værdier kan måles, og det, der kan måles, er pr. definition uvigtigt.
3. Der er ikke noget, vi kan lære af andre folkeslag, fordi de ikke forstår de særlige danske værdier.
4. Summa summarum, den danske skole er bedst, i hvert fald for danskere, men det ved kun de, der har tilbragt det meste af livet i den. Andre er pr. definition utroværdige.

Ifølge undervisningsministeren skulle de "anderledes, bløde" danske værdier være noget med sociale færdigheder og demokratisk menneskesyn. Spørgsmålet er, om disse værdier på nogen måde er et alternativ til gode læsekundskaber, og om de overhovedet tilgodeses i den danske skole. Da de ikke kan måles, er det jo umuligt at bevise eller modbevise. Man kan også spørge, om ikke skolens vigtigste opgave i vort demokrati er at udstyre eleverne med de læsekundskaber m.v., der er så vitale for et moderne menneske, der vil deltage i arbejds- og samfundslivet.

For yderligere at bortlede opmærksomheden fra det, skolen drejer sig om, er der nu afsat 45 mio. kr. til kommunale forsøg

med demokrati i skolen! Budskabet lyder: "Kom, I små pus, nu får I penge – eller jeres lærere får penge – hvis I vil lege demokrati med os! Venlige embedsmænd vil behandle jeres ansøgninger og skrive rapport om jeres søde påhit!"

Men skoledemokrati hænger jo i forvejen den opvoksende generation langt ud af halsen. Med god grund, for man kan jo ikke lade eleverne selv bestemme, hvad de skal lære, uden at blive til nar i deres øjne (sådan som det skete i årene efter 68 på utallige højskoler, der nu forlængst har pakket demokratismen af vejen til fordel for klare målsætninger og konsekvens).

Men ministeren mener det alvorligt. Han har taget initiativ til at oprette et "Internationalt Akademi for Uddannelse og Demokrati", så vrøvlet kan spredes endnu videre.

Demokrati er i vor åndløse tid blevet erstatningsreligion, en fetich, et mantra, en undertrykkende ideologi, der ikke lader sig nøje med demokratiske spilleregler og afstemninger, men kræver sjælens underkastelse for den "demokratiske samtale" og for den enighed og forståelse, der formodes at udspringe deraf. Skriftstedet er højskoleforstander Hal Kochs herostratisk berømte bog "Hvorfor demokrati?" om det forkastelige sogneråd, hvor man ikke lyttede til hinanden, men brugte afstemningsmetoden.

Henning Fonsmark har i bogen "På sporet af den danske utopi" påpeget det totalitære og dermed udemokratiske i dette krav om underkastelse for fællesskabet, der i karikatur blev realiseret i Tvind-pædagogikken og på Roskilde Universitets Center.

Demokrati er (som afdøde prof. Løgstrup sagde ved Lærerhøjskolens jubilæum i 1981) – en "skikkelig måde at være uenig på" (og bevare uenigheden). Eller med Tage Skou-Hansens ord i "Den forbandede utopi": "Demokratiet skal ikke konkurrere med religioner og ideologier om at give tilværelsen mening...Demokratiet står ikke for andre værdier end

dem, det garanterer, så længe det findes – ytringsfrihed og mindretalsbeskyttelse”.

Demokrati er ikke et indhold. Demokrati er retten for den enkelte til at være anderledes. Flertallet har ikke mere ret end mindretallet, men vi lader i overordnede spørgsmål flertallet bestemme, fordi det efter al erfaring er den mindst dårlige regeringsform.

Skolen er ikke et samfund, derfor kan man diskutere, om skolen overhovedet skal være demokratisk. Den har nogle langt vigtigere formål, nemlig dygtiggørelse og personlig udvikling af eleverne, som er helt vitalt for folkestyret – langt vigtigere end demokratisk projektmageri og andre udenværker, som ministeren og Folketingets flertal vil have skolen til at spille sine kræfter på.

Jeg er selv varm tilhænger af de ”bløde” værdier. Med bløde værdier tænker jeg på det, der med fine ord hedder åndsliv, litteratur, musik, kunst, historie og alt, hvad der griber og rykker og sætter mærker i sindet. Der skal åbnes en verden for eleverne, bl.a. gennem fortælling, så de selv søger videre. Men nøglen til denne verden er jo ikke mindst: læsekundskaber! Derfor er det absurd at opstille de bløde værdier som noget, der kan kompensere for manglende læsekundskaber! Absurd, men helt i pagt med traditionel dansk folkeskoletænkning, som jeg har oplevet den gennem 10 år som minister (af navn) for folkeskolen. (Den reelle magt over folkeskolen havde Folketingets alternative flertal (med lærere som ordførere), især Ole Vig Jensen, der også dikterede ministeriets omfattende forsøgsvirksomhed (7-punktsprogrammet, Skolen som Kulturcenter, til 400 mio. kr.).

Direktøren for Danmarks Pædagogiske Institut, Lars-Henrik Schmidt, sagde de forløsende ord, da han som kommentar til debatten om demokrati kontra kundskaber udtalte:

”Viljen til demokrati kan nedbryde demokratiet... Hvis man insisterer for meget på demokrati i undervisningen, kan det forrykke den hårfine balance mellem pisk og gulerod, som

der skal være i undervisningen.” Han advarer mod de “mange diffuse krav”, der stilles: “De gode intentioner bliver overdre-
vet, så fagligheden går tabt”. Og han tilføjede: “Vi må være
mere besindige i vore reaktioner, når vi får vor selvgothed
ramponeret. Ellers bliver konklusionen, at vi kun kan måles i
det, vi er verdensmestre i, nemlig at være danske!”

Lærerhøjskolen har på mange måder været en katastrofe for
folkeskolen. I stedet for at være skoledebattens salt, dens
antenner og udblik, var Lærerhøjskolen et tempel for forud-
fattede meninger og svage forskere, der løb efter pædagogiske
lygtmænd. Med dens faste greb om folketingsflertallet, var
det meget vanskeligt at dreje skuden. Efter flere års kamp fik
jeg i 1992 Det radikale Venstres tilladelse til at udnævne en fag-
ligt stærk bestyrelse for Lærerhøjskolen med naturvidenskabs-
manden, rektor Ove Nathan som formand. Men da jeg gik af,
blev han omgående erstattet af mere medgørlige folk! I Lærer-
højskolens ledende organg har lærerne i de pædagogisk-psy-
kologiske fag et solidt flertal, som i årevis er blevet brugt til at
nedprioritere såvel de humanistiske som de naturvidenskabe-
lige fag, hvis udøvere i betydeligt omfang har forladt institu-
tionen.

Lærerforeningen er et lige så tragisk kapitel. Den gjorde
surhed og bedreviden til danske læreres bannermærke. Den
fik forbudt overarbejde og fik nedsat lærernes arbejdsforplig-
telser så meget, at det forringede såvel skolen som lærernes
lønvilkår og anseelse. Som et biprodukt blev skolen totalt femi-
niseret.

Ministeriet havde jeg selv ansvaret for, og jeg erkender ger-
ne, at jeg aldrig fik skovlen under folkeskoleafdelingen. Fol-
ketingets permanente S-SF-R-flertal tillod ikke afvigelser fra
den herskende ortodoksi, hvilket dygtigt og bevidst blev benyt-
tet af folkeskoleinspektør Holger Knudsen, der slet ikke lagde
skjul på det. Jeg kunne ikke som mine forgængere gå “for-
søgsvejen”. F. eks. blev mine “forsøg” med engelsk fra 4., tysk

fra 6. og fransk fra 8. kl., stoppet af Folketinget, og hele forsøgsvirksomheden blev overtaget af Det radikale Venstre, som trak et storstilet forsøgsprogram til 400 mio. kr. ned over hovedet på mig og regeringen til fremme af noget, der blev kaldt "skolen som kulturcenter", som yderligere afledte opmærksomheden fra det faglige til fordel for velmente udenværker. Forsøgene blev evalueret af udvalgte troende disciple på Lærerhøjskolen, der tilmed selv skulle sammenfatte resultaterne, og så var "succes'en" jo uundgåelig. Heller ikke dette havde jeg nogen som helst indflydelse på. Det blev fjernstyret af S, SF og R i Folketinget. Fagligheden havde ikke en chance.

En lille sejr var det, da jeg på et ordførermøde på Havreholm i Nordsjælland fik den ide at bede Folkeskoleafdelingen give mig det bedste eksempel på et tværfagligt forløb. Eksemplet var så komisk og ødelæggende for seriøs danskundervisning, at det antagelig dæmrede for Marianne Jelled (der var radikal skoleordfører og tidligere formand for Dansklærerforeningen) at tværfaglighed også havde en pris. Hun havde ellers udtalt, at det vigtigste i skolen er, at eleverne fløjter, når de gør i skole, og fløjter, når de går hjem igen.

Jeg bad konsulent Bøje Larsen undersøge brugernes syn på folkeskolen. Han kom til det klare resultat, at den danske "akademiskerkultur", der omfatter en fjerdedel af befolkningen, havde skabt skolen i sit eget billede. De tre fjerdedele af befolkningen (og især eleverne) ønskede en helt anden skole med vægt på kundskaber, prøver og vurderinger af elevernes indsats samt øget niveaudeling.

Om nogle år bør en forsker skrive disputats om denne folkeskolekultur, der dominerede fra 1970'erne til 1997! Overskriften kunne passende være "Skolen imod folket".

Nu er meget tilsyneladende ændret. Der er tegn på en ny vilje til faglighed, også i centrum-venstre-partierne. Men hvorfor skulle vi igennem alt det vrøvl og alle de spildte penge og kræfter?

Naturligvis var jeg ikke skyldfri. Jeg kunne have kæmpet noget mere. Jeg kunne i endnu højere grad have udstillet de udflippede holdninger, jeg var oppe imod. Men jeg ville jo gerne i dialog med både lærere og forskere. Jeg fik ustandseligt at vide, at jeg skulle kritisere noget mindre og lytte og rose noget mere. Jeg var ganske enkelt et fremmedelement i folkeskolen, og det følte både jeg selv og skolens folk. Jeg havde de rigtige meninger, og sagde de rigtige ting, men evnede ikke at trænge igennem muren af surhed og fornærmelse.

Det er også i høj grad mit ansvar, at Danmark – i modsætning til f.eks. Storbritannien – gik "decentraliseringsvejen", når skolen skulle reformeres. Bortset fra mine opstramninger af de centrale fagformål og læseplaner (som jeg mærkeligt nok slap levende fra i Folketinget) gik mine bestræbelser ud på at decentralisere. ("Målstyring i stedet for detailstyring".) Når jeg ikke kunne få Folketinget til at gennemtvinge en skole efter mit hoved, så kunne jeg i det mindste forsøge at decentralisere nogle beslutninger og derved gøre det *muligt* at gøre "det rigtige". Og jeg kunne fjerne en række idiotiske forbud.

I Venstre var jeg med til at skrive oplægget "Den forældre-styrede Folkeskole", der blev vedtaget af Venstres Landsmøde i 1989. Takket være den socialdemokratiske ordfører, Helle Degn, lykkedes det mig at få flertal for det meste af oplægget. Hun ønskede mere magt til kommunerne, jeg ønskede især at styrke forældrene. Der blev indført skolebestyrelser og større frihedsgrader i skoleloven. Det sidste blev også krumtappen i det meget brede 1993-skoleforlig (støttet af samtlige partier undtagen Kons.), hvor det blev *muligt*, men ikke obligatorisk at styrke fagligheden, bl.a. med mere niveaudeling m.v.

Jeg kunne altså bidrage til at gøre det *muligt* at skabe en skole med større vægt på kundskaber, kultur, vurderinger af elevernes indsats samt niveaudeling (som blot fik navneforandring til holddannelse) m.v. Problemet var (og er), at skolebestyrelserne øjensynligt ikke benytter mulighederne!

Hvad gør vi så? Skal vi til at centralisere igen?

Ja, i et vist omfang. Ikke økonomien, tilrettelæggelsen osv. Men de faglige mål og afprøvningen af, om målene nås, må nødvendigvis centraliseres. Samfundet skal stille større krav. Også til de nye unge danskere, som er på vej til at skabe et uddannelsesproletariat med frygtelige konsekvenser til følge.

At stille krav er at vise omsorg og respekt. At skjule, at nogle elever har mere brug for træning i elementære færdigheder end andre, er hjerteløst.

BERTEL HAARDER

F. 1944. Medl. af Folketinget, medl. af Europa-Parlamentet, fhv. undervisnings- og forskningsminister, cand.scient.pol., K.p.p. Har bl.a. udg.: *Institutionernes Tyranni* (1974); *Danskerne år 2002* (1977); *Midt i en klynketid* (1980); *Kampen om gymnasiet* (1982); *Mulighedernes samfund* (s.m. Tom Høyem og Per Stig Møller, 1985); *Slip friheden løs* (1990); *Lille land, hvad nu?* (1994); *Den bløde kynisme – og selvbedrøget i Tornerose-Danmark* (1997).

Den nødvendige adgangsbillet

Hans Skov Christensen

Der findes en lang række adgangsbilletter, som det ikke er af afgørende betydning at være i besiddelse af. De fleste mennesker vil almindeligvis kunne affinde sig med, hvis de af den ene eller den anden grund ikke får adgang til en biografpremiere eller en fodboldkamp i Parken.

For de fleste mennesker er det heller ikke af afgørende betydning, om de dumper til en køreprøve. Ganske vist opnår de ikke umiddelbart adgangsbillet til at begå sig som bilist i trafikken, men der er jo altid mulighed for at gå op til prøven igen.

Viser det sig derimod, at de resultater, man én gang har opnået i sit skoleforløb, ikke giver adgang til at løse billet til den uddannelse, man så brændende ønsker sig, ja, så begynder konsekvensen af at stå uden adgangsbillet at blive mere alvorlig.

Men der er i hvert fald én adgangsbillet, som det i alle tilfælde vil vise sig skæbnesvangert for det enkelte menneske ikke at være i besiddelse af: Det er evnen til at kunne læse og skrive sit modersmål.

Evnen til at kunne sætte sig ind i og forstå et budskab på skrift er meget mere end blot en færdighed, som det står den enkelte borger frit for, om han eller hun ønsker at tilegne sig. Netop denne færdighed er nemlig en af de helt nødvendige adgangsbilletter, som man skal være i besiddelse af for at kunne fungere i det moderne samfund. Uden denne billet i hånden er der et utal af døre, der vil være smækket i. Ikke kun i det sociale og kulturelle liv, men også og i endnu højere grad i det enkelte menneskes arbejdsliv. Og det er jo netop i arbejdslivet, at vi i almindelighed opnår de resultater, som kan give en stor del af tilfredsheden i hverdagen.

I en danskers almene viden om sit eget land indgår bevidstheden om, at selvfølgelig har vi ikke analfabetisme her til lands. Analfabetisme er noget, man støder på i ulandene. Det slap vi af med for mange år siden. Det er da også korrekt, at formentlig alle borgere i det danske samfund har modtaget i hvert fald syv års undervisning, som også har omfattet indlæring i faget dansk.

Men det egentlige problem består ikke i, om vi som danskere har modtaget undervisning i at læse vores modersmål eller ej. Det egentlige problem består i, at mange af de danskere, der gennem skoleforløbet har modtaget undervisning i faget dansk, i dag er ude af stand til læse en dansk avis.

Årsagen til dette nedslående faktum kunne selvfølgelig være, at alle disse personer lider af ordblindhed, som blot ikke er blevet opdaget i tide, inden de forlod skolen. Men det er ikke tilfældet. Undersøgelser har dokumenteret, at det faktisk kun er en lille del af dem, der ikke kan læse, som er ordblinde.

Problemet er desværre langt mere omfattende. Det viser sig nemlig, at mange af dem, der i dag har svært ved at læse, faktisk en gang har været i stand til både at læse og skrive dansk. Det er først efterfølgende, at de har mistet denne evne. Det er den persongruppe, som man har klassificeret "funktionelle analfabeter".

Jeg vil afholde mig fra at give et bud på årsagen til, at nogle mennesker mister en så basal færdighed som at læse sit eget modersmål. Men jeg kan konstatere, at blandt industriens virksomheder opleves det som et stadig større problem, at en række ellers velfungerende medarbejdere og kolleger simpelt hen ikke kan leve op til de mest basale krav om at kunne læse og skrive dansk.

Virksomhederne ændrer sig til stadighed og ser i dag ikke ud, som de gjorde for blot fem år siden. Tidligere fandtes der på enhver større dansk produktionsvirksomhed en række arbejdspladser, som blev besat af folk, der blot behøvede en

kortfattet mundtlig beskrivelse af jobbet, og så kunne de ellers gå i gang. Denne type job findes reelt ikke længere.

I takt med, at verden bliver mindre og mindre, og de fjerne markeder rykker nærmere og nærmere, bliver konkurrencen for danske produktionsvirksomheder stadig mere intens. Omkostningsniveauet på de fjerne markeder er mange gange lavere end i Danmark, så danske produktionsvirksomheder har ingen mulighed for at klare sig, hvis de blot fremstiller samme varer efter de samme produktionsprocesser, som konkurrenterne i lavprislandene.

I industrien har vi derfor for længst indset, at der må sættes på det, som vi bør være særligt gode til i dansk erhvervsliv, nemlig at opnå maksimal udnyttelse af den viden, som virksomhedens medarbejdere ligger inde med. Kun ved at kunne anvende medarbejdernes viden og evner fuldt ud vil der i virksomheden kunne skabes mere effektive produktionsprocesser og kunne udvikles og markedsføres mere konkurrencedygtige produkter.

Man skal her være opmærksom på, at de øgede krav til medarbejdernes medvirken i udviklingsprocessen ikke kun er rettet mod virksomhedens højtuddannede ingeniører og andre idérige folk, der sædvanligvis står for virksomhedens produktudvikling. Kravet om hele tiden at medvirke til fornyelse i arbejdet er i lige så høj grad rettet mod de øvrige medarbejdere, faglærte eller ufaglærte. Også de ikke-faglærte må være rede til at sætte sig ind i og udvikle nye og mere fleksible arbejdsgange. Kun derved sikres en effektiv udnyttelse af virksomhedens produktionsapparatet. Og kun derved bevares virksomhedens konkurrenceevne i forhold til dens konkurrenter i lavomkostningslandene.

Men hvordan skal det i denne nye fagre verden gå for den medarbejder, der ikke kan læse og forstå sit modersmål? Og som i en periode har udført den samme arbejdsfunktion, men nu bliver bedt om at deltage i eksempelvis en jobrotationsordning på virksomheden?

Jobrotation vil ofte arbejdsmiljømæssigt være rigtigt og vil samtidig give medarbejderne mulighed for en variation i et ellers monotont arbejde.

Men for at medarbejderen overhovedet skal kunne deltage i en sådan ordning, forudsætter arbejdsmiljøreglerne, at han kan læse og forstå en skriftlig instruktion i de nye arbejdsfunktioner, som han ved jobrotationsordningen skal indgå i.

For virksomhederne er der ikke tale om et valg. Hvis ikke produktionen skal sættes i stå, er det af afgørende betydning, at medarbejderne har de nødvendige læsekundskaber. Og det gælder i alle led af produktionen.

Lad mig give et eksempel. På et jernstøberi i Østjylland, som beskæftiger 82 arbejdere, opdagede ledelsen i forbindelse med en jobrotationsordning, at nogle af medarbejderne ikke var i stand til at læse de instruktioner, som skriftligt redegjorde for dels deres hidtidige jobfunktioner og dels funktionerne i det nye job, som indgik i rotationsordningen. Det var med stor skræk, det gik op for ledelsen, at man ikke var i stand til at leve op til de krav, der ifølge arbejdsmiljøloven stilles til virksomheden. Det er nemlig i sikkerhedsmæssig henseende virksomhedens ansvar at sørge for, at medarbejderne kender til og har forstået de instruktioner, der hører til de enkelte arbejdspladser.

Men historien har en lykkelig udgang. Virksomheden havde ikke noget ønske om at afskedige de medarbejdere, som havde problemer med læsningen. I stedet arrangerede den et særligt læsekursus for dem. At initiativet blev en succes, viste sig ved, at så mange som 10 ud af de 82 arbejdere meldte sig til kurset. De ti arbejdere overvandt dermed den tærskel, det er overfor chefen og ikke mindst over for kollegerne at indrømme sin mangel på en så basal færdighed som at læse og skrive dansk. Efter kurserne har været afholdt, har virksomheden kunnet konstatere, at de pågældende medarbejdere nu i højere grad end tidligere tager del i det sociale liv på virksomheden. Nu kan de følge med i og drøfte med kollegerne, hvad

der står i dagens aviser. Tilsvarende er læsning af arbejdspladsinstruktioner ikke længere et problem. Enkelte af medarbejderne oplyser endog, at de nu – i modsætning til tidligere – kan læse underteksterne til udenlandske film i TV!

Man kan så spørge sig selv, om det virkelig skal være de enkelte virksomheders opgave at sørge for, at medarbejderne kan læse dansk? Kan man ikke med rette forlange, at den indlæring i dansk, som vi alle modtager i vores grundskoleforløb, har en sådan kvalitet, at den basale evne til at læse og forstå dansk ikke efterfølgende forsvinder? Svaret hertil bør være: Jo, det kan man godt forlange.

Jeg tror også, at alle efterhånden er enige om, at der er behov for en ordentlig opstramning af kravene til læseundervisning i folkeskolen.

I øjeblikket er kvaliteten simpelt hen for lav. En international undersøgelse har dokumenteret, hvor ringe det står til i Danmark med folkeskoleelevernes læsefærdigheder på tredje klassetrin. I samtlige de lande, som vi normalt sammenligner os med, herunder landene i EU, er børnene generelt dygtigere til at læse, når de går i tredje klasse. Det er i den forbindelse beskæmmende at opdage, at faktisk var det kun i ulande som Trinidad og Tobago, at man opnåede en dårligere score end i Danmark.

Men det er ikke fordi, der ikke findes dygtige elever i den danske folkeskole – det gør der. Den nævnte undersøgelse viste, at det var eleverne i vort nordiske broderland Finland, som generelt var dygtigst til læsning, men også at de dygtigste danske elever fuldt ud kan måle sig med de dygtigste finske elever. Der, hvor den danske folkeskole for alvor halter bagefter, er ved indsatsen over for de svagere elever. Her er det, at forskellen i forhold til de finske elever viser sig. Vi skylder også de svageste en ordentlig mulighed for at sætte sig i stand til at indfri de krav fra omverdenen, som de vil møde senere i livet.

Vi skal huske på, at folkeskolen ved lov er ansvarlig for, at fremtidens medarbejdere i danske virksomheder kommer i

besiddelse af tilstrækkelige dansk kundskaber til, at de kan løse de arbejdsopgaver, som de vil møde i deres voksne liv. Uenigheden om folkeskolen opstår, når det skal drøftes, hvilke midler der skal tages i brug for at nå dette mål.

Jeg mener ikke, at det er hverken urimeligt eller menneskefjendsk at stille krav om, at folkeskolen – ligesom enhver anden offentlig eller privat virksomhed – skal levere en ydelse, der er både brugbar og konkurrencedygtig. Men hvordan skal den enkelte skole kunne vide, om produktet er i orden, hvis den ikke sammenligner egne resultater med andres?

Fra centralt hold er man ganske klar over, at danske folkeskoleelevers læsefærdigheder generelt er svage. I hvert fald svagere, end hvad der kunne forventes, når henses til den store sum penge, som årligt anvendes på dette formål.

Spørgsmålet er, om man også i den enkelte kommunalbestyrelse har gjort sig klart, at man har ansvaret for kvaliteten i danskundervisningen i kommunens folkeskoler. Der findes imidlertid kun en måde, hvorpå man kan få skabt den fornødne klarhed om det kvalitative niveau i kommunen: Indførelse (eller genindførelse) af prøver, som viser, om de delmål, der ifølge målsætningen skal være opnået på hvert af de enkelte klassetrin, nu også er nået. Kun derved vil skolerens ledelser løbende kunne sikre, at kvaliteten i undervisningen ikke går fløjten, således som det øjensynligt er sket gennem de senere år. Skoleledelserne, kommunen og forældrene skylder de unge brugere af systemet, at ingen lades i stikken. Ved hyppigt tilbagevendende evalueringer af den enkelte elevs læsefærdigheder, vil et eventuelt behov for en ekstra målrettet indsats i dette fag automatisk vise sig.

Samtidig skal man heller ikke glemme forældrenes rolle. Det er i bund og grund dem, der er ansvarlige for, at børnene opnår de kundskaber, som de skal bruge senere i livet. Men med hensyn til styrkelsen af børnenes læsefærdigheder er der nok brug for mere motivation. Jeg blev derfor glad for at høre om et initiativ i Ribe, hvor man fra kommunens side havde

sendt en bog til alle forældre med børn i 2-3 års alderen. Jeg tror, at det er meget rigtigt, hvad man gør i Ribe. For det er jo allerede i den helt tidlige alder, at børnenes nysgerrighed skal stimuleres. Det er den vej, vi bør gå. Vi bør i det hele taget bekymre os mere for omfanget og kvaliteten af den indlæring i faget dansk, som vores børn modtager. Når det viser sig, at den ikke er god nok, må vi råbe vagt i gevær. Det gælder for industriens virksomheder, som har et stort behov for en arbejdskraft, der har læsekundskaberne i orden. Men det gælder i lige så høj grad for de forældre, som har som et naturligt ønske for deres børn, at de er i besiddelse af den mest basale adgangsbillet til samfundet – evnen til at læse og forstå sit eget modersmål.

HANS SKOV CHRISTENSEN

F. 1945. Cand.polit. (Københavns Universitet 1971). Adm. direktør for Dansk Arbejdsgiverforening 1985. Adm. direktør for Dansk Industri 1992.

Den eneste trussel mod det danske sprog er danskerne selv

Max Bæhring

Sproget er et redskab til at opnå dét, man gerne vil. Man må kunne belægge sine ord. På dansk i Danmark. På andre sprog uden for Danmark.

Det er ikke nok for os danskere at kunne dansk. Vores kultur og livsstil bygger på en livlig samhandel med andre lande og gensidig inspiration.

For at kunne eksportere må man kunne begå sig på andre sprog. At kunne andre sprog er ikke nogen trussel mod dansk. Tværtimod bliver det danske sprog beriget med ord og tanker fra udlandet.

Nogle eksempler: TV og PC er oprindeligt udenlandske opfindelser og forkortelser. Forkortelsen PC kom til Danmark for ca. 10 år siden. Nu er den blevet optaget i Dansk Sprognævns retskrivningsordbog. For at komme ind på en PC skal man bruge en adgangskode, et *password*. Dét ord er blevet så almindeligt på edb-dansk, at det også står i den seneste udgave af retskrivningsordbogen.

Et af nutidens største plus-ord er ordet *miljø*. Det kom for alvor ind i det danske sprog omkring 1970. Dengang var vi nogle stykker, der lagde os i selen for at bruge tidens velstand til at få et forbedret arbejdsmiljø. Dengang var ordet ukendt og meget fremmedartet, og det blev skrevet på fransk: *milieu*. Nu er ordene *miljø* og *arbejdsmiljø* heldigvis blevet fordansket og en del af den danske sprogskat.

Vi har længe talt om *ressourcer*. Nu må vi også skrive det, som vi siger det: *ressurser*.

Jamen hvad bliver der af dansk med alle de fremmedord, der sniger sig ind i sproget? spørger de bekymrede.

Svar: Dansk lever og har det godt.

Dansk er et levende sprog. Som alt levende forandrer det sig.

Det er ganske pudsigt at læse gamle fagforeningsprotokoller fra dengang, Metal blev til, i 1888. Ihvorvel sproget er aldeles anderledes end vi ville skrive i dag, kan det forstås. I dag vil det virke opstyltet og gammeldags at skrive *ihvorvel*. Dengang var det almindeligt.

Vi har altid importeret ord. Vi har også eksporteret nogle. Det gode danske ord *ombudsmand* er i dag blevet et internationalt ord, og den demokratiske idé, der ligger i ombudsmandsinstitutionen, er blevet en del af den politiske tænkning i mange lande.

Noget andet meget dansk er *folkehøjskolen*. En af mine medarbejdere i Arbejdernes Oplysningsforbund, AOF, blev glad, da han så ordet *højskole* på en mur i Ghana.

Jovist, siger de bekymrede, det kan være rigtigt nok, at vi i tidens løb har importeret mange tyske og franske ord, men nu bliver vi jo på det nærmeste oversvømmet af engelske ord: Computer-engelsk, økonom-engelsk og engelsk-amerikanske ord i fjernsynet. Hør bare på det sprog som danske teenagere bruger. Hov, der var igen et engelsk ord...

Det er da pragtfuldt, at de unge er så gode til engelsk, at de kan rejse omkring i den store verden uden en guide...

Nå, der var igen et af disse fordanskede fremmedord. På dansk hedder det vel *vejviser*.

En hus

Faktisk var der mere grund til bekymring, hvis vort kære danske sprog ikke blev beriget med nye ord.

Et uforanderligt sprog er et dødt sprog. Det er et sprog, som ikke kan blive præget af nye tanker og nye ideer. Det er et gammelmandssprog.

Et sprog lever, når det bliver talt og gerne også skrevet. Det stivner og visner bort, hvis de unge ikke vil bruge det.

De unge bruger det danske sprog, men de krydrer det også med tidens udtryk og ideer. Derfor taler de om at bruge en browser til at surfe på internettet og se sig om i cyberspace.

Det er sort snak, hvis man ikke selv har prøvet at være på internettet. Men for en cyklist er det også sort snak at høre om en 2,8 liters motor, og hvad ved en dansklærer om at lave en glat overflade uden en grat?

Det er altså sammen sætninger, som ikke kommunikerer udenfor kredsen af kendere. Men er sætningerne også eksempler på dét, som Modersmål-Selskabet taler advarende om, nemlig at det danske sprog er truet af forplumring og overflødig brug af fremmedord?

Svaret er ja, hvis man begynder at tale sådan til alle og enhver.

Svaret er nej, så længe man kun taler sådan til de indviede.

Der skal mere end ungdommelig begejstring for nye udtryk til at true det danske sprog. Se bare, hvor ihærdigt generationer af dansklærere har forsøgt at lære de unge jyder, at det hedder et hus. De må ikke tale deres moders mål og sige *en* hus. Heldigvis holder mange jyder fast ved deres dialekt og siger *en* hus og *en* æble, når de taler med andre jyder.

Det danske sprog er ikke sådan at løbe over ende. Så længe vi danskere vil tale dansk, lever det danske sprog.

Det er kun os danskere, der kan ødelægge vores sprog eller slå det ihjel – enten ved ikke at kunne det godt nok eller ved at holde op med at tale det. Hverken tyskere, englændere eller amerikanere kan ødelægge vort sprog. De kan allerhøjst tilføre sproget nogle nye ord, vendinger og nuancer, som vi kan vælge at bruge eller lade være.

I Dansk Metal er vi meget opmærksomme på sproget. Op til Metal-kongressen i september havde vi en diskussion, om vi i en kongresresolution om forbundets politik de kommende tre år kunne skrive, at vi vil "fremme evnerne til at forny, udvikle, forbedre og forynge – de såkaldte innovative evner"? Kender metalarbejdere ordet *innovative*? Ja, de skal både kende ordet og kunne praktisere det. Være innovative. Være fornyere.

Så er vi fremme ved det væsentlige i diskussionen om dansk: At alt for mange forlader folkeskolen uden at være gode til dansk.

Jeg hører selv til dem, der aldrig fik lært at skrive en tekst uden stavfejl. Den dag i dag laver jeg stavfejl, men jeg har hjælpere, der fjerner dem for mig, inden teksten forlader Metalhuset.

En tredjedel af en ungdomsårgang får aldrig nogen kompetencegivende uddannelse. Flere unge dropper ud af de tekniske skoler, fordi de har svært ved at læse de relativt enkle bøger og ikke kan den grundlæggende matematik. En del af de unge på teknisk skole er skoletrætte. Men det ændrer ikke på behovet for, at de kan læse og skrive. Det øger udfordringen til folkeskolen om at undgå at omdanne nysgerrige unge til skoletrætte individer.

Edb-udviklingen stiller stigende krav om at kunne læse og skrive. Hvis man vil have det fulde udbytte af fjernsynet eller mobiltelefonen, må man kunne læse manualen. En moderne mobiltelefon rummer mere datakraft end en PC for 10 år siden. Selvfølgelig kan man nøjes med at bruge en mobiltelefon som var det en ganske almindelig telefon. Men den kan så meget mere, hvis man ellers kan finde ud af det. Det står alt sammen i manualen.

Man kommer ikke langt, hvis man ikke mestrer sproget og kan tale og skrive. Ganske mange metallærlinge skal ved sven-deprøven (i skolen ville man sige den *afsluttende eksamen*) skrive en rapport, der er længere end mange dansklæreres opgaver på seminariet for at dokumentere, at dét produktions-setup, de har lavet, også fungerer.

Folkeskolen skal fremme glæden ved sproget og forståelsen for, hvor vigtigt det er at kunne læse, skrive og tale dansk – og helst også engelsk. Og gerne også tysk. Mange metallærlinge opdager, at de har brug for både engelsk og tysk foruden en grundlæggende forståelse for fysik og matematik.

I dag sender skolen alt for mange sproglige tabere på gaden. Dermed svigter folkeskolen sin opgave. Sproget, det danske sprog, er det vigtigste redskab vi har til at vælge en levevej og opnå en karriere. Skolen må ihærdigt arbejde for, at enhver elev bliver god til dansk.

Den danske trussel

Som nævnt mener jeg ikke, at det danske sprog er truet.

Derimod er det truende, at op mod 400.000 voksne danskere er funktionelle analfabeter. De kan ikke læse en almindelig avisartikel og ikke følge med i den almindelige debat i vort demokratiske samfund.

De kan ikke læse underteksterne på TV.

De forstår ikke brevet om huslejestigning eller brugsvejledningen til køleskabet.

De faglærte håndværkeres behov for efteruddannelse og livslang uddannelse øger også kravene til det sproglige og til at beherske skriftsproget.

Det tredje problem er indvandrere, som hverken kan deres modersmål eller dansk godt nok. Hvis vi ikke passer på, kan det ende med, at de voksne indvandrere kommer til at tale et mismask, som hverken er deres modersmål eller dansk.

Folkeoplysningen er dansk

Hvad kan vi så gøre?

Vi skal først og fremmest glemme alt om at lukke af for udenlandske påvirkninger. Vi skal måske i virkeligheden lukke endnu mere op. Give endnu flere danskere mulighed for at beherske et fremmed sprog. Give unge mennesker endnu bedre mulighed for at uddanne sig i andre lande. Det vil ikke ødelægge det danske sprog, men snarere berige det, og det vil som minimum give de unge og dermed Danmark en bedre stilling i den internationale konkurrence.

På den anden side må vi for alvor erkende, at det danske sprog kan knække over på midten. At der er en regulær fare for at havne i en situation, hvor 2/3 af befolkningen behersker såvel dansk og engelsk og den sidste 1/3 ingen af delene, men udvikler sit eget mundtlige blandingsdansk. Den værst tænkelige konsekvens af dette ville være, at de 2/3 ville holde op med at bruge dansk, når det nu alligevel ikke kan forstås af den sidste 1/3!

Der må derfor sættes massivt ind for at give ungdommen bedre danskundskaber. En nylig dansk-norsk undersøgelse viser, at danske børn er meget langsommere til at lære deres eget modersmål, men at de bliver lige så gode som alle andre, hvis der er afsat den fornødne tid.

Forklaringen er meget enkel: Norsk siges, som det skrives. Tysk tales og staves på samme måde. Derimod staver vi danske ord på én måde og udtaler dem på en helt anden. Den store forskel mellem dansk skriftsprog og dansk talesprog gør det så svært for de unge at lære at læse og skrive dansk.

Der må derfor være tid nok i skolen til at lære dansk. Og lære det ordentligt. Der må ikke gives op undervejs. Folkeskolen, ungdomsskolerne, produktionsskolerne, daghøjskolerne, de tekniske skoler og alle de andre uddannelsesinstitutioner har en fælles forpligtelse til at styrke deltagernes grundlæggende færdigheder i forhold til det danske sprog.

Et andet godt bud er at sætte massivt ind med det godt gennemprøvede og typisk danske: folkeoplysning.

Folkeoplysningen har en særlig rolle i forhold til sprogdan- nelsen. Den rummer nemlig alle de kvaliteter, der er brug for: undervisning, kultur, oplysning, aktivitet, samvær og samtale.

I folkeoplysningen kan indvandrere lære at tale og forstå dansk samtidig med, at de lærer om dansk kultur og danske samfundsforhold. I folkeoplysningen kan voksne, erhvervsak- tive danskere lære fremmedsprog, så de kan klare sig interna- tionalt.

I folkeoplysningen kan funktionelle analfabeter og andre

voksne danskere lære at læse, skrive og stave på særlige læsekurser, der er udviklet til dem. Læsekurser der har fået et særligt afsnit i specialundervisningsloven, fordi det ikke er kurser for ordblinde (der også bliver undervist af oplysningsforbundene) men kurser for almindelige danskere, der ikke har vedligeholdt og udviklet deres dansk.

Folkeoplysningen må i stor udstrækning bidrage til at sikre det danske sprog i fremtiden. Ligesom folkeoplysningen gennem de sidste 150 år har været med til at forene oplysning, sprog og almen dannelse.

Foruden mit tillidshverv i Dansk Metalarbejderforbund er jeg også formand for AOF Danmark og har derfor lejlighed til at følge en del af folkeoplysningsarbejdet på tæt hold. På vore aftenskoler, sprogskoler, daghøjskoler og de mange forskellige projekter i samarbejde med virksomheder, arbejdsformidlinger og sociale myndigheder er vi i kontakt med 400.000 danskere hvert år. Mange af disse har problemer med det danske sprog – ikke mindst den skriftlige del af sproget. Vore skoler gør derfor allerede en stor indsats på dette område, men en tydeligere anerkendelse af problemets omfang fra resten af samfundet ville hjælpe meget.

I AOF mener vi, at man skal forholde sig offensivt til at ca. 1 million danskere har problemer med deres eget sprog. Det er i virkeligheden truslen. Det er her, det danske sprog er under pres. Det er her, der må sættes ind. Vi må se i øjnene, at vi ikke længere kan tale os fra at kunne dansk. Vi må uddanne os til det.

MAX BÆHRING

F. 1939. Forbundsformand. Udlært som maskinarbejder 1959; tillidsmand i Thrige-Titan Kbh. 1967; faglig konsulent i Arbejdernes Oplysnings Forbund 1971; oplysningskonsulent i Dansk Metalarbejderforbund 1973; sekretær i Landsorganisationen i Danmark 1974; forbundssekretær i Dansk Metalarbejderforbund 1976; næstformand 1980; formand fra 1991.

Katastrofen i folkeskolen

Frank Dahlgaard

I en international verden er det nødvendigt at kunne fremmede sprog. At kunne læse og forstå engelsk bliver således et "must" på fremtidens danske arbejdsmarked. Man skal helst også kunne tale og skrive engelsk nogenlunde. Andre fremmedsprog bliver der selvsagt også brug for i fremtidens Danmark, men uden engelsk-kundskaber vil man som dansker virkelig få problemer.

Alligevel vil det vigtigste sprog i fremtidens Danmark helt sikkert være dansk. Det er ikke bare mit håb, at det vil være sådan. Det er også min objektive vurdering. Dansk er og forbliver det vigtigste sprog i Danmark.

Hvordan står det så til med de unge generationers kundskaber og færdigheder i dansk – det vigtigste af alle fag?

Det står skidt til. De internationale læseundersøgelser, Danmark har deltaget i, placerer vore skolebørn dårligt med hensyn til læsefærdigheder. Det gælder især på de små klassetrin, men der er heller ikke noget at prale af på de højere klassetrin. De seneste læseprøver i 1996-97 viser, at det i enkelte kommuner er blevet bedre med læsefærdighederne, men i andre kommuner er det blevet værre. Der er ikke entydige signaler om, at det nu går i den rigtige retning med de unges dansk-kundskaber.

Da læsning er hovednøglen til at skaffe sig viden på alle livets områder, er det selvfølgelig ikke ligegyldigt, hvornår man lærer at læse. Jo før, jo bedre. Det bør vække til eftertanke, at børn i Norge, Sverige og Finland læser væsentligt bedre end danske børn. Frem for alt læser de tidligere. Faktisk kan de fleste finske børn læse allerede når de begynder i skolen. Finske skolebørn ligger helt i top i den store internationale læseundersøgelse. Jeg tror, der er en sammenhæng mellem

dette, og så at Finland har Nordens største avis. Finnerne er et læsende folk, og finske forældre og bedsteforældre har *forventninger* om, at deres børn lærer at læse hurtigt og godt. De lærer dem det ofte selv. Det er der intet, som tyder på, at de tager skade af. Tværtimod.

I Danmark har ambitionen på læseområdet længe været, at børnene skal "knække læsekoden" i løbet af 3. klasse. Man må ifølge danske pædagoger og lærere endelig ikke gå for måltrettet, tidligt og ambitiøst til værks, for "børnene skal have lov til at lege færdig". De skal have lov til at være børn – og alt det andet, man undskylder sig med på det skolepædagogiske parnas for at skjule manglende evner, vilje og ambitioner til at lære børnene noget.

Som om der ikke er masser af timer hver eneste dag til at lege i for finske, svenske og norske børn – selv om de lærer at læse langt tidligere end danske børn. Min norske kone reagerede med forbløffelse, da hun første gang blev oplyst om, at det danske skolevæsen typisk sigter mod, at børn skal kunne læse i løbet af 3. klasse. "De skal da kunne læse inden jul – i 1. klasse!," var hendes umiddelbare reaktion.

Sådan er det nemlig typisk i Norge.

Det er synd for danske børn, at de lærer at læse så sent. Som ikke-læsere er de henvist til fjernsynets og videomaskinens færdigtyggede film og underholdning, hvor intet overlades til egen fantasi. De må nøjes med andres fantasier. Hvor er det synd, at mange danske børn ikke får de oplevelser, jeg og mine jævnaldrende fik, da vi i 1950'erne lærte at læse og kastede os over bibliotekernes børne- og ungdomsbøger. Det var noget, som udviklede ens egen fantasi. At læse en bog er jo som at tænde for sin egen indre videomaskine. Her bestemmer man selv billederne på "den indre film". Som læser er man mere uafhængig af andre menneskers fantasi end som TV-seer.

Når danske børn gennemsnitligt læser dårligt, skyldes det først og fremmest, at den læse-svageste fjerdedel af vore børn er usædvanligt ringe til at læse. Spredningen i danske børns

læsefærdigheder er enorm – og langt større end i andre lande. Dette forhold burde vække til eftertanke – især hos de radikale og socialdemokratiske politikere, der ustandselig fører sig frem som de svages beskyttere. Realiteten er jo, at den danske folkeskole producerer funktionelle analfabeter på stribet, fordi man i frihedens misforståede navn spilder tiden i børnenes første vigtige skoleår. Realiteten er, at den naive og slappe skolepolitik producerer massevis af sociale tabere.

Det er efter min opfattelse en pædagogisk forbrydelse, at man skuffer de titusindevis af forventningsfulde børn, som hvert år starter i 1. klasse med et brændende ønske om at lære at læse og skrive i en fart. De glæder sig til at blive "store". De glæder sig til at lære noget. De glæder sig typisk også til at få lektier for. Men de skuffes, når de alt for hyppigt oplever, at 1. klasse er mere børnehave end den er skole.

Det er en pædagogisk forbrydelse, når mange lærere ikke udnytter tiden i skolen langt bedre i børnenes vigtige leveår fra 6- til 13-årsalderen. I disse barneår er lære-evnen, nysgerigheden og viljen til at lære nemlig enorm. Hvis ikke de grundlæggende kundskaber og færdigheder med hensyn til læsning og skrivning kommer på plads i disse år, er det næsten umuligt at indhente senere.

De børn, som fra naturens hånd har let ved at lære, skal nok få lært at læse og skrive nogenlunde ordentligt. Det gælder også de børn, der er så heldige at have nogle forældre, som tager sig af dem og hjælper dem med skolearbejdet. De mange børn, der imidlertid hverken har de store evner eller forældreopbakning er ilde stedt i dagens slappe folkeskole. Mange af disse børn får ikke en ærlig chance. De har brug for ro i timerne og faste rammer. Ikke for elev-styret undervisning, demokrati og larm i klassen – eller "ansvar for egen læring". Det er et ansvar, de fleste børn slet ikke kan bære. Det skal de efter min mening heller ikke. Det skal de voksne.

Hvad disse udsatte børn har brug for, er nogle voksne forældre og lærere, som ikke skyder ansvaret for børnenes under-

visning fra sig. Børn har også brug for en ansvarlig undervisningsminister, som tør stille krav og sætte grænser. Ikke en minister, som fabler om AFEL (=Ansvar For Egen Læring) – eller som det nu hedder i en mere modereret form: MAFEL – Med-Ansvar For Egen Læring (Man bemærker, at undervisningsminister Ole Vig Jensen og hans embedsmænd er på retræte i denne uansvarlige sag. Heldigvis).

Børnene har brug for en minister og nogle lærere, som er ansvarlige. De har brug for en undervisningsminister, som tør signalere nedad i undervisningssystemet, at lærere og forældre er ansvarlige for deres børn og elever. At de skal have ambitioner på børnenes vegne – og at de derfor skal stille krav til dem.

Mange unge er trods alt rimeligt gode til at formulere sig *mundtligt*. Men den *skriftlige* formulering er en katastrofe. Det gælder også for unge over 20 år, som er igang med en videregående uddannelse. Ikke bare er stavekundskaberne dårlige, men selve skriftsproget er ofte håbløst ubehjælpsomt. Et langt skoleforløb uden træning i at skrive og formulere sig sætter sig sine spor. At argumentere logisk og fornuftigt er også sjældent hos de unge.

Jeg har som skolepolitisk ordfører for mit parti fået mange henvendelser fra bedstemødre, som er dybt bekymrede over deres børnebørns manglende skrivefærdigheder. Ofte er der tale om børnebørn på 12-13 år, som har skrevet et sommerbrev til deres bedstemor. Det bliver bedstemødrene selvfølgelig glade for, men de bliver samtidig chokerede, fordi brevene er spækkede med stavefejl og ubehjælpsomme formuleringer. Børn og unge skriver, som de taler. Og det er li'som ikk' så fedt, vel?

Når det er gået så frygtelig ned ad bakke med dansk-kundskaberne for børn og unge, hænger det sammen med flere forhold:

– For det første er antallet af dansk-timer i folkeskolen beskåret med ca. 40 procent siden 1960'erne.

- For det andet bruges dansktimerne i dag til meget andet end dansk. Færdselslære, risici ved alkohol og narkotika, aids, fluor-skyldning af tænderne m.m. er emner og aktiviteter, som beslaglægger den efterhånden meget sparsomme tid til dansk-undervisning.
- For det tredje gives der færre lektier for i dag end tidligere. Dermed får børnene også mindre træning i at skrive og stave. Resultat: De kan hverken skrive eller stave ordentligt.
- For det fjerde er skolelærere typisk ringere i dag, end de var før i tiden. Mange lærere ved i realiteten meget lidt om, hvordan man lærer børn at læse. De har fået at vide, at børnene lærer at læse nærmest af sig selv, når de er modne her-til. Det er bare ikke rigtigt.
Før i tiden var lærergerningen omgærdet med respekt. Det er den ikke mere, og det har sin naturlige forklaring.
- For det femte er forældrene typisk dårligere som forældre, end tilfældet var før i tiden. De overlader opdragelsen og omsorgen til institutionerne og til skolen. Skolelærerne tvinges til at optræde som reservemødre og reservefædre – med indskrænkede beføjelser. Derved går kostbar skoletid med opdragelse i stedet for med undervisning.

Skal vi redde det danske sprog fra at udvikle sig i primitiv og forfladiget retning, er det ved at være sidste udkald. Der må iværksættes en gigantisk genopretning af hele skole- og uddannelsessystemet. Først og fremmest må der ske en genopretning af kvaliteten i folkeskolen, som jo er fundamentet for resten af uddannelsessystemet. Samtidig må der iværksættes en *moralisk oprustningskampagne* over for alle forældre – med det formål at genprivatisere forældreopgaverne. Forældrenes undskyldning med, at de "ikke har tid" er det rene vrøvl. Alle forældre har til alle tider haft 24 timer i døgnet til deres rådighed. Hverken mere eller mindre. Alle har tid, det er blot et spørgsmål, hvad de vil bruge tiden til.

Forældre har en kær forpligtelse til at bruge tid sammen

med deres børn. At give deres egne børn den omsorg, kærlighed og støtte – også med skolearbejdet – som gør, at børnene kan udvikle sig til hele og harmoniske mennesker. Mennesker, som bl.a. behersker deres eget modersmål i både tale og skrift.

Den nuværende UTA-politik (Uddannelse Til Alle) må erstattes med en KIU-politik (Kvalitet I Uddannelserne): På alle niveauer i uddannelsessystemet efter folkeskolen bør der ikke mere være fri adgang. Der skal stilles krav om et vist minimum af forkundskaber. Forudsætningerne skal være i orden for f.eks. at komme i gymnasiet. I dag kan enhver, som presser på, få adgang til gymnasiet eller HF. Også selv om vedkommende har en sproglig udvikling som en 9-10-årig. Kvaliteten af gymnasieuddannelsen bliver derefter.

På vore universiteter går massevis af unge mennesker, som ikke er i stand til at udtrykke sig forståeligt på skrift. Her er kvalitetsfaldet derfor også under skred. Denne udvikling kan vendes med en KIU-politik, som stiller krav til de unge og til lærerne om viden, engagement og flid. Men det vil tage tid. Uddannelsessystemet er en stor supertanker, det tager lang tid at ændre kursen på.

Så meget desto mere er det vigtigt at dreje på roret nu!

FRANK DAHLGAARD

F. 1946. Far til to voksne sønner. Det Konservative Folkepartis uddannelsesordfører i Folketinget siden 1994. Uddannet som cand.polit. Økonomisk journalist og kommentator på Kristeligt Dagblad, Berlingske Tidende og Børsens Nyhedsmagasin fra 1976 til 1994. Ekstern lektor i nationaløkonomi på Københavns Universitet. Foredragsholder om økonomi og samfundsforhold.

Dansk

– et fag i krise eller i udvikling?

Birte Sørensen

Alle mennesker mener at vide noget om faget dansk, ikke bare fordi de selv har gået i skole, men fordi faget rummer den basale indlæring i beherskelsen af vores modersmål. Mange udtaler sig da også gerne og undertiden i fordømmende vendinger om skolens danskundervisning. De eneste, der holder sig tilbage, er dem, der har skoen på og ved, hvor den trykker, nemlig dansklærerne. Man kunne fristes til at tro, at det var, fordi de mente, kritikken var berettiget, og derfor tav beskæmmede, men det er det næppe, det er snarere en træthed, nærmest afmagt i forhold til den evindelige kritik. For at bevare gejsten i hverdagen kan det være nødvendigt at lukke af for ikke at lade sig vælte af den offentlige mening, fremsat af kritikere, der i de fleste tilfælde ikke kender skolens hverdag og den ofte meget komplekse sammenhæng, som danskundervisningen fungerer i.

Nu er det imidlertid ikke noget nyt at kritisere netop danskundervisningen. Lige fra jeg blev lærer i 1961, har der med jævne mellemrum lydt en klagesang over fagets dårlighed – hyppigst elevernes stavekompetence.

Kritik kan være med til at holde faget i ånde og betinge en dynamisk udvikling, men ikke hvis den, som det desværre er tilfældet i disse år, mangler det konstruktive og dialogiske. Man må derfor sige, at når danskfaget rent faktisk udvikler sig, sker det på trods af den offentlige debat.

Kritikken af læseundervisningen

I dette årti er det læsningen, det er galt med, og det er her lykkedes at skabe en katastrofestemning, der er uden sidestykke.

Grundlaget er nemlig ikke lægfolks almindelige bekymring, men en international undersøgelse og sammenligninger med udlandet. Det er naturligt – også for dansklærere – i kølvandet på en så alvorlig kritik at ønske at kortlægge årsagerne til, at danske børns præstationer var dårlige i forhold til børnenes i de andre nordiske lande. Årsagerne behøver imidlertid ikke at være "syndere" i form af lærere og pædagoger, der har gjort noget forkert eller undladt at gøre noget. Der er snarere tale om et samspil af mange komplekse forhold i samfund og skole. Og der bliver derfor også i disse år inden for skole og efteruddannelse gjort mange forsøg på at kortlægge alle mulige årsager og ligeledes på derudfra aktivt at styrke læsepædagogikken. I medierne er det imidlertid, som om tiden er gået i stå: Den samme kritik – byggende på den samme undersøgelse – er blevet gentaget til ulidelighed i en overfladisk, ikke analyserende form.

Det er en skam. Jeg tror, at mange, der har med danskundervisningen af gøre på forskellige trin i skolesystemet, har den opfattelse, at det er godt, at vi får rettet opmærksomheden mod læseprocessen. Jeg fornemmer, at jeg gennem min tid som lærer i folkeskolens ældste klasser i 60'erne og 70'erne, og også som underviser i dansk på lærerseminariet, har været for sikker på, at når først eleverne havde lært at læse i de mindste klasser, så kunne de det bare, og så kunne vi som dansklærere så at sige betragte denne færdighed som en naturlig basis for alt det, som vi foretog os. Det vil sige, at vi ikke satte specielt fokus på, om eleverne nu også læste teksten med forståelse og fik udviklet deres redskaber til at gøre det.

Dengang i begyndelsen af 60'erne kunne vi også med nogen sindsro reagere således, for de fleste elever – i hvert tilfælde de, der ville få brug for læsningen i deres voksenliv – læste meget i deres fritid. På den måde har vi sikkert ret så ubevidst bygget på, hvordan vi selv slugte bøger, da vi var børn og fik hovedparten af vores underholdning gennem læsning –

ganske vist ikke ret tit gennem de store klassikere, men gennem tidens trivialliteratur.

Alle vi lærere fra de pæne, læsevante hjem har ikke i tilstrækkelig grad fået ændringen af kulturen tænkt ind i skolens danskundervisning på specielt dette felt. Børn læser nemlig nok stadigvæk i deres fritid, i hvert tilfælde indtil de kommer i femte klasse, men de behøver i langt mindre grad bøger som en kilde til afslappende underholdning, og det går efter mange børns opfattelse for langsomt at skulle læse sig til den. Derfor er det i dag nødvendigt med en langt mere direkte opmærksomhed, både over for børns læseindlæring og deres læseudvikling.

Et ændret samfund og en ændret bevidsthed

Den ændring i børns brug af læsning, der er antydnet i det foregående, er et led i en langt mere omfattende ændring af den menneskelige bevidsthed og kan ikke bare iagttages hos børnene, men hos os alle. Det moderne liv er et liv i travlhed. Det er ikke bare vi voksne, der må have en kalender for at holde rede i vores gøremål, også børnene har et stressende liv. De har derfor – som flere af dem for nylig fortalte mig i et interview – ikke tid til at læse. Dagen er besat med arbejde og fritidsaktiviteter, og om aftenen er de for trætte til at læse. I det hurtige liv med en evig hunger efter det sjove bliver det derfor nødvendigt at arbejde bevidst med langsomheden og fordybelsen.

Samtidig med at bogen skal konkurrere med de mange andre medier om børnenes tid og bevidsthed, er det paradoksalt nok blevet mere og mere nødvendigt med læsevnen, når det gælder kvalifikationerne til arbejdsmarkedet. I et informationssamfund bliver der mindre og mindre rutinearbejde – mere og mere arbejde, der kræver evnen til symbolanalyse, det at kunne bearbejde tekster på et avanceret og kritisk niveau.

Det stiller store krav, men bør – netop fordi det har at gøre

med tekster og sprog – ikke være uforeneligt med den opgave, som danskfaget stadigvæk har som noget centralt: at styrke eleverne i deres tilværelsestolkning.

Det vil da være nærliggende at undersøge, hvorledes disse opgaver kan tænkes ind i målet for danskfaget.

Dansk – et dannelsesfag

"Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og kulturel forståelse".

Således lyder den første del af fagmålet for danskfaget, og det kan lyde stort og højtideligt. Henning Fonsmark bruger benævnelsen "opblæst" om det i sin bog: *Kampen mod kundskaber* (Gyldendal 1995). Formålet med danskundervisningen bør efter hans opfattelse først og fremmest være at lære eleverne at læse.

Kritikken giver anledning til at overveje, om det virkelig er opblæst at mene, at det overordnede mål med 9 – 10 års arbejde med faget dansk er, at eleverne oplever sprogets store rigdom – det, der kan være med til at give dem såvel kulturel som personlig identitet? Om vi virkelig er blevet så pragmatiske, at det, der er midlet – læsefærdigheden – skal stå som det eneste mål? Det er klart, at vi ikke som ved Skoleloven 1899 kan beskrive danskfaget som "Prøvestenen for Aandsdannelse i Almindelighed" (Cirkulære af 6. april 1900). Her 100 år efter vil vi være nødt til at tænke dannelsesbegrebet anderledes, hvis vi overhovedet vover at bruge begrebet i en så fragmentarisk tid som den, vi lever i. Dannelse er i hvert tilfælde ikke noget, der kan overtages passivt og erhverves en gang for alle, men en livslang proces. Skolen indtager samtidig en langt mere ydmyg position, end den gjorde for 100 år siden. Vi kan gennem faget bidrage til elevernes *identitetsudvikling* og kan næppe undgå at gøre det, fordi danskfaget beskæftiger sig bevidst

med børns sproglige udvikling. Det er gennem sproget, vi mennesker udvikler vores tanker og følelser, skaber et samspil med andre og får ord på vores omverden. Endvidere giver litteraturen eleverne mulighed for at møde en tilværelsestolkning, der er anderledes end deres egen, og som de kan konfrontere med deres egen.

Identitetsdannelsen er nært forbundet med en *historisk forståelse* – bevidstheden om, at vi ikke lever i et tomrum, men er del af en større helhed og betinget af denne helhed, hvilket eleverne netop kan få en fornemmelse af ved at læse den gamle litteratur, der åbner for en fremmed og dog velkendt verden.

Æstetisk forståelse er på lignende måde en central dimension i faget og udvikles, når eleverne får lejlighed til at møde mange former for sprog – måske til irritation, måske til undren, måske til glæde, og når de får lejlighed til selv at lege med sproget og eksperimentere med den nære sammenhæng, der er mellem udtryk og indhold.

I beskæftigelsen med tekster i bred forstand indgår endelig en *etisk dimension*, da tekster jo rummer værdiforestillinger, som eleverne må lære at blive opmærksomme på ved at kunne læse bagom de ord, der står på papiret.

I den følgende del af fagmålet, der ikke skal gennemgås her, konkretiseres disse efter min opfattelse nok abstrakt formulerede, men bestemt ikke opblæste mål for danskfaget. Her præciseres det f.eks., at det er målet, at eleverne får læselyst og bevidsthed om sprog. På denne måde skabes i fagmålet en helhed, der udgør en ganske rimelig målsætning for et dannelsesfag som dansk. Rimelig, hvis man da vel at mærke er enig i, at dansk er et bevidsthedsdannende fag – og ikke udelukkende et færdighedsfag.

Dansk er naturligvis også et færdighedsfag. For mig at se er det særlige ved den nuværende læseplan bestræbelsen på at gøre færdighederne til en del af dannelsen. Det er jo nemlig sådan, at det at beherske de danskfaglige færdigheder er en

betingelse for udviklingen af den personlige og kulturelle identitet – uden dem kommer et barns potentialer næppe til udfoldelse.

Danskfaget er en helhed

Ansaret for børns læseudvikling hviler på lærere i alle fag, men det er nu engang dansklærerne, der har hovedansaret. I debatten om læseundervisningen er der en tilbøjelighed til at opfatte læsning som noget isoleret – en særlig disciplin eller et fag i faget – i stedet for en naturlig del af faget dansk. For 30 år siden kunne man endnu opleve et danskfag, der på skole-skemaet var opdelt i bestemte enkeltdiscipliner. Dette sikrede på noget mekanisk vis, at eleverne fik den fornødne træning i f.eks. diktat, grammatik og læsning, men i dag er synet på litteratur og sprog anderledes. De forskellige sider af faget hænger sammen og styrker hinanden, så det bliver muligt at arbejde med dem i en indholdsmæssig meningsfuld sammenhæng. Der bliver på denne måde rig mulighed for at arbejde med læsning på utrolig mange områder i faget, selv om overskriften på det aktuelle emne ikke er læsning.

Jeg vil i det følgende forsøge at vise nogle få eksempler på, hvorledes forskellige sider af faget kan styrke hinanden ved at indgå i et samspil, og hvorledes aktiviteter, der fremmer læseprocessen, naturligt indgår eller kan indgå i mange af disse sammenhænge.

Sprog og læsning

Arbejdet med sprog er det styrende for danskfaget. Der er i de nye læseplaner lagt meget vægt på det dobbelte i dette arbejde. At eleverne ikke bare skal lære at bruge sproget, de skal også skal have bevidsthed om sprog. Derfor arbejdes der i høj grad med læsning, når der sættes fokus på sproget i dansktime. Fra første klasse gælder det selve erkendelsen af, hvad

en tekst er, hvad et afsnit er, hvad en sætning er, og hvad ord og lyde er. Sprogiagttagelsen og sprogekspementerne foregår på alle trin i skolen bedst ved, at eleverne iagttagere sproget i tekster, enten tekster, som de selv har skrevet, eller skønlitteratur og sagprosa.

I arbejdet med skriftlig fremstilling viser den øgede sproglige opmærksomhed sig ved, at eleverne skriver tekster i mange forskellige genrer og herigennem dels får kendskab til disse genrers kendetegn, f.eks. hvad angår komposition, dels bliver langt mere bevidste over for deres egen konkrete sprogbrug. Hvordan gøre sproget levende og præcist? Hvordan formulere sætninger klart og sætte sætningerne sammen, så der skabes en sammenhæng i teksten?

At skabe såvel fiktive som diskursive tekster udvikler evnen til også at læse dem, og det at læse dem og undersøge dem udvikler evnen til at skrive dem.

Litteraturfortolkning og læsning

Læsning er ikke kun et teknisk anliggende. Det er klart, at der er en skriftsprogskode, der skal knækkes, der er en aflæsning af ordet, der skal være korrekt, men det at være en god symbolfortolker kræver som før nævnt meget mere. Uden forståelse og fortolkning kommer man ikke langt med sin læsning. Eleverne er tekstfortolkere, fra de begynder i skolen. De bruger deres repertoire af viden om verden og om tekster fra starten af skoleforløbet i mødet med skolens tekster, og det gælder om at bruge disse kompetencer hos eleverne og udvikle dem. Det betyder ikke, at eleverne skal tolke vildt uden at have læst teksterne, snarere det modsatte: at eleverne bliver i stand til at argumentere for deres fortolkninger gennem opmærksomhed over for tekstens detaljer og grundig analyse.

Litteraturundervisningen skulle imidlertid også gerne give eleverne lyst til at læse – og i den moderne litteraturpædagogik arbejder dansklærerne som et led heri ofte med at lade ele-

verne skrive med på teksterne – fortsætte dem og eksperimentere med dem. Dette kræver, at de har sat sig ind i teksten og forstået den, da opgaven ellers er umulig, og arbejdet med elevernes meddigtninger afslører meget ofte, om de har læst teksterne eller bare læst i dem. Som helhed kan eleverne godt lide denne slags tekstarbejde, men vi finder også elever, der synes, at det "ikke er så sjovt" – fordi "vi skal tænke så meget". En sådan reaktion er et meget godt udtryk for seriøsiteten i dette kreative arbejde.

En side af litteraturundervisningen er således elevernes samspil med hinanden og med læreren om fortolkninger af fælles tekster, og dette arbejde giver læreren en rig mulighed for at udvikle elevernes evne til netop *at læse* teksterne – både det, der står på linierne og det, der står mellem linierne.

Skolen kan imidlertid godt – sammen med forældrene – gøre mere for at give eleverne lyst til selv at læse litteratur – og ligeledes fastholde denne lyst op igennem skoleforløbet. Det kan ske ved at skabe frugtbare læsemiljøer i klasserne, måske danne læsecirkler, hvor eleverne bliver forpligtet på en bestemt læsemængde og ligeledes får lejlighed til at drøfte bøgerne med andre i klassen. Det kræver tid og plads og et samarbejde med forældrene, der midt i en travl hverdag må give sig tid til at læse sammen med deres børn.

Fokus på læsefærdighederne

Men færdighederne kommer ikke af sig selv – det er ikke nok som ovenfor at sige, at alle områderne i faget involverer læsning. Der må også sættes mere fokus på læseprocessen. Måske har vi for ofte betragtet færdighederne som en rude. Når der ikke har været snavs på den, og vi har kunnet se klart igennem den, har vi ikke skænket selve rudens megen opmærksomhed, men kun været optaget af det, der var på den anden side. Hvis der derimod har været snavs, så er vi pludselig blevet opmærksomme på rudens kvalitet. Når det gælder

læsning – måske for sent! Vi bliver nødt til at pleje ruden og sørge for, at den holder sig ren og blank. Men vi skal så sandelig også passe på, at vi ikke giver den al vores opmærksomhed. Ruden er ikke verden udenfor.

Dansk er mange ting

Danskfaget har i løbet af de sidste 30 år udviklet sig ganske kraftigt. Det har fået større tekstområder, bl.a. forårsaget af den kraftige medieudvikling. Eleverne skal også undervises i at se. Vi lever nu engang i en billedkultur, og så længe der ikke er et specielt mediefag, er det danskundervisningen, der skal give eleverne et kritisk beredskab, også på dette felt.

Den nuværende skolelov har for alvor inddraget *teknologien*, og igen må danskundervisningen holde for. Eleverne skal ikke bare lære at læse i en bog, men også på en skærm, og netop dette kræver, at den oprindelige betydning af begrebet at læse tages alvorligt: at læse er *at samle* – og eleverne skal samle – ikke bare bogstaver til ord, til sætninger, til hel tekst. De skal også sætte verbale tekststumper sammen med billeder, animationer og lyd og herigennem manøvrere i en hypertext. Eleverne skal ligeledes lære at skrive på computer med sans for layout, uden at deres håndskrift af den grund forsømmes.

Derfor er det ikke noget under, at nogle dansklærere spørger, hvad de kan smide ud af det gamle, når de med det samme begrænsede timetal skal klare endnu mere. Dansklæreren er ofte også klasselærer, hvilket indebærer en række sociale opgaver af omsorgsmæssig karakter, og disse klasselæreropgaver tager tid, for det er også klasselæreren og dansklæreren, der må holde for, når skolen skal arbejde med samfundsmæssige problemer som vold og aids.

Danskfaget stiller i dag store krav til lærerne, men det er mit indtryk, at de fleste dansklærere på trods af det holder af deres fag og gerne vil udvikle sig med det.

De har megen faglig værdighed, og den bør man værne om.

Danskfaget er inde i en frugtbar udvikling midt i alle krisesymptomerne. Derfor kan man undre sig over, at man i medierne så sjældent hører glædesytringer over, at eleverne nu gennem et anderledes og langt mere udfordrende arbejde med skriftlig fremstilling kan bevare deres skrivelyst og få langt mere bevidsthed om sprogets mange muligheder, eller over at en ny litteraturpædagogik giver langt flere elever end før en reel mulighed for at få del i den tilværelsestolkning, som litteraturen rummer i en tid med kaos og forvirring? Er det, fordi medierne ikke kender noget til den udvikling, som danskfaget har gennemgået? Det ville selvfølgelig kræve en vis research i skolen og en positiv, men mindre sensationspræget interesse i stedet for et bevidstløst opkog af gamle nyheder! Eller er det mon, – hvad der er værre – fordi samfundet slet ikke synes, at danskfagets dannelsesmæssige opgaver er så vigtige mere?

Åndsdannelse er et gammeldags ord. I dag bruger vi mest ordet ånd i sammensætninger som *åndløs* og *åndeløs*. Men måske var det en ide at puste nyt liv i ordet i en af dets grundbetydninger. At hjælpe eleverne med at få ånd i betydningen "udvikle deres tænkeevne og genialitet" (Nudansk ordbog, Gyldendal.)

BIRTE SØRENSEN

Lektor i dansk på Danmarks Lærerhøjskole, Århus.

Er danskundervisningen i folkeskolen blevet ringere?

Ida Larsen

Man skal være i besiddelse af stor psykisk modstandskraft for at være lærer i den danske folkeskole i 1997 – og specielt skal dansklæreren ikke være sårbar og let at støde – thi så vil hendes skuldre snart være i niveau med hendes øren, og hendes myoser i nakken vil snart blive for smertende.

Årsagerne til dansklærernes forhøjede stressfaktor er mange. Det vil være let – set ud fra en dansklærers synspunkt – at finde alle udefrakommende grunde til det, som medierne (ikke blot i agurketiden – men det ganske år rundt) kalder *den forringede danskundervisning i folkeskolen*. Jeg kan blot henvise til Anne Knudsens bog *Her går det godt, send flere penge* (Gyldendal 1996). Heri opremses *de fleste* af de øvrige opgaver (udover *dansk*), som dansklærere er blevet belemret med gennem det sidste tiår. En indvending med den ordlyd, at det ikke behøver være danskunderviseren, der varetager disse opgaver, er ganske nytteløs, da det i næsten alle klasser er dansklæreren. Jeg nævner i flæng nogle af disse opgaver (det vil tage for megen spalteplads at medtage alle): Undervisning med henblik på bedre sundhed (rusmidler, AIDS, forurening, mælkens dag), mulighed for overlevelse (trafik, færdsel, vold, mobning), alment dannelsesmæssige områder (racisme, international forståelse, fredens dag), samt erhvervsmæssige områder, såsom iværksætterkultur, erhvervs- og uddannelsesorientering. Der er godt nok afsat en time pr. uge til bl.a. disse områder, nemlig den såkaldte *klassens tid*, men den skal jo også anvendes til at tale med tandlæge og læge samt skolepsykolog og ikke mindst med eleverne selv, nemlig som opfølgning af det, der kaldes den *løbende evaluering*, hvor læreren (igen typisk klasselæreren) flere gange årligt skal evaluere og planlægge den nye

periode med alle 24 elever. Det kan *kun* foregå i undervisningstiden, da der ikke er taget højde for samtalerne i andet regi.

Alt dette tager timer, ja, uger!

Anne Knudsen nævner ikke i sin bog fra 1996, at læreren nu også skal forhindre de mange selvmord blandt unge. Det skyldes formentlig, at det først er i 1997, at dette krav er opstået. Der kommer nemlig idelig nye krav til os. Vi kender alle radioavis-oplæserens stemme, når han meddeler, at "*...udtaler, at der allerede i folkeskolen bør tages fat på dette område for at forhindre...*". Efter en sådan meddelelse kan en dansklærer godt føje et nyt obligatorisk emne til sin i forvejen velfyldte årsplan. At tiden går fra den "rene" danskundervisning siger sig selv. – Hvorfra ellers?

Her findes altså årsagen til den *formindskede* tid til danskundervisning.

En anden grund er lige så let at finde – det er nemlig det antal undervisningstimer, der er afsat i et niårigt skoleforløb. Man behøver ikke være læsepædagog eller psykolog for at vide, at børn tager tid om at lære. Tid til gentagelser, tid til at læse, tid til at fordybe sig er grundlæggende faktorer for al indlæring. Imidlertid har man nedsat det antal lektioner, hvori der udøves danskundervisning – i en grad, som svarer til et års undervisning af et barns skoleforløb gennem de sidste 20-25 år. Elementært: Der skal arbejdes noget mere koncentreret og intenst i de tilbageblevne timer.

Fra tid til anden tales der om at *styrke danskundervisningen i den danske folkeskole*. Det er et smukt mål og et, alle kan gå ind for, er jeg sikker på. Men lige præcis hvordan det skal gøres siges der intet om.

Desværre.

Nye tiltag i folkeskolen bør hilses velkommen. Jeg tænker her på projektopgaven og undervisning ud fra tværfaglige problemstillinger. Gode ideer, som de fleste lærere sammen med eleverne kaster sig ud i med stor glæde. Men desværre må vi

også her som dansklærere udstøde et – næsten uhørligt – suk. For hvem mon der skal tage sig af det hårde slid med disse nye undervisningsformer? Rigtigt gættet. Stadigvæk med det faktum for øje, at dansk- og klasselærer er en og samme person, er dette igen en udvidelse af de *øvrige områder*, som dansklæreren får ind under sit arbejdsområde. Det er oftest i de timer, hvor der står dansk på skemaet, at forberedelserne til og efterbehandling af projektopgaven finder sted (afgrænsning af emne, projektformulering, bestilling af materialer, fremlæggelse, efterbehandling). Alle gode danskaktiviteter, ja, men ikke nødvendigvis fremmende for de målbare danskpræstationer.

Og hvad er det da, der måles i disse mange undersøgelser, der fylder medierne og befolkningen med forargelse og gru over den danske folkeskoles danskundervisning?

Man vil opdage, at det *ikke* er evnen til at argumentere for og fremlægge et stykke litteratur eller eget projektarbejde – det er *ikke* evnen til at perspektivere det læste/sete til egne livsforhold – det er *ikke* evnen til at være kreativ, samarbejdsdygtig, varieret og velformuleret (egenskaber, som erhvervsstillingsannoncerne vægter højt!) – nej, det er såmænd evnen til at læse på et givet alders-/klassetrin og til at kunne stave – ligeledes på en bestemt dato i et bestemt leveår. I øvrigt nøjagtigt som skolepsykolograpporter, der jo kun bør bruges til at måle barnets egen fremgang med. På sin vis var det noget enklere at tilrettelægge sin danskundervisning sådan, at vægten blev lagt på stavning og andre formelle ting og lade litteraturindføringen indskrænke sig til gold analyse. Men dersom man skal følge faghæftet, er dette ikke den rette vej og ville ikke blive regnet for *god* danskundervisning i dag. Det ville ej heller tilgodese de unges ønske om, hvad der bør foregå i dansktimerne. Den postmoderne tid, vore elever vokser op i, stiller nogle krav til os voksne om at være med til at give dem lidt hold på de mange informationer, de modtager hver dag. Det er uhyre svært, fordi vi jo også selv er "ofre" for tidens mangel på faste kulturelle værdier.

Vi, der beskæftiger os med disse materier hver dag, og især de af os, der har set flere generationer af danskelever gå gennem "systemet", ved, at der absolut ikke er sket en forringelse af børn og unges sprogbehandling – naturligvis generelt set.

I dag er der langt flere veltalende, velargumenterende unge til folkeskolens afgangsprøver end for tyve år siden. Afgangseleverne jonglerer med lange sætninger og henviser til teoretiske grundsætninger og bruger elaboreret kodesprog, som var det deres normalsprog. Jeg har af Undervisningsministeriet været beskikket som censor i faget dansk i ca. tyve år og har vel rettet 5000 besvarelser i skriftlig fremstilling i den egen-skab foruden mine "egne" klassers – samt et nok noget mindre antal retstavningsprøver, og jeg kan forsikre, at de generelt ikke er ringere i dag – tværtimod. Men der er en anden tendens, der gør sig gældende, nemlig polariseringen. I et sæt besvarelser er der flere, der opnår de høje karakterer i dag, men til gengæld vil man se, at der er et stort kontingent af opgaverne, der honoreres med en ringere karakter. – 8-tallet, som før var standarden og "topperen" i antal karakterer, er i en almindelig klasse, f.eks. i retstavning, ikke givet så ofte mere.

Men næsten alle klassens elever deltager jo i prøven, så en større spredning er vel naturlig. De bedste besvarelser er til gengæld præget af stor opfindsomhed og – ikke mindst – af god gedigen undervisning!

De færreste forældre ville kunne gøre eleverne kunsten efter, og det mener jeg gælder såvel den mundtlige del som den skriftlige.

Kritikere peger ofte på, at der i dag er flere elever, der henvises til specialundervisning. Nu har selve antallet af henviste jo ikke meget at gøre med det reelle behov. I øvrigt har tærsklen for henvisning til specialundervisning nok flyttet sig. Desuden henviser man jo i dag af mange grunde og ikke blot læsesvaghed, og ofte kun for en kortere periode.

Jamen, hvordan kan det da være, at der fra så mange sider

findes så megen utilfredshed med folkeskolens undervisning i faget dansk?

Hvem er det, der mener sådan? Hvem er det, der har oplevet noget, der kan tolkes i den retning?

Jeg læste i juli måned i *Morgenavisen Jyllands-Posten*, at en far i et læserbrev med ironi, ja, skadefryd, fortalte om sine børns held, nemlig det, at de i tide var overflyttet til privatskole og frelst fra spøgelseset folkeskolen.

Det ældste barn havde haft en lærer i 1. klasse, som var en flittig skole-hjembrevskriver, men desværre derved havde åbenbaret, at hendes stavefærdigheder var ret middelmådige, ja, *så nakkehårene rejste sig*, som faderen udtrykte det.

Den helt uduelige lærer var heldigvis rejst til et fjerntliggende land, hvorfra hun forhåbentlig aldrig vendte tilbage. Derfor havde barnet nu fortsat sin skolegang som de øvrige søskende i en privatskole for ikke at blive udsat for lignende fortrædeligheder! Det er bare sjovt at tænke på, at privatskolerne har lærere, der har gennemgået nøjagtig den samme uddannelse som folkeskolens. Ak ja!

Men privat, så må det nok være bedre...

Andre kan have erfaringerne fra en ung i arbejde eller en praktikelev, der ikke hører til de bedste stavere, men som måske er i besiddelse af mange af de andre egenskaber, der kræves for at udfylde en stilling i dag.

Atter andre skeptikere plejede måske i tidligere tider at rekruttere elever fra den såkaldte realafdeling, hvor de nu må "nøjes" med en almindelig folkeskoles afgangsprøve-elev. Det kan godt være, at der mangler nogle høje karakterer i færdighederne, men derfra og til at slutte, at hele folkeskolens undervisning er fejlslået, må der altså være et godt stykke vej. Jeg vil endda vove den påstand, at arbejdsgiveren er noget bedre tjent med afgangseleven af 1997 end en fra 1977.

Den førstnævntes informationsniveau er betydeligt højere, og hans arbejdsvaner er betydeligt mere udviklede og forskelligartede.

Det er nødvendigt at pege på et godt nok allerede meget omtalt område til højnelse af lærerstatus og undervisning, nemlig efteruddannelsen. Alle lærere skal have mulighed for at bygge ovenpå seminarieuddannelsen. For mange fags vedkommende er dette nødvendigt, dansk er et af dem. Sproget forandrer sig så kolossalt, at didaktik og det faglige aspekt *skal* nyvurderes til stadighed. Mange ældre lærere ryster på hovedet af unge læreres undertiden noget mangelfulde staveteknik, medens unge lærere omvendt lægger mere vægt på det sociale, det samfundsmæssige i faget. Der må ikke være mulighed for at skulle prioritere. Der skal være plads og tid til begge vigtige områder. Det gives ved mere tid i folkeskolen, mere tid på seminariet, mere tid til lærerhøjskolekurser. F.eks. tid til at lære didaktik vedrørende fremmedsprogede elever, til at erhverve sig kundskaber vedrørende de nye mediers indgåen i dansktimerne, kendskab til edb i dansk. Alle de nye områder, danskhæftet nævner og forventer af os, at vi skal være gode til. Det er for vigtige emner til, at det overlades til de enkelte kommuner at afgøre, i hvor høj grad de skal kunne anvendes i skolerne eller ej. Der må centrale bestemmelser til at afgøre, hvor udbredt efteruddannelse skal være og, hvilke områder der skal opprioriteres.

Heldigvis er der så megen diskussion i dag om det vigtige i at lade børnehavebørn og børnehaveklassebørn kende til sproglig opmærksomhed, at det bliver en realitet efterhånden alle vegne. Det har – naturligvis – medført en videre diskussion om, hvorvidt det nu er tilrådeligt at lade så små børn blive "undervist". Dertil er at sige, at der igen skal efteruddannelse til, nemlig af pædagoger, som lærer at være opmærksomme på, hvornår hvad *kan* ske og hvornår hvad *skal* ske. Men at opmærksomhed på sagen er vigtig turde være uden diskussion. Forældre kan jo være særdeles gode hjælpere – eller rettere *startere* af – den sproglige opmærksomhed. At der er gode "bivirkninger" af denne procedure i form af bedre social forståelse i starten af skolestarten er jo bare herligt – der er jo

undersøgelser nok, der peger på, at det er de små og "uvidende" elever, der forhindrer indlæringen mest.

Konklusionen er som jeg ser det "indefra", at der foregår virkelig kvalificeret danskundervisning de fleste steder i dag – og at man hjælper den til at blive endnu bedre og bredere ved: – bedre tid – (læs: flere undervisningstimer) – større krav til kommunerne om efteruddannelse af såvel pædagoger som lærere – bedre kendskab hos folk uden for skolen til, hvad unge i dag virkelig ved og kan – større brug af sproglig opmærksomhed i hjemmet og småbørns-værestederne. Dette ville kunne aflive myten om den forringede danskundervisning i folkeskolen.

Det er en glæde for mig at kunne erklære mig ganske uenig med modstanderne af folkeskolens danskundervisning, og hvad den resulterer i. Det forholder sig ikke sådan, som man ynder at fremstille det. Men derfra og til at sige, at den er *god nok* er der langt. Den *kan* blive bedre. Og i modsætning til mange politikere tør jeg godt sige *hvordan*. Det er nemlig lige så let, som det først i denne artikel var at opremse grunde til den *formindskede undervisning i dansk: Der skal gives mere tid og mere ro* og færre udenoms-opgaver til dansklæreren. Så vil skeptikerne se, at det hele vender sig til det bedste på en meget kort periode, fordi eleverne da vil kunne nå at få lært også de målbare aktiviteter i danskundervisningen!

IDA LARSEN

Viceskoleinspektør. Student fra Vestjysk Gymnasium i Tarm. Læreruddannet fra Esbjerg Seminarium. Har deltaget i udviklingsarbejdet, som Brovst kommune havde sammen med Gladsaxe kommune 1970-74. P.t. et omfattende udviklingsarbejde sammen med Fjerritslev kommune. Formand for udviklingsgruppen. Underviser i dansk i 10. klasse. Beskikket censor i dansk, såvel skriftlig som mundtlig i henved 20 år.

Dansktimen

Af Birgit Jørgensen og Martin Jørgensen

Dansklæreren skal lære børnene at læse, og det skal han gøre, samtidig med at han lærer dem så meget andet. Læseundervisning er ikke bare læseundervisning. Det er en sammensat opgave, og fundamentet under den er til syvende og sidst en professionel indsigt og stolthed, som dansklæreren som andre lærere ikke kan undvære, hvis han da ikke skal forvandles til en usikker og vigende udøver af sit erhverv. En alt for forenklet debat om kvaliteten i danskundervisningen, som vi har set den, kan ellers godt lægge op til, at lærerens stolthed får skrammer, at han bliver bitter og dukker hovedet – men denne vej er ikke farbar. Dansklæreren må frem på stolen og ud i debatten og med sin særlige baggrund insistere på at forklare, hvad læseundervisning og danskundervisning er for noget. Og han må holde fast i og foreslå nødvendige forbedringer af danskundervisningen. Dette dobbelte sigte er ærindet for denne artikel.

Lad os begynde med at kigge ind i 2. klasse.

To dansktimer i 2. klasse

Uden for lærerværelset står tre elever og venter på lærer B. De har stået og trippet dér det meste af frikvarteret. De vil være helt sikre på B.'s opmærksomhed. På vej ned til klassen får B. en lang og rablende svada om at falde af en hest og slå sin arm og få bind om, og til højre for hende hvisker Christina noget – tilsyneladende ud i den blå luft. Men B. kender jo Christina, så hun bøjer sig ned til hende, så hun bedre kan høre. Christina har været i sommerhus i weekenden. Hvor? Det ved hun ikke lige. Et sted i Jylland? Måske.

B. kommer ind i klassen. 2.klasse har nu to dansktimer for-

an sig, og alle børnene undtagen to er kommet ind efter frikvarteret. De har leget dåseput. Karina har været den, men hun er en "dåseruger", råber alle de andre. Karina med sin evige hue og sine to bluser, hun skifter imellem, hyler som en lille sirene. Det er hun "ihvertifald" ikke – en dåseruger. Hun er utrøstelig, men heldigvis gal.

B. får sendt bud efter de to drenge, som ikke er kommet ind. De har hverken hørt klokken eller lagt mærke til, at de var de eneste i skolegården, siger de. Måske er det rigtigt!

Så skal der samles mælkemærker, deles tandlægekort ud, kiggles og skrives i kontaktbøger. Alt imens fortsætter dåserugertemaet stille bag lærer B.s ryg. Hun tager det ikke op igen. Der ligger alt for meget under, til at det kan snakkes til rette. Men det kan glemmes, hvis klassen falder til hvile i arbejdet. Det dybereliggende problem, at Karina forliges dårligt med sine klassekammerater, må der arbejdes med på et tidspunkt, hvor der ikke er nogen, der skal retfærdiggøre sig.

Så kan den egentlige dansktime begynde. B. begynder med at skrive på tavlen, hvad der skal laves:

1. Læse i grupper.
2. Oplæsning fra "Frændeløs".
3. Lille pause.
4. Fortælle om voksfigurer.
5. Skrive.

Som regel begynder B. hver dobbelttime med at skrive en disposition for timerne. Hun skriver i det hele taget så mange beskeder, hun kan, på tavlen. Det giver lidt ekstra læsetræning og en mulighed for indsigelse: Er I med på den? Eller er der noget, der mangler?

Næsten hver dag har børnene en lille læselektie for. Det kan være i selvalgte bøger, som de låner på biblioteket. De stille-læser så 15-20 min. på klassen og har 15 minutters læsning for hjemme. På et 'læsekort' skriver de op, hvor meget de har

læst i timen, og hvor meget de har læst derhjemme. Det kan også være tekster, der hører til det emne, der arbejdes med. Her får børnene sommetider lektie for i samme tekst, men de får ikke alle lige meget for. Andre gange har teksterne forskellig sværhedsgrad. Eleverne skal have forskellige udfordringer.

I dag skal børnene læse højt for hinanden i grupper. Grupperne er for tiden dannet ud fra, hvor langt børnene er i læseudviklingen, og bøgernes sværhedsgrad svarer dertil. Det betyder, at to-tre grupper kan klare sig selv. De sidder stille og læser op for hinanden, og når lektien er læst, læser de bare videre. Hvis nogen går i stå ved et ord, er der altid en i gruppen, der kan klare det.

To af grupperne har i dag problemer. De går ofte i stå, kan ikke knække koden, og det går så langsomt, at de ofte mister handlingen i historien. Og når det ikke er Nadja selv, der er på, bliver det kedeligt, og hun mister koncentrationen, og så kan hun godt snakke lidt med de andre, eller lege lidt med yndlingsbamsen, der er med i skole hver dag. Det er altså disse to grupper, B. må koncentrere sig om. Der skal snakkes med dem om bogen, inden de går i gang med at læse den. Hvad mon den kan handle om? Viser illustrationerne noget om, hvad der mon sker? Personernes navne skal gives på forhånd, så det i hvert fald ikke sinker læsningen. Når de snakker om bogen, skal hun huske at bruge så mange af tekstens ord som muligt. Og når de er gået i gang med at læse, skal hun være der til hurtigt at give dem de ord, de går i stå ved. Sommetider læser hun med hele tiden. Børnene må ikke for ofte gå i stå, så de ikke har mulighed for at holde sammen på indholdet. De skal føle, at de kan noget, og at de kan blive bedre, hvis de gør sig umage. Men i denne fase er glæden og stoltheden over at kunne læse også en faktor, der kan bære langt. Vanskeligheden ved at læse i grupper er at holde de svage læsere i gang.

Efter denne del er der 'historie'. Lærer B. er i gang med at

læse "Frændeløs", og den bog går rent ind hos de fleste. Den har de store – let sentimentale – følelser, gode muligheder for identifikation, og samtidig er der uanede mængder af samtalestof. Alligevel er der nogen, som ikke kan fanges af den. Ja, ikke af nogen oplæsningsbog i det hele taget. Michael siger, at det er så besværligt, at man selv skal lave billederne inde i hovedet. Engang var det en belønning, når læreren læste op. Det er det stadig for nogen, men her er det synligt, at børnenes forudsætninger er forskellige. Mærkeligt nok vil to af de (stærke) piger, der hurtigt lærte at læse og skrive, hellere lave 'indsætningsopgaver'. B. har 'terroriseret' dem til at sidde stille og lytte og forklaret dem, hvor vigtig en disciplin det er at lytte til oplæsning. Hun undlader at fortælle dem om det værdifulde i oplevelsen. Det argument tæller ikke, men under oplæsningen er B.'s fikspunkter de store, lyttende øjne.

Efter en lille pause skal klassen genoptage en aktivitet fra dagen før. I forbindelse med en fællestekst, hvor de læste om Madam Tussauds Vokskabinet, besluttede de, at de skulle lave et "voksmuseum" selv. Eleverne fik frit slag til at lave en figur i modellervoks, og ved hjælp af nogle kasser fik de stillet et fint lille museum op. De sorterede figurerne og indrettede rummene, skrev skilte, lavede plakater osv. Én lavede H. C. Andersen (og den lignede!), én Chaplin, tre drenge slog sig sammen og lavede et tableau med bjergbestigere, og resten lavede fantasidyr og planter. I går var der præsentationsrunde, hvor hver elev fortalte om sin figur. Der manglede bare bjergbestigerne – så dér begynder de i dag. De tre drenge med bjergbestigerne kommer op til museet og supplerer hinanden. De taler lavt og tit i munden på hinanden. Efter at de bliver gjort opmærksomme på det, bliver det lidt bedre, men de er stadig lidt berusede og fjantede af at være i centrum, så resten af klassen har svært ved at engagere sig i det, de fortæller. Men de tre, lærer B. og klassen kommer igennem det, får givet personerne navne og alder, får talt om udstyr til bjergbestigere, om Base Camp og om Mount Everest.

Og så skal de i gang med at skrive. I midten af 2. klasse er spredningen i den skriftlige kompetence stor. Der er dem, der bare smører løs, side op og side ned – uden tanke for, om det kan eller skal læses. De skriver mange sider, og kan let blive sårede, når nogen begynder at pille lidt ved det. De er jo dygtige, og de ved det. Der er også dem, hvor alt skal være perfekt. Der må ikke være den mindste lille fejl, og det tager lang tid. De giver nemt op. Der er nogen, der griber om blyanten som om en fork, sætter tungen godt til rette i mundvigen og skriver det bedste, de har lært. Men de bliver alligevel ofte skuffede over, at de ikke kan overkomme at få alt det med, som de fortalte. Og endelig er der dem, som endnu ikke kan skrive i-s. Der skal gås varsomt frem på alle trinene.

Alle børnene går faktisk i gang med stor iver, men iveren varer ikke lige længe. Alle kan komme i gang, for de har jo allerede fortalt noget. B. går rundt og hjælper. Hvad skal jeg nu skrive? Hvordan staves "iltflaske"? B. hjælper på forskellige niveauer. Nogle få dikterer simpelthen til hende, mens hun skriver det ned på et stykke papir. Derefter skriver de det af. Andre hjælper hun på den måde, at hun lydstaver, og de staver. Eller hun siger ordet i stavelser, og de staver én stavelse ad gangen. Endelig er det så: Skriv bare. Prøv selv! Uden hjælp. De to, der sidder bagest i lokalet ved klassens eneste computer, skal også have hjælp. De har endnu ikke helt lært at bruge dette redskab, men de føler sig trods alt i salveten som de heldige.

Det bliver i grunden ikke til så meget skriveri i de timer, som B. på forhånd havde forestillet sig. På vej ud ad døren tænker hun på, at i morgen skal hun læse alle historierne igennem sammen med de enkelte elever og snakke med dem, om de er tilfredse med historierne. Imens må de andre læse i frilæsningsbøger to og to og hjælpe hinanden. Og hvem skal så være sammen med Karina? Og det er vist også i morgen, de skal til tandlægen. Hun tænker også på, at de nok snart skal i gang med færdselsundervisningen.

Beskrivelsen af lærer B.s undervisning i 2. klasse viser i lille format et kompliceret og omfattende arbejdsfelt. Hun skal have omsorg for eleverne. Nogle af dem er små udsatte skæbner, som har brug for hendes vågne øje og støttende hånd, hvis de ikke skal falde igennem og ud af det sociale fællesskab. Nogle af børnenes udsathed kræver hendes menneskelighed, men også hendes faglighed. Konflikten med Karina, som ikke kan med sine kammerater, fik hun dysset ned, men den er ikke fjernet. Hun kan tage den op direkte, men hun kan også bruge det faglige indhold, tage initiativ til at klassen f.eks. kommer til at arbejde med tekster, som aktualiserer konfliktstof, som findes i klassen. Det kræver litteraturpædagogik og finfølelse.

Hele tilrettelæggelsen af timerne kræver hendes faglige og organisatoriske overblik. Med sit personlige nærvær og sin voksne autoritet skal hun være med til at sikre, at skolen med sin undervisning bliver et godt og inspirerende sted at være, for de stærke og de svage, de dominerende og de mere tilbageholdende. Men hendes menneskelige egenskaber er ikke en tilstrækkelig forudsætning. Hun skal have faglig kompetence og erfaring for at kunne tilrettelægge og fastholde de to timer, sådan som hun gør det. For en ydre betragtning er det meget enkelt, det der sker: læse i grupper, arbejde med voksfigurer, snakke om dem og skrive. Men indflettet i disse 'enkle' aktiviteter er der et fagligt overblik. Hvilke tekster er gode at læse, til fælleslæsning og til elevernes selvstændige læsning? For klassen, for den enkelte? Hvordan kan man skabe et inspirerende rum omkring læsningen og skrivningen? Dette rum betyder meget for, om færdighedsindlæringen overhovedet finder sted. Hvordan kommer det praktisk-musiske og børnenes leg til at understøtte og blive en del af det mere intellektuelle? Bag den måde, hun griber arbejdet med voksdukkerne og museet an på, hvor eleverne skal fortælle om og skrive om

deres dukker, ligger der en pædagogisk metode, storylinemetoden, som B. har gjort til sin og udnytter på sin egen måde.

Går vi lidt længere ned i de enkeltdele, som undervisningen består af, kan vi se B. udfolde en temmelig omfattende differentieret virksomhed. Eleverne arbejder ikke altid med det samme stof, har ikke lige meget for, og opgaverne er ofte åbne og kan løses på flere niveauer, og de metoder, som B. må gribe til for at få dem videre, er forskellige. Bag disse differentierede initiativer ligger der viden hos B. om læsepædagogik, skrivepædagogik og litteraturpædagogik. I de to timer er det særlig tydeligt, at B. bruger viden om læsestrategier og samtidig er i stand til at kombinere denne viden med sin evne til at diagnosticere den enkelte elev. Alle eleverne får forskellig hjælp og forskellig sproglig vejledning i forbindelse med deres skriftlige produkter.

Det hører med til dette billede, at B. ikke baserer sin undervisning på et enkelt undervisningsmateriale, som hun så at sige kunne overlade ansvaret for undervisningen. Hun bruger mange forskellige slags materialer, og her er hendes faglige autoritet helt afgørende for, om der bliver tale om en god undervisning.

Det faglige, det sociale, klasselærerens mange gøremål, opdragelsen og det enkelte lille menneskes kamp mellem succes eller fiasko – det hele hænger sammen og har en plads i lærerens professionelle ansvar. Først og sidst handler det imidlertid om læsning: højtlesning, fri læsning, læsning hjemme, gruppelæsning, udvikling af læsestrategier, læsning af beskeder og dagsordener. Det er et læselaboratorium, vi har kigget ind i, men færdigheden læsning er aldrig helt isoleret. Læsning handler om noget. Nogle af eleverne kan her i 2. klasse ikke sætte de to bogstaver i og s sammen til is, men de står ikke til udstødning eller dumpning. Læreren har faglige tilbud til dem, der i videst muligt omfang kan fastholde og udvikle deres læse- og lærelyst. Og de fleste af dem vil komme i gang, inden der er opstået store problemer.

Hvis det valgte eksempel på en dansklærers arbejde var hentet fra en 8.klasse, ville mange forhold have været anderledes, men også dér ville der have været et komplekst samspil mellem noget fagligt, noget socialt-menneskeligt og noget organisatorisk. Dansklærerens særlige kompetence består i denne kompleksitet. Det er ud fra evnen til at gribe om og mestre den, at dansklæreren i folkeskolen skal vurderes.

Hvis vurderingen falder positivt ud, har læreren grund til at være stolt.

Den offentlige debat og dansklærernes selvagtelse

Men når vi nu forlader den tætte atmosfære i 2. klasse og bevæger os ud i den offentlige debat om læsning og danskundervisning, så har netop dansklærerens faglige stolthed i de sidste par år som sagt været udsat for svære prøvelser. Den ene dag har det været de svage, som blev svigtet. Den anden de stærke. Den tredje dag var uddannelsen for ringe. Journalister og politikere har med henvisning til hinanden og til diverse undersøgelser gennemført en debat, som hele tiden har skiftet fokus og pointe, men dog har efterladt det vedvarende indtryk, at der er noget galt. Tilbage står dansklæreren – og skolen i det hele taget – lidt duknakket og frarøvet noget af den faglige værdighed, som enhver professionel udøver må have og ikke kan leve foruden, hvis han af sig selv og omverdenen ikke skal opfattes som en dilettant. Kvalitetsundersøgelsernes objektiverende tal og debatørernes skråriskre udtalelser efterlader dansklæreren med en svækket selvagtelse.

Debat er altid godt, skulle man ellers tro. Et område og et problemfelt i vores samfund bliver styrket af, at offentligheden interesserer sig for det. Det må være den hovedregel, som her måske finder sin undtagelse i en debat, som er blevet tilfældig og trivialiseret. Enhver lærers virke er følsomt over for kritik, og dansklærerens er vist særligt udsat. Danskundervisning indeholder jo elementer, som alle mennesker kender noget

til. Vi har alle gået i skole og alle haft dansk, og vi ved nok i et eller andet omfang, hvad det drejer sig om. Også politikere har skoleerfaringer og er bærere af en common sense-præget forståelse af, hvad problemerne består i, og hvordan de skal løses. I denne almene og folkelige tilgang til skole og danskundervisning er der en uvurderlig styrke, men når den blandes op med mediernes indbyggede trang til hurtige og ofte negative nyheder i en ubehagelig blanding med nogle politikeres behov for profilering, så resulterer den i en skole med lærere, som føler sig sårede på deres professionelle stolthed, og som har en overmåde stor fristelse til at gå i forsvarsposition – i dette tilfælde den uheldigste position af alle. Lærernes defensive holdning over for danskundervisningens svagheder vil være katastrofal, fordi den vil forhindre dem i med vægt at påtage sig den rolle i debatten og udviklingen af faget, som kun de grundlæggende magter, nemlig at fastholde den særligt faglige og pædagogiske forståelse af opgaver og problemer i danskundervisningen og offensivt at formidle denne forståelse ud i et større debatforum. De har skoen på, og deres faglige og pædagogiske analyser må bruges til noget mere end til et forpint: Hvad er der *nu* i vejen? Hvad har vi *nu* gjort forkert? Kritikken af og kvalitetskravene til danskundervisningen er – i lighed med den, man møder over for hospitaler, ældreforsorg, offentlig renovation og alle mulige andre institutioner – kommet for at blive. Vi må lære at navigere i denne måske permanente tilstand af kritik.

Danskundervisningen *er* jo heller ikke god nok. Dette udsagn er der noget selvindlysende i, for den kan altid blive bedre. Men der er også noget mere i det. Der stilles i vor tid nogle krav til danskundervisningen, som er anderledes, end de har været tidligere. Det skyldes, at samfundet ændrer sig med en hastighed, man ikke for få år siden ville have forestillet sig. Derfor ændres også kravene til os mennesker, som skal fungere i det. Børnene ændrer sig så meget, at erfarne lærere over en bred bank giver udtryk for, at den undervisning, de kunne

gennemføre for ti år siden, ikke lader sig gøre på samme måde nu. Forståelsen af danskfaget, dets mål og metoder må også ændre sig sammen med, at samfundet og børnene forandrer sig. Men mange forældre og politikere baserer mere eller mindre ubevidst deres skoletanker på deres egen skoletid, og det vil sige på en skole og et samfund, hvor udviklingen var langsommere. Den rastløse dynamik, som er kendetegnende for vores nuværende samfund og skole, efterlader os med en oplevelse af usikkerhed eller krise. Hvad er det egentlig, børnene skal lære og har brug for? Det kan og skal alle mennesker have en mening om, men dansklæreren må kunne bidrage med en professionel forståelse af sammenhængen mellem det faglige og det pædagogiske.

Hvordan kan man forbedre danskundervisningen?

Med vores erfaringer fra folkeskolen og læreruddannelsen mener vi, at der begge steder er grund til at styrke fagligheden, sprogligt og sprogpædagogisk. Der er stærkt brug for, at læreren tilegner sig en mere præcis og samtidig håndterbar viden om sproglige forhold, og at han bruger den mere effektivt i undervisningen. Der er i denne forbindelse god grund til at besinde sig på, hvad vi forstår ved faglighed, men denne besindelse skal ikke ske ved at skrue undervisningen tilbage til et terpeskoleprincip, hvor børnene skal paces frem fra det øjeblik, de hopper ud af vuggen. At børn kan lære at læse på et tidligere tidspunkt er vel ikke i sig selv et argument for, at så skal de også lære det.

Vi tror, der er grund til at tage de undersøgelser alvorligt, der peger på, at mange danske børns læsestandpunkt er dårligere, end det burde være. Vi føler os stærkt anfægtede af den såkaldte trykseksteneffekt, dvs. den fordelingskurve, som viser, at gruppen af elever, som er gode, og gruppen af elever, som er svage, er blevet større, mens gruppen inde midt på er skrumpet ind. Meget tyder på, at de erfaringspædagogiske

undervisningsformer, som har været toneangivende i en årrække, har givet de dygtige elever masser af udfordringer, men at de nok ikke har hjulpet de svage nok. Her skal der gøres en større indsats for dem, der ikke bare lærer at læse af sig selv.

Den undervisningsform, som vi har set lærer B. gennemføre, stiller store krav til lærerens kompetence. Hun er inspireret af erfaringspædagogikken og har forladt den (falske) sikkerhed, som kan ligge i at gennemføre undervisningen inden for ét omfattende og alt dominerende undervisningsmateriale. Hun hylder en forståelse af danskundervisningen, som er helhedspræget, dvs. at færdighedsindlæringen finder sted i en større sammenhæng, bestemt af børnenes udvikling og baggrund. Hun satser på eksperimentet, legen og fortællingen. Men hun er samtidig fagligt 'nøjeregnende' på den måde, at hun lægger stor vægt på de faglige færdigheder.

Vi tror, at nogle af de spredningsproblemer i forhold til elevgruppen i den danske skole, som tilsyneladende er opstået i læseundervisningen, har med disse forhold at gøre, som B. i sin undervisning forsøger at gøre noget ved. Over en årrække har mange lærere som nævnt skiftet fra en formel, elementorienteret læseundervisning til en mere erfarings- og indholdsorienteret. En sådan undervisning stiller større krav til lærerens faglighed. Han skal vide mere om læsning, sprog og læseundervisning. Og her er en udfordring til kommende uddannelse og efteruddannelse af lærere. Den sprogpædagogiske side af læreruddannelsen skal altså tages mere alvorligt.

Som vi ser det i B.s undervisning, befinder den faglige undervisning sig i socialt rum, hvor børnenes her og nu problemer fylder meget. Nogle af børnene er meget forvirrede, og nogle af dem er ikke motiverede for at lære at læse, hvis det ikke er noget, der bare kommer af sig selv. Dette billede af børnene som generelt mere distrahibile og underholdningskrævende ser man bekræftet af andres erfaringer og forskellige undersøgelser. Denne manglende skoleindstillethed sætter vi i forbindelse med, at børn er så lang tid af deres dag i insti-

tutioner, der ligner hinanden. Et flertal af de børn, som B. har i 2. klasse, møder i skolefritidsordningen om morgenen før skoletid, og de fortsætter i denne ordning efter skoletid til sidst på eftermiddagen. SFO ligger i de samme bygninger som skolen i øvrigt, og lokalerne ligner hinanden, er delvis identiske, og børnene bliver altså opbevaret i det samme bygningskompleks en meget stor del af deres (livs)tid. Det må vanskeliggøre deres muligheder for at få øje på det, som er skolens specifikke ærinde. Når de kommer i skole, er det første gang, de møder noget, de ikke kan stå af fra eller lege sig udenom, men de oplever slet ikke *den* store overgang, som vi oplevede, da vi med flag i hånden begyndte i skolen.

Hvordan skal de forstå, at det er noget radikalt nyt, som sker, og hvordan kan skolen blive et mere inspirerende lærested for dem? Her er noget at besinde sig på. Skolen må godt blive mere undervisningsorienteret og læreren mere en underviser – i børnenes liv er der tilstrækkeligt mange 'pædagoger' – men uden at sætte det læringssyn over styr, som tager udgangspunkt også i eleverne.

Mange lærere giver udtryk for, at de ikke er så glade for at være lærere. Det er ellers et arbejde, som byder på utrolige glæder og udfordringer, men der er også mange vanskeligheder. Læreren har mistet noget af sin aura, siger man, og han skal nu på godt og ondt gøre sig gældende på sine egne præmisser. Rollen og den samfundsgivne autoritet betyder ikke det samme, som den gjorde tidligere. Lærere føler sig ubeskyttede over for forældres kritik og bliver bitre over for en diffus og uforstående problematisering som den, man møder i medierne i disse år. Derfor er det desto mere nødvendigt, at de føler sig bakket op, at de oplever, at de modtager en god og krævende uddannelse, og at de kan få de efteruddannelseskurser, som de har brug for. Især det sidste lader meget tilbage at ønske.

Lærere må være stolte af at være lærere for at være gode lærere.

BIRGIT JØRGENSEN

F. 1942, læreruddannet i 1965 fra Haderslev Statsseminarium. Fra 1965-66 ansat på Øsby Skole, fra 1966-84 på Hasselager Skole, fra 1984 på Kolt Skole.

MARTIN JØRGENSEN

F. 1943, cand. mag. i dansk og kristendomskundskab fra Århus Universitet. Fra 1971 ansat ved Marselisborg Seminarium, fra 1989 ved Århus Dag- og Aftenseminarium. Underviser ved Danmarks Lærerhøjskole i Århus. Medredaktør af tidsskriftet KvaN. Har skrevet bøger og artikler om sprog, litteratur og pædagogik, bl.a. "Læreren som sproglig vejleder", 1994.

En redefuld gøgeunger

Mogens Jansen

– Gøgen varsler leveår, lover kys, og en lun majaften tænker ingen på, at dens unger lever på bekostning af andre unger. Den skubber dem ikke ud, fordi den er "ond", men fordi der ellers ikke er noget sted, hvor den kan overleve.

Og så ikke mere om ornitologi, men om dansk i skolen.

Tid til dansk?

Der undervises stadig i dansk, oftest godt, undertiden rutinemæssigt, af og til ringe. Men tid til dansk er der da?

I 1940'erne var der i 5. klasse 40 ugentlige undervisningstimer med 14 til dansk. I 1960'erne var der 32 ugentlige undervisningstimer med ti til dansk. Nu er der 28 timer om ugen med seks til dansk; der kan være syv, måske kun fem timer.

Tallene bekræftes med mellemrum – måske fordi der så er gjort noget. Undervisningsministeriets vejledende timetal for dansktimer er 2.400. Nogle steder får eleverne en del flere timer – op til over 1.000 dansktimer mere end bundskraberen Rudkøbing.

Der er også detaljerede tal, der fortæller, at over en 20-årig periode fra 1963 til 1985 var der i 1. og 2. klasse et faktisk fald i danskundervisningstid på henholdsvis 20% og 34%. I 3.-5. klasse var faldet 37%, 45% og 47%. I 6. klasse var faldet kun 27% og i 7. klasse endda kun 10%.

Dagens bedsteforældre havde mere danskundervisning i syv obligatoriske skoleår end unge, der i dag forlader en ungdomsuddannelse efter 12-13 års uddannelse.

"Men de lærer jo dansk i alle fag og alle steder!" blev det sagt dengang. – "Hvor, for resten? Og med hvilke resultater?" Nå, ja. Det var altså en floskel, og der røg bare 15 årgange af

sporet. Det var for resten i den periode, at ulandsglosen "funktionelle analfabeter" kom ind i det danske sprog.

Men faldet i tid til dansk er langt større, end det erkendes officielt:

"Timer", "dage", "uger" osv.

I mere end 20 år har der været vækst af såkaldte "timeløse fag", "obligatoriske emner", "aktuelt nødvendig orientering" i særlige "timer", "dage" og "uger".

I dag indgår det i undervisningen, primært i dansktimerne, hos klasselæreren, at eleverne skal: lære at samarbejde; lære ikke at slå; lære at færdes i trafikken og kende til familieplanlægning; lære at læse svensk; arbejde mod narko-, nikotin- og alkoholinformation og -advarsler; kæmpe mod vold og graffiti; lære norsk; lære om gode siddestillinger og passende bordhøjder; have afspænding (kun i 1.-2. klasse, så vidt vides); bekæmpe forurening og forebygge hold i ryggen (dog mest i idræt) samt lære om det forkastelige i at arbejde sort.

Derudover er der: Motionsdag. Mælkenes dag. Smagens dag. Store madpakkedag med taljemåling (også i hjemkundskabslære, 'husgerning'; taljemålingen kan foregå i idræt). Sansernes dag samt Fredsdag. AIDS-dage, og hvordan man undgår det. Mobningsdag og Miljøuge.

Cykelhjelms- og morgenmadskampagner. Sund mad-dag, ikke det samme som Store madpakkedag. Elementær førstehjælpsdag. Forsikringsdag med slogan: "Det er dyrt at lade være!". Grøn dag – på gymnasie- og universitetsniveau for resten benævnt "det grønne drys", uden at der vistnok tænkes på nogen bestemt.

Kampen mod mørket eller mod Mørkets magter (d.v.s. "Brug cykellygte") – kræver måske kun et par timer? Derimod skal lærer og elever være specielt opmærksom på potentielle selvmordere i klassen – og så skal der "Mere sang, dans og slagsmål" i timerne. "Igangsætterinitiativ" puds på skolen

som et specielt emne som så meget andet, der er mislykkedes uden for skolen.

Der er Epilepsidag og Transplantationsdag, det sidste i de ældste klasser. Islandshestens dag var kun et fænomen i Roskilde og kun uden for skoletid.

Dertil kommer diverse indsamlinger, der i øvrigt nok er flere end før, men afgjort involverer færre elever.

Ét emne er væk: Salg af sparemærker i skrive-timen; det forsvandt i takt med, at sloganet "Banken tæller aldrig forkert" falmede til ukendelighed.

Kommunal prestige

Der bruges også tid på fælleskommunale arrangementer: Idrætsdag (med ret mange elever direkte involveret) og fodboldturnering (med meget færre). Resten af eleverne er tilskuere eller gået hjem; de lærer ikke engang at være heppeskor.

Der er fælleskommunal Musisk-kreativ lærerdag med foredrag om "Musisk madlavning" og "Filosofisk defineret musisk-kreativ skole" med alle kommunens lærere linet op på rad og række. Eksemplerne på lærerdagstemaer kan være andre; mange af dem vedkommer i høj grad undervisningen. Disse dage er eleverne i skole fra – som regel – 8.10 til 11.50. Rationaliseringseksperten må kunne se lovende perspektiver i, at eleverne kan klare en fuld skoledags pensum mellem 8.10 og 11.50. Det skal her huskes, at eleverne *ikke* bliver hældt ud af skolen resten af dagen! Der er altid sørget for, at de ikke løber rundt på gader og stræder. Skolen *er* faktisk særdeles omhyggelig med at passe på sine elever.

Der pudses også kommunal glorie på anden vis:

Nogle steder inviteres alle kommunens lærere og elever til træning hos professionelle koreografer og dansere, så de selv (lærerne og eleverne) kan indøve dansestykker og arrangere

udstillinger, for "dansk skal stå stærkere i skolen; der er afsluttende fællesoptræden". Idræt indgår i dette arbejde, der også delvis foregår i fritiden – både elevernes og lærerens.

Undervisningsmaterialer og reklamematerialer

Hvordan opstår disse timer, dage, uger osv.?

Nogle af dem er unægtelig ikke ligegyldige. Ofte udspringer de af reelle samfundsmæssige problemer, som "man" bør gøre noget ved. Tit er de resultat af pressionsgruppers effektive lobbyarbejde. Måske tror de seriøse afsendere, man kan informere sig ud af alle problemer. Lobbyisterne profilerer bare en 'sag'.

I forbindelse med de mange timer, dage og uger udsendes der så mange undervisningsmaterialer (= reklamer), at en hel del af skolerne har vænnet sig til at lægge de "gratis" materialer ved siden af kuponhæfterne og reklamerne fra supermarkedet – heldigvis faretruende nær papirkurven.

Eleverne oplever tit, at nogle af materialerne er "frelste" (det værste, noget kan være i dag). Det går ud over også de "gode" dage, der kunne være relevante. Ikke sjældent synes "dagene" (ufrivilligt) komiske for både elever og lærere: "Det lo man meget af den vinter"; og læreren droppede de mest tåbelige af kampagnerne med god samvittighed og elevernes støtte. Men alligevel – "man *burde* vel egentlig tage dét med "Mørkets magter" op, for *hvis* nu et barn fra klassen kommer galt af sted uden cykellygte . . ." tænker læreren.

Skolens materialeelendighed er en væsentlig grund til, at de mange "gratismaterialer" bliver brugt i undervisningen.

Eksempelvis har Told og Skat i nogle år udsendt fire flotte plakater sammen med sit ungdomsblad med den underlødige poptitel: "Skat! – det er første gang". Der er vedlagt en lærermappe med instruktioner, mange opgaver, overheads, og, for at det ikke skal være løgn, er der også en stor konkurrence.

Det hele er markedsført i dyre helsidesannoncer, alt betalt af "samfundet".

Det store Muvín-projekt (også betalt af "samfundet") udsender bøger, i øvrigt gode, om "Miljøundervisning i udvikling".

"Lær at køre i S-tog" ("samfundet" betaler også her) udsender blandt andet store og dyre plakater med udførlige instruktioner – også til Århus, for hvis århusianerne nu skulle komme til København, ikke?

Rækken af "gratis tilbud" er uden ende: Der udsendes gratis jobpatruljer, en slags gæstelærere, der selvfølgelig kan afvises, men hvem vil gøre det, når elever skal advares mod underbetalt arbejde i ferien?

De store fagforeninger og arbejdsgiverorganisationer sender pjecer og gæstelærere ud til undervisningsbrug.

Undervisningsministeriet bakker op om korps af gæstelærere til folkeskolen fra erhvervslivet. Der er praktikordning i virksomheder for folkeskolelærere; unge med egen virksomhed sendes på turne i folkeskolen. Der udarbejdes virksomhedsspil ("langt over halvdelen af landets folkeskoleklasser spiller Dansk Industris virksomhedsspil hvert år", siges det). Alt det sidste sker under navn af "National kompetenceudvikling", hvor alle glæder sig over, at skyttegravskrigen mellem uddannelsessystemer og erhvervslivets organisationer nu er slut, og til lykke med det. Og indtil videre (= i det første års forsøgs-/udviklingsperiode) er alt gratis.

Læreren kan altid sige "nej" til en del af disse initiativer, men ikke til dem alle. Skolen kan sige "nej" til flere af initiativerne, men heller ikke til alle – og man skal jo ikke lukke sig ude fra "samfundet", som i øvrigt også forlanger kontante indlæringsresultater. Heldigvis da.

Men timerne, dagene og ugerne markedsføres effektivt – der er pres på udefra, stort pres, og så forsvinder især dansk undervisningen.

Med få undtagelser havner disse emner m.v. i danskundervisningen, fordi dansklæreren i langt de fleste tilfælde er klasselærer: Ca. 90% af dansklærerne er også klasselærere, både for de mandlige og kvindelige læreres vedkommende. I de yngste klasser er procenten lidt højere. Kombinationen ung + kvinde var tidligere næsten altid ensbetydende med, at hun var klasselærer, mens kombinationen mand + ældre pegede mod, at han sjældnere var det. I dag er mændene hyppigere klasselærere end tidligere. Men de mandlige lærere, der *ikke* er dansklærere, er ret sjældent klasselærere. Det må være noget genetisk. Eller også er mænd smartere til at slippe for et arbejde, der ikke er prestigefuldt, men som bare skal gøres, fordi det er blevet helt nødvendigt – meget af det i hver fald.

Klasselærerarbejdet kan *ikke* i dag smides ud af skolen. En hel del af dette *forventer* forældre og "samfundet" – hvad dét så end er – at skolen *også* tager sig af.

Dertil kommer, at klasselærerens arbejde blandt kollegaer er blevet større og i en vis udstrækning af en helt anden karakter end før: Klasselæreren skal være kollegial team-koordinator for klassens arbejde. Klasselæreren skal også koordinere arbejdet med specialundervisningen og blandt andet i nødvendige tilfælde sørge for kontakt til tale- og læsepædagog samt kontakt til Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning. Klasselæreren skal støtte "to-læreren" (= "modersmålslæreren") i klasser med tosprogede elever og "være opmærksom på nødvendigheden af fordybelse og refleksion, der skal præge al undervisning".

Hvis snebolden rammer en rude, hvis der stilles atten stole oven på hinanden foran naboklassens dør, hvis et par elever har været involveret i et slagsmål dagen før, hvis eleverne i klassen er udvandret i protest mod matematiklæreren, hvis der er hældt sulfosæbe i sovsen i hjemkundskabstimen, hvis

Rasmus' mor er gået hjemmefra i går, hvis Lises mormor er dødssyg, hvis . . . – så er det næsten altid noget, klasselæreren bliver involveret i.

Skolen er fag, men sandelig også andet end fag.

Klemte forældre

Men hvem andre end lærerne, og hvilken anden institution end skolen skulle ellers tage sig af de nævnte emner?

Forældre er vitterlig hårdt spændt for, både hvor der er to og én forælder i familien. Forældrene kommer – de fleste i hvert fald – til de møder, skolen indkalder til om deres egne børn. Forældrene er vænnet til at køre børn til og fra arrangementer uden for skoletid. Det skal understreges, at den frivillige idræt og musikundervisning, spejderarbejdet m.m.m. ikke her undsiges – så langt fra. "Samfundet" kunne slet ikke fungere, hvis dette idealistiske arbejde ikke fandt sted.

Og forældre har tilsammen en væsentlig længere arbejdsdag end for 40 år siden.

Det er en grov forvrængning af realiteterne, at forældre "generelt set og med glæde langer ansvar for deres børn over til skolen". Bestemt ikke.

Så kan man nok så meget sige, at forældrene "burde orientere deres børn om risikoen ved alkohol, narko, AIDS, vold, færdsel i trafikken og gode kostvaner", som et dagblad skrev. Det skulle forældrene. Men forældrenes og børnenes hverdag er blevet en anden – mere trængt og fragmenteret. Det er tiden til dansk også – mindre og usammenhængende.

Skolen (= især klasselærerne, dansklærerne) *må, bør og skal* tage sig af eleverne. Det er dér, alle børnene er samlet. Det er her, der er en voksen, der kender det enkelte barn.

Men i dag er en stor del af børnene også samlet andre steder. Kunne nogle af de steder ikke tage en hånd med? Mange ville givetvis endda gerne.

I 1950'erne var den samlede tid på institutionen i løbet af barndommen mellem 7.000 og 8.000 timer; der var i alt overvejende grad tale om skoletimer.

I dag er der "dagforanstaltninger" i 10.000 timer, skolegang i 11.000 timer og SFO-ordninger m.v. i 2.000 timer. Institutionaliseringen for et barn i dag er 23.000 timer – ca. en tredobling i løbet af godt og vel en generation, og tallene er i hastig vækst. Og tilmed bruger børn i dag megen tid til fritidsaktiviteter, som de voksne regulerer.

Formodentlig vil institutionslivet kunne kompensere for meget af det, børn tidligere lærte uden for en institution, men det kan hverken erstatte indholdet i den tid, der før var børnenes egen, eller den indlæring, der var tid til i skolen.

Skønlitteratur, lyrik, sprogligt arbejde kan være fremragende udgangspunkter for meget eller lidt af det her nævnte.

Men når de mange temaer, kampagner, emner, timer, dage, uger osv. skal ind i skolen (skal de det?), er det i praksis næsten ugørligt at få *sammenhæng* i danskundervisningen – og for den sags skyld sammenhæng i klassens og skolens dagligdag. Der lægges mange kræfter i disse "dage". Det er gørligt at få dansk ind i mange af "dagene"; af og til er det en selvfølge. Men ét resultat er, at børnene også i skolen møder en flimrende verden.

De påvirkninger, eleverne møder, er ofte punktvis, kommer mange forskellige steder fra, er tit kortvarige, svajer med tilfældige kastevinde. I bedste fald møder eleverne seriøse informationer, der ikke i sig selv fører til nye holdninger og handlinger, end ikke nødvendigvis til viden.

Hverdag i en 5. klasse

Dansklæreren bør blive ved med at være klasselærer, for det er klasselæreren, der kender sine elever bedst. Ikke helt sjældent kender han eller hun sine elever vældig godt. Det hænder, at

klasselæreren kender en elev bedre, end en af mors forbipasserende mænd gør det – ikke så helt sjældent endda.

Oftest har eleverne tillid til klasselæreren.

Fem måneder i 5. klasse

I september var der gennemgang af lejrskole på Samsø – eleverne fremstillede mapper; læreren gennemgik lejrskolen med forældrene; eleverne skrev adresser; sygesikring blev tjekket; information om 'specielle hensyn' (vådliggere).

I oktober – to incestsager blev 'kontrolleret'; den ene endte med at blive anmeldt; møder på skolens kontor med psykolog; elever bærer gamle borde og stole ud; nye møbler indstilles i højden.

I november: Eleverne udarbejder vurderingsskemaer, før der er forældrekonsultation, hvor ikke alle forældre kan eller vil være med. Der fordeles roller til julemusical (i samarbejde med faget musik). Forberedelse til og besøg på "LEGO Dacta".

Januar var bare en normal måned med den sædvanlige lejlighedsvis vandren ud og ind af klassen til sundhedsplejerske, tandlæge, testning og anden henvendelse til en eller anden af skolens kulissefolk (der i hvert fald ikke kan undværes i skolen i dag) samt besøg af tandplejer.

I februar: Forældreklager over uvenskab med en anden klasse tages alvorligt (fuldstændig nødvendigt). Indianeruge, hvor alle klassens lærere bidrager med deres fag. Besøg på det lokale museum; igangsætteropgave gennemprøves.

'Løse emner' undervejs: Enkelte pigers begyndende menstruationsproblemer; gymnastiklærere orienteres. Kontakt med en mor.

To elever til lejlighedsvis kontrol hos talepædagog. Orientering om og tilbud om frivillig badminton. Orientering om mælkeordning. Forberedelse af elevrådsaktiviteter og opfølgning af samme mellem fire og en gang om måneden. Al-

kohol-, narko- og nikotininformation. Opringning til (næsten de samme) syv forældre om små og store problemer. Gennemgang af skolens ordensregler ud fra konkrete eksempler. Skolefotografering med omfotografering af fraværende elever (plus en hel del arbejde med de førnævnte timer, dage, uger osv.).

Dertil kommer, at tre elever er væk i et par dansktimer om ugen; de har brug for at gå til "Ekstra dansk" og må så være væk i to almindelige dansktimer hver uge. Sådan er det, selv om det er svært at forstå logikken i denne pædagogiske disposition. Et par af eleverne er meget kede af det og prøver at 'snyde', fordi de vil være sammen med deres klasse. Den tredje elev er mere end lykkelig for arrangementet. Det er aldeles nødvendigt, at klasselæreren går ind i sagen ret mange gange.

Alle elever skal bare kunne mere –

Kravene til (eksempelvis) læsning stiger generelt:

Forældre forventer bedre læsekompetence end tidligere.

Læreren er bekymret på en del af sine elevers vegne.

Skolelederen interesserer sig inderst inde for, om eleverne "her på vores skole" lærer mere end på naboskolen.

Lokalpolitikere er naturligvis interesserede i, at "vores kommunes børn ligger over landsgennemsnittet" – statistisk vanskeligt, at dette kan være tilfældet i alle landets kommuner; *deres administratorer* er lidt generet af viden om lokalområdet, men prøver at leve op til ønskerne.

Centralt placerede politikere forventer alment bedre resultater end før. *Deres administratorer* slider for at opildne til sådanne resultater.

Stat og kommune deler i øvrigt "ansvaret", eller hvad det nu er, de deler, for børnenes skolegang. Og som altid, når der er to om et ansvar, bliver der ca. 1% til hver.

Samtidig bliver de flot skrevne målsætningsproblematise-

ringsformuleringer (jo længere ord, jo bedre, også selv om disse bændelormeord som regel er nonsensord) noget rampone-ret, når de ramler ned gennem systemet og havner i den enkelte klasse; for her undgår man ikke at mærke følgen af en vaklende økonomi, der blandt andet afspejler sig i bøger i laser (konkret: engelskbog skrevet i 1945 og stadig anvendt i en 7. klasse i 1997. Den kan da godt være god), for slet ikke at tale om det klassiske (korrekte) eksempel med historiebøger fra den kolde krigs første år og atlas med en markering af millionbyer, der er 15 år gammel og forældet. Brudstykker af tekster krøller hver dag sammen som ligegyldigt fotokopieret A4-papir i bunden af skoletasken.

Og når man nu bare kan kigge på hylden og dér finde smart, opdateret materiale, der ganske vist ikke er sælig relevant for undervisningen, så . . .

– og det kan eleverne bare ikke

Og når en international undersøgelse så placerer danske 10-års-elevs læsekompetence et sted *meget* langt nede i feltet, og når en hel del lokale undersøgelser viser et fortsat frit fald – så opstår der reaktioner, der grænser til panik.

De personer, der 10-15 år før har fået en dårlig danskundervisning, bliver der ikke gjort noget specielt for – det er åbenbart “bare ærgerligt for dem”. Men der er enighed om, at de kommende klasser ikke skal løbe ind i samme problemer; i hvert fald ser det ud til, at den opmærksomhed, der blev om indskolingen, er ved at hjælpe på læsekompetencen i 1. klasse; man må håbe, at det holder.

Men kun få steder holder økonomien trit med intentionerne; lærerne føler sig jaget, og dansklæreren føler sig ude i tovene. De dansklærere, der *ikke* vil gøre, hvad hun eller han kan for at få dygtige læsere, elever, der er gode til skriftlig dansk, og som kan udtrykke sig, er der meget langt imellem. De findes, men er særdeles få.

Centralt siges der meget og gøres en del; også den enkelte skole og den enkelte lærer tager næsten altid elevernes læsestandpunkter alvorligt – og forældrene gør det endnu mere.

Nogen forsøger at slå sig til tåls med, at i 15-års-alderen er de danske elever rykket opad i den olympiade, som en international læseundersøgelse ikke burde være. "Vores unge ligger midt i feltet"; "det kunne være gået værre, og eleverne kan jo så meget andet" (uden at det præciseres, hvad det er, eleverne kan) – for resten også, uden at nogen lægger mærke til, at en del af elevernes 'opstigning' blandt andet må ses i sammenhæng med, at der i gruppen af 15-årige indgik elever fra tre lande fra dele af Afrika, der har nye og ikke altid velorganiserede uddannelsessystemer.

Hvorfor tales der i øvrigt om, at eleverne *enten* skal lære at læse godt nok, *eller* at de skal mestre de "bløde" værdier, hvad det så end er? Der er da ingen modsætning mellem at være en god læser og at være god til at samarbejde.

Skolen bryder ikke sammen under alle timer, dage, uger, emner, kampagner osv. Det er den i hvert fald endnu ikke. Det er bare danskundervisningen – og i mindre udstrækning en del anden undervisning – der måske, måske ikke, nærmer sig et sammenbrud på grund af for lidt tid, for mange emner og en materiale-mangel, der er en hel del værre, end folk uden for skolen fatter.

Og så er her ikke nævnt den kendsgerning, at ca. 20% af eleverne hægtes mere og mere klart af fra de ca. 80%. Vi har slet ikke det "2/3-samfund" *inde i skolen*, som hævdes at aftagne sig andre steder i samfundet. Men skolen har vilkår, så der skabes afstand mellem de 75-80% velfungerende eller godt fungerende elever – og så de resterende svagt eller direkte dårligt fungerende elever.

Nogle urealistiske forslag

Det er op til den enkelte læser at finde en konklusion. Men i en sådan må vel indgå: Neddæmpning af forventninger om, at "skolen må tage det op", for det er ikke lykkedes andre steder i "samfundet".

Krav om en større sammenhæng i elevernes hverdag. Hvad med at droppe mange "timer", "dage" og "uger" og i stedet for undervise i dansk efter en langtidsplanlægning af danskundervisningen?

Krav om et ligeværdigt samarbejde mellem skole og fritidsinstitutioner. Det er langtfra altid SFO, der markerer sit territorium kraftigst.

En læreruddannelse, der lægger vægt på, at lærerne kan *undervise*, ville i hvert fald ikke accelerere problemerne, men kunne lægge op til den lærerkompetence og det lærerengagement, uden hvilket al undervisning står i fare for at stagnere eller gøre det, der er værre.

Og *krav* om efteruddannelse af lærere ville være en god idé, hvis denne uddannelse ikke mindst handlede om undervisning.

Læreruddannelser skal generelt have et undervisningsrelevante indhold, de studerende skal lære noget (= nogen skal kunne undervise dem på engageret og meningsfuld vis), og det skal være muligt at overføre det, der er lært, til det daglige arbejde i skolen.

En vedtagelse blandt journalister ville være en god idé, hvis den blandt andet handlede om både at skildre en skole, hvor "det går godt", og en anden, hvor "det går skidt", og *hvorfor* det mon går godt eller dårligt. De personer, der kreerer dagbladenes overskrifter, burde måske lære at læse indenad, så overskriften nødtørftigt dækkede journalistens måske lidt skævvinklede, men stort set altid korrekte tekst. En tv-information, der lejlighedsvis ikke havde karakter af 'one or two liners', når uddannelsesproblemer blev taget op, ville formodentlig også være nyttig.

Forældrenes fastholden af, at det drejer sig om – eksempelvis – at få deres børn til og fra skole, uden at de bliver kørt ned, er ikke bare forståelig. Den er fuldstændig nødvendig. En forældreindsats for at holde skolen fast ved bl.a. en systematisk tilrettelagt danskundervisning, vil også være nødvendig.

– Og så må der gerne være arbejdsstøj og tryghed i dansktimerne, hvor der gerne må undervises i dansk. Det er, som om der samtidig med etableringen af timer, dage og uger blev glemt en af de vigtigste sætninger fra alt erhvervsliv, privatliv og fritidsliv: *Ting tager tid, og tid kan kun bruges én gang.*

Der er nu så mange gøgeunger, at de efter biologisk sædvane burde være udryddet af deres egen succes. Foreløbig ser det ud til, at de breder sig som barkbiller i elmetræer.

(Tak til overlærer Torben Pøhler for gode diskussioner og forslag til opdatering af eksemplerne.)

MOGENS JANSEN

Læreruddannet; læsepædagog, faglærer i dansk, cand.psych. Læseforsker. Redaktør. Konsulent i pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde. Member of Reading Hall of Fame, æresmedlem i International Reading Association.

Læsning for begyndere

Niels Chr. Sauer

Da den nye folkeskolelov i august 1994 trådte i kraft, skete det med piber og trommer. Højtrangerende skolefolk på stribe var fulde af lovord om den nye skoles strålende perspektiver og lovens givere gjorde sig til af, at de havde tænkt stort, nyt og visionært.

Men ude på skolerne ville feststemningen ikke rigtig indfinde sig. Man undrede sig over, hvordan én lærer skulle kunne gennemføre 100 samtidige, individuelt aftalte og tilrettelagte projektorienterede undervisningsforløb i samarbejde med kolleger og med såvel tværfaglige som praktisk-musiske og grønne islæt samt løbende evaluering. Ganske vist har undervisningsministeren siden beroliget offentligheden med nogle bemærkninger om, at det nok ville tage år, inden loven var helt gennemført i praksis, men lærerne føler sig mere og mere utrygge ved den megen reklame, som lover mere end skolen nogensinde vil kunne holde. Der breder sig på lærerværelserne en følelse af, at denne lov er lavet af folk, der er mere interesserede i deres egne luftkasteller end i løsningen af skolens påtrængende problemer.

Som nu eksempelvis skolebørnenes ringe læsefærdigheder, der var forsidestof i netop de dage, da den nye lov trådte i kraft. Den slags trivialiteter forholder den nye folkeskolelov sig overhovedet ikke til. Og det er ikke fordi lovgiverne ikke har vidst besked. I mindst 20 år har læseforskere advaret imod udviklingen i danske børns læsefærdigheder, og den rapport, der har rystet nationen siden sin fremkomst i august 1994, forelå faktisk allerede et halvt år før vedtagelsen af den nye folkeskolelov. Men hverken den eller talrige andre forudgående faresignaler satte sig spor i den nye lov; selvransagelsen har trange kår i dansk skolepolitik.

Nuvel. Hermed en lille håndsækning i så henseende.

Det er uomtvisteligt, at læreruddannelsen har svigtet læsepædagogikken. Selv lærere, der har haft dansk som ét af de to hovedfag på seminariet, står ofte rådvilde overfor børnene i de små klasser, fordi de ikke i løbet af uddannelsen har lært noget som helst om, hvordan børn egentlig lærer at læse. Seminariernes lærere er i reglen universitetsuddannede akademikere; deres indsigt i læsepædagogikkens mysterier er yderst begrænset og deres praktiske erfaringer udi kunsten at lære børn at læse er som oftest lig nul. Det turde dog være indlysende, at en af seminariernes primære opgaver må være at kvalificere lærere til at lære børn at læse.

Alligevel overså man fuldstændigt problemet ved den revision af læreruddannelsen, der fandt sted i 1991. Kanske daværende undervisningsminister Bertel Haarder ved den lejlighed burde have rådført sig mere med lærerne på gulvet og mindre med sine håndplukkede akademikere, der ikke har førstehåndskendskab til dagens skole. Allerede i 1997 har Folketinget måttet revidere læreruddannelsen ganske kraftigt med henblik på en styrkelse af skolens faglighed i almindelighed, elevernes danskfærdigheder i særdeleshed. Om det hjælper, vil tiden vise. Man kan have sin tvivl, al den stund seminariernes dansklærere stadig er de samme og det fundamentale problem – den helt utilstrækkelige kobling mellem folkeskolens klasseværelser og seminariemiljøet – fortsat er uløst.

Sandt er det også, at skriftlig dansk i begynderundervisning længe har været anset for betænkeligt i sig selv. I misforstået omsorg for de små, sarte sjæle har skolen i vid udstrækning afstået fra skriftligt arbejde i de første skoleår, og i det omfang, det alligevel har fundet sted, har det for det meste bestået i udfyldningsopgaver af forskellig art med et minimum af reelt skrivearbejde. Nyere forskning på området har godtgjort, at denne opgaveform nærmer sig rent tidsspilde, hvorimod reguleret skriftligt arbejde i begynderundervisning i høj grad støt-

ter læseindlæringen; især når børnene ikke anvender den usammenhængende trykskrift, som de i forvejen ser alle vegne. Brugen af en sammenhængende håndskrift, der er helt forskellig fra almindelige trykskrift, tvinger børnene til hele tiden at foretage en afkodning af bogstaverne som lydsymboler og medvirker derigennem til at øge deres fortrolighed med bogstaverne. Anvendelsen af computere rummer iøvrigt store perspektiver på dette punkt. Dels skånes børnene for kampen med blyant og papir, dels giver computerne et væld af skrifttyper at vælge imellem. De kan dog aldrig erstatte håndskriften.

Værst er det imidlertid, at selve læsebøgerne i vid udstrækning er under al kritik. Den i øjeblikket mest benyttede læsebog i Danmarks førsteklasse er baseret på den såkaldte ord-billed- eller helhedsmetode, der ikke lægger særlig meget vægt på at stave og dele; man springer så at sige læseindlæringens kravlestadium over og sætter på børnenes genkendelse af hele ord som ét billede, dels ved hjælp af den visuelle hukommelse, dels ved andre mnemotekniske tricks. Der lægges således stor vægt på at udforme teksterne således, at de rummer ord og begreber, der fascinerer børnene. Påstanden er, at små drenge og piger har lettere ved at læse ord som "mountain-bike", "barbiehus" og "computer" end ord som "der", "fordi" eller "henne". For at sikre tekstens tiltrækningskraft lader man i vid udstrækning børnene selv udforme den. Denne disiplin kaldes l.t.g., hvilket står for: Læsning på talens grund. Ideen går ud på, at man lader eleverne selv skrive læseteksterne ud fra deres egne oplevelser, hvorved man angiveligt opnår ikke blot en sikrere læseindlæring, men også en tværfaglig, projektorienteret arbejdsform, der antages at bibringe børnene en større arbejds glæde.

Og her er det så, at diskussionen om læsepædagogik let glider af sporet. Det komplicerer sagen betragteligt, at de læsepædagogiske metoder tilsyneladende ikke blot vurderes på deres effektivitet med hensyn til læseindlæring, men også vurderes på deres dannelseseffekt i bred almindelighed. Pludse-

lig handler diskussionen ikke om læsning som isoleret fænomen, men også om skolesyn, menneskesyn og samfundssyn, og inden man får set sig om, er man gerådet ud i et regulært ideologisk, ja i værste fald ligefrem partipolitisk hundeslagsmål. Og så er målet tabt af syne.

Med risiko for således at blive sat politisk i bås vil jeg tillade mig at konkludere, at helhedsmetoden synes at give hurtige resultater med en del af børnene, men den skaber tilsyneladende vanskeligheder for de mange børn, der skal have længere tilløb til læseprocessen. I modsætning til gamle dages "Ole-Bole-metode", den såkaldte elementmetode, lærer helhedsmetoden ikke børnene bogstavernes lyde. De lærer heller ikke systematisk stavelsesdeling, analyse af stavelsernes lyde og disses syntese. I matematikken kan de langsomme tælle på fingre, og den, der ager med stude, kommer også med. Men i dansk er man altså enten flyvende eller gået i stå. Det er vel-dokumenteret, at danske skoleklasser med hensyn til læsefærdigheder i dag er splittet i to nogenlunde lige store grupper: de meget dygtige og de meget dårlige. Midtergruppen udgør mindretal.

Denne uhåndterlige spredning i læsefærdigheder bevirker, at arbejdet med skolens øvrige fag ikke i større omfang kan baseres på selvstændig læsning. Det ville jo være at føje spot til skade, hvis vi spolerede børnenes arbejde med f. eks. historie med en masse læsestof, som de ikke magter. Derfor bliver fag, der kunne have medvirket til at opbygge sikre læserutiner, i stedet til mundtlige fag. Det, der i de små klasser fremtræder som et mindre læseproblem, isoleret til selve danskfaget, bliver dermed i overbygningen og de videregående uddannelser til et decideret læsehandicap, der kan afskære eleven fra overhovedet at kaste sig ud i boglige studier.

Meget tyder altså på, at helhedsmetoden er skurken. Og så skulle det vel være en enkel sag for skolen at lægge stilen om til fordel for elementmetoden, der dog før har været så dominerende? Men nej; elementmetoden har nemlig en mægtig

modstander i, hvad jeg af mangel på bedre udtryk må kalde for tidsånden.

Det var i de glade tressere, at hele samfundet, skolen indbefattet, blev omkalfatret. Den såkaldt frie opdragelse og fjernsynet holdt sit indtog i hjemmene, lussingerne blev afskaffet i skolen og lørdagen blev fredag; 1300 sogne blev til 275 kommuner, og fra 1950 til 1970 blev antallet af skoler halveret fra godt 4000 med gennemsnitlig ca. 120 elever hver til godt 2000 med gennemsnitlig ca. 330 elever hver. Samtidig udvidede man undervisningspligten fra 7 til 9 år og tilføjede 10. klasse samt børnehaveklassen. Denne særdeles bekostelige manøvre blev blandt andet finansieret ved at fjerne undervisningstid i stor stil fra de syv første skoleår. Hårdest gik det ud over mellemrinnets dansktid, der alene på denne konto blev nedskåret med over 40%. Siden er en lang række nye tidskrævende arbejdsområder væltet ind over skolen i almindelighed, danskfaget i særdeleshed: Økologi, medier, billedkunst, edb og tekstbehandling, ny teknologi, sundhedslære, færdselslære, undervisning i rusmidler, seksualitet, aids, prævention, norsk, svensk, arbejdsmarkedet, erhvervsvejledning, praktik, musik, drama, video, foto, motorlære, familiekundskab, ligestilling, tosprogede elever, fremmede religioner, tidligere fremmedsprogsundervisning. Ja, der går næppe en måned uden nye krav til skolen om at udruste eleverne bedre på snart dette, snart hint felt. Lad mig fra den sidste tid blot nævne: undervisning i skatte-lovgivning, opbygning af selvstændig erhvervsvirksomhed og mere seksualundervisning. Og sidst, men bestemt ikke mindst, er skolen blevet pålagt en lang række omsorgs- og opdragelsefunktioner kombineret med kravet om en mere demokratisk skole. Samarbejdet mellem skole og hjem blev formaliseret, og der blev oprettet elevråd; klassens time kom på skemaet, og forældrene gav deres besyv med i de nyoprettede skolenævn. Skolen skulle ikke længere være lærernes alene.

Der var i tresserne en stærk tro på, at alt kunne gøres bedre, sjovere og fremfor alt hurtigere. Produktionsfremgangen

eksploderede på alle fronter, forbruget ligeså, og overalt i arbejdslivet gik effektiviseringen sin sejrsgang. Ligeså i skolens danskundervisning – og til dels med skæbnesvangre følger, kan vi nu konkludere.

Siden da har elementmetoden været dømt gammeldags. For det første er den alt for tidskrævende. Dengang elementmetoden var dominerende, havde skolen 3-4 gange så meget tid til indlæring af fundamentale læsefærdigheder som i dag. Desuden viser de gode resultater sig først efter længere tid i form af færre tabere på de efterfølgende klassetrin, og nu til dags går man efter de rappe gevinster. For det andet bliver elementmetoden let kedsommelig, især for den hurtigste halvdel af eleverne, der så at sige ikke kan forhindres i at lære at læse på et halvt års tid. Der er ikke megen selvrealisering i korisk stavning, og er der først dømt kedeligt, behøver ingen i vore dage føle sig forpligtet. Bliver underholdningen for ringe, kan der ske hvad som helst, det må man regne med.

For det tredje er elementmetoden ret stilheds- og opmærksomhedskrævende. Det drejer sig om lydnuancer, og hvis de frimodige og småpludrende børn ikke rent fysisk kan høre forskel på bogstaverne, kan de heller ikke artikulere ordentligt, og så bliver elementmetoden selvsagt ubrugelig. Så flyder konsonanterne sammen: p/b, t/d, k/g, m/n; og så bliver de ni vokaler rationaliseret ned til et par udefinérbare blandingslyde: a = æ = e = i og å = o = ø = y = u. Elementmetoden fordrer ganske enkelt en klasserumsdisciplin, som mange 6-7-årige børn slet ikke er parat til at leve op til, og læreren kan ikke uden videre påregne nogen større forståelse hos forældrene, der for en hel dels vedkommende synes at mene, at det kun er andre folks børn, der støjer. En nylig undersøgelse af urolige børn i skolen viser klart, at skolens første klassetrin plages af larmende, udisciplinerede og selvhævdende børn i langt højere grad end hidtil antaget. Står man med 28 børn i en første klasse, vil det kun undtagelsesvis være muligt at skabe den nødvendige ro.

Regningen for at hjælpe dem, der ikke kommer flyvende fra start, betales naturligvis først og fremmest af de tabere, der lægger krop til. Men i anden ombæring sendes regningen videre til samfundet i form af et nærmest umætteligt behov for specialundervisning og andre særforanstaltninger, der koster det hvide ud af øjnene uden at løse det fundamentale problem: et komplet urealistisk ambitionsniveau, der pålægger skolen at nå det dobbelte på den halve tid. Det er synd for alle de børn, der får stress eller bliver sejlet agterud, og det er kostbart for samfundet, når taberne skal samles op, i særdeleshed når den skolemæssige deroute ender med regulær social udstødning.

Vil vi gøre noget ved disse problemer, må vi sætte ind på mindst tre fronter.

Vi må for det første sætte børnenes timetal i vejret på mellemtrinnet (3., 4., 5.kl.). Hvad ligner det i grunden at spise højt motiverede børn i den mest lærenemme alder (10-12 år) af med 18 timers skolegang om ugen? De fleste børn bruger mere tid på at se fjernsyn end på at gå i skole, og helt grotesk bliver det, når man betænker, at kun de færreste børn går hjem efter skoletid. De går nemlig over i fritidshjemmet eller klubben og fortsætter altså deres dag i offentligt regi.

Vi må for det andet se i øjnene, at propper vi op imod 30 børn på 5-6-7 år ind i ét lokale, kan vi ofte kun få arbejdsro ved hjælp af metoder, der forlængst – og af gode grunde – er bandlyst i den danske folkeskole; også selvom vi sætter to voksne på opgaven samtidig. At fastslå en idéel klassestørrelse lader sig ikke gøre. Der findes klasser på 10 børn med en uudholdelig larm, og der findes rimeligt fungerende klasser med 25 børn. De fleste lærere synes at finde klasser med 15-20 børn optimale.

Og så må vi for det tredje besinde os på skolens egentlige opgave. Hvor mange sten kan man lægge i en spand? Så mange som der er plads til, lyder svaret. Men i skolen lyder svaret: Så mange som helst! Vi tager bare nogle store sten op. I hen-

ved 30 år er skolen blevet dænget til med nye arbejdsområder, og i dag er der snart sagt ikke andet end ærtesten tilbage i spanen. Den nye folkeskolelovs krav om øget tværfaglighed har nok givet skolen mulighed for at røre lidt rundt i spanen, men det løser ikke problemet. Med sine krav om differentieret undervisning, øget evaluering og forældresamarbejde samt indførelse af nye fagområder har den nye skolelov tilmed bidraget til at hæve skolens i forvejen urealistiske ambitionsniveau til uanede højder.

Hvis, eller rettere, når det indenfor de næste par år viser sig, at skolen ikke magter den stillede opgave, vil vores skolepolitikere forhåbentlig have format til se virkeligheden i øjnene og gennemgå hele skolens arbejdsfelt kritisk med henblik på at aflaste den for nogle af de opgaver, der burde løses andetsteds. Det gælder ikke mindst mange af de opdragelses- og omsorgsfunktioner, der som følge af børnefamiliernes spolerede hverdag lægger beslag på stadig større resurser i skolen.

Familielivets genrejsning bliver dermed også i skolesammenhæng en af de allermest presserende opgaver i dagens Danmark.

NIELS CHR. SAUER

F. 1950. Lærer i folkeskolen siden 1975 med historie og kristendomskundskab som linjefag, klasselærer med dansk gennem hele lærerkarrieren. Forestår udviklingsarbejde vedr. filosofierende undervisning. To døtre i folkeskolen. Lærerrådsformand/mødeleder i pædagogisk råd, medlem af skolebestyrelsen. Medforfatter til bogen: *Folkeskolens Krebsegang*, Fjordager 1996.

Gå lige til sagen – om sprogpædagogik i læse- undervisningen

Carsten Elbro

Det bliver først rigtig farligt, når børn for alvor skal begynde at lære at læse. Både i børnehaven og senere i børnehaveklassen kan børn få opgaver og muligheder stillet til rådighed, som ikke er rigtig farlige. For selv om børnene ikke skulle klare sig så godt, gør det alligevel ikke noget. Det er ikke nogen skændsel at have problemer med at finde den rigtige farve til himlen på en tegning, og man bliver ikke henvist til skolepsykolog, selv om man ikke har så meget lyst til at spille fodbold, men hellere vil lege med perleplader – eller omvendt.

Men læseindlæringen er, sammen med regneindlæringen, den første rigtig alvorlige prøve på, hvordan barnet vil klare sig i skolen og senere uddannelse. Det er ikke underligt, hvis læreren er forsigtig og mange forældre holder vejret.

Det er heller ikke underligt, at mange lærere og forældre ønsker den sorte skoles terperi med døde bogstaver og livløse tekster langt bort. Et opslag på de første sider af stort set enhver moderne læsebog vil da også vise noget helt andet. Her er billeder og farver, her er strand, sol og cirkus; og de trykte ord er reduceret til lidt mærkelapper og smådigte hist og her.

Det underlige er, at der til trods for al forsigtigheden og pædagogisk nytænkning bliver stadig større forskel på de dygtigste og de dårligste børn i læsning i de første klasser. I al den tid, hvor det har været muligt at sammenligne elevers læsestandpunkter fra år til år, dvs. tilbage til 1967, har den samme tendens vokset sig stærkere og stærkere: den svageste del af eleverne er blevet stadig svagere i forhold til de dygtigste. Og fra den internationale sammenligning i 1991 (IEA-under-

søgelsen med dansk rapport, *Den grimme ælling og svanerne?* fra 1994) ved vi, at de dygtigste læsere er på niveau med de dygtigste i andre lande; mens de svageste er svagere end i noget andet af de industrialiserede lande i undersøgelsen. Den danske selvforståelse har ellers været, at vi havde en blød skolestart for at få alle med. Realiteten er, at vi har en skolestart, blød eller ej, der skaber større forskelle i læsefærdigheder, end skolestarten i de fleste andre lande.

I gamle dage, dvs. i begyndelsen af dette århundrede og så langt tilbage, der findes bevarede danske læsebøger, tog undervisningen udgangspunkt i alfabetet, nogle enkle stavelser, hvorefter eleverne skulle læse Fadervor, trosbekendelsen og andet fællesstof. Dette fællesstof har unægtelig ændret sig en del siden. For nutidens skolebegyndere er "Ved du hvad det bedste er? Legetøj fra ..." og andet reklamestof sikrere paratviden end tredje linje af Fadervor. Og nutidens børn kender langt mere til persongalleriet i den seneste Disney-film, end til evangelisterne og kongerækken. På dette punkt har det anti-autoritære oprør (og traditionalisternes angst for socialistisk indoktrinering) sejret i en grad, som reklamebranchen og andre med ønske om at bemægtige sig børns bevidsthed næppe turde drømme om for en generation siden.

Men på den baggrund er det også forståeligt, at megen læseundervisning indeholder forsøg på at etablere et fælles udgangspunkt, en fælles oplevelse. Man ser frøæg blive til haletudser og haletudser blive til frøer, man lader karse spire i vindueskarmen, og man studerer flittigt nærmiljøet. Så har man et udgangspunkt og samtaleemner, der kan blive til tekster med lærerens hjælp og til læsestof for eleverne. Den nære verden og det selverfærede har i nogen grad erstattet de religiøse tekster og provinsidyllen fra 1950'erne.

Desværre er der samtidig sket en pædagogisk kortslutning. Der er sket det, at direkte undervisning i bogstaver og dertil svarende sproglyde ofte bliver forvekslet med svundne tiders

pædagogik – eller mangel på pædagogik. Det er mange steder meget svært at anbefale direkte undervisning i det, elevernes forventes at lære sig i begynderundervisningen, uden at blive hængt ud for at ville genindføre den mest forhadte del af tidligere tiders skolevæsen.

Generelt sagt består den pædagogiske kortslutning i, at man sammenblander undervisningens emne med undervisningens pædagogiske form. Man forestiller sig således for eksempel, at undervisning i bogstaver og deres lyde nødvendigvis må foregå med uacceptable, sortskole-metoder; mens undervisning med udgangspunkt i haletudser og nære oplevelser med tilsvarende nødvendighed vil føre en befriende og kreativ undervisningsform med sig.

Denne kortslutning er en sand gave for undervisningen i haletudser, klasseklima og andre biologiske og sociale emner. Men den er en belastning for læseundervisningen. Det er nemlig en ret velunderbygget kendsgerning, at især børn med dårlige forudsætninger har brug for direkte instruktion i det, de har svært ved. Og i begynderlæsningen består det svære i at finde sammenhænge mellem bogstaver og deres lyde. Børn med rigtig gode forudsætninger kan godt lære sig at læse på grundlag af mindre systematiske og mere tilfældige anledninger til at iagttage skrevne tekster og til at gøre sig overvejelser over, hvad teksterne mon kan betyde. Men børn med mindre gode forudsætninger klarer sig langt bedst, hvis de får direkte instruktion.

Det er vigtigt at få fjernet den pædagogiske kortslutning, så den sproglige strøm kan flyde frit. I stedet for at bruge en væsentlig del af dansktimeerne i de første skoleår på biologiske og samfundsmæssige emnearbejder, kunne man bruge dem på sproget. Det gør man allerede i mange børnehaveklasser; og det kunne man gøre i langt højere grad i de første klasser. Alle børn har jo sproglige erfaringer. De ved godt, at der er forskel på *farvel*, *hejhej*, *hej igen*, *farveller*, *tjav* og *bye bye*, selv om udtrykkene betyder stort set det samme. Nogle af udtrykkene ville de

aldrig selv bruge, og nogle ville de kun bruge i særlige situationer. De ved også, at sproglig list kan være på sin plads, når man forsøger at få forhøjet lommepengene eller skal forklare, hvorfor man kommer for sent. Og små børn holder særdeles meget af at tumle sig i ord og bade i lyde. Og så er der den kæmpe fordel, at man altid har sproget på sig. Man skal ikke først ud i naturen og om bag et træ og hente det frem. Ordene er, om ikke lige ved hånden, så lige på tungen. Men ligesom det gælder for så mange andre lege, skal børn have forklaret idé og spilleregler, før de kan begynde at lege med sprogets forside.

Nogle mener, at det er en risikabel vej at gå. Det gælder f.eks. for flere undervisere ved Danmarks Lærerhøjskole, at de mener, at beskæftigelsen med sprogets forside kan få mindre befæstede sjæle blandt børnene til at glemme at lægge mærke til indholdet. Måske vil børnene bare lære at rappe tekster af uden forståelse af indholdet; under alle omstændigheder frygter man, at de vil blive mindre kritiske læsere, hvis de i begynderundervisningen beskæftiger sig med sproglig form snarere end med budskabet i tekster.

Der er to grunde til, at man nok ikke skal være så bekymret. For det første forekommer det usandsynligt, at børn skulle glemme, hvad ord betyder, blot fordi de også lærer noget om ordenes lyde. At børn lærer, at hat rimer på skat, betyder vel næppe, at de glemmer, hvad hatte og skatte er for ting. Hvornår har man vel hørt om mekanikerlærlinge, som glemte, hvad man bruger biler til, fordi de lærte noget om bilers indretning og reparation? Så selv om børn i en periode er optaget af læsningens mekanik, virker det usandsynligt, at de skulle glemme, at der også er gode historier og spændende oplysninger at hente i tekster. Igennem stort set hele deres bevidste liv har de trods alt af og til fået læst op – i vuggestuen, i børnehaven og som regel også hjemme.

Den anden ting, som burde kunne begrænse bekymringen, er, at ingen større undersøgelse af begynderundervisning i

læsning har vist, at elever tager skade af at blive undervist direkte i bogstaver og deres lyde. Det kan ikke være overraskende, at der er gennemført et utal af undersøgelser med det formål at finde ud af, hvilke metoder og pædagogiske elementer der virker bedst. En oversigt findes i *Beginning to read* af Marilyn Adams (MIT Press, 1990). Selv om man altid kan finde modstridende resultater, så viser en klar majoritet af undersøgelserne, at elever på ingen måde holder op med at forstå tekster, hvis de undervises direkte i bogstaver og lyd i begynderundervisningen. Tværtimod er der undersøgelser, som tyder på, at eleverne bliver *bedre* til at *forstå* tekster af det. Stik imod den almindelige fordom, så er der heller ikke belæg for at påstå, at elevernes engagement i læsning har noget med bøgernes indhold at gøre i det første skoleår. De kan udmærket læse om, at "Bo så to ål i en å", uden at tabe interessen. Det nye for dem er, at de for første gang i deres liv selv kan finde ud af, hvad der står. Elevernes engagement er først og fremmest bestemt af lærerens eget engagement, dygtighed og hans eller hendes tillid til, at undervisningen virker. Desuden er det afgørende for engagementet, at eleverne kan mærke, at de faktisk lærer noget.

Man kan altså udmærket gå direkte og uhildet til sagen og undervise i bogstaver og læsning som emner i dansktimerne. Hvis man tror, at det er ensbetydende med, at jeg anbefaler en bestemt pædagogisk form, fx en terpe-orienteret, formel, åndløs og fantasiforladt undervisning, så har man selvsagt misforstået noget. Det er netop en *pædagogisk kortslutning* at tro, at undervisningens emne bestemmer dens form.

Når talen er om bogstaver og deres lyde, *behøver* man altså ikke straks at se pædagogisk dommedag for sig. I stedet kunne man prøve at forestille sig, hvordan man kunne lave en pædagogisk *spændende* undervisning med bogstaver og læsning som emne. Det er her, det er værd at tænke nyt pædagogisk. Men det er desværre også her, der sker så forsvindende lidt. Derfor

følger der nu nogle forslag til, hvad man *kunne* gøre. Det kan kun blive til antydninger; og der er sandelig nok at tage fat på.

I den første bogstavindlæring lader mange lærere børnene gå på jagt efter et bestemt bogstav i alle mulige tekster: i aviser og blade, på emballage, i tilfældige meddelelser osv. Måske kunne man udvide denne jagt lidt, sådan at den også drejede sig om at finde og gruppere nogle forskellige *udforminger* af det givne bogstav: majuskler og minuskler, serif-skrifter og sans-serif-skrifter, håndskrift og trykbogstaver, kursiv. Endnu mere spændende og relevant kunne det blive, hvis man også grupperede et givet bogstav i forskellige ord efter bogstavets *udtale*. Bogstavet *a* lyder forskelligt i *bane*, *bande* og *barne* (vogn). Forskelle i stød og længde kunne måske også komme på tale, hvis nogle elever fremhævede forskelle mellem fx *gul* og *guld*, mellem *kulde* og *kugle*.

De enkelte bogstavers historie er spændende stof for den interesserede lærer; elevernes interesse skal nok følge med. Man kan ret nemt følge *a*'et fra billedet af et oksehoved med det tilhørende ord *alef* til vores latinske *a*. Til overflod er der også runer og græske og russiske bogstaver at sammenligne med.

Hvis det drejer sig om stavemønstre – som fx *-um*, der altid udtales “-åm”, når vokalen er kort – kunne man jo bede eleverne om at gå på jagt efter ord, der rimer på *bum*. Når nogle af ordene så er skrevet ned, kan eleverne udmærket fortsætte med resten og endda selv stave dem rigtigt. Det ville heller ikke være svært for dem at se systemet.

Morfemer (de mindste betydningsbærende enheder) byder på nogle helt særlige muligheder. Det skulle man måske ikke tro, når man ser den stedmoderlige behandling, orddannelsen får i gængse dansk-bøger. Man bøjer *en bil*, *bilen*, *flere biler*, *alle bilerne*. Og sådan går det i fire kolonner side op og side ned. Efter de første eksempler er både forfatter og sætter døde af kedsomhed, og så er det elevernes tur til at demonstrere, at de er gjort af et solidere stof. Nu skal de udfylde det

manglende. Desværre er der ikke noget, som tyder på, at selv de største anstrengelser af denne art bærer frugt. Eleverne kan nok så nydeligt sætte den sproglige autopilot til og udfylde kolonnerne rigtigt. Så snart de har lukket øvehæftet, er alting glemt alligevel, og de forveksler rask væk formerne i skriftlig fremstilling.

I stedet for de fire kolonner kunne man fokusere på bøjningsendelsernes *betydning*. For eksempel betyder bekendthedsendelsen (-en, -et), at den talende eller skrivende går ud fra, at den lyttende eller læsende ved, hvilket bestemt eksempel af genstanden (eller hvad det måtte være), der er på tale. *Hans Jensen har en bil, som holder med smadret gearkasse lige uden for hans hus. Bilen har holdt der et halvt års tid.* Bilen er klart nok Hans Jensens. Det er en bestemt bil. Dette princip kunne eleverne udmærket finde frem til igennem en række eksempler, som de oven i købet selv havde fundet i forskellige tekster. Eleverne i f.eks. 3. eller 4. klasse ville nok ikke udtrykke reglen på netop denne måde; men de ville have en ret klar fornemmelse af, hvad det drejede sig om.

Dernæst kunne man så se på skønlitteratur. "Stationsforstanderen skiftede frakke til toget", står der som første sætning i Herman Bangs "Ved Vejen". *Stationsforstanderen* og *toget* er overraskende nok bekendte former. Læseren kan jo ikke vide, hvem stationsforstanderen er, eller hvad toget er for et. Det finder man først ud af i løbet af historien. Der er således et brud med grundreglen om brug af bekendt form. Og dette brud må have en begrundelse. Det pudsige er, at denne begrundelse fører lige lukt ind i litteraturforståelsen. Den litterære pointe er, at fortælleren fortæller historien, *som om* læseren fra begyndelsen kendte til stationsforstanderen, personerne, toget og hele sceneriet. Brugen af bekendt form er ganske enkelt et af de virkemidler, der kan få læsere til at føle sig draget ind i litteraturen. Den er et af de tricks, som gør, at nogle mennesker kan have meget svært ved at lægge en bog fra sig – trods al dens fitive gøgl og falske forestillinger om

menneskelivet. Når bekendthedsendelsen er sådan et stærkt virkemiddel, hvorfor skal elever så sidde med de samme fire søjler af navneord, der skal bøjes i fire former år efter år?

Det er klart, at der er nogle børn, som har svært ved det. "Du skulle bare prøve at komme ud i mine klasser i en forstad til Ansvarsløse", som en lærer sagde til mig for nylig. Jamen, der vil altid være børn, som har svært ved det, så snart man har forventninger til eleverne. Det er også klart, at de fleste af disse elever hellere vil lave noget andet end at lege med bogstaver og sprogets forside, så længe de ikke ved, hvad det drejer sig om. Og det er klart, at de selvfølgelig ikke skal plages i timevis i træk med noget, de har meget svært ved. Men hvem har sagt, at de skal stilles opgaver af samme sværhedsgrad som de andre i klassen – eller som eleverne i andre klasser? Folkeskoleloven foreskriver ligefrem som princip, at de svageste elever *ikke* skal stilles ringere i undervisningen end de andre elever. Det vigtige er, at alle elever arbejder med noget relevant på et passende let niveau. Selv den største rod af en dreng bliver nysgerrig, når han møder et helhjertet og engageret menneske. Og selv den største rod synes om at blive taget alvorligt og at lykkes med noget. Hvis nu dette noget oven i købet kunne hjælpe ham med at lære at læse, så var det vel heller ikke så galt.

CARSTEN ELBRO

F. 1955. Professor, dr. phil. Københavns Universitet, Institut for Almen og Anvendt Sprogvidenskab. Ud giver og medudgiver af Det overtalende landskab (1982), Bogen om læsning I-III (1982-1992) Differences in Dyslexia (1990), Råd til bedre læsning (1994), Læs her! Om læsevanskeligheder (1996). Medredaktør af sprog tidsskriftet Mål & Mæle.

At ride, at skyde med bue og at tale sandhed

Niels Holck

Sådan. Det er hvad der er nødvendigt.

Oversat til skolesprog lyder det: Stave, læse, skrive og regne.

Det er de nødvendige færdigheder man går ud fra at skolen skal give barnet.

Men er det tilstrækkeligt?

Nej, det er det ikke. Samfundet har udviklet sig med eksprestogsfart siden disse dyder var nødvendige og tilstrækkelige. Og da skolen til enhver tid er en afspejling af det eksisterende samfund, ja så har skolen også ændret sig. Og kravene til den nuværende skole er tårnhøje fordi det nuværende samfund har måttet lægge den ene opgave efter den anden over på skolen.

Men hvad er så vigtigst? Hvilken vægt skal de forskellige opgaver have? – Det er stort set dette forhold de seneste 20 års skoledebat har drejet sig om.

Men alligevel må man sige at netop læsning – en af de fire gamle dyder – står med en særlig vægt, også i dag. Og det er ikke så underligt, læsning er jo nøglen til alt det andet.

Derfor – men der er også andre grunde – ramte det særligt hårdt da en nordisk læseundersøgelse fra Danmarks Pædagogiske Institut (1996) kunne godtgøre at danske børn i 3. klasse m.h.t. læsefærdighed (læsehastighed og forståelselæsning) lå et godt stykke efter de øvrige nordiske lande.

Stor opstandelse. Kunne danske børn nu (heller ikke) læse? Hvorfor var de andre lande bedre? Var undervisningen for dårlig? Var lærerne ikke ordentligt uddannede?

Det var svært at få ørenlyd.

Men nu var rapporten der, og den sagde som sagt noget om læsefærdigheden i 3. klasse.

Man kunne selvfølgelig vælge at afvise/ignorere rapportens udsagn med henvisning til vort i øvrigt udmærkede skolevæsen.

Det er der naturligvis ingen grund til. Når en sådan undersøgelse er lavet og udgivet, må man forholde sig til den.

Med omhu har jeg undgået at anvende ordet kritik. Jeg har ikke talt om en kritisk rapport, eller om kritik af læseundervisningen i 3. kl. For jeg ved ikke endnu om der er grund til at anvende det ord.

Foreløbig er det et udsagn man må forholde sig til. Og stille en række spørgsmål:

- Er denne relative svaghed repræsentativ for hele folkeskolens danskundervisning, fra 1.-10. klasse?

- Har de videregående uddannelser og erhvervslivet, som bl.a. aftager elever fra folkeskolen, gennem de sidste 10 år oplevet en mærkbar forringelse m.h.t. læsefærdighed?

- Kunne det tænkes at eleverne i 3. klasse i Danmark havde opnået en anden viden og erfaring end dem de bliver sammenlignet med?

- Kunne det tænkes at man lægger vægt på forskellig indlæring på forskellige tidspunkter i forskellige lande?

- Hvis det viser sig at læsefærdigheden i 3. kl. – målt med hele skoleforløbet – er for ringe, hvad gør vi så for at forbedre dette forhold?

Sådanne og andre lignende spørgsmål stillede skoleverdenen, og man ville gerne i gang med en konstruktiv debat. Men det blev svært. For nu kom to nye aktører på banen: Medierne og politikerne.

Og dermed fik denne, i og for sig ikke ophidsende sag, nogle voldsomme dimensioner.

Nu er det jo sådan at intet medium interesserer sig for en sko-

le der går godt, hvor børnene lærer noget, er glade, og hvor forældrene er tilfredse.

Det ved politikerne også, så hvorfor interessere sig for det!

Derfor kommer en rapport om danske børns manglende læsefærdighed som manna fra himlen. Medierne puster politikerne i nakken, og så må de naturligvis mene noget, og helst med markante, gerne injurierende udsagn såsom, at lærere er ufaglært arbejdskraft o.l. Derefter må der så vises handlekraft og foretages ændringer i det bestående.

Og så begynder heksedansen mellem politikere og medier. Begge har de brug for hinanden, og vildere og vildere går dansen.

Dermed fik debatten en skinger tone. Fremkaldt – ikke af de involverede parter, nemlig børnene, lærerne og forældrene – men af politikerne og medierne.

Tilbage til skolen.

Det kunne måske være rimeligt helt konkret at undersøge hvad børnene rent faktisk lærer i dansk i 3. klasse i dagens Danmark.

Jeg fik derfor fat i et forholdsvis nyt dansksystem (stadig under opbygning i de ældre klasser) for at se hvad der kræves i 3. klasse – og med et kig på 4. og 5. klasse.

Jeg konstaterede følgende:

3. klasse (i stikord)

Læsning/indholdsforståelse	fællesnavne
Skrive historier	egennavne
Eventyr	alfabetisering/kronologi
Lave beskrivelser	sætningsdannelse
Selvstændige historier	stavetræning
Digt-skrivning	ental/flertal
Iagttagelse og skriftlig formulering	bestemt/ubestemt

Rim og remser
Oplæsning
Fortælleøvelser
Begrebsudvikling
Sprogstimulering
Billedlæsning

stamme/endelse
udsagnsord/bøjning
tillægsord
sætningslære
sammensatte ord
ordproduktion
spørgsmålstegn/udråbstegn

4. klasse

Samtaleøvelser
Ritualsprog
Fabler
Selvstændig sprogformulering
Indholds-/forståelselæsning
Punktlæsning
Reklamer
Kalkmalerier
Billedanalyse

synonymer
tillægsord/bøjning
plus-ord og minus-ord
udsagnsord/dati
ordsammenhænge
ordproduktion
afledning
de nordiske sprog
sætning
– udsagnsled og grundled

Tegneserier
Nordisk mytologi
Digtskrivning
Oplæsning
Malerkunst
Forfatterskaber
TV

direkte tale
kolon, anførselstegn
tillægsord, bøjning i grader

5. klasse

Tekstlæsning
(noveller, digte m.m.m.)
Sprogiagttagelse
Illustrationer
Robinson-genren
Vand – tværfagligt emne
Roller

forstavelser
afledning
synonymer
antonymer
tillægsord
biord

Billedanalyse	stedord
Ordsprog	bindeord
Oplæsning	udsagnsord
	– kort og lang tillægsform
Sagn og myter	sætning
	– uds.led, gr.led, genst.led
Synsvinkelfortæller	stednavne
Dagbog	
Breve	
Tegn og symboler	

Det er ærligt talt ret imponerende hvad disse børn bliver sat ind i. Og når de så fortsætter danskundervisningen i samme tempo de næste fem år, så er de sandelig *godt rustede*, hvilke opgaver der så end venter dem.

I hvert fald ligger den undervisning børnene i dag modtager lysår borte fra det jeg selv præsterede engang i 1950'erne som lærer i folkeskolen. Og det er ikke nogen ros til mig. Og undervisningsmaterialerne er på samme måde uendelig meget bedre, især når jeg tænker tilbage på Noesgaards stavelister og Hansen og Heltofts umulige læsebøger for mellem-skolen.

Stavelister. Var det nu ikke en god idè at genindføre sådan nogle i folkeskolen. For børnene kan vel heller ikke engang stave ordentligt!?

Det vil jeg vente med at svare på, men sommerens andet store hit i medierne var resultatet af en staveprøve som kommende journalistelever skulle igennem før de evt. kunne blive optaget på journalisthøjskolen.

Det var ej godt. De unge mennesker kunne ikke klare den foreliggende staveprøve. Der var for mange fejl.

Og straks fortæller politikerne os at der er tale om "rystende resultater", at det var "en banal staveprøve" hvor kun en tiendedel af de 860 ansøgere havde under ti fejl. Og årsagen

er naturligvis at børnene ikke lærer noget i skolen, og at lærerne er ukvalificerede.

Og fra journalisthøjskolen selv talte man om et "rendyrket kulturelt forfald" !!!

Ak ja. Senere viste det sig i øvrigt at den prøve skolen selv havde udarbejdet også indeholdt fejl. Så det kulturelle forfald er åbenbart mere udbredt end som så.

Hvad er nu skrig og skrål, og hvad er realiteter i forbindelse med det at kunne stave korrekt?

Lad os begynde med begyndelsen. Et barn tilegner sig sit modersmål fra det er ca. 2 år til det er ca. 4 år. Det er en fantastisk proces som man egentlig ikke har nogen forklaring på. Men når barnet er o. 7 år, behersker det sit modersmål fuldkomment m.h.t. grammatik (bøjning, tid osv), udtale, ordbrug (fx forholdsord) og skal blot i tiden fremover erobre nye ord-(og begrebs-)områder. En udlænding, fx en englænder som jeg kender og som har boet her i Danmark i 40 år, vil aldrig lære at tale sproget så korrekt som det indfødte barn.

Men så sker det. Barnet skal i skole og skal nu lære et nyt sprog: dansk som skriftsprog. Det er i mange henseender forskelligt fra det sprog barnet kan i forvejen, og det er svært at lære. I samtlige 10 år i folkeskolen knokler børn og lærere med dette vanskelige "andet sprog".

Resultatet er godt. Langt de fleste elever der går ud af 9. eller 10. klasse behersker skriftsproget som udtryksmiddel, og langt de fleste staver godt.

Jamen, hvoraf kommer så misèren fra journalisthøjskolen hvor åbenbart alt for mange af ansøgerne stavede som en brækket arm?

Det er ikke så svært at forklare. Skriftsproget skal – som så mange færdigheder – holdes ved lige hvis man hele tiden skal være på toppen. Og for flertallet af eleverne sker den vedligeholdelse ikke. De har ganske enkelt ikke behov for at bruge skriftsproget. Og så falder stavefærdigheden med det samme.

Næppe nogen elever går direkte fra folkeskolen til journalisthøjskolen. Der kan godt gå adskillige år inden man prøver at komme ind. I mellemtiden er skriftsproget ikke blevet brugt så voldsomt meget, og den korrekte stavning har nok heller ikke været det man var mest optaget af.

Så m.h.t. hvem der har skylden for det rystende kulturelle forfald, så er det i hvert fald ikke skolen. Men i debatten er det ubekvemt ikke at have en skyldig, så som hos Wessel retter man bager for smed. Skolen skal hænges. "Den bager græd gudsjammerligt da man ham førte væk".

Det var den aktuelle situation. Men vi er ikke helt færdige med staveproblematikken.

M.h.t. stavning er danskerne nemlig utrolig intolerante. Vi accepterer ingen stavefejl overhovedet, uanset om budskabet ellers er klart nok. Avisartikler, reklamer, vejledninger, bøger af enhver art – 0 stavefejl. Og det får vi da heller ikke fordi det er professionelle skribenter der står bag. De bestiller ikke andet. De skriver hver dag.

Men en stillingsansøgning med stavefejl – du har ikke en chance for at få jobbet!

Værre er det at mennesker der ikke kan stave, dem ser man ned på. De er simpelt hen dumme. Manglende stavefærdighed er udtryk for manglende intelligens. Mener man. Mange voksne mennesker i dette land undlader at lade sig vælge til det ene eller det andet eller involvere sig i noget der kræver skriftsprog. De er simpelt hen bange for at blive gjort til grin!

M.h.t. staveprøver blot et par ord.

Nylig afdøde K.Helweg Petersen har et eller andet sted fortalt at man på et tidspunkt kort efter 1. verdenskrig ville undersøge hvordan det stod til med ungdommens stavefærdighed. Intet var mere nærliggende end at foretage prøven på de værnepligtige som dengang kunne siges at være repræsentative

for befolkningen. Resultatet af prøven var – også dengang – rystende. Gennemsnitskarakteren var: tg-minus! (Gennemsnit!). Nu burde man jo så forvente at dette forfærdende forhold havde ført Danmark i afgrunden. Der er vi som bekendt ikke havnet. De mænd, som altså ikke klarede staveprøven, har, set med historiens øjne, gjort det ganske godt! –

Ofte holder jeg foredrag om det danske sprog. Og har vi tid (og jeg har fået lov), udsætter jeg tilhørerne for en lille staveprøve på ca. 30 ord. Det har jeg også prøvet med ledende erhvervsfolk. Sådanne som under ingen omstændigheder tolererer stavfejl i det materiale som deres personale udarbejder. Kravet er 100% korrekt stavning. – Da vi var færdige med prøven og jeg havde gennemgået ordene og deres korrekte stavning, stak disse udmærkede ledere prøven i lommen. Jeg gætter på at fejlprocenten lå mellem 40 og 50% – jeg ved det ikke, for jeg fik ikke deres resultater at se. Men herefter forløb debatten om stavefærdighed og skolens og erhvervslivets rolle på en såre fornuftig måde.

Tilbage til skolen. Endnu engang.

I dagens debat er der sat fokus på (begynder)læsning, på indskoling, på børnehaveklasser. Når vi fjerner det skingre i debatten, så er det rigtigt og godt at debattere disse forhold – endnu engang.

At undervise folkeskolens mellemtrin og de ældste klasser er både spændende, inspirerende og fagligt krævende. Og for eleverne herligt at få lov at få mere viden, få større færdigheder, vokse i indsigt om menneskelivet.

Men for skolen ligger den vigtigste opgave og den største udfordring i de første skoleår.

Det er her de gode vaner grundlægges. Det er her fejltagelser begås som næsten ikke er til at rette senere hen. Det er her de svage skal hjælpes så de kan "følge med". Det er her nysgerigheden vækkes. Det er her glæden ved at lære noget skabes.

Hvordan kan vi nu gøre dette bedst muligt?

Søgelyset rettes straks mod lærerne – er de tilstrækkeligt rustet til dette arbejde? Det mener jeg ikke de er, heller ikke efter den nye læreruddannelse. Ganske vist får flere lærerstuderende en mere faglig uddannelse i dansk, men ikke så meget som de tidligere linjefagsstuderende. Og samtidig har man fjernet det fag som skulle gøre dem særligt egnede til undervisning i de små klasser, nemlig "pædagogisk speciale". (Fremover vil det kun findes som en valgmulighed.) – Det er som bekendt ikke nok at vide *hvad* man skal undervise børnene i. Lige så vigtigt er det at vide *hvordan*.

Jeg vil mene at uanset hvilken læreruddannelse man har med sig, og uanset hvor megen erfaring man i øvrigt har som lærer i folkeskolen, så er man ikke parat til at gå i gang med indskoling og de første skoleår.

På mange skoler arbejdes der i disse år med forsøg, med at finde nye veje, bedre midler. Der skrives rapporter, og der diskuteres både på store konferencer og på lærerværelset. Med andre ord: Der sker så meget inden for dette uhyre vigtige område at det er nødvendigt for lærerne at få ajourført deres viden inden de går i gang.

Det kunne betyde at ingen dansklærer må begynde undervisningen i 1. klasse uden at have været på kursus umiddelbart før start. Her får man præsenteret de nyeste landvindinger og resultater af forsøg. Her får man gode ideer. Her bliver man "ladet op". Og det gælder nybegyndere og mere rutinerede lærere – begge parter må af sted til gavn og inspiration for hinanden.

Nu er kursus jo mange ting. Her tænkes ikke på et årelangt forløb, men et ugekursus lagt lige efter at børnene har fået sommerferie, så man er klar til august hvor de nye elever kommer. Det skulle være overkommeligt både for deltagerne (lærerne), dem der skal undervise (seminarier og lærerhøjskole), samt de bevilgende myndigheder.

Og så ville det være rart hvis vore dygtige *pædagoger* og vore lige så dygtige *lærere* kunne finde hinanden. Tilsammen er de ansvarlige for det forløb der hedder børnehave – børnehaveklasse – 1.-3. skoleår. De to grupper må kunne lære en masse af hinanden. Ja, de kunne endda samarbejde og skabe et helt nyt syn på den periode som er en af de vigtigste i et barns liv.

Der var engang en fyrste som skulle have bygget et fæstningstårn. Bygmesteren ankom, byggede tårnet og fik sin løn. Derefter red han sin vej.

Da han var borte, kaldte fyrsten på en af sine livvagter og sagde til ham: Rid efter bygmesteren, og når du er tæt ved ham, skal du råbe: "Mester, mester, tårnet hælder!" Hvis bygmesteren vender sig om, så hug ham ned. Gør han det ikke, så giv ham denne pung med guldstykker." — —

Dansklærerne i folkeskolen behøver ikke at vende sig om fordi nogen råber at de ikke har gjort det godt nok. De kan fortsætte deres gode og solide arbejde, de kan fortsætte med at eksperimentere, forsøge, høste nye erfaringer, blive klogere — alt sammen til glæde for undervisningen af børnene.

Og samtidig fastholde at barnet skal placeres i centrum. Og det betyder at det faglige ikke er enerådende, men at også andre kvaliteter har plads i undervisningen.

— Og så kunne man da godt overveje at give danskundervisningen i folkeskolen en pung med guldstykker.

NIELS HOLCK

Folkeskolelærer 1953, videreuddannelse i dansk og historie, seminarielærer 1961-72, seminarirektor 1972-88, højskolelærer/medforstander 1988-96. Undervist i dansk i folkeskolen, på lærerseminarium, på Danmarks Lærerhøjskole, på højskole.

Læreren selv

Peder Skyum-Nielsen

På en skole i det nordlige København står de fem ord "Læreren er skolens vigtigste fag".

Ordene stammer fra skolebestyrer H.C. Frederiksen. Han levede fra 1840 til 1921 og udgav blandt andet *Den personlige skole* (1909) og *Med et barn ved min side* (1910). I 1873 havde H. C. Frederiksen – eller "Friser", som han kaldtes – grundlagt det senere Ordrup Gymnasium. Og netop dér findes indrammet: "Læreren er skolens vigtigste fag".

Friser og Halling

Frederiksens sætning er værd at holde fast i – på et tidspunkt, hvor lærerens kaldsfølelse og sociale anseelse viger. For, som Friser uddyber det: "[Lærerens] daglige liv og eksempel præger børnene for hele livet".

Selv blev H.C. Frederiksen også en "præger" og et eksempel for talrige andre. Måske har læseren mødt Friser i fiktionens form, som den gode og vise rektor Halling fra de meget udbredte Flemming-bøger. Disse bøgers forfatter, Gunnar Jørgensen, var i sin tid lærer hos virkelighedens H.C. Frederiksen. Og han valgte Friser som forbillede for fiktionens rektor Halling. Rektorens motto står forrest i Flemming-bøgerne: "Prøv med Kærlighedens stærke Arm!".

Friser og fiktionens Halling var prægere og gode eksempler, både som mennesker og som sprogbrugere.

John Keating

I dag husker mange også modersmålslæreren John Keating fra filmen "Døde poeters klub" ("Dead Poets' Society").

Meget lader sig som bekendt gøre på film ... Men "Døde poeters klub" fik også sin succes, fordi den viser og levendegør en lærertype, som nutiden trænger hårdt til: Et hæderligt menneske, der elsker og mestrer sit fag – som er varm og saglig, i levende vekselspil – og som, unægtelig, selv danner et formidabelt sprogligt forbillede.

Mr. Keating viser, i skuespilleren Robin Williams' skikkelse, hvordan en lærer kan leve op til vor tids skærpede krav om personlighed samt mesterlig blanding af show og sagkundskab.

Sådan en person kunne være pragtfuld at have som modersmålslærer, både i Frisers og hele denne bogs forståelse af 'skolens vigtigste fag'.

Dansklærerens syv bud

Men alle lærere er modersmålslærere!

Derfor kan man stille det langt rækkende spørgsmål: Hvad er det, der skal til, for at læreren i dag kan løse sin opgave som sproglig normdanner og forbillede?

Svaret herpå kan gives med dansklærerens, den professionelle sprogbrugers, syv bud:

Ethos (1)

Læreren skal, for det første, passe på og opbygge sin ethos. Han eller hun skal, som enhver der vil præge positivt, værne om og udvikle sin troværdighed.

"I sidste Instans afhænger Alt af Charakteren" (William Sørensen). Og i næsten alle varige relationer rummer den vundne troværdighed eller ethos en afgørende betydning. Den bestemmer, om der kan skabes tillid til det, som bliver sagt.

Der er stor dybdeforskel på moderne medierådgiveres 'image'-begreb og det klassisk-retoriske 'ethos'. (Se evt. afsnittet på side 36-37 i Jørgen Fafners *Retorik* fra 1977).

En vis "folkelig omskrivning" bidrog i sin tid stærkt til Svend

Aukens umiddelbare tab af ethos – og til hans efterfølgende tab af partiformandspost. Omvendt kan den grundigt opbyggede troværdighed komme sin indehaver til gode, også uden for de egne politiske rækker. Her kan man tænke på Preben Wilhjelm og Svend Jakobsen.

Logos (2)

Samme Wilhjelm illustrerer også betydningen af det andet bud: Man skal have forstand på tingene, have mange gode argumenter til sin rådighed. I Folketinget gik Preben Wilhjelm for at være saglig og meget velforberedt. Hans logos var bygget op; han havde arbejdet grundigt for at finde sandhed i stoffet.

Dette arbejde med saglige emner forløber som en mental og sproglig proces. Respekten for denne proces kræves af læreren, der skal danne sprogligt forbillede. Professor Paul Diderichsen formulerede det sådan: "Vejen til beherskelse af et kundskabsområde går gennem den stadige sproglige formning deraf." (*Sprogssyn og sproglig opdragelse*, 1968, side 208).

'Stadig' og 'stædig' – ordene ligger tæt på hinanden. Og vi kender alle de store fordele, som knytter sig til den udtryks- og indholdsmæssige hjemmebane. Vi er hjemme i vores egne historier og yndlingsemner, i det, vi har øvet os grundigt på og talt om tit. Sprogydelsen bliver højere dér.

Blandt dagens danske partiledere står Per Stig Møller vel som den, hvis politisk-historiske logos er bedst bygget op. Man kan ønske, at modersmålslæreren står tilsvarende rustet med sin indsigt om sprog- og tekstverdenens mange niveauer, om dens store linjer og dens detailrigdom.

Pathos (3)

For læreren er det også vigtigt, at følelserne og engagementet

følger med. På Staby Efterskoles talerstol læser vi: "VIL DU TÆNDE, MAA DU BRÆNDE".

Det gælder i eminent grad for læreren. Og hvis han eller hun selv rummer ild, giver det enestående muligheder for at bringe flammen videre; som ved et Lucia-optog, hvor man kan tænde rækken af lys med det éne.

Pathosen, ilden skal være der. Men i en afstemt balance. For eksempel var Knud Heinesen en fremragende ethos- og logos-politiker. Men hans korrekte og akademiske fremtoning afspejlede ikke den store ildhu. Dén yderlighed kendetegnede til gengæld Mogens Glistrup og Erhard Jacobsen, i de to politikeres velmagtsdage. For dem gik sagligheden ikke sjældent til i engagementets og emotionernes bål.

Empati (4)

Dette med 'for meget og for lidt' leder til det fjerde bud for den professionelle sprogbruger i almindelighed – og for dansklæreren i særdeleshed. Han eller hun må kunne registrere og indstille sig på den unikke situation, som foreligger her og nu.

Emnet kan nok så meget hedde 'Strasbourgs europæiske status' ... Hvis frikvarteret bragte vildt håndgemæng mellem Kerim og Kristoffer, og hvis lille Lillian sidder og ser sløj ud – hvad så?

Læreren skal mestre samtalens grundspil over for den éne som over for de mange. Men han eller hun skal også kunne skifte smidigt i stil og metode. Læreren skal ofte gå fra fortælling, classesamtale eller foredrag til regulering, forhandling, individuel rådgivning og trøst.

Indføling og omstilling må til.

Nonverbalt (5)

Med et femte bud kunne vi pege på, at sproget, samlet set, skal

være "godt". Men lærerens og dermed dansklærerens 'sprog' omfatter en mængde forskellige momenter. Og de seneste tiår har fremhævet, at kommunikation omfatter meget mere end selve ordene. Derfor må vi også inddrage måden, hvorpå ordene bliver sagt – plus kroppene og omgivelserne, som "snakker med".

Verbalt, paraverbalt, nonverbalt: Alle tre områder må indgå i en lærers tekstlige bevidsthed og beherskelse.

Det er velkendt, at lærerens kropssprog alle dage har kunnet støtte eller forstyrre de ord og den sag, som det gælder. Sanglærerinden med tics, sløjdlæreren, der piller næse, kemi-læreren med den dårlige ånde, frk. Bondegaard, som for 118. gang tager den blomstrede på ... Alle har de besvær med at få det egentlige indhold igennem. I dag, hvor børnene ser langt flere billeder og film, spiller synsindtrykkene måske særlig kraftigt ind.

Den nonverbale kommunikation er under alle omstændigheder vigtig: Med en vægt på cirka 55 procent bestemmer den, om vi føler sympati eller antipati over for et andet menneske. Dermed udgør kropssproget en nøglefaktor i spørgsmålet, om sprogbrugeren overhovedet har en linje eller en kanal at komme igennem ad.

Den tilsvarende procent for det paraverbale ligger omkring 38. Og ordene i sig selv indvirker gennemsnitlig kun med cirka 7 procent, når vi finder behag ved eller lukker af for udvekslingen med et andet menneske.

Det må læreren og læreruddanneren tage konsekvenser af. Bevidstheden om sprogbrugens nonverbale sider må udvikles. Og beherskelsen af de kropssproglige udtrykselementer må øves, både på seminarium, universitet, lærerhøjskole – og i lærerens arbejde med sig selv.

Området omfatter fx kropsstillinger, holdninger, placeringer, bevægelser, blik, påklædning, lugt og mimik. (Skriftligt kunne vi pege på opstilling, farver, papirkvalitet, indbinding og typografi).

Paraverbalt (6)

Tættere på det traditionelt danskfaglige ligger så den paraverbale del af kommunikationen. Musikforskeren og DR-manden Peter Ryom mestrer i særlig grad dette auditive felt. Han har en klar artikulation af de enkelte lyd, en musikalsk sammenbinding i lange og fuldt færdige buer. Han har et jævnt og dog levende varieret tempo, med bevidst anvendelse af pauser. Han har en passende dæmpet, men stadig let afvekslende stemmestyrke, med korrekt og præcis placering af de enkelte tryk. Han har en rolig og alligevel skiftende tonegang, som hverken bliver for frisk eller går i monoton. Og han har, som kronen på den lydlige præstation, en god resonans, en stor og righoldig klang.

Den ypperste tone og lyd skabes ikke bare ved et knips. Der ligger bag Peter Ryoms, Aksel Schiøtz', Ghita Nørbys og Kathleen Ferriers tonedannelser den klassiske kunstneriske kobling af talent og langvarig, vedholdende indsats.

Som lærere bør vi alle arbejde bevidst med denne del af vores udtryk, med sprogets musikalske aspekter. Det kan ske i samtalen, den fri tale og fortællingen, men allerbedst i oplæsningen. Her får vi ordene og tegnene foræret. Det hele står der, og vi kan så koncentrere kraften om at gøre skriftbillet til musik.

En glæde over den mundtlige sanselighed hjælper godt videre med talen, og med vores skrift.

Verbalt (7)

Hvad selve ordene angår, mangler dansklæreren langt mindre råd og instrukser. De er givet på udmærket måde adskillige gange før. Eksempelvis kan man pege på Erik Hansens *Ping- og pampersprog* (1971 og senere) – på Galberg Jacobsens og Stray Jørgensens *Håndbog i nudansk* (1988 og senere) – på Galberg Jacobsens og min *Dansk sprog. En grundbog* (fra 1996).

Her er megen inspiration at hente for den moderne lærer og sprogbruger.

Afrunding

Med stærk ethos, solid logos, balancerende pathos, vågen empati – forenet med hensigtsmæssig nonverbal, paraverbal og rent verbal praksis, har sprogbrugeren et sikkert grundlag.

Efterlevende de syv bud kan læreren selv i dag løse opgaven med *Det vigtigste fag*.

PEDER SKYUM-NIELSEN.

F. 1948. Guldmedalje i nordiske sprog. Cand.mag. i dansk og retorik. Ph.d. i anvendt sprogvidenskab. Dr.phil. for afhandlingen *Fyndord* (1992). Fra 1981 til 1997 lektor i dansk sprog ved Danmarks Lærerhøjskole. Siden 1997 professor i dansk erhvervssprog ved Universitetet i Syddanmark, Kolding.

Dansk er dejligt – også i folkeskolen

Ole Vig Jensen

Eleverne i folkeskolen skal lære at læse, skrive og stave – ingen kan være uenig i dette udsagn. Samtidig må vi heller ikke være blinde for, at disse er de målbare og iøjnefaldende sider af faget, og de er så uendelig lette at forholde sig til. Men den, der lader sig nøje med det, kender ikke faget; dansk er meget mere, og det bør være meget mere, hvis børn skal vokse op og stadig synes, dansk er dejligt. Derfor er det vigtigt at forholde sig til faget i hele dets bredde.

Dansk er et af de fag, der har størst indflydelse på dannelsen af personligheden. Det er både med til at udvikle elevernes personlige identitet og deres identitet i forskellige former for fællesskab. Det skal skærpe deres dømmekraft, lære dem at skelne mellem godt og skidt, så de kan forholde sig bevidst og ansvarligt. De skal have en historisk forståelse, så de fornemmer deres egen plads i en kontinuitet. Alt dette sker bl.a. i mødet med litteratur fra forskellige tider, hvor de får indsigt i ligheder og forskelle i livsopfattelser før og nu.

Dansk er oplevelse og indlevelse. Elevernes lyst til at udfolde sig sprogligt og billedligt, i leg og eksperimenteren, skal fremmes; men for at kunne det, må de selvfølgelig også beherske de danskfaglige færdigheder.

Som aktiv borger i et demokratisk samfund må man også kunne forholde sig til den mangfoldighed af påvirkninger og udtryksformer, vi møder i dag, og man må kunne sige til og fra. Derfor skal man i danskundervisningen møde den samme mangfoldighed. Man skal f.eks. arbejde med litteratur og sagtekster, tv-avis, dokumentar- og fiktionsfilm, kunst og reklame. Det er vigtigt at vide, hvad man beskæftiger sig med, hvad det gør for én og ved én, så man bliver i stand til både at opleve,

at forholde sig kritisk analytisk og at udtrykke sig om det, man står over for. Dansk er ikke et enten-eller, men et både-og.

Dansk er således et humanistisk dannelsesfag. Det skal udvikle den enkelte elevs personlige og kulturelle identitet. Sproget er centralt i udviklingen af denne identitet, og bevidstheden om det skal gennemsyre danskundervisningen. Der arbejdes bevidst med sproget ud fra alle mulige indfaldsvinkler i hele skoleforløbet, og elevernes bevidsthed både om deres eget sprog – skriftligt og mundtligt – og om det sprog, der omgiver dem, udvikles hele tiden. Jeg har med glæde noteret mig opmærksomheden på sproglig bevidsthed allerede i førskolealderen og i børnehaveklassen. Det er et vigtigt skridt i den rigtige retning. Men gennem hele skoleforløbet må der arbejdes med at udvide elevernes sprog, med sprogligt udtryk i stor mangfoldighed, med sprog og teksters æstetik, med sproget som middel til konfliktløsning og som redskab for argumentet.

Kun derigennem medvirker danskfaget til at opbygge den enkeltes identitet, den identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse. Tre vigtige begreber, som medtænkes i undervisningen.

Ordet æstetisk skal forstås mere omfattende end i gængs sprogbrug. Det er det noget, som giver teksten netop dens egenart. Det kan være måden, man udtrykker sig på, vælger virkemidler, sprog og stilleje.

At have øje for og bevidst bruge de elementer, der får indhold og udtryk til at gå op i en højere enhed – i et samspil mellem følelse og intellekt.

Etisk forståelse er et traditionelt arbejdsområde i dansk; det handler om bevidsthed, værdier og valg. Hvem er jeg, og hvor står jeg i forhold til min omverden? Man kan måske genkende sig selv og sin situation, eller man kan forholde sig til det, som ligger en fjernt; man kan holde fast, eller man kan ændre sin overbevisning. Den mulighed får man kun, hvis man gennem arbejdet med litteraturlæsning udvikler en åben og analytisk indstilling.

Den historiske dimension i danskfaget har måske haft det lidt stedmoderligt de senere år, men jeg har indtryk af, at man nu tager det op og stiller spørgsmål om ligheder og forskelle mellem opfattelsen af de store ting i livet før og nu. Det giver børn og unge et indblik i, hvorfor og hvordan litteraturen ændrer sig gennem tiderne, og hvordan også sproget påvirkes og skifter.

Det er også værd at bemærke, at i dansk arbejder man både med litteratur og med anden fiktion. Litteraturen er sammen med sproget kernen i faget, men der er ingen berøringsangst over for de andre udtryksformer. De trykte og elektroniske medier, billedkunst, film og drama er kommet så stærkt ind i erkendelse af, at de betyder så meget i vores hverdag og præger os i en sådan grad, at vi må kunne forholde os til dem. Bl.a. derfor er dette at se, at tale og at lytte lige så vigtige færdigheder for en borger i et demokratisk samfund som det at kunne læse og skrive. I et samfund, hvor billed- og lydmedier yder så stor en påvirkning, må man kunne skelne, vurdere og tage stilling til dem. En af vejene til at opnå indsigt er selv at prøve at producere.

I arbejdet med litteratur og andre udtryksformer er oplevelsen central. Derfor har meddigtningen fået en vigtig plads i faget. Det er den enkelte elevs umiddelbare tilgang til tekst, lyd og billede, som er fundamentet for det videre arbejde. Derefter kommer fordybelsen med det analytiske, fortolkende og vurderende ind, lige som det er vigtigt, at eleverne sætter de tekster eller andre udtryksformer, de arbejder med, i relation til andre oplevelser, andre tekster, andre billeder, egen livsopfattelse osv.

Læsedebatten er næppe gået sporeløst hen over en eneste skole. Den har gjort sit til en opprioritering af bevidstheden om det nødvendige i at arbejde grundigt med de faglige områder i indskolingen – også i tværfaglige sammenhænge. Det ser nu ud til, at denne bevidsthed bevares, men at der igen også er plads til andre sider af faget i den faglige debat. På rigtig

mange skoler er læseindlæringskurser for indskolingslærere nu en fast ingrediens i kursusplanen. Der er næppe nogen tvivl om, at både den bevidsthed, der nu er om læsning, og den langt mere målrettede undervisning på området vil give resultat.

Læselyst og motivation for at læse er grundlæggende værdier for elevens læseudvikling. Mangler eleven læsemotivation, må læreren og forældrene i samarbejde søge at hjælpe eleven med at komme i gang med læsning af bøger, der er tilpasset elevens læseforudsætninger. Ofte kan det være nødvendigt at gå utraditionelle omveje med elever, som har mistet lysten til at læse. Her må læreren og forældrene støtte barnet for at finde frem til den interesse eller det område, som netop motiverer den enkelte.

I en del år var skriveglæden og mangfoldigheden i det skriftlige sat i højsædet i skolen, mens det formelle var undertonet. Det er ikke længere tilfældet. Eller rettere sagt: I dag er man klar over, at begge sider skal medtænkes. En ny skrivepædagogik har vundet indpas i de senere år. Man arbejder med indhold og form samt alt det formelle i flere tempi, således at man opnår en bedre gennemarbejdning af stoffet. Og indførelsen af tekstbehandling som en integreret del af danskundervisningen har i denne sammenhæng vist sig særdeles befordrende. Inden for få år har mange lærere ændret deres praksis fra en traditionel og smal undervisning til en mere nuanceret skriveundervisning, hvor det at udtrykke sig på skrift får nøje sammenhæng med flere andre danskfaglige aktiviteter. På mange skoler oprettes der i dag skriveworksteder, som tilbydes eleverne som tilvalg, eller der tilbydes åbent edb-worksted med rådgivning om skriftligt arbejde efter skoletid.

Det er vigtigt, at færdigheder og kundskaber så vidt muligt udvikles som en helhed. Det vil sige, at danskfaget ikke længere er strengt opdelt i faglige discipliner, men at fagets områder griber ind i hinanden. Man skriver i forbindelse med,

at man læser litteratur, man arbejder med sprog, stavning og tegnsætning i det, man skriver, og man gør det undervejs – mens man skriver. Man benytter andre udtryksformer for at formidle og videregive sin egen oplevelse.

Og dansk bruges i mange sammenhænge, hvor der ikke nødvendigvis står 'dansk' på skoleskemaet. Selv er jeg meget optaget af den udvikling, der sker på skolerne i forbindelse med tværfagligt arbejde og projektarbejde. Der kunne dansk godt blive reduceret til et redskabsfag – usynligt så at sige, blot det fungerer. Men det er vigtigt, at man også, når man arbejder tværfagligt, arbejder bevidst med de danskfaglige områder. Læser man faglitteratur, læser man ikke kun for at tilegne sig en konkret viden. Man ser også på hensigt med teksten, opbygning af den, kombination af tekst og illustrationer, layout, sprog, man arbejder med forskellige læsemåder, og måske træner man læsehastigheden. Skriver man i forbindelse med tværfagligt arbejde, må man tage hensyn til meddelelsessituation og modtagergruppe, man må være bevidst om genrevalg, layout og opsætning. Og man må arbejde lige så seriøst med den formelle side, som man ville have gjort, hvis teksten blev til i en ren danskfaglig sammenhæng. Det danskfaglige er til stede i skolens undervisning – også når overskrifterne over dagens aktiviteter ind imellem hedder 'mobning', 'miljø' eller 'international forståelse'.

I langt højere grad end tidligere tager skolen og dermed danskfaget udgangspunkt i elevernes egne – og derfor mindre styrbare og forudseelige – eksperimenter og oplevelser. Det kræver et fagligt overskud hos læreren, og det kræver mod. Læreren skal kunne håndtere mangfoldigheden, han skal være i stand til at arbejde med litteratur, sange, tv, film, kunst og reklame, og han skal være i stand til at forholde sig til børnenes verden, til at udvide den og gøre den rig på oplevelsesmuligheder – ellers er jeg ikke sikker på, også de næste generationer vil holde lige så meget af dansk, som min generation gør det.

OLE VIG JENSEN

F. 1936. Seminarieuddannet. Medlem af Det Radikale Venstres hovedbestyrelse siden 1968. Medlem af Folketinget 1971-73 og fra 1978. Kulturminister 1988-90 og undervisningsminister fra 1993, till. kirkeminister fra 1996.

Modersmål-Prisen 1997

*Overrakt til sangeren Niels Hausgaard
den 14. maj 1997 på Christiansborg*

Kære Niels Hausgaard!

Velkommen hertil. Vi har glædet os til at give dig Modersmål-Prisen, det var ikke noget svært valg, og i alle landets aviser har vi siden kunnet læse, at der var bred enighed om at valget var rigtigt. Og det var bare dejligt – for sådan er det ikke altid.

Nu er det så både en sanger, sangskriver, guitarist, fortæller og en hesteopdrætter, vi hylder i samme person – og alt sammenfattet i ét vil det være den dialekttalende vendelbo, som på det seneste (længe efter vi havde valgt dig) også er blevet aktiv politiker. (Det tæller altså ikke med her.)

– Apropos hesteopdrættet, så er det ærgerligt at én af dine hopper valgte at ville føde i dag – og med din kone som jordemoder, så hun måtte melde afbud her.

Du taler vendelbomålet, som man kun taler det sprog man er født i, men du har masser af strenge på buen, og fanger nemt sprogmelodierne landet over, og justerer lige tilpas så meget, at ingen sidder i salen og føler, at de forstår mere end sidemanden.

Alligevel er du trofast mod vendelbomålet. Du udretter noget med det, og også med din mimik og hele fremtræden, som får andre dialekter til at blomstre osse – dialekttalende i alle egne af landet taler deres egnsprog friere nu end før.

Det har dit gode eksempel udvirket.

Du er den rolige, stille entertainer, der holder armene tæt til kroppen – eller ved guitaren – men din lune (og somme-tider barske) humor når langt og dybt, netop fordi du er rolig, og dine ord er uden overflødig pynt, men meget præcise, når de tager retning både mod hjertet og forstanden.

Selv i de længste viser er du ordknap og eksakt.

Vi kender Åge og Ida (med blødt d og korte sætninger) ganske indgående, men sandelig også moderen, skønt hun kun får én eneste af de 40 verslinier.

Når du viser os den dér "ukendte" person, som puster andre koldt i nakken, skønt der var mere brug for et håndtryk og et skulderklap, så skutter vi os lidt, for der er nogle lighedspunkter – men så mærker vi din solidaritet, og det afbøder meget, ingen føler sig hængt mere ud end andre, når du sådan går forrest med det selvkritiske.

Du er kaldt vor tids Bellman – mange andre (som ydmygt lægger øret til . . .) siger Jeppe Aakjær – og vist har vi *nogen* ret i begge tilfælde – men du er mest din egen, og de to herrer kan føle sig smigrede ved sammenligningen!

Din sprogtone virker på andre som en stille opfordring til at bruge dialekterne også uden for lokalområdet – ikke gemme dem væk og tage bysproget frem, når der kommer gæster.

Når vi ønsker, at egnssproget skal bevares, så må vi jo huske at bruge det, det er bestemt ikke nok at tale det som kuriosum, og i øvrigt regne med at naboens børn taler det og sørger for at det bliver bevaret – *sådan nærmest af sig selv*.

Danmark har utallige dialekter – alene i Vendsyssel lige så mange som der er vandløb og bakker til at grænse dem af – landskabet bestemmer udbredelsen også dér.

Vi mener at have fundet eksponenten for danske egnssprog i dig, Niels Hausgaard, og derfor skal du have Modersmål-Prisen i år.

Hjertelig til lykke!

Gerda Thastum Leffers

Formandens beretning til generalforsamlingen

Christiansborg den 14. maj 1997

Gerda Thastum Leffers

Velkommen til denne ordinære generalforsamling – som er nr. 18 i vores historie. Ikke så få i forsamlingen har trofast været med hvert år siden selskabets stiftelse i 1979 – hjertelig velkommen til alle ældre som yngre medlemmer af Modersmål-Selskabet og for nogles vedkommende også af repræsentantskabet.

Som de fleste vil vide fra S&S og dagbladene, afgik bestyrelsesmedlem, seminarielærer Lis Garbers ved døden den 11. juni 1996 og Selskabets stifter, seminarielæktor Poul Hansen, afgik ved døden den 5. september 1996. Poul Hansen tog i 1978 initiativ til Modersmål-Selskabets stiftelse – og sluttede som dets formand i 1986.

Vi bragte nekrologer i Sprog og Samfund og i dagbladene i forbindelse med dødsfaldene sidste sommer. Her skal blot gentages, at vi mindes og værdsætter det arbejde de udførte for Selskabet. De efterlod som kolleger og venner et stort savn. Bestyrelsen viderefører sin gerning sammen med de to nytilkomne medlemmer, som tidligere har været præsenteret – nemlig bibliotekar, assisterende fagleder på Biblioteksskolen Elisabet Sinding og mag.art. kunsthistoriker Erik Drigsdahl. I betyrelsesarbejdet tager de sig især af vores hjemmesider på Internettet, som er oprettet på Elisabet Sindings initiativ. Her vil Selskabets virksomhed altid være opdateret. Vores e-mail-adresse står i S&S.

Der er et lovforslag under behandling, som skal sikre en bred sammensætning af et repræsentantskab i Dansk Sprognævn, og vi skulle have en god mulighed for at få en plads i det repræsentantskab. Når og hvis lovforslaget bliver vedtaget i

august. Vi har allerede for tre måneder siden haft foretræde for Kulturudvalget i den anledning.

Forfatteren Jesper Asmussen har efter tre års arbejde på bogen *De Danskes Sange og hyggelige historier*, fået den udgivet – og han tildeler Modersmål-Selskabet det forventede overskud for de første nummererede og signerede eksemplarer, som tak for et forord jeg har skrevet i sangbogen.

Prisen på bogen er 298 kr. for de signerede eksemplarer og ellers 248 kr. På 24 bøger samlet gives der 25% rabat.

På Bent Pedersbæk Hansens initiativ afholdt vi en mundtlig debatkonkurrence i november for unge under 25 år. Ønsket var at sætte fokus på emnet: det engelske sprogs fremtrængen i Danmark, og samtidig understrege betydningen af klar mundtlig fremstilling. Vi havde lånt lokale i Medicinsk-Historisk Museum, og stedet var meget velegnet med sin halvcirkelform og sin hvælvede kuppel til at træne debatformen uden mikrofon. Gymnasieelev Solana Larsen fik 1. præmien på 3000 kr., stud.polit. Lotte Langhoff-Roos 2. præmien på 2000 og gymnasieelev Jesper Clausen 3. præmien på 1000 kr.

Bestyrelsesmedlem Georg Søndergaards møderække i Odense er også blevet en succes. Foreløbig har docent Johan de Mylius holdt foredrag over *Sproget i H. C. Andersens eventyr* og professor Jørn Henrik Pedersen om *Forhandlingssprog og Fagsprog*. Dr.phil. Erik A. Nielsen var også blandt foredragsholderne og Lars Ryhave, formand for dommerforeningen.

Aktiviteterne har kostet lidt. Men de har i høj grad tjent formålet *at formidle kendskab til uddannelse og forskning vedrørende det danske sprog, og skabe forståelse for betydningen af en udtryksfuld og varieret anvendelse af sproget*, og vi ser med fortrøstning frem til et godt regnskabsår i 1997 – mange tilskud plejer at komme i slutningen af maj måned – foreløbig kan vi glæde os over, at der i de forløbne godt fire måneder af 1997 fra Den Berlingske Fond, Knud Højgaards Fond, Konsul York og Thomas B. Thrige – i alt er indkommet 55.000 kr. Alle midlerne går til årbøgerne, kvartalsbladet og arrangementerne. Bestyrelsens

arbejde er ulønnet, men der er uundgåelige udgifter til arrangementerne og trykning af blade og bøger. I et selskab som Modersmål-Selskabet kan der ikke sættes lighedstegn mellem rentabilitet og god trivsel. Det kan ikke på forhånd afgøres, om en aktivitet *betaler sig* – f.eks. i form af at den skaffer flere medlemmer. Vi må tage selve vores eksistens som modersmålsselskab som et tegn på, at vi har handlet fornuftigt hidtil. Det tidligere modersmålsselskab fik jo dog kun ti års virke.

Årbogen for 1996 – *Glæden ved sproget* – var jo en kærlig hyldest til modersmålet, skrevet af folk der også bevidst arbejder kunstnerisk med sproget: skuespillere, forfattere og andre der dagligt bruger modersmålet, netop som det smukke, smidige arbejdsredskab med de talløse muligheder, det er.

I år kommer så en mere faglitterær, saglig debatbog. En bog for katederet. Titlen bliver *Det vigtigste fag*. Det er vort ønske, at den vil støtte debatten om *danskundervisningen*, og vi har bl.a. fået Max Bæhring fra LO og direktør for Danmarks Pædagogiske Institut Mogens Jansen, dr.phil. Peder Skyum-Nielsen og professor Carsten Elbro til at medvirke med artikler. Årbogen vil – traditionen tro – blive præsenteret ved et lille festligt arrangement her på stedet, i slutningen af november. Det bliver averteret i Sprog & Samfund.

Vi håber at kunne arrangere en kronikkonkurrence i samarbejde med dagbladet Politiken. Og besøget på Sophienholm er også på ønskesedlen.

Redaktørerne Michael Blædel og Rasmus Bjørgmose redigerer årbogen og kvartalsbladet, statsaut. revisor Jørgen Friis reviderer vort regnskab og Ulla Vittus er sekretær. Tak til de fire for veludført arbejde til en – tror vi nok – rimelig pris.

Tak til donatorerne, tak til repræsentantskabet og de øvrige medlemmer, som af og til runder op ved kontingentbetalingen, tak til bestyrelsen for godt samarbejde, til Annalise Wiberg, tidligere bestyrelsesmedlem, for akkompagnement til sangen, og til alle for fremmødet.

Tak!



MODERSMÅL-SELSKABETS UDGIVELSER

- 1980 VORT MODERSMÅL ER...
1981 SPROGET I INDUSTRISAMFUNDET
1982 SÅ TAL DOG DANSK!
1983 DET LEVENDE ORD
1984 DEN LEVENDE HOLBERG
1985 SPROGLIGE KLØFTER
1986 DIGTERNE OG SPROGET
1987 SPROG OG VIRKELIGHED
1988 SPROG OG FØLELSE
1989 SPROG I BEVÆGELSE
1990 SPROG OG KVALITET
1991 SPROGENE I SPROGET
1992 MED OG UDEN OMSVØB
1993 DANSK I TUSIND ÅR
1994 RETORIK, HVAD ER DET – OGSÅ?
1995 DET SYNLIGE SPROG
1996 GLÆDEN VED SPROGET

DEBATSERIEN

- I SYV SYNSPUNKTER PÅ MODERS-
MÅL – OG DANSKUNDERVISNINGEN – 1981
II HVOR LÆRER LÆRERNE DANSK?
– 1982
III DANSK I ÆTEREN – 1983
IV SPROG OG KØN – 1984
V SPROG TIL TIDEN – 1985
VI SPROGET OG DATAMASKINERNE
– 1986
VII KVALI ELLER TRIVI? – 1988

DESUDEN

- AKSEL SCHIØTZ: OM AT SYNGE DANSK
– OG DEBATBLADET "LÆSE OG FORSTÅ
– GØR VI?"
MEDLEMSBLADET "SPROG OG
SAMFUND"

BØGERNE KAN ERHVERVES, SÅ LÆNGE
OPLAG HAVES.

HENVENDELSE TIL C. A. REITZELS
FORLAG A/S, NØRREGADE 20,
1165 KØBENHAVN K., TLF. 33 12 24 00.

Det vigtigste fag? Modersmålet – hvad ellers?

Modersmål-Selskabet kom til verden som en protestbevægelse. I protest mod det sproglige sløseri og sjusk, som mange mente bredte sig mere og mere i 1970'erne.

I de første år efter stiftelsen i 1979 mødte man modstand fra kredse, der mente, at sproget skulle man ikke tage det så nøje med – vi klarede os nok, sådan nogenlunde!

Men Modersmål-Selskabet tog fat med årbøger, debatbøger og bladet "Sprog og Samfund". Man henvendte sig også løbende til myndigheder og offentligheden, når man mente, at sprogets sag skulle tages mere alvorligt.

Især har Selskabet interesseret sig for medierne og danskundervisning på alle trin. Og ikke uden resultater. Mange er blevet opmærksomme på de farer, der lurar, hvis modersmålet forsømmes.

Den offentlige debat, som vi satte i gang, har bredt sig – og det er baggrunden for, at Modersmål-Selskabet har bedt en række personer fra det offentlige liv, med indsigt i og interesse for netop faget dansk, om at bidrage til dette års årbog, som således er en debatbog.

Synspunkterne er mange og forskelligartede, men alle er enige om vigtigheden af at styrke netop "Det vigtigste fag".