

# sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik  
nummer 41, december 2007

tema

## sprog, kultur og medborgerskab

**“Hovedudfordringen består derfor i at kunne håndtere det forskellige i det fælles, at anerkende pluraliteten som fælles vilkår og samtidig fastholde grundlæggende idealer som frihed, lighed og ligeværd.”**

*Birgitte Bækgaard*

- 5 Kronikken. Glenn Ole Hellekjær: Fremmedspråk i norsk næringsliv – en behovsanalyse. Kan det være på tide med en slik debatt i Danmark også?
- 8 Birgitte Bækgaard: Medborgerskabsundervisning inden for dansk som andetsprog
- 14 Claus Haas, Katrine Dahl Madsen, Bente Meyer og Helle Rørbech: Demokratisk dannelse til aktivt interkulturelt medborgerskab
- 21 Astrid Vind: Danskuddannelse i politisk spændetrøje
- 27 Ulla Lundgren: Interkulturel dialog i det virtuelle rum
- 38 Liselott Forsman: Bevidsthed om diversitet og respekt for forskellighed. Et aktionsforskningsprojekt i finlandssvenske skoler
- 43 Annette Søndergaard Gregersen: Kulturundervisning i et transnationalt perspektiv
- 47 Anna Thyberg: Litteratur som kontaktzone i engelskklassen
- 51 Anmeldelse
- 55 Åbne Sider. Christina Fogtman: Når følelser bliver afgørende – sprogtestning i samtaler om dansk statsborgerskab
- 62 Godt Nyt
- 63 Andet Godt Nyt

## **Sprog, kultur og medborgerskab**

Sprogforum årg. 13, nummer 41, december 2007

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

### **Temareaktionen for dette nummer:**

Bente Meyer, Lise Jeremiassen, Pia Zinn Ohrt og Karen Risager

### **Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:**

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

### **– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:**

Nanna Bjargum, Bodil Bjerregaard, Bettina Brandt-Nilsson, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Kirsten Haastrup, Anne Holmen, Lise Jeremiassen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Marianne Kølle, Karen Lund, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

### **Redaktionens adresse:**

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk) • T: 8888 9057 • F: 8888 9701

© 2007 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag • [www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-637-6

### **Abonnement**

3 temanumre: 150 kr.

Løssalg: 65 kr. per nummer

Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk)

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: [pluk@dpu.dk](mailto:pluk@dpu.dk)

# Forord

## Sprog, kultur og medborgerskab

Mange har gennem tiderne haft den holdning at sproglæring og sprogundervisning, både inden for fremmedsprog og andetsprog, ikke kun har et rent kommunikativt formål, f.eks. læsefærdighed i målsproget eller færdighed i at føre samtaler på målsproget, men også et videre formål. Hvad dette videre formål kan være, har der været flere forskellige bud på, og man kan opregne i hvert fald følgende fire hovedtyper, som er nævnt i den rækkefølge de er opstået i historisk:

*Litteraturlæsning:* Ét bud er at sproglæring skal føre direkte over i læsning af skønlitteratur, samtale om litteraturens fremstilling af verden og udvikling af viden om litterære genrer og om den nationale litteraturhistorie på målsproget (et formål der opstod i 1800-tallet). Det drejer sig om almen dannelse gennem læsning af tekster der kan give én indblik i andre menneskers erfaringer og livsbetingelser. Ved anvendelse af nyere litteraturpædagogiske metoder, der inddrager medfortælling, medskrivning, rollespil og eksperimenter med scenarier, stemmer og perspektiver, kan litteraturarbejdet bidrage til at øve eleverne/kursisterne i perspektivskift, perspektivovertagelse m.v. Med inddragelse af litteraturtyper som eksillitteratur og postkolonial litteratur kan de lærende indføres i problematikker vedr. identitet, etnicitet, race og magt.

*Samfundsviden:* Et andet bud på et overordnet formål er at sproglæring skal muliggøre udviklingen af elevernes/kursisternes viden om samfundet (et formål der opstod i slutningen af 1800-tallet, men tog rigtig fart i 1970'erne). I denne forståelse drejer det sig især om at udvikle viden om og indsigt i målsprogslandenes samfundsforhold, inkl. historie og geografi. Hvilke sociale, etniske, sproglige og religiøse grupper findes der? Hvordan er forholdet mellem land og by? Hvilken styreform er der tale om, og hvordan er de statslige institutioner og civilsamfundet opbygget: familieforme, uddannelserne, foreningerne, arbejdspladserne, medierne osv.? De foretrukne tekster er her nok så meget avisreportager, dokumentarprogrammer, bearbejdede statistikker, oplysnings- og reklamematerialer fra offentlige instanser og private firmaer o.l. Med inddragelse af målsprogslandets rolle i den større verden kan man indføre de lærende i internationale og transnationale forhold såsom målsprogslandets stilling i forhold til EU, verdensmarkedet, verdensomspændende energi- og klimaproblematikker, konflikter og krige osv.

*Interkulturel forståelse:* Et tredje bud, der delvist lapper over det førstnævnte (litteraturlæsning), er at sproglæring skal føre til forståelse af kulturelle forhold (adfærd/praksis, normer, værdier og ideer) i målsprogslandene og samtidig også af ens egne kulturelle forhold (et formål der opstod i 1960'erne, men tog rigtig fart i 1980'erne). Dette kan godt ske ved arbejde med skønlitterære tekster og fiktionsfilm, men det kan også ske ved arbejde med andre typer af kilder såsom reklamer, politiske taler, musikvideoer, vittighedstegninger og meget andet. Det kan også ske ved samtaler og samvær med mennesker der taler målsproget, enten i elevernes/kursisternes eget land eller i målsprogslandet. Det kan ske i forbindelse med studierejser og udvekslingsrejser til målsprogslandet, eller ved personlig kommunikation over internettet. I denne tilgang er der vægt på at den uddybede forståelse af andres kulturelle baggrund og sociale vilkår går hånd i hånd med en uddybet forståelse af én selv som et menneske hvis baggrund ikke bare er 'naturlig' eller 'den eneste rigtige', men er 'kulturel' som de andres. Desuden er der i de seneste år nogle der understreger at sproglæring i sig selv er kulturlæring, idet sproget indeholder kultur (jf. f.eks. måltidsbetegnelserne: morgenmad, frokost, middagsmad, aftenmad og *breakfast, lunch, dinner, tea* og *supper*).

*Medborgerskab:* Et fjerde bud på et videre formål er at sproglæring skal lede til at man kan deltage aktivt som medborger i samfundet (et formål der opstod i 1970'erne, men først har taget rigtig fart i de seneste år). Dette kræver samfundsmæssig viden, så her er der et overlap med ovennævnte bud nr. 2. Men det kræver især indsigt i demokratiet og en særlig opmærksomhed om de politiske muligheder og begrænsninger. Det kræver også færdigheder i dialog og konfliktløsning, og det kræver en generelt engageret indstilling til samfundet og dets problemer, både hvad angår målsprogssamfundene, ens eget samfund og måske verden mere generelt (som verdensborger). I denne tilgang kan tekstvalget være mangfoldigt, men det skal indeholde muligheder for at diskutere, tage stilling og evt. agere i og uden for læringsrummet. Pædagogisk er det vigtigt at kommunikation og beslutningsprocesser i selve klassen er så demokratiske som muligt.

Alle fire formål er væsentlige i dag, og spørgsmålet er vel især hvordan man prioriterer mellem dem i de forskellige skoleformer og på de forskellige niveauer. Dette nummer omhandler alle fire, men med mest vægt på de to sidstnævnte.

*Kronik: Glenn Ole Hellekjær: Fremmedsprog i norsk næringsliv – en behovsanalyse. Kan det være på tide med en slik debat i Danmark også?*

I kronikken beretter forfatteren om en nylig undersøgelse af de norske virksomheders, især eksportvirksomhedernes, behov for sprogkundskaber: På den ene side mere og bedre engelsk, på den anden side også mere og bedre tysk, fransk, spansk og russisk, samt en række andre sprog i forhold til nye globale markeder. Denne undersøgelse har vakt debat i Norge, og forfatteren efterlyser en tilsvarende debat i Danmark.

*Birgitte Bækgaard: Medborgerskabsundervisning inden for dansk som andetsprog*  
Temanummeret starter med denne artikel om hvordan medborgerskabsundervisningen inden for dansk som andetsprog må åbne for interkulturel dialog og indøve i nøgleværdier forbundet med den demokratiske samtale.

*Claus Haas, Katrine Dahl Madsen, Bente Meyer og Helle Rørbech: Demokratisk dannelse til aktivt interkulturelt medborgerskab*

Denne artikel handler om et europæisk forskningsprojekt INTERACT, som har til formål at koble interkulturel læring og uddannelse til demokratisk medborgerskab sammen. Det fokuserer især på fremmedsproglærerens perspektiv.

*Astrid Vind: Danskuddannelse i politisk spændetrøje*

Forfatteren fremhæver at Danskuddannelse 3 (for voksne indvandrere og flygtninge) befinder sig i en politisk spændetrøje fordi den er indlejret i en integrationspolitisk og arbejdsmarkedspolitisk dagsorden der ikke tager hensyn til deltagernes forskelligartede motivation og oplevede behov.

*Ulla Lundgren: Interkulturel dialog i det virtuelle rum*

Heri berettes om et undervisningsforløb hvor svenske og amerikanske lærere gennemførte samtaler på engelsk over Internettet og udviklede deres interkulturelle forståelse på baggrund af læsning af skønlitteratur.

*Liselott Forsman: Bevidsthed om diversitet og respekt for forskellighed. Et aktionsforskningsprojekt i finlandssvenske skoler*

Forfatteren fokuserer i artiklen på den kulturelle dimension af engelsk som fremmedsprog i finlandssvenske skoler. Hun har gennemført et undervisningsforløb hvor det centrale var udvikling af åbenhed og respekt for forskelle.

*Annette Søndergaard Gregersen: Kulturundervisning i et transnationalt perspektiv*

Denne artikel giver nogle eksempler på hvordan man kan arbejde med fremmedsprogsundervisning (i dette tilfælde fransk for 12-13 årige elever) ud fra et konstruktivistisk læringssyn og et transnationalt kultursyn.

*Anna Thyberg: Litteratur som kontaktzone i engelskklassen*

Forfatteren beskæftiger sig med hvordan man med udgangspunkt i postkolonial litteratur kan tilføje en global dimension til engelskklassen og skabe en kontaktzone hvor eleverne kan møde 'den anden', også selv om de i klassen har samme etniske baggrund.

*Anmeldelse*

*Ulrika Tornberg anmelder Hanne Leth Andersen, Karen Lund og Karen Risager (red.) (2006): Culture in Language Learning.*

*Åbne Sider*

*Christina Fogtmann: Når følelser bliver afgørende – sprogtestning i samtaler om dansk statsborgerskab*

Artiklen handler om de samtaler som politiet tidligere gennemførte for at sprogteste folk der ansøgte om dansk statsborgerskab.

*Godt Nyt*

Rubrikken indeholder nyere udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

*Andet Godt Nyt*

Udvalgte nye værker indgået i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

REDAKTIONEN



Glenn Ole  
Hellekjær

Dr., førsteamanuensis  
Universitetet i Oslo  
[g.o.hellekjar@ils.uio.no](mailto:g.o.hellekjar@ils.uio.no)

## Kronikken

# Fremmedspråk i norsk næringsliv – en behovsanalyse

Kan det være på tide med en slik debatt i Danmark også?

Hvilke fremmedspråk bør tilbys i grunnskolen og den videregående skolen? Hvilket ferdighetsnivå skal man ta sikte på? Er det fornuftig å kreve at f.eks. ingeniør- eller økonomistudenter lærer språk, og hva slags krav bør arbeidsgiverne stille til sine ansattes språkferdigheter? Sist, men ikke minst: bør slike beslutninger ikke taes på et empirisk grunnlag, dvs. på bakgrunn av behovsanalyser (West 1997: 71)? Rapporten *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!* er en slik behovsanalyse, skrevet på oppdrag fra Fremmedspråksenteret (Hellekjær: 2007). Den viser at det norske utdanningssystemets nedprioritering av ferdigheter i engelsk og andre språk, sammen med næringslivets manglende vektlegging av disse, koster eksport- og importbedriftene store summer.

## Metode

Rapporten presenterer den største kvantitative spørreundersøkelsen om næringslivets bruk av og behov for språk som har blitt utført i Norge. I samarbeid med Field Work Scandinavia sendte man i desember 2005 ut spørreskjema til respondenter i firmaets e-base, en database med omkring 40.000 personer i alderen 15 år og derover. Disse er trukket tilfeldig fra befolkningen og rekruttert pr. telefon. På undersøkelsestidspunktet omfattet basen omkring 7844 ledere, hvorav 1852 toppledere. For akkurat denne undersøkelsen trakk man ut 1600 av disse topp- og mellomlederne, kvotert etter bransje, men ellers tilfeldig valgt. Det kom svar fra 1032 respondenter (en svarrate på 64%), hvorav 302 er fra eksportbedrifter og 362 fra importbedrifter. Selv om utvalget ikke er helt tilfeldig, er det tilstrekkelig representativt til å kunne gi et ganske valid og nyttig innblikk i bruken av og behovet for fremmedspråkkunnskaper i norske virksomheter innenfor privat sektor.

## Resultater

Analysen viser at engelsk er det suverent mest brukte språket i eksport- og importarbeidet. Det brukes i 95% av bedriftene, og i langt større grad enn markedsandelen i utenrikshandelen til de engelskspråklige land skulle tilsi. Engelsk brukes også som erstatningsspråk når andre språk hadde vært mer naturlige og sannsynligvis mer lønnsomme. På samme tid viser det seg at selv om bedriftene har mange ansatte som snakker engelsk, mangler de allikevel ansatte som snakker det godt nok til å mestre de mange krevende oppgavene, fra salg til forhandlinger, som språket brukes til. En del av respondentene opplever problemer i sosiale sammenhenger også, noe som tyder på at de generelle engelskferdighetene svikter i like stor grad som de fagspråklige.

Videre er tysk det mest brukte fremmedspråket i bedriftene. Deretter følger fransk, spansk og russisk. En sammenligning med en undersøkelse fra 1973 viser imidlertid at bruken av fremmedspråk har sunket sterkt i disse årene. Mens f.eks. tysk ble brukt av 48% av bedriftene i 1973, hadde dette falt til 18% i 2005. Fransk falt fra 21% til 8% i samme tidsrom. Sett i forhold til eksportandeler og språkområder vi handler med, viser undersøkelsen et klart underforbruk av disse fremmedspråkene, og i særdeleshet tysk, samtidig som det er et voksende behov for helt andre språk for å pleie nye markeder. Undersøkelsen viser også at bedriftene ikke bare mangler ansatte som kan fremmedspråk godt, de mangler også folk som kan snakke dem i det hele tatt. Bedriftene har forsøkt å løse dette problemet med å ansette personell fra de ulike språkområdene, ettersom de later til å ha liten tro på at de vil finne nye ansatte med slike ferdigheter i Norge.

Til slutt, for både engelsk og fremmedspråk oppgir bedriftene å ha opplevd alt fra feilleveranser og tapte salg og kontrakter til sosial isolasjon på kurs og konferanser pga. utilstrekkelige språkferdigheter. De er også oppmerksomme på at kulturproblemer kan ha bidratt til vanskene. Det kan virke som om språkproblemene kan føres tilbake til at ansatte i bedriftene, i stor grad innen tekniske og økonomiske fag, bare i ytterst få tilfeller får tilleggsutdanning i engelsk eller fremmedspråk. De må derfor trekke veksler på sine språkkunnskaper fra den videregående skole, kunnskaper som i alle land viser seg å være utilstrekkelige. Denne avhengigheten av språktilbudet i den videregående skole er overraskende, men går igjen i norske undersøkelser helt tilbake til 1973 i tillegg til i ELAN-undersøkelsen fra 2005.

## Tiltak

En behovsanalyse kan brukes som et utgangspunkt for å foreslå tiltak. Vi vil hevde at det mest avgjørende tiltaket for å bedre situasjonen vil være at bedriftene og deres organisasjoner sier klart ifra om at de har behov for ansatte med kvalitativt bedre engelskkunnskaper, og for flere ansatte som behersker fremmedspråk.



Det neste er at språkundervisningen må styrkes i grunnskolen så vel som i den videregående skolen, og at språk må kunne kombineres med realfag og økonomi. Systematisk bruk av CLIL (Content and Language Integrated Learning), dvs. undervisning gitt på engelsk eller fremmedspråk i et ikke-språkfag, bør også innføres.

Det kanskje aller viktigste er at man i høyere utdanning blir klar over at man utdanner studenter som skal fungere i et stadig mer internasjonalt nærings- og samfunns- liv med engelsk som arbeidsspråk. Her har utdanningene som rekrutterer til eksport- og importbedrifter, nemlig ingeniør- og økonomutdannelsen, et spesielt ansvar. I tillegg til språkkurs bør disse institusjonene kunne benytte seg av undervisning i fag på et fremmedspråk, i høyere utdanning kjent som Language/English Medium Instruction (EMI), for å oppnå gode nok ferdigheter.

I Norge har denne undersøkelsen provosert frem en tiltrengt debatt omkring språk- enes status<sup>1</sup>. Den har også fått klart frem at det ikke holder med dårlig engelsk, selv ikke for økonomer og ingeniører. Kan det være på tide med en slik debatt i Danmark og Sverige også?

## Note

1. Se f.eks. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2014633.ece>

## Litteratur

- Hagen, Stephen, Santiago Davila-Philippon & Björn Nordgren (2006): *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: The UK National Centre for Languages (CILT).  
Tilgjengelig på:  
<http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/ELANrapport.pdf>
- Hellekjær, Glenn Ole (2007): *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!* Halden: Fremmedspråksenteret. Tilgjengelig på:  
<http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/Fokusnr3.pdf>
- West, Richard (1997): "Needs Analysis: State of the Art". I: Ron Howard & Gillian Brown (red.): *Teacher Education for Language for Specific Purposes*. Clevedon: Multilingual Matters. (pp. 68-79).



Birgitte  
Bækgaard

Seminarielektor, CVU Sønderjylland  
Læreruddannelsen  
[bbe@cvusonderjylland.dk](mailto:bbe@cvusonderjylland.dk)

# Medborgerskabsundervisning inden for dansk som andetsprog

I forbindelse med en mere og mere åben og internationaliseret verden brydes de vante sproglige og kulturelle fællesskaber op, og nye etableres. Skoler, sprogskoler og uddannelsesinstitutioner skal ind i denne sammenhæng danne elever og kursister til medborgere, det vil sige til nutidige og fremtidige borgere, der både identificerer sig med og vil og kan opretholde og videreudvikle det fælles samfund. I monokulturelle samfund bidrager sprog, religion og kultur til fælles identitet, men udfordringen i et pluralistisk samfund er at finde balancen mellem det fælles og det forskellige. Det har derfor stor betydning, hvordan det fælles defineres, hvilke stemmer og argumenter der får plads til at blive hørt, og hvilke implicite selvfølgeligheder fællesskabet bygger på. Udfordringen for læreren i dansk som andetsprog (på alle niveauer) er, hvordan den megen fokus på medborgerskab bliver til åbenhed over for fortolkning i en mere kompleks sproglig og kulturel retning snarere end til oprustning i forhold til et nationalt monokulturelt projekt, men også hvordan den interkulturelle dialog kan udfoldes ud fra nogle fælles værdier og spilleregler.

## Medborgerskab på sprogskolerne og i folkeskolen

Anvendelsen af begrebet medborgerskab på sprogskolerne – ikke mindst med indførelsen af indfødsretsprøven – har som mål snarere at assimilere end at integrere kursisterne ind i det danske samfund. Kursisterne skal for at bestå prøven være vidende om “Danmarks historie, danske samfundsforhold og dansk kultur” (*Danmark før og nu*, 2007: 4), og danskundervisningens mål har blandt andet som sigte, at kursisterne opnår “viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, så de kan blive deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere”. Medborgerskabsdelen kommer hermed til at fremstå som undervisning i det formelle politiske og juridiske system samt undervisning i en bestemt etos-fortolkning af dansk kultur, religion og historie<sup>1</sup>. I sin kerne drejer medborgerskab sig om reglerne for medlemskab og tilhørsforhold til et politisk fællesskab, men har den dobbelthed i sig både at have en politisk-juridisk og en kulturel-identitetsmæssig side. Demokratiets borgere må nødvendigvis også føle et identitetsmæssigt tilhørsforhold til samfundets fællesskab. Det bliver derfor vigtigt på sprogskolerne og i

andetsprogsundervisningen at medtænke de inkluderende og identitetsmæssige aspekter af medborgerskabet, herunder emner, der har med etik og religion at gøre.

Den aktuelle anvendelse af medborgerskab i folkeskolen derimod ligger i forlængelse af skolens mangeårige tradition for demokratisk dannelsestænkning og knytter an til folkeskolens formålsparagraf, stk. 3: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati". Af paragraffen fremgår, at der i folkeskolen ikke blot skal undervises i demokrati, "kundskab om demokrati", undervisningen skal også finde sted som en indføring i demokratiets værdier og spilleregler, "demokrati som livsform". Det betyder, at eleverne skal gøre erfaringer med deltagelse i demokratiske processer i hele skolens virke, i klasserummet, i undervisningen og i de enkelte fag.

Ifølge Claus Haas (2004: 201) har drøftelserne om demokratisk dannelse dog også i folkeskolen indtil videre fortrinsvis taget udgangspunkt i en traditionel demokrati-diskurs baseret på en enhedskulturel forestilling. I formålsparagraffens stk. 1 står, at eleverne skal gøres "fortrolige med dansk kultur og historie", en formulering, der ved sin entalsform forudsætter et monokulturelt og statisk kulturbegreb. I dag, hvor denne konstruktion er under ombrydning, må skolen derfor forholde sig langt mere markant til de flerkulturelle udfordringer.

Som et af få fag i skolens fagrække refererer fagformålet i dansk som andetsprog eksplicit til skolens formålsparagraf, nemlig i stk. 2: "Undervisningen skal herved bidrage til, at eleven udvikler forudsætningen for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund". På trods af fagformålets hyppige referencer til "dansk sprog" og "dansk kultur" som statiske og monokulturelle størrelser præcis som i skolens formålsparagraf, og på trods af at eleverne forudsættes at have "egen kulturel baggrund", som tilsyneladende er forskellig fra "kulturelle normer i Danmark", står formuleringen om demokratisk dannelse alligevel centralt i fagformålet. Så centralt, at det må udfordre andetsproglæreren til eksplicitte overvejelser om en medborgerskabsdidaktik. Forudsætningen for at kunne udvikle medborgerskabskompetencer er i dansk som andetsprog tæt knyttet til fagets kerneområde, sprogtilegnelse. Kommunikativ kompetence og interkulturel dialog bliver dermed de medborgerskabskompetencer, dansk som andetsprog naturligt må tage udgangspunkt i.

## Interkulturel dialog og medborgerskab

I et pluralistisk samfund vil der være mange etiske, kulturelle og religiøse holdninger og værdier på spil. Hovedudfordringen består derfor i at kunne håndtere det forskellige i det fælles, at anerkende pluraliteten som fælles vilkår og samtidig fastholde grundlæggende idealer om frihed, lighed og ligeværd. En åben interkulturel dialog må stå centralt i skolens medborgerskabsundervisning samtidig med, at det

er vigtigt at holde sig for øje, at dialogen har en bestemmelse, nemlig en retning mod det fællesskabsopbyggende. Dialog skal både føre til inklusion og anerkendelse af de mange stemmer, men den skal også bøje stemmerne ind mod hinanden til fælles løsninger og til afgørelser af væsentlig betydning i forhold til fællesskabets fortsatte opretholdelse. I bogen *Kulturmøder og religion* formulerer Safet Bectovic det således: "Etniske og kulturelle forskelle kan kun være til gavn for et samfund, hvis man på forhånd bliver enige om fælles politiske spilleregler og principper". (Bectovic 2004: 199) Interkulturel dialog set fra et medborgerskabsperspektiv drejer sig om samtalen i det offentlige rum og om opbygning af det fælles "gode liv".

## Dialog som aktivitet, kontekst og ideal<sup>2</sup>

Dialog har flere aspekter, der kan indtænkes i sprogundervisningen. Dialog kan anskues som aktivitet og metode, som holdning, som kontekst og som ideal. Som *aktivitet og metode* tager dialog udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn og har som forudsætning, at sprogtilegnelse bedst tilgodeses ved en kommunikativ undervisning. Sprogundervisning handler om at gøre eleverne til kommunikative aktører i fællesskabet, hvilket indebærer, at undervisningen først og fremmest må benytte sig af dialogisk metode, hvor eleverne får mulighed for at bruge sproget så meget som muligt. Og vigtigt er her, at eleverne får gjort erfaringer med, at sproget står til forhandling samt må fortolkes i den kontekst, det formuleres i.

Dermed har dialog netop med *holdning* at gøre, med vilje og evne til at udtrykke egne synspunkter, men også evne til at lytte og inddrage andres synspunkter. Eleverne skal synligt og hørligt bekræftes i, at både deres og andres baggrunde, forståelser og fortolkninger er repræsenteret i gruppens, klassens og skolens fællesskab. Hermed følger både anerkendelse af den enkelte samt anerkendelse af "den anden", og oplevelsen af at høre til det fælles understøttes.

I forlængelse heraf drejer dialog som *kontekst* sig om den samtale, der føres i det omgivende samfund såvel inden for som uden for skolen, i lokalsamfundet og på nationalt og globalt niveau. I et medborgerskabsperspektiv handler dialog som kontekst om oparbejdelse af kommunikative færdigheder i at indgå som aktør i det offentlige rum, at turde give sin mening til kende, at forstå og fortolke, hvad der foregår i skolens og det omgivende samfunds politiske og kulturelle sfære og få erfaringer med, at fællesskab vokser ud af dialog, hvor både kultur og fælles historie skabes og omskabes som grundlag for tilhørsforhold og medborgerskab.

Dialog som *ideal* handler om de værdier, der danner udgangspunkt for den demokratiske samtale, vilje til at begrunde sine synspunkter, lade sig påvirke af bedre argumenter, tolerance og respekt over for andres synspunkter, ønske om fredelig løsning på forskelligheder, vilje til kollektive aftaler. I det hele taget dyder, der skal

læres ved øvelse og ikke blot i teorien. I overvejelser over idealer er det hensigtsmæssigt at skelne mellem “procedurale” værdier, det vil sige værdier, man gennem dialog og forhandling er kommet til enighed om – og så værdier, der ikke står til forhandling, nemlig de fundamentale værdier, som menneskerettighederne og demokratiet hviler på: lighed, ligeværd og frihed.

## Dansk som andetsprog og medborgerskabsundervisning

At tænke dialog både som aktivitet, metode, holdning og kontekst, men også eksplicit som ideal og værdi vil fremme udvikling af medborgerskabskompetencer hos eleverne. Den pædagogik, der er forbundet med sprogundervisning, giver gode muligheder herfor både i form af udvikling af sproglige og kommunikative udtryksfærdigheder på andetsproget og i forhold til inddragelse af elevernes modersmål som et komparativt sprogligt udtryk. At være tosproget er en resurse i denne forbindelse, og evnen til at se og sprogliggøre fænomener ud fra en flerperspektivisk virkelighed er naturligt til stede i et mangesproget klasserum og må fremmes som særlig produktiv og gavnlig i udviklingen af medborgerskabskompetencer.

Medborgerskabsundervisning indbefatter (mindst) tre dimensioner<sup>3</sup>, “literacy” (her specielt: politisk viden), “values” (indsigt i værdier tilknyttet demokratiet) og “skills” (færdigheder i og erfaringer med at indgå i demokratiet). Viden om samfund og demokrati hører i folkeskolen fortrinsvis til samfundsfagsundervisningen, mens de to øvrige og ikke mindst sidstnævnte, færdighedsdimensionen, bør varetages af alle fag – ikke mindst af sprogundervisningen, både fremmedsprogfagene, modersmålsfaget dansk og dansk som andetsprog. På mange måder er de kommunikative metoder i sig selv demokratiske. I sprogundervisningen bliver eleverne jævnlige stillet over for opgaver, hvor de skal tale, lytte, drøfte og løse opgaver parvis eller i grupper, og hvor der er frie muligheder for at udtrykke holdninger og dermed formulere og udvikle egne værdier og nye måder at tænke på. Diskussion, drøftelse og forhandling fordrer samarbejde og mod til at deltage i den fælles drøftelse samt evne til at løse konflikter, hvor de måtte opstå. Opmærksomhed og yderligere fokus på aktiviteter, som beforder denne form for sproglig forhandling og refleksion, vil skærpe udviklingen af medborgerskabskompetencer.

Også indøvelse af nøgleværdier forbundet med den demokratiske samtale er centralt for medborgerskabsundervisning. Hvad enten det drejer sig om pararbejde, gruppearbejde eller diskussioner på hele klassen, er det vigtigt, at læreren indtager en position, der insisterer på nogle grundprincipper med udgangspunkt i de fundamentale menneskerettigheder. Dermed sikres, at eleverne, når de giver udtryk for holdninger og uenigheder, er produktive og ikke destruktive. Det kan, som ovenfor nævnt, være hensigtsmæssigt at skelne mellem grundværdier og procedurale værdier, hvor sidstnævnte formuleres og drøftes af eleverne i undervisningen. Derudover er det vigtigt, overalt hvor det er muligt, at stille åbne og ikke lukkede spørgsmål eksempelvis i forbindelse med læse- og lytteaktiviteter; åbne spørgsmål,

der inviterer til reelle og engagerede svar og drøftelser, hvor det virkelig drejer sig om at udtrykke holdninger. Når sproglæreren laver kommunikative øvelser med eksempelvis informationskløftopgaver, vil det være naturligt også at fokusere på, hvilke forskelle i holdninger der bliver udtrykt, og hvordan de kommer sprogligt frem. Det er væsentligt for læringen, at der er forskellige perspektiver og holdninger til emnerne. Det er netop i den slags forhandlingssituationer, at sproget forfines og udvikles, men også at dialogen øves, og det interkulturelle perspektiv udfoldes.

Sproglæreren bør dog ikke kun overveje, hvordan der undervises, men i lige så høj grad også, hvad der undervises i. Medborgerskab handler om den offentlige sfære og om at forstå, begrunde og engagere sig i det, der har med fællesskabet og den offentlige samtale at gøre. Af den grund er det vigtigt at forholde sig til, hvornår det er relevant at inddrage emner, der fokuserer på samfund, demokrati og medborgerskab, og hvornår emnerne handler om privatsfæren. Der kan være en tendens til, at emner der har med privatlivet at gøre, dominerer, emner om venskab, fantasi, følelser, kærlighed, familie og fritid. En del af disse emner appellerer mere til pigerne end til drengene, og de er derudover ikke særlig velegnede i forhold til at udvikle "offentligt" sprog. Her må en vigtig øvelse være at forsøge at tænke et politisk aspekt ind i opgaverne. Eksempelvis kan opgaver inden for sport og fritid udvides med spørgsmål som: Findes der sportsgrene, der er domineret mere af mandlige end af kvindelige udøvere? Er der ændringer på vej? Hvor kommer presset til ændringerne fra? Eller: Er der religiøse forbud mod sportsudøvelse? Er der dage, hvor man ikke må udøve sin sport på grund af religiøse holdninger? Også emner om mad, hjem, fritid og venskab kan tilføres et kritisk aspekt ved lignende spørgsmål (Osler og Starkey 2005: 35).

## Noter

1. En fortolkning, der giver et billede af det danske folks tilblivelse fra "vikingerne til i dag" som en lang kontinuerlig historie uden brud og konflikter.
2. Det følgende er inspireret af Julia Ipgrave, engelsk religionsdidaktiker, kendt for sit engagement i "den dialogiske metode".
3. Se bl.a. Ove Korsgaard (2006): *Undervisning i demokrati. Inspiration til grundskoler og ungdomsuddannelser*. (Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 7/ 2006). København: Undervisningsministeriet.

## Litteratur

- Bektovic, Safet (2004): *Kulturmøder og religion. Identitetsdannelse blandt kristne og muslimske ung.* København: Museum Tusulanums Forlag.
- Folkeskoleloven (2006): <http://www.faellesmaal.uvm.dk/folkeskolensformaal.html>
- Fælles Mål: <http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Dansksomandetsprog/formaal.html>
- Haas, Claus (2004): "Demokratididaktik som fagdidaktisk og identitetspolitisk forskningsfelt". I: Schnack, Karsten (red.): *Didaktik på kryds og tværs.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Indfødsretsprøven og lærematerialet: *Danmark før og nu* (2007): [http://www.nyidanmark.dk/bibliotek/publikationer/rapporter/2007/indfoedsretsproeve\\_laeremateriale/index.htm](http://www.nyidanmark.dk/bibliotek/publikationer/rapporter/2007/indfoedsretsproeve_laeremateriale/index.htm)
- Ipgrave, Julia (2003): "Dialogue, Citizenship and Religious Education." I: Jackson, Robert (ed.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity.* London: Routledge Falmer.
- Korsgaard, Ove (2004): *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Osler, Audrey og Starkey, Hugh (2005): *Citizenship and language learning: international perspectives.* London: Trentham Books Limited.



**Claus Haas**

*Adjunkt, ph.d., Institut for Pædagogisk Antropologi,  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*  
[haas@dpu.dk](mailto:haas@dpu.dk)



**Katrine Dahl  
Madsen**

*Kommunikations- og projektkoordinator,  
cand.scient.soc., Institut for Pædagogisk Antropologi,  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*  
[kdma@dpu.dk](mailto:kdma@dpu.dk)



**Bente Meyer**

*Lektor, ph.d., Institut for Pædagogisk Antropologi,  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*  
[bm@dpu.dk](mailto:bm@dpu.dk)



**Helle Rørbech**

*Videnskabelig assistent, cand.mag.,  
Institut for Curriculumforskning,  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*  
[hero@dpu.dk](mailto:hero@dpu.dk)

## Demokratisk dannelse til aktivt interkulturelt medborgerskab

Indholdssiden i fremmedsprogfagene har længe været fokuseret på den kulturelle dimension, på kultur og samfundsforhold i mållandene, på kulturforståelse og på at give eleverne mulighed for at erhverve sig interkulturelle kompetencer bl.a. igennem refleksion over egne kulturer i mødet med mållandenes. På baggrund af et europæisk forskningsprojekt, INTERACT, vil vi i denne artikel præsentere nogle refleksioner over, hvordan interkulturel læring og uddannelse til demokratisk medborgerskab tænkes i en europæisk og i en dansk uddannelseskontekst, og hvordan de to perspektiver eventuelt kan forenes<sup>1</sup>.

INTERACT, som står for *Intercultural Active Citizenship Education*, er et forskningsprojekt finansieret af EU's 6. rammeprogram. Ud over artiklens forfattere fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole deltager forskere fra universiteter i England, Portugal og Spanien i projektet. Et af hovedformålene med projektet er at opridsede nogle perspektiver for efteruddannelse af lærere inden for området interkulturel aktiv medborgerskabsuddannelse (*Intercultural Active Citizenship Education*). Projektet er gennemført parallelt i de fire deltagende lande, og projektets sammenlignende perspektiv har givet os mulighed for at se på de danske data gennem f.eks. spansk,



engelsk og portugisisk uddannelseslovgivning inden for citizenship education området med fokus på den interkulturelle dimension.

## Rammen for projektet

Arbejdet med *Intercultural Democratic Citizenship Education* har i forskningsprojektet taget afsæt i Europarådets anbefalinger. Udgangspunktet for anbefalingerne er ideen om et pluralistisk multikulturelt samfund, som bygger på lighed, kulturel mangfoldighed, solidaritet og social retfærdighed. Anbefalingerne er i denne forstand direkte rettet mod den udvikling, der er i gang over hele Europa mod mere synligt multikulturelle samfund. Uddannelse i aktivt interkulturelt medborgerskab knyttes til tanken om en europæisk borgeridentitet, men opfattes også bredere, idet medborgerskabsproblematikken generelt ses som forbundet med børn og unges uddannelse til demokratiske medborgere i flerkulturelle samfund. Interkulturel aktiv medborgerskabsuddannelse kan dermed forstås som et begreb, der inkluderer læring om menneskerettigheder, uddannelse til demokrati samt interkulturel læring.

Projektet har i forlængelse af dette søgt at eksplicitere den europæiske ramme for interkulturel medborgerskabsuddannelse med fokus på bl.a. analyser af EU- og Europarådsdokumenter, nationale bekendtgørelser og læreplaner og på interview med bl.a. politikere fra EU og Europarådet, embedsmænd, forskere, fagkonsulenter samt lærere i folke- og gymnasieskolen. I den forbindelse har projektet søgt at besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan har anbefalingerne fra Europarådet præget de enkelte landes uddannelsespolitik?
- Har anbefalingerne fundet vej til bekendtgørelser og læreplaner?
- Hvordan ser lærere i de fire lande deres rolle i forbindelse med elevernes uddannelse i medborgerskab?
- Hvordan tænker lærere størrelser som demokrati, kultur og identitet i forhold til deres undervisning?
- Findes der relevante efter- og videreuddannelseskurser på området?

For sproglærere er disse spørgsmål interessante, dels fordi sprogfagene generelt opfattes som 'naturlige bærere' af en interkulturel dimension og af interkulturel pædagogik, dels fordi sprogfagene har interesse i at udvikle dette felt i tilknytning til den egentlige sprogpædagogik. I modsætning til den fælles europæiske referenceramme for sprog er der ikke på det kulturpædagogiske område fastlagt standarder, som Danmark eksplicit følger i overensstemmelse med de øvrige europæiske lande. Dette indebærer bl.a., at den interkulturelle dimension i de danske uddannelser (folkeskole og gymnasium) har en mindre tydelig rolle. I folkeskoleloven nævnes det ganske vist, at skolen skal "give eleverne kundskaber og færdigheder, der ... gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande

og kulturer”. Men denne henvisning til en indlejring af den nationale dannelse i en interkulturel dannelse (“forståelse for andre lande og kulturer”) afspejles ikke generelt i skolens værdigrundlag. I det danske uddannelsessystem er den demokratiske dannelsestanke derimod vedholdende og tydelig ikke mindst i nyere tiltag fra Undervisningsministeriet, jf. *Undervisning i demokrati – et inspirationshæfte til grundskole og ungdomsuddannelser* (2006) (<http://pub.uvm.dk/2006/demokrati/>). Derudover forbindes såvel uddannelse i demokrati som uddannelse generelt i disse år ofte med nationale identitetsspørgsmål og kulturarvsproblematikker, jf. den første del af formålsparagraffen, “give eleverne kundskaber og færdigheder, der ... gør dem fortrolige med dansk kultur og historie”. Spørgsmålet bliver således, hvordan undervisning i demokrati kan knyttes til medborgerskab i et flerkulturelt Europa.

## Demokratisk dannelse og den interkulturelle dimension – nogle resultater

At afsøge et så komplekst felt som uddannelse til medborgerskab i et interkulturelt perspektiv giver problemer på det forskningsmæssige plan. INTERACT har således som nævnt været tænkt fra et overordnet europæisk perspektiv med fokus på især Europarådets anbefalinger for citizenship education, menneskerettighedsuddannelse og interkulturel uddannelse. I de danske uddannelsesdokumenter optrådte begrebet ‘interkulturel (kompetence, dimension)’ oftest i forbindelse med fremmedsprogfagene og dansk som andetsprog og aldrig eksplicit i kombination med demokratisk dannelse eller uddannelse til medborgerskab. Problemstillingen uddannelse til medborgerskab i et interkulturelt perspektiv synes ikke at være italesat i en dansk uddannelseskontekst, hverken i bekendtgørelser, vejledninger eller blandt de lærere, vi interviewede.

Lærerne var gennemgående usikre på, hvad begreberne medborgerskab/citizenship og interkulturel uddannelse kunne indeholde, hvorimod demokratisk dannelse var det foretrukne begreb, når lærerne talte om undervisning inden for folkeskolelovens og gymnasiebekendtgørelsens ramme. Den interkulturelle dimension blev sjældent fremhævet som et aspekt af demokratisk dannelse – hverken som et eksplicit begreb eller ‘omskrevet’ til andre termer (f.eks. internationalisering, europæisering, globalisering eller lignende).

Mens projektet har stået på, er medborgerskab imidlertid blevet et hyppigere anvendt begreb i den uddannelsespolitiske debat i Danmark, bl.a. i forbindelse med det nye fag *Kristendom, livsoplysning og medborgerskab* i læreruddannelsen<sup>2</sup>. Dette tyder på, at den politiske diskurs i Europa er ved at trænge ind i Danmark, dog stadig som et appendiks til den ‘danske’ tradition for demokratisk dannelse. Til sammenligning har citizenship education siden 2002 været et fag i skolen i England, og i efteråret 2007 kommer citizenship education også på skemaet som et selvstændigt fag i de spanske grundskoler.

## Lærernes perspektiv

De interviewede lærere gav gennemgående udtryk for en inkluderende tilgang til forskelle i klasserummet, dvs. at lærerne i praksis arbejdede med temaer, der afspejler de ovenfor nævnte problemstillinger. Flere talte om "at give rum til alle stemmer", at udfordre negative stereotyper og at bringe forskellige perspektiver i spil for at opfordre eleverne til at reflektere over kulturelle og religiøse forskelle. Lærerne gav udtryk for, at de tager religiøse og kulturelle emner op, som de fornemmer optager eleverne, og de inddrager den viden, der findes i klassen blandt elever med en anden baggrund end dansk. I den forbindelse opfattes læreren ofte som en mediator eller formidler i forhold til forskellige religiøse og kulturelle positioner.

Af interviewundersøgelsen fremgik det, at kritisk refleksion, evnen til at argumentere, deltagelse og dialog, var de tilgange, lærerne oftest trak på, når de blev bedt om at beskrive deres didaktiske overvejelser og praksis i forhold til demokratisk dannelse og uddannelse til demokrati. Flere af de nævnte greb og strategier er i øvrigt sammenfaldende med, hvad uddannelsesforskeren Anand Marri foreslår i forbindelse med multikulturel demokratisk dannelse i en amerikansk kontekst (Marri: 2005).

Interkulturel pædagogik og demokratisk dannelse synes på denne måde at kunne gå hånd i hånd, dvs. at traditionen for demokratisk dannelse og læring<sup>3</sup> rummer muligheder for at integrere det interkulturelle perspektiv, som beskrevet ovenfor af lærerne. Hvad er så egentlig problemet, kunne man spørge – lærerne er jo opmærksomme på, at den nationale dannelse kan og må udfordres i praksis, og at medborgerskab kan indebære et bredere tilhørsforhold end "blot" fortroligheden med "dansk kultur". Vi vil med udgangspunkt i resultaterne fra INTERACT projektet hævde, dels at ikke alle lærere har en praksis, som indtænker de nævnte dimensioner, dels at manglen på en sproglig/diskursiv anerkendelse af uddannelse som et interkulturelt felt påvirker den måde, hvorpå vi kan praktisere og tænke uddannelse i den danske skole. Det er altså, set fra vores synspunkt, *et problem*, at faghæfterne ikke mere eksplicit medtænker interkulturel uddannelse i et medborgerskabsperspektiv.

## Hvad betyder sproget?

I lærerinterviewene knyttes kulturbegrebet ofte sammen med en national identitet. Når vi eksempelvis spurgte til den interkulturelle dimension i fagene, så relaterede lærerne ofte denne til integrationsproblematikken og til problemer knyttet til det flerkulturelle Danmark. Samspillet mellem kulturer i Danmark ses af nogle lærere som et felt, der dels er problematisk, dels er knyttet til den enkeltes nationale herkomst. Kultur og nation udgør dermed et tæt sammenvævet begrebspar, hvori religion også spiller en betydelig rolle. Modsætningen "os" og "dem", som ofte benyttes i mediernes retorik, er også en begrebsdannelse, vi finder hos lærerne. Men en stor

del af de interviewede lærere forsøger samtidig at komme ud over dette skel ikke mindst gennem pædagogiske greb og strategier, der sigter mod selvrefleksion, værdsætter forskelle og transformerer kulturelle stereotyper. Lærerne siger f.eks., at “de problemer har vi ikke her”, eller “det er ikke et problem”. Dermed ønsker de på den ene side at fremhæve, at de ikke opfatter elever med forskellige kulturelle baggrunde som et problem i klasserummet, på den anden side kommer de i en vis forstand til at gentage mediernes problemdiskurs.

Man kan konkludere, at lærernes tilgang til det interkulturelle felt primært er en intuitiv tilgang. De trækker på egne erfaringer fra rejser og udenlandsophold, på historier og vinkler hentet fra medierne og på situeret viden i klassen. Elevernes forskellige viden bruges her som en resurse i undervisningen. Få lærere henviser til viden fra uddannelse eller efteruddannelse inden for det interkulturelle felt. De lærere, vi har talt med, har ikke deltaget systematisk i uddannelse eller efteruddannelse inden for interkulturel eller multikulturel uddannelse, og kun få af lærerne har deltaget i arbejdsgrupper inden for området.

## To adskilte perspektiver

Uddannelse til demokrati og den interkulturelle dimension fremstår som nævnt som to adskilte perspektiver i de danske uddannelsesdokumenter. Demokrati opfattes gennemgående som et overordnet begreb, der går på tværs af fag og læseplaner, hvorimod interkulturel og multikulturel uddannelse er begreber og problemstillinger, der i sig selv er svære at finde i læseplaner for sprogfag såvel som samfundsfag og historie på både grundskole- og gymnasieniveau. En grund til dette er, ifølge bl.a. personer der har været involveret i reformarbejdet (gymnasiereformen og folkeskolereformer siden 93), at begreberne opfattes som kontroversielle, da de forbindes med etnicitet og integration – emner som p.t. er følsomme områder i den uddannelsespolitiske debat. En del af de personer, der har været involveret i reformarbejdet, har således haft en klar fornemmelse af, at den politiske virkelighed, de arbejder inden for, ikke anerkender Danmark som et flerkulturelt samfund.

## Et ‘missing link’

I anbefalingerne fra Europarådet indgår den interkulturelle dimension som et element af *Education for Democratic Citizenship*. Her relateres interkulturel uddannelse også til emner som immigration og integration, men målet er at forberede *alle* elever til at leve sammen i fremtidens samfund.

De nationale og europæiske interview peger på et ‘missing link’ mellem EU og Europarådets anbefalinger inden for Education for Democratic Citizenship og arbejdet i Danmark med reformerne af grundskole og gymnasium. Dette står i

modsatning til eksempelvis Spanien og Portugal, hvor de europæiske anbefalinger inden for citizenship education i forskellig grad afspejles i de nationale uddannelsespolitikker. Ifølge nogle af dem, der har arbejdet med reformerne, og politikere, der er involveret i Europarådets arbejde, skyldes dette 'missing link' dels politiske prioriteringer, dels manglende formidling mellem det europæiske og det nationale arbejde inden for området i det danske undervisningsministerium. I forlængelse af dette spiller den danske EU-skepsis givetvis også en rolle; som relativt nye demokratier med historiske rødder i totalitarisme og diktatur har eksempelvis Portugal og Spanien et helt andet forhold til Europa end 'os' her i Danmark. Interviewene peger derudover på en eksisterende opfattelse af en særlig 'dansk tradition for demokratisk dannelse', som kan medføre en 'vi ved bedre' holdning og en skepsis over for fælles europæiske anbefalinger inden for citizenship education og interkulturel uddannelse.

## Perspektiver

Nogle af de spørgsmål, der blev rejst af deltagerne under INTERACT projektets afsluttende formidlingskonference i Lissabon i maj 2007, lød:

Hvordan styrker man lærernes bevidsthed om deres rolle som interkulturelle undervisere? Hvordan brydes relationen mellem interkulturel uddannelse og kompensatorisk undervisning? Hvordan lærer man børn at sætte pris på diversitet, hvis deres klasse ikke er præget af f.eks. etnisk diversitet?

I et læreruddannelsesperspektiv kunne den interkulturelle dimension og demokratisk dannelse kombineres ved at introducere en bredere og mere dynamisk forståelse af demokratisk dannelse. Dette kunne eksempelvis gøres ved at inddrage de europæiske anbefalinger inden for citizenship education, som netop rummer en interkulturel dimension. Det danske samfund er præget af en stigende kulturel diversitet, og det synes relevant at argumentere for en mere systematisk introduktion af et interkulturelt perspektiv som en integreret del af en demokratisk undervisningspraksis.

Som et efteruddannelsesstilbud til lærere kunne man også introducere begreber, der kan hjælpe til at styrke sproget omkring den interkulturelle dimension. Her kunne lærerne blandt andet få mulighed for at reflektere over, hvordan eksempelvis diversitetsperspektivet kan indgå som en del af undervisningen i de kulturbærende fag. Sproglærerne er ofte længere fremme end andre faglærere i forhold til at tænke såvel som at anvende interkulturelle perspektiver i undervisningen. Måske giver inspirationen fra andre europæiske lande mulighed for at tænke interkulturel pædagogik i et bredere perspektiv, som både inddrager sprogenes interkulturelle dimension og tænker interkulturel pædagogik som noget, der forbereder alle elever til et liv i flerkulturelle samfund.

## Noter

1. I projektet INTERACT undersøgte vi, hvordan interkulturel demokratisk dannelse blev italesat og praktiseret i en dansk uddannelseskontekst uden at fokusere særskilt på den sproglige dimension. Om forbindelsen mellem sprogundervisning og uddannelsen i europæisk medborgerskab se Byram og Risager 1999: 46-47.
2. Se Unge pædagoger nr. 3/2007, som omhandler faget Kristendom, Livsoplysning og Medborgerskab.
3. Se Skovgaard Nielsen (2002).

## Litteratur

- Byram, Michael og Karen Risager (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haas, Claus (2007): "Medborgerskab, etnokrati og den (inter)kulturelle vending?" I: *Unge pædagoger*, nr. 3/2007.
- Madsen, Katrine Dahl, Ditte Dahl og Helle Rørbech (2007): "Interkulturel læring og uddannelse i demokratisk medborgerskab." I: *Sproglæreren* 2/2007.
- Marri, Anand R. (2005): "Building a Framework for Classroom-Based Multicultural Democratic Education: Learning From Three Skilled Teachers". I: *Teachers College Record*, Vol. 107, Nr. 5/ 2005, p. 1036-1059.
- Print, Murry, Susanne Ørnstrøm & Henrik Skovgaard Nielsen (2002): "Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms". I: *European Journal of Education*, Vol. 37, No. 2/2002.
- Risager, Karen (1994): "Kulturforståelse i sprogundervisningen – hvorhen?" I: *Kulturmøde og interkulturel kompetence (Sprog og kulturmøde, 6)*. Ålborg: Ålborg Universitetscenter.
- Risager, Karen (1994): "Sproglærere definerer ordet kultur": I: *SELF* (Fagblad for Seminariernes Engelsklærerforening), nr. 1/1994.
- Risager, Karen (red.) (1999): *Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning*. Teoridel. Albertslund: Forlaget Malling Beck.



# Danskuddannelse i politisk spændetrøje

Undervisning i dansk som andetsprog for voksne indvandrere og flygtninge står i dag højt på den politiske dagsorden og skal således leve op til mere end rent sprogfaglige krav. Undervisningen er indlejret i en integrationspolitisk og arbejdsmarkedspolitisk dagsorden, hvor sproglæringen er et middel til et højere mål, nemlig integration via arbejde og selvforsørgelse. I 1999 blev ansvaret for danskundervisning af voksne udlændinge flyttet fra Undervisnings- til Integrationsministeriet og skiftede navn til *Danskuddannelse*. Det betød også, at idealet om såkaldt aktivt medborgerskab begyndte sit indtog i danskuddannelsens formelle rammer. Kursisterne skal i dag lære dansk hurtigst muligt og samtidig, via forskellige temaer og emner i undervisningen, rustes til livet som aktive medborgere. For mange kursister er danskuddannelsen en del af det integrationsforløb, der varetages af kommunen, og som også omfatter uddannelse og arbejde. Den integrationspolitiske omklamring af danskuddannelser har medført en høj grad af kanonisering af undervisningens indhold – men er det den bedste måde at skabe aktive medborgere på? Dette spørgsmål må kursisterne selv være de rette at stille!

Jeg har i mit speciale på Kultur- og Sprogødestudier undersøgt, hvorledes forskellige kursister på Danskuddannelse 3<sup>1</sup> oplever og vurderer denne medborgerskabsundervisnings bidrag til deres identitetsdannelse som danske borgere. Jeg forsøgte med andre ord at tjekke op på, om kursisterne selv oplevede, at uddannelsen hjalp dem med at blive aktive medborgere på lige fod med de øvrige borgere i Danmark.

## Det politiske mål med danskuddannelsen

En central del af det officielle formål med danskuddannelserne er “at bidrage til, at voksne udlændinge med udgangspunkt i deres individuelle forudsætninger og integrationsmål opnår nødvendige dansksproglige kompetencer og viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, så de kan blive deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere” (Integrationsministeriet 2006). Formålet er altså, at kursisterne skal opnå sproglige kompetencer og samfunds- og kultur-mæssig viden, således at de hurtigst muligt kommer i arbejde, bliver selvforsørgende og aktive medborgere.

Medborgerskabsbegrebet defineres ikke i selve lovgivningen – men i de materialer, som Integrationsministeriet selv har udgivet eller været medudgivere af, står temaer som Danmarkshistorie, uddannelse, arbejdskultur, arbejdsmarked samt demokrati og deltagelse meget centralt. Artiklens medborgerskabsbegreb lægger ikke op til samme grad af kanonisering som ministeriets, men bygger i stedet på en forståelse af medborgerskab som en subjektiv forestilling om tilhørsforhold og medlemskab af et samfund – i dette tilfælde Danmark.

## Motivation og investering i sproglæringen

“To invest in a language is to invest in an identity” (Norton 2002:2).

Jeg er inspireret af sociolingvisten Bonny Norton og hendes tanker om sproglæring og identitet og har brugt disse som baggrund for mine interview. Norton kritiserer tilgange, som spørger: Hvad motiverer kursisten til at lære dansk? og vil hellere spørge: Hvilken identitetsmæssig investering er det for kursisten at lære dansk? Nortons kritik af motivationstænkningen i tidligere SLA-forskning (Second Language Acquisition) er, at der har manglet blik for motivationens foranderlighed og dynamik, og der har manglet blik for, hvorledes motivationen påvirkes af undervisningens indhold og form samt kursisternes identitetsmæssige investeringer i at lære at tale sproget. Sprogkursister er ikke enten motiverede eller demotiverede, motivationen for den enkelte kan tændes og slukkes alt efter kontekst og vedkommendes personlige identitetsmæssige investering i sproget. Sprog læres for at åbne døre og opnå adgang – og her er det vigtigt at have blik for, at der er meget mere på spil end at få arbejde og blive selvforsørgende.

I mit speciale undersøgte jeg, både hvilken grad af dansksproglig kompetence og – især – hvilken slags viden om kultur- og samfundsforhold den enkelte kursist fandt nødvendig og meningsfuld forud for det videre liv som borger i Danmark. Mine kvalitative interview med kursisterne var semi-strukturerede omkring fem temaer: 1. Arbejde og arbejdskultur, 2. Dansk kultur, historie og litteratur, 3. Det politiske system og medborgerskab, 4. Undervisningens form og metode og 5. Adgang til kommunikation på dansk uden for klassen. De tre første er emner, som var aktuelle i den undervisning, jeg observerede.

## Hvad investerer kursisterne i?

“When we invest in a second language, we desire a wider range of identities and an expanded set of possibilities in the future” (Norton 2002: 2).

Mine informanter er kursister på Danskuddannelse 3 på et Sprogcenter på Sjælland med meget forskellige tilgange til livet i Danmark, og hvad de ønsker at få ud af



danskuddannelsen. De havde alle forskellig baggrund, både med hensyn til køn, alder, nationalitet og immigrationsgrund.

Det, at jeg har kigget på deres investeringer og ikke blot deres motivation, har tydeligt vist, hvor forskellige de er, og hvor stort udbytte de ville have af at kunne vælge mellem forskellige slags medborgerskabsundervisning. Motivation afhænger af "dagsformen", men når man spørger ind til de langsigtede mål med at lære dansk, vil man få indblik i, hvad der er på spil af mere grundlæggende identitetsmæssige investeringer. At lære dansk i Danmark åbner op for mange muligheder, men hver enkelt kursist har sine helt egne forhåbninger om, hvad sprogkundskaerne kan skabe af muligheder.

## Sproget som nøglen til arbejdsmarkedet: Anna

Anna er en 29-årig dansk gift, filippinsk kvinde med en teknisk universitetsuddannelse bag sig og arbejdserfaring fra Filippinerne. Hun er mere interesseret i at lære sprog for at kunne arbejde end i at lære om Danmark – f.eks. litteratur og kultur eller Danmarkshistorie. Hun har været i Danmark i 2½ år.

Interviewer: *Hvad var dit personlige mål, da du startede her på sprogskolen?*

Anna: *For at få et arbejde.*

Og en anden passage:

Anna: *Jeg synes det er forkert, fordi vi lærer her på sprogskole for at lære sprog, det betyder et sprog, ikke også, sprog, og vi er ligeglade om samfundet og sådan.*

Anna er den af mine informanter, som er mest opsat på effektiv og fokuseret sprogundervisning for hurtigst muligt at komme i arbejde. Hun er samtidig den, som er mindst interesseret i at lære om Danmark i form af arbejdsmarkedstema, kultur og historie. For Anna er danskuddannelsen ikke et mål i sig selv, men et *instrument* til at komme i arbejde. Arbejdet betyder meget for Anna, idet hun ser det som identitetsskabende. Det, som motiverer Anna, er fokuseret og effektiv undervisning, mere end det er temaer og emner. Hun øver meget hjemme.

Hvis danskuddannelsen skal hjælpe mennesker som Anna til et liv som "aktiv medborger", tror jeg, det er vigtigt at tilbyde intensive kurser uden tung Danmarkshistorie og traditionel litteraturkanon.

Anna: *Jeg har ikke nogen sådan identitet, sådan arbejde.*

## Sproget som nøglen til kulturen: Dina

Dina er 45 år og fra Rusland, dansk gift og har en lille datter på 6 år, som går i skole i Danmark. Dina oplever danskuddannelsen som givende på to områder: sproglæring og kulturlæring. Dina ser viden om dansk kultur som vigtig for sit liv i Danmark, da hun ser sprog og kultur som en enhed og ønsker at få adgang til dansk kulturliv. Dina forstår og taler om kultur som finkultur. Dina investerer i sproget for at opnå adgang til den sociale og kulturelle kapital, som ligger i at have kendskab til dansk finkultur.

Dina: *Det er vigtigt for integrationen af mennesker at høre om politik og ting om Danmark.*

Dina: *Jeg vil gerne meget gerne forstå dansk for at læse bøger for eksempel, og hvis jeg ser fjernsyn, og hvis jeg søger job, det er meget vigtigt.*

Dina: *Det er meget interesserede (interessant, min fortolkning) i operaen [i København] og meget interesseret hvem fortæller om operaen.*

## Sproget som nøglen til opholdstilladelsen: Elena

Elena er en af de yngre informanter med sine 26 år. Hun er født og opvokset i Iran, men er nu familiesammenført med sin iranske mand i Danmark. Hun har gået på universitetet i Iran (arkitektstudier), men har ikke gennemført denne uddannelse. Elena har oplevet stor usikkerhed omkring sin mands ophold i Danmark, og derfor investerer hun meget i at lære dansk for at skabe sikkerhed omkring sin ret til at bo i Danmark. Dette er et aspekt, som ikke fylder ret meget hos flere af de andre informanter, da de har bedre vilkår pga. ægteskab med en dansker og andre anderledes forhold. Elena ønsker, at danskuddannelsen informerer om nye love og regler i forhold til ophold i Danmark.

Elena: *Jeg synes, vi kan ikke komme tilbage til Iran, og jeg synes, min fremtid er her i Danmark.*

Elena: *Jeg accepterer at Danmark er mit andet land, mit andet hjemland, men hver gang jeg synes, vi har problemer, f.eks. der kommer nye regler, og måske de smider mig ud.*

Da jeg spørger Elena om, hvad hun savner i undervisningen, svarer hun, at der mangler information om nye love og regler. Mange kursister med usikkert opholdsgrundlag vil måske ligne Elena, og dette er relevant at være opmærksom på som underviser, idet man således kan motivere ved f.eks. at fortælle om, hvordan sproget kan åbne døren til større forståelse af regler og love, hvilket kan forlænge eller sikre opholdet.

## Sproget som nøglen til det sociale liv: Bill

Bill er 24 år og født og opvokset i Australien, men har irsk pas pga. irske forældre. Han har en dansk kæreste og fast arbejde. Hans situation adskiller sig fra de andre informanternes ved, at hans førstesprog er engelsk, og i kraft af at han er EU-borger. Bill ramler ind i et socialt sproghierarkisk problem i sin sproglæring, idet unge danskere helst vil tale engelsk med ham. Hans kolleger driller ham, når han taler dansk, og synes, han er cool, når han taler engelsk. Bill investerer i at lære dansk for at komme ind i dansktalende sociale fællesskaber, men han oplever mange forhindringer og udfordringer. Han ønsker at kende til danske sociale koder og traditioner, så han kan afkode og forstå det sociale. Han ønsker ikke at læse fiktion, da han ikke finder dette brugbart i forhold til at få adgang til de ønskede fællesskaber.

Bill: *Jeg skal passe, jeg skal fucking fit in, men f.eks. hvis jeg taler dansk på mit arbejde, det... they pick on me.*

Interviewer: *Kan du bedre lide at læse fakta?*

Bill: *Fordi det er relevant.*

[...]

Bill: *Jeg har min egen imagination.*

Interviewer: *Hendes (kærestens) familie er vel også glade for, at du taler dansk?*

Bill: *Ja, så jeg ikke står udenfor.*

Interviewer: *Ja, som en del af fællesskabet også.*

Bill: *Derfor er det vigtigt for mig, derfor er det nemmere at finde motivationen til at lave mit hjemmearbejde.*

## Konklusion: fra politisk spændetrøje til faglig åbenhed

Hvis medborgerskabsundervisningen og danskuddannelsen matcher kursistens investeringer, vil motivationen have bedre vilkår. Medborgerskabsundervisningens form er her det, som burde kanoniseres frem for indholdet, idet formen må basere sig på demokrati og dialog, mens indholdet afpasses efter det enkelte holds behov, da ikke to kursister og slet ikke to hold kan være ens.

Min antagelse var, at de specifikke identitetsmæssige investeringer, kursisten lagde i sin deltagelse i danskuddannelsen, måtte være bestemmende for, hvilke medborgerskabstemaer hun fandt relevante og vedkommende. Det er kursistens dagsorden, men der er megen kanontankegang på spil vedr. medborgerskabsundervisning. Det er selvfølgelig praktisk for underviserne, at der er nogle retningslinjer for, hvad det er, man skal lære. Det er især aktuelt nu med den nye indfødsretsprøve, som kræves bestået, hvis man vil opnå dansk statsborgerskab. Men medborgerskab i dansk folkeoplysningstradition har meget at byde på i forhold til danskuddannelsen i dag. Integration betyder, at de nye skal tilpasses majoritetens kultur, hvorimod medborgerskab drejer sig om at finde fællesnævner og fællesskab på tværs af etnicitet og kulturer. Dette ideal bør overføres til medborgerskabsundervisningen via en større frihed til underviserne til at undervise i det, som passer bedst til den

enkelte klasse. Desuden bør der afsættes midler til kurser og efteruddannelse til lærere på danskuddannelserne, da det er mit indtryk, at mange føler sig fagligt på toppen som sproglærere, men ikke føler sig godt nok klædt på til at undervise i f.eks. kultur og samfundsforhold.

Danskuddannelsens medborgerskabsundervisning synes klemmt mellem to forskellige formålsforståelser: på den ene side en kanontankegang, hvor det handler om *danskdannelse*, og der opereres med statiske kategorier for, hvad der er rigtig dansk. Og på den anden side en såkaldt "multi-kulti"-tankegang, hvor det er et mål i sig selv, at kursisten "holder fast i egen kultur", og at sprogundervisningen skal skabe "intercultural speakers".

Efter at have mødt og interviewet kursister på Danskuddannelse 3 tyder det for mig at se på, at der hverken er brug for yderligere kanon, danskhedstest eller obligatoriske emner om Harald Blåtand og Håndboldpigerne! Nej, der er brug for, at man sætter fokus på medborgerskabets ideal om valgfrihed og på lovgivningens smukke ord om den enkelte kursists behov. Som interviewet med Anna viste, så kan man ikke regne med, at alle kursister kommer hurtigere på arbejdsmarkedet af at lære om dansk arbejdskultur – nogle (især de ressourcestærke på danskuddannelse 3) vil som Anna helst blot lære sproget og klare resten selv.

Min drøm er, at danskuddannelsen får lov til at være et *sprogfag* uden den politiske omklamring. Undervisning i dansk som andetsprog er et fagligt felt under rivende udvikling – og det virker ofte, som om den politiske indgriben skader mere, end den gavner. Jeg tror hverken på multi-kulti-idéen eller kanonisering, men på at sproglæring er en identitetsproces, som støttes bedst, hvis man tager udgangspunkt i den enkelte kursists investeringer og behov og lader den sproglige udvikling komme i fokus. Og så er det vigtigt at huske, at sprogundervisning altid er medborgerskabsundervisning, fordi sproget er den allervigtigste forudsætning for deltagelse i både samfundslivet og demokratiet.

## Note

1. Danskuddannelse 3 retter sig mod udlændinge med længerevarende skole- og uddannelsesbaggrund.

## Litteratur

Integrationsministeriet (2006): LBK nr. 259 af 18/03/2006.

Norton, Bonny citeret i: Churchill, Eton (2002): *Interview with Bonny Norton for the Language Teacher*, The Language Teacher Online, juni 2002. Internetadr.: [www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/06/churchil](http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/06/churchil)

Vind, Astrid (2007): *Det er ikke kun en sprogskole*. Speciale ved Kultur- og Sprog-mødestudier, Roskilde Universitetscenter. (Ikke udgivet).



Ulla Lundgren

Ph.d., Universitetslektor, Högskolan för lärande och kommunikation inom Högskolan i Jönköping  
[ulla.lundgren@hik.hj.se](mailto:ulla.lundgren@hik.hj.se)

## Interkulturel dialog i det virtuelle rum

“Jag fick idéer till hur man skulle kunna tänka” (lærerstuderende).

2008 er blevet udset af EU til at være *The Year of Intercultural Dialogue*. Som alle lærere ved, er det virkelige møde mellem levende personer fra forskellige lande den bedste måde at øge interessen for sprog og kultur på. I globaliseringens tid gøres der også store anstrengelser for at gennemføre skoleungdoms- og studenterudvekslinger. Det koster imidlertid arbejde, tid og penge, og i det mindste svenske sprog-lærere ser det ikke som en opgave der hører med til arbejdet (Sercu et al. 2005). Så trods store satsninger er det ikke alle elever/studerende, der ad den vej får chancen for at opleve alternative måder at tænke og opfatte virkeligheden på, eller blive bevidste om deres egne forestillinger og sætte spørgsmålstejn ved det som de tager for givet. Denne oplevelse er efter min opfattelse kernen i interkulturel forståelse, som nu er et overordnet mål i den svenske læreplan i kraft af det internationale perspektiv. Målet findes også beskrevet i de svenske læreplaner for sprogundervisningen (*interkulturell kompetens*) og i de styrende tekster for den læreruddannelse, jeg varetager. En lærer i dag må, mere end nogensinde, blive bevidst om sin rolle som brobygger mellem kulturer.

Min artikel<sup>1</sup> handler om et alternativ til kulturmødet i det virkelige liv – det virtuelle møde som kan ske alle steder hvor der er computere tilgængelige. Formålet med den undersøgelse som artiklen beretter om, er at undersøge muligheder for at udvikle interkulturel forståelse ved at læse skønlitteratur inden for læreruddannelsen. I denne undersøgelse er det imidlertid ikke læsningen som står i fokus, og heller ikke selve teksten, men samtalen mellem læsere med forskellig kulturbaggrund om de tanker som læsningen vækker. Den samtale som der her er tale om, sker i form af skriftlig e-kommunikation på en web-plattform, Ping-Pong, som bruges på de fleste kurser på vores læreruddannelser (Högskolan i Jönköping).

Skønlitteratur i klasserummet som introduktion til nye verdener og tænkemåder er ikke et nyt fænomen, men det forhindrer ikke, at de didaktiske spørgsmål: hvad, hvorfor og hvordan stadig skal holdes levende. En nys gennemført undersøgelse af Lärarnas Riksförbund<sup>2</sup> om unge menneskers læsning hævder at læsning af skønlitteratur fremmer tolerance over for anderledestænkende, men den og andre undersøgelser viser også at læsning er i aftagende.

Gennem svenskundervisningen (i Danmark naturligvis danskundervisningen) kan elever vænne sig til og få færdigheder i at læse skønlitteratur. Svensklæreren, eksperten, vækker elevernes interesse, giver dem redskaber til tekstanalyse og litteratursamtale. Samtalen finder ofte sted mellem lærer og elever/studerende, mere sjældent inden for læsegruppen. Især er det ikke så almindeligt at samtalen sker på skrift, finder sted på en netbåret diskussionsplatform, er tilgængelig for alle involverede og sidst, men ikke mindst, udforskes ud fra et mål om interkulturel forståelse.

## Undersøgelsen

I vores projekt har vi forsøgt at anskueliggøre uddannelsesmålet, interkulturel forståelse, for to små grupper af lærerstuderende, en fra USA og en fra Sverige, i en samtale om skønlitterære tekster på internettet<sup>3</sup>. Da de studerende deltog i et, for denne læreruddannelse, obligatorisk kursus med interkulturelt mål, forventedes det naturligvis at de studerendes egen læring kunne ses i et didaktisk perspektiv. Ud over at undervisningen skulle øge deres interkulturelle bevidsthed, skulle den også tilbyde dem et pædagogisk eksempel som det var muligt at omsætte i deres egen praksis på en enkel måde.

E-kommunikation er i dag lettilgængelig i store dele af verden, giver fleksible muligheder og er billig at anvende. Studerende og elever behøver ikke at forlade skolen eller hjemmet, for at kulturmødet kan blive til virkelighed. Antagelsen var at e-kommunikation mellem deltagere med forskellig kulturbaggrund rummer et potentiale for interkulturel læring. Vi ville undersøge dette potentiale koblet til skønlitteratur. Hvad vi ville vide var om en netbaseret asynkron samtale som tager udgangspunkt i litterære tekster mellem lærerstuderende tværs over Atlanten, kunne fremme interkulturel forståelse. Er en sådan samtale en mulig vej mod en interkulturel læreproces?

De to studentegrupper deltog i hvert sit kursus inden for de respektive læreruddannelser. Gruppen i Sverige bestod af fem studerende, og gruppen i USA havde seks deltagere. Forskellen mellem de to grupper var at den svenske befandt sig inden for grunduddannelsen, mens den amerikanske bestod af lærere der gik på et obligatorisk videreuddannelseskursus for at beholde deres lærerautorisation (ifølge lokale bestemmelser). Selv om svenskerne havde gennemført en del praktik i uddannelsen, og de fleste havde vikarieret i skolen, så havde amerikanerne, som underviste som andetsproglærere, en større erfaring med lærerhvervet. De studerende fik følgende anvisninger inden arbejdet blev sat i gang:

1. Læs teksterne (uddeles kopierede) og start en personlig log (se nedenfor 2, 3 og 4).
2. Skriv en kort personlig kommentar til teksterne i form af nøgleord eller nøglesætninger. (Dette er som støtte til dit eget tankearbejde. Tag det med i din log.)
3. Udvælg ca. tre sætninger eller korte afsnit fra hver tekst som du mener er væsentlige. Motivér hvorfor du valgte netop disse. Skriv dette i Ping-Pong.

4. Skriv tre-fem kommentarer til andres indlæg.
5. Reflektér over dine partners læsning af den skønlitterære tekst og sammenlign den med din egen. Skriv hvordan diskussionen gjorde din egen opfattelse af teksten klarere eller måske tværtimod forvirrede dig. (Tag jer ikke af kommentarer om tekniske vanskeligheder). Dette er en individuel skriftlig refleksion (to-tre sider).

#### *Afleveringsopgave:*

Din personlige log i forbindelse med netdiskussionen (2-4)

Skriftlig refleksion (5)

De tekster, der udgjorde grundlaget for netdiskussionen, bestod af uddrag fra to romaner, en amerikansk og en svensk<sup>4</sup>. De to romaner bygger på de respektive forfatteres oplevelser af minoritetsbørns opvækst i en majoritetskultur. I den ene bog er hovedpersonen Esperanza fra Mexico, som vokser op i Chicagos slum. I den anden har den stille Niila med sin finske mor i det svenske Tornedalen en fremtrædende rolle. Undersøgelsens data er de studerendes skriftlige indlæg på Ping-Pong.

## De studerendes netsamtaler – nogle eksempler

Der forekom forskellige slags indlæg. Nogle blev monologiske, andre foranledigede en eller flere kommentarer fra en eller flere deltagere. Nogle indlæg voksede og forgrenede sig ud til et helt netværk. Det kunne se sådan ud:

- Læser A plukkede et par sætninger fra teksterne og motiverede sit personlige valg af citater.
- Læser B kommenterede læser A's indlæg.
- Læser C (D, E ...) kom ind og tog en tråd op i A's og B's samtale. Dette foranledigede nye indlæg osv.

Der udkrystalliserede sig et antal temaer i de studerendes diskussioner. Jeg har her valgt at gengive et udvalg af indlæggene grupperet i tre temaer: opvækstvilkår og venskab, kønsperspektivet og lærerrollen.

## Opvækstvilkår og venskab

Personlige erindringer og erfaringer fra deltagernes egen barndom blev udløst af læsningen af teksten. Læserne identificerede sig med de litterære figurer og deres historie. Derved blev deltagerne bevidste om at deres opvækstvilkår havde været forskellige. Først nogle kommentarer til Esperanzas ønske om at blive bekræftet ved at have en bedste ven, hvilket hurtigt knyttedes til læserens egne behov:

*Someday I will have a best friend all my own. One I can tell my secrets to or who understands my jokes without having to explain them ... Until then I am a red balloon, a balloon tied to an anchor. (Mango Street).*

I could relate to this passage because I have a sister and even though there are some similar things about us, we are different, as different as night and day. I have always longed for a friend like a sister. One who listens to secrets and is not only a sister, but a friend. One who you would truly want to be your maid of honor in your wedding. I have never had this until recently. I am in my early 40's and now I have a friend that I feel close to. I understand the comment that I am a red balloon. I am ready to fly, but my sister is anchoring me down. I do not get the support from her that allows me to fly. I am civil with my sister, but I would not tell her my innermost thoughts. /Tina.

Efter dette indlæg fra Tina følger Kristins kommentarer hvor bogens tekst og hendes kommentar til Tinas personlige oplevelser flettes sammen. Tinas længsel efter en bedste ven får Kristin til at se på teksten på en ny måde og indse hvordan ens egne oplevelser styrer læsningen:

Hello Tina! My name is Kristin and I'm from Sweden. I thought it was really interesting to read about the girl's longing for a best friend and how you recognized yourself in her thoughts. I did not think about that at all when I read the passage in the book, but that's because I have such good contact with my two older sisters and I can really understand your thoughts! It's amazing to have such good contact with a sister/friend and it's good that you have found a friend since you and your sister are so not alike. it's interesting how we can interpret a text so differently depending on our experiences. /Kristin

Også i Niemis bog interesserer deltagerne sig for temaet venskab. Her handler det om hvordan der knyttes et venskabsbånd mellem Matti og Niila. Samtalen begynder med et uddrag om deres første møde. Kristin fremhæver to citater og kommenterer disse. Så er diskussionen i gang.

*The next moment I realized I was being watched. There was a boy sitting on the slide, right up at the top, as if he were about to come down, but he was waiting, as motionless as a hawk, watching me with wide-open eyes. (Vittula)*

The boy that he meets plays an important role in the book. They become friends, and we get to know his background and his family. The boy is not like a normal child, he is very quiet, and him staring at our main character shows that very clear. /Kristine

En bestemt sekvens har givet anledning til mange kommentarer om hvordan omgivelserne dømmer et menneske efter hvordan det bor. Den dukker op i næste tema, da fra et lærerperspektiv. Kristine husker hvordan hun som barn skammede sig over hvordan hun boede:

*"Where do you live?" she asked. "There", I said pointing up to the third floor. "You live up there? You live there?" (Mango Street)*



Once my mother and I lived in a storefront that was painted purple with a bunch of beatniks (yes beatniks, it was in the fifties)! Anyway, at school I made friends with some middle class girls who invited me to their homes. They lived in regular houses with front yards and back yards. They had brothers and sisters and pets and two parents. Needless to say, I never invited these girls to the purple storefront to play. /Kristine

Romanen får to læsere til at indse deres egen privilegerede boligsituation:

*The house on Mango Street is ours, and we don't have to pay rent to anybody, or share the yard with the people downstairs, or be careful not to make too much noise...".* (Mango Street)

This passage shows how it used to be for the family. They had had to share the yard and be careful not to make too much noise etc. even though the house on Mango Street is not the house they thought it would be, it's still better than it used to be. Makes me aware of how some people have to struggle through life in order to get a decent life ... makes me also aware of how privileged I am. /Kristin

You realized something very important, which believe [it] or not many white privileged people haven't, which is how privileged you really are compared to other people. I realized that too, and felt sad about how so many times we take our privileges for granted. /Teresita

Også Stephanie sætter sine egne privilegier i relation til Esperanzas når denne fantaserer om sit drømmehus:

*And our house would have running water and pipes that worked. And inside it would have real stairs, not hallway stairs, but stairs inside like houses on TV. And we'd have a basement and at least three washrooms so when we took a bath we wouldn't have to tell everybody. Our house would be white with trees around it, a great big yard and grass growing without a fence. This was the house Papa talked about when he held a lottery ticket and this was the house Mama dreamed up in the stories she told us before we went to bed.* (Mango Street)

This passage is the perfect summary of what most people consider to be the "ideal home". Reading the description made me more aware of my own societal privilege because I have been fortunate enough to always live in a home that resembles this ideal view. I have known many people, however, who have not been as fortunate and who have had to live in apartments, trailer homes, or unkept smaller homes. Each one of the people I have known and know in those circumstances has the same dreams and goals to eventually be able to afford and maintain the ideal home. The idea of the father holding the lottery ticket also reminds me of the false hope/dreams that people place in the lottery and how the lottery is in a way viewed as the ultimate answer to fulfilling one's dreams. /Stephanie

Patricia væmmes først over de noget uortodokse venskabsytringer mellem de to drenge i Vittula, men tolker Mattis åbne attitude som et tegn på at han accepterer Niilas invitation. Teresitas opfølgende kommentar bekræfter hendes tolkning og knytter an til vigtigheden af at være åben i sprog og kommunikation:

*Now he opened his mouth. It wasn't a smile, but you could see his teeth. They were yellow, coated with bits of old food. He stuck his little finger into his nostril – the others were too big to fit in. I did the same. We each dug out a bogey. He stuck his into his mouth and swallowed. I hesitated. Quick as a flash he scraped mine off my finger and swallowed that as well. I realised he wanted to be my friend. We sat up in the grass, and I had an urge to impress him in return. 'You can go wherever you like, you know!' He was listening attentively, but I wasn't sure if he'd understood. 'Even as far as China', I added. (Vittula)*

This immediately caught my attention, not only because of how disgusting I thought it was, but more so the nature of the main character, Matti. He isn't so grossed out by what the boy does and gives the impression of being a very accepting child. He believes that the kid wants to make friends, and how Matti copies the boy with the picking and then saying they can go wherever, shows that he wants a friend too. /Patricia

It was disgusting for me too, to read what the boy did with his nose, however after we keep reading the passage we realize this is another way of communicating and accepting each other. It is amazing to observe children who do not speak a common language to communicate in other ways and be able to do it. I have seen this in my school whenever we get a new student from a different country who doesn't speak English or Spanish. Maybe as adults we should learn from the children, be patient, and genuinely try to communicate with others even when we don't understand them. Children rarely give up why should we? /Teresita

## Kønsperspektivet

Lena starter en diskussion om drenges og pigers verden med udgangspunkt i et uddrag fra Mango Street, men snart har samtalen helt forladt den litterære tekst og handler om læsernes egne søskenderelationer og ligestillingspørgsmål:

*The boys and the girls live in separate worlds. The boys in their universe and we in ours. My brothers for example. They've got plenty to say to me and Nenny inside the house. But outside they can't be seen talking to girls. Carlos and Kiki are each other's best friend ... not ours. (Mango Street)*

Strange that it was so impossible for boys to talk to girls, even their sisters. /Lena

The quote relating to the relationship between boys and girls is easy for me to relate to. With a brother who is four years younger than me, my parents could

never understand why we were able to get along and play together inside the house (for the most part anyway) and yet at school and outside we led two completely separate lives and were socially unable or unwilling to talk to one another. In school, the ideal of “what is cool” seemed to take over and we found that it “wasn’t cool” to talk to your older/younger brother or sister. /Stephanie

I would like to speak to the comment that you made about you and your brother being able to get along and play together inside the house but that you didn’t necessarily socialize outside. Being an only child and living with my mom who was a single parent, I didn’t have much exposure to boys/men as I was growing up and as a result I still don’t feel completely comfortable around men. Even though you didn’t socialize with your brother, I think it is such a positive that you got along with him as you were growing up. It is excellent experience for girls to spend time with male siblings and fathers who are good role models. I think it is also important that we teach our boys (sons or male students) to treat women with respect. Some of the students that I teach come from very male dominant cultures and there is a great deal of difference in their approach to male and female teachers. There is real disparity in what they learn at home and the behavior that is expected of them at school. /Kristine

It is very interesting to read what you have written about boys and girls. When I was a child I never thought about things as girlish or boyish. I have a younger brother and we often played together with both boys and girls. I cannot remember that our parents treated us differently. As I grow up I realized that our society is not gender equal, but personally I have never been unfairly treated. Equality in a friendship or love relationship is self-evident to me. I guess that I’ve been lucky. /Stina

I consider very interesting the comment from Stephanie about her relationship with her brother because I had the same experience that Stina because we were two sisters and two brothers in my house and we share everything. It was great to be friend of our brothers’ or my sister’s friends! Besides our parents treated us equally and it was very difficult for me to see kids in the US who barely speak to their brothers or sisters. I love my brothers and my sister and no matter how far I am from them they are my best friends ... yes Stina, I am very lucky too! /Luz

Forskellen mellem kvinders vilkår før og nu kommer op til debat som følge af at vi får lidt at vide om Esperanzas mormor. Man begynder også at tænke over hvordan det går til at så mange har udvalgt de samme nøglesteder i teksterne.

## Lærerrollen

De studerende lavede mange koblinger til lærerhvervet og diskuterede deres egen lærerrolle og relationer til eleverne. Først vender vi tilbage til et citat som ovenfor

blev knyttet til læsernes egen situation, men som nu vinkles ud fra lærerprofessionen:

*"Where do you live?" I pointed at the 3rd floor. "There." "You live there? There?" The way she said it made me feel like nothing. I knew then I had to have a house. A real house. One I could point to. (Mango Street)*

This part makes me realize how damaging words can be. Sometimes it's not what we say, but how we say them. As a teacher, it makes me focus on making sure I do not lessen the self esteem of my students in any way. I also get from this that we all want to be accepted and be proud of something. It is hurtful when someone else takes this from us. /Tina

I think it's really interesting to read what you all have written, and especially I think it's interesting how we all seem to have chosen the part when the teacher questioned where the girl lives. I believe it all made an impact on all of us. it's so important for us as teachers not to judge any of our students. We will all come across students of all different social classes of the status, and it's important not to have prejudices! /Kristine

We need to let our kids know that wherever they live is okay. One way to do this is to share stories about where you lived as a child or even to share that you lived in an apartment in college. The other thing is to make home visits. I have visited most of my immigrant students' homes. It is amazing how much closer the students (and their families) and I become after the visits. /Kristine

As a teacher this is very important because we should find out where our students come from in order to make them feel welcome and safe in our classrooms. /Teresita

Hi Kristen and Teresita;

This is Frank from the USA. as i have been reading your passages i agree with what you say in almost all of them. however growing up in a poor family and realizing that many times teacher reactions to your living conditions is the difference between feeling ashamed of where you are from and realizing your potential. as in the story when her teachers reaction was one of shock at where she lived. we as teachers need to keep in mind that regardless of where our students live and what living conditions are for them they must remain focused to learning and giving them the means to not have to feel ashamed or embarrassed by where they live. /Frank

It's interesting too to read the comment from someone who grew up in the same way as the girl in the book. I believe I have difficulties to fully understand what is really like. Yes, I have traveled a great deal, but I have always known what my life is like when going back home to Sweden again. /Kristin

## Diskussion af undersøgelsen: tid, tekstvalg og sprog

Min største indvending mod projektet var mangel på tid. Alt skete i en flyvende start på grund af praktiske omstændigheder. Den amerikanske lærers korte besøg gav hele ideen til projektet. Vi fik ekstremt kort tid til at planlægge arbejdet og vælge tekster, eftersom de svenske studerende skulle have lejlighed til at træffe min kollega inden hun rejste tilbage for at starte sit kursus. Da deres kursus startede i USA, havde vores kursus bare en uge tilbage, og kommunikationen byggede på at begge grupper gik på hvert sit kursus samtidig. Samordningen af skemalægningen ved de to institutioner, som vi ikke kunne påvirke, forårsagede praktiske problemer som projektets kvalitet led under. Som de svenske studerende sagde ved evalueringen, fik diskussionerne ikke den dybde de kunne have fået hvis der havde været mere tid til refleksion. Et lignende fremtidigt projekt må have meget mere tid. De studerende må informeres mere præcist om målene og disse bør diskuteres og analyseres. De studerende bør få mulighed for at problematisere kulturbegrebet og få indsigt i interkulturelle teorier.

Teksterne kunne også have været udvalgt med større omhu. Her har også tidsfaktoren spillet ind. Uddraget fra Cisneros tekst kunne have været længere, og den svenske tekst var måske mindre anvendelig. Niemis beretning fandt sted i en kontekst som var fremmed også for de svenske studerende. De sagde ved evalueringen at de ville anbefale en mere "typisk svensk" tekst, hvilket i sig selv er et diskutabelt begreb. De studerende virkede dog i det hele taget tilfredse med tekstvalget. Selv mener jeg, at det var positivt at beretningerne opfyldte vores krav om et flerkulturelt tema og var skrevet af forfattere som var bekendt med minoritetsbørns vilkår, hvilket harmonerede godt med kursets målsætning og lå på linje med formålet med vores projekt. Begge tekster havde via deres stil desuden udmærkede eksempler på "tomme pladser" (Iser 1982), som læseren selv kunne fylde noget i.

Det kan have haft betydning hvilket kommunikationssprog der blev brugt. I den svenske gruppe havde en af de fem engelsk som sit modersmål, mens de øvrige havde lært sig engelsk som fremmedsprog. Den amerikanske gruppe bestod af fire indfødte sprogbrugere og to med andet modersmål. Det er svært at bedømme om kommunikationen blev bremset af de forskellige sproglige tilhørsforhold. De svenske studerendes engelsk var meget godt, og så vidt jeg forstår, gjaldt det samme for de to i den amerikanske gruppe.

Den svenske tekst blev læst i oversættelse med alt hvad det indebærer af forskydninger af forfatterens oprindelige nuancer i sproget. Selve det faktum at bogen er oversat, indebærer en mediering af teksten fra forfatteren via oversætteren til læseren.

## Mediet og interaktionen

Gruppen havde ingen eller kun ubetydelige problemer med teknikken, hvilket til dels beroede på velvillig support fra de respektive institutioner i opstartfasen. Selv

om ikke alle indlæg startede en forgrenet diskussion, fik forbavsende mange indlæg et stort antal 'tråde'. De studerende skrev mellem 4 og 17 indlæg, i gennemsnit 7,5. En deltager, Tina, står for det høje tal. Antal indlogninger var i gennemsnit 76. Aktiviteten har været høj når man tænker på at den foregik over ni dage.

Nu skal denne kvantificering ikke mistolkes som om det er et mål for om det var et vellykket projekt. Den ægte dialog indfandt sig, men det ville have været nemmere hvis grupperne var blevet delt op i mindre smågrupper. Næste gang kunne man udvikle Ping-Pong-teknikken yderligere så man tydeligt kan se hvilke kommentarer der hører til hvilke indlæg og dermed komme dybere i diskussionen.

Diskussionen blev personlig med det samme og karakteriseredes af nærhed på trods af at de studerende aldrig havde mødtes. Kommentarerne var friske og direkte. I denne henseende var tidspresset måske ligefrem en fordel. Der var ikke tid til at liste rundt på kattepoter om et emne.

Det at dialogen var asynkron, dvs. at deltagerne ikke chattede on-line med hinanden, ser jeg som en klar fordel for kvaliteten. De fik tid til eftertanke både før de læste hinandens indlæg og før de skrev. Dermed kunne de formulere sig mere nuanceret og med større dybde. Dialogen kunne også ske på et tidspunkt som enhver valgte efter sit eget behov.

### **Den interkulturelle læreproces**

Blev den interkulturelle forståelse udviklet ved den netbaserede litteratursamtale mellem lærerstuderende på tværs af Atlanten? Med støtte af de studerendes indlæg og deres slutrefleksioner mener jeg at dette spørgsmål kan besvares bekræftende.

Det interkulturelle møde i det virtuelle rum, som denne artikel behandler, har ifølge samtlige studerende været positivt og har bibragt dem nye indfaldsvinkler og fremmet deres interkulturelle forståelse. Dialogen fik dem til at opleve alternative måder at tænke og opfatte virkeligheden på, gjorde dem bevidste om deres vurderinger og fik dem til at stille spørgsmålstejn ved forestillinger de havde taget for givet.

Med dette pilotprojekt som baggrund og de erfaringer som det har givet, ser jeg gode muligheder for at lære mere og udvikle den interkulturelle arbejdsmåde, gerne med lærerstuderende fra en helt anden kundskabskultur, f.eks. fra Asien<sup>5</sup>. Jeg vil gerne se denne undersøgelse som et af mange skridt på vejen mod en kulturdidaktik rettet mod læsning af skønlitteratur for at udvikle kommende lærere og – i forlængelse heraf – skoleelever, til at blive interkulturelle læsere.

*Oversat fra svensk af Karen Risager*

## Noter

1. En udvidet tekst udkommer næste år som et bidrag til en bog, som præsenterer et projekt sammen med andre forskere om læsning og læsevaner i skole og læreruddannelse, finansieret af Svenska Vetenskapsrådet.
2. Lärarnas Riksförbund er en af Sveriges to indflydelsesrige fagforeninger for lærere i skolen.
3. Jeg står i stor taknemmelighedsgæld til Dr Miryam Durante-Espinosa, Penn State University, PA og til hendes og mine studerende. Uden deres entusiastiske medvirken havde denne undersøgelse aldrig været mulig.
4. Niemi, M. (2003) *Popular music*. London: HarperCollins. Oprindeligt udgivet på svensk som Populärmusik från Vittula på Norstedts förlag 2000. Kapitel 1-2. Cisneros, Sandra (1991) *The House on Mango Street*. New York: Vintage Books (et antal korte kapitler eller vignetter, i alt ca. fem A4 sider).
5. Jeg gjorde for nylig et forsøg med lærerstuderende fra Hong Kong og Sverige. Det gik slet ikke godt, men det må blive en anden artikel.

## Litteratur

- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dysthe, O. (red.) (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund, M. (2003): *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå tekniska högskola.
- Iser, W. (1982): "Textens appellstruktur." I: Thavenius, J. og Lewan, B. (red.): *Läsningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2001): "Interkulturell pedagogik med etnologisk inriktning II. Interkulturell pedagogik och lärarutbildning." I: Bredänge, G. m.fl. (red.): *Utbildning i det mångkulturella samhället. Volym 2*. Symposium 19.-20. juni, 2000. Göteborgs universitet.
- Lundgren, U. (2002): *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- O'Dowd, R. (2006): *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Berlin: Langenscheidt.
- Risager, K. (2000): "Lærereens interkulturelle kompetence." *Sprogforum nr. 18/2000*, p. 14-20.
- Sercu, L. et al. (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.



Liselott Forsman

Ph.d.

Åbos Akademis Pedagogiska Fakultet i Vasa

[liforsma@abo.fi](mailto:liforsma@abo.fi)

# Bevidsthed om diversitet og respekt for forskellighed

## Et aktionsforskningsprojekt i finlandssvenske skoler

Finland har to nationalsprog, finsk og svensk, og begge sproggrupper har deres egne skoler inden for det samme uddannelsessystem. Svensk er modersmål for 5,6% af befolkningen. Derudover er Finland et homogent samfund når vi ser på den relativt lave andel af repræsentanter for andre nationaliteter. Selv om tiderne skifter, kan Finland af i dag således stadig kaldes et i det store og hele modernistisk samfund, især i forhold til samfundets relative homogenitet. Men samtidig har vores elever og studerende behov for at være i stand til at interagere både lokalt og globalt, også i mere postmoderne omgivelser.

Min interesse for den kulturelle dimension af undervisningen i engelsk som fremmedsprog stammer fra mine første års undervisning i de sene 1990'ere. Jeg lagde mærke til at på trods af den relativt store vægt der var på Storbritannien og britisk engelsk i lærebøgerne i den tid, så havde mange teenagere stereotype og endog fordomsfulde opfattelser af briterne og deres sprog. For eksempel beskrev de ofte det britiske sprog som fornemt og uden slang. Desuden var der et overraskende stort antal af eleverne der ikke havde lagt mærke til Storbritanniens multikulturelle karakter. Dette interesserede mig så meget at jeg gav mig til at lave en undersøgelse med 330 finlandssvenske 14-årige som mine informanter, fulgt af interview med et udvalg af disse elever og deres engelsklærere et år efter (Forsman, 2004). Resultaterne bekræftede mine egne erfaringer og gav mig også yderligere indsigt i hvordan denne situation var blevet skabt gennem en kombination af læreren, brugen af undervisningsmaterialerne og påvirkninger fra livet uden for skolen såsom medierne.

### Undersøgelsens fokusområde

Formålet med min ph.d.-afhandling (Forsman, 2006) var at problematisere og højne forståelsen af implementeringen af den kulturelle dimension i engelskundervisningen i dag. Dette gjorde jeg dels ved teoretiske overvejelser, dels ved et tre-årigt klasserumsprojekt med en gruppe på 17 elever i de ældre folkeskoleklasser (lower secondary), hvor der blev undersøgt nogle specifikke metodologiske tilgange.



Det mest interessante i dag er at tænke over at engelskelever kommer til at bruge deres nye sprog i mange forskellige situationer hvor der ikke indgår indfødte sprogbrugere i traditionel forstand. I sådanne kontekster er der brug for andre kulturelle kompetencer end hvad f.eks. kun en indfødt brite eller amerikaner kan give. Sådanne overvejelser er måske (endnu) ikke så centrale i den finlandssvenske kontekst, hvor de fleste lærere stadig ønsker at lære mere traditionelle varieteter af engelsk. Men alligevel er det ikke længere indlysende hvilke sproglige og kulturelle normer vi skal inkludere i vores uddannelsesmål. For den kulturelle kompetences vedkommende kan vi pege på et voksende behov for en mere almen interkulturel kompetence der omfatter åbenhed og respekt for forskelle side om side med den mere kulturspecifikke kompetence i forbindelse med de traditionelle målsprogslande.

Finske elever har klaret sig godt i de internationale PISA-evalueringer, som måler resultaterne i forskellige fag i særlige kognitive termer, hvorimod andre studier peger på behovet for mere fokus på hvordan vores elever har det og på deres evne til at møde andethed med mere åbenhed og respekt. Dertil kan føjes at når individer udvikler en parathed til at tilegne sig viden og færdigheder hvis sande kvaliteter vil vise sig senere, sker det ikke i specifikke testsituationer, men i situationer hvor individerne viser sig i stand til at klare sig i deres eget liv (Hansén & Sjöberg, 2006). Derfor er der behov for at stille spørgsmålstegn ved allerede etablerede praksisser såvel som ved nye der bliver påtvunget fra interessenter uden for uddannelsessystemet. Vi befinder os i en periode hvor det ikke længere kan tages for givet hvad der skal være formålet for og indholdet af undervisningen i engelsk som fremmedsprog. Mit forslag er at sproguddannelse kan bidrage til at give eleverne nye indsigter og perspektiver både med hensyn til sig selv og andre på deres vej mod mere åbenhed og respekt for forskelle.

## Praktiske forslag til klasserummet

Klasserumsprojektet fokuserede på udviklingen af interkulturel kompetence, primært i form af bevidsthed om forskelle og mangfoldighed, for at hjælpe med at forebygge og modificere stereotyper, og på hvordan man kunne indføre nye perspektiver og derved udvikle en distance til det som man tager for givet (beskrevet som *the ability to decenter* f.eks. i Byram 1997) for at blive bedre i stand til at respektere disse forskelle.

Her er det mit forslag at før man begynder en undersøgelse af et specifikt fællesskab eller samfund, er det en fordel at man er i stand til at decentrere. Det er fordi vi ofte tager for givet at vores egne skikke og værdier er de mest naturlige og commonsense, og sådanne forestillinger kan stå i vejen for udviklingen af respekt for andre. Derfor kan læreren hjælpe eleverne til at stille spørgsmålstegn ved deres egne måder at gøre tingene på ved at lade dem reflektere i forbindelse med aktiviteter hvor de bruger fantasien. I min undersøgelse opnås den nødvendige distance i første

omgang ved at indføre det jeg har kaldt marsboens perspektiv (*the Alien perspective*), idet jeg har talt med dem om hvor mærkelig en adfærd, som f.eks. det at klappe i hænderne i teatret, må virke for en fra Mars, og jeg har gjort opmærksom på denne konventionelle adfærds tilfældige karakter ved at lave brainstorming omkring andre ritualer vi måske har udviklet for at vise vores påskønnelse af en forestilling. Dette marsbo-perspektiv udvikler vi så ved at se på forskellige perspektiver generelt. For dem der har kendskab til traditionelle svenske højtider og fester, har jeg som konkret eksempel brugt en historie af Järtelius, f.eks. fra Herlitz (1999), som giver et distance-givende perspektiv på hvordan svenskerne må være store dyrelskere siden de fejrer kyllingerne om foråret, frøerne om sommeren, krebsene om efteråret og kattene, hestene og grisene om vinteren!

Nedenfor følger et eksempel på elevernes reaktioner på historien, kategoriseret i Forsman (2006: 139) som forskellige udtryk for evnen til at decentrere:

*It sounded quite funny, you haven't really thought about what you're doing, 'cause you don't really think about that you're imitating frogs and everything. So it can begin to seem strange to us as well, but we're sort of used to it since this is what we do.*

Efter at vi havde lagt det basale grundlag for at respektere forskelle, kunne vi bevæge os videre til at udforske både kulturtræk og mangfoldighed i specifikke grupper. Sådanne kulturtræk eller kulturelle tendenser kan f.eks. være dagligdags adfærd eller fejringen af helligdage. Men det kan ikke understreges nok at eleverne ikke må forstå sådanne træk som repræsenterende hele grupper. Det bør også blive klart at selv om mange mennesker i en social gruppe er fælles om en konvention, en bestemt måde at gøre tingene på, så kan det være at de er forskellige i andre henseender. Som følge af mine tidligere erfaringer drejede udforskningerne sig i vidt omfang om unge mennesker i Storbritannien i denne undersøgelse. Men selv om jeg startede i elevernes forforståelser, var mit overordnede mål ikke så meget at udvide kendskabet til bestemte grupper som at udvikle bevidsthed om eksistensen af forskellige verdensopfattelser i almindelighed og respekt for sådanne forskelligheder. En vigtig del af dette arbejde består i at vejlede eleverne i at reflektere over hvordan forskellige grupper måske i almindelighed ikke stemmer overens med ens stereotype forestillinger. På den måde kan eleverne nå til at forstå nogle af mekanismerne i stereotypisering og fordomme. I sidste ende er det overordnede mål at være i stand til at betragte forskellige typer adfærd som de konventioner de er, hver med deres fordele og ulemper. Nedenfor er nogle uddrag fra de afsluttende elevinterview hvori ændringer af opfattelse kommer til udtryk:

*Well ... those school uniforms, I used to think everyone was wearing a skirt and stuff at school [yes?] but they actually don't.*

*I hadn't thought of it before that there'd be as many (different nationalities) in England as in (the US).*

Jeg vil mene at der vil være fordele ved at dreje udforskningen af specifikke kulturtræk henimod at være et redskab til videre uddannelsesmæssige formål, såsom respekt for forskel i almindelighed, bevidsthed om forskelle og mangfoldighed i alle samfund og grupper, udvikling af selvstændig læring og selvstændige observationsfærdigheder, evnen til at formidle mellem forskellige praksisser og adfærd, endog åbenhed over for muligheden af at "every single social encounter potentially involves different values, opinions and world-views" (Byram, 1997: 18). Brugen af kulturelle træk eller tendenser forudsætter at vi er relativt systematiske når vi konkretiserer kulturelle forskelle, især da disse må ses som udviklinger over længere tid. Hvilket indhold og hvilke aktiviteter vi vælger, vil afhænge af faktorer som den sociokulturelle kontekst og elevernes viden, holdninger og behov.

## Konkluderende refleksioner

Det er klart at eleverne kan lære om forskellige kulturelle aspekter både i skolen og uden for skolen gennem erfaringer med medieinput og personlige møder, men uden kritisk refleksion kan alle disse kilder formidle eller konsolidere stereotype opfattelser. Her kan vi drage nytte af Kolbs (1984: 42) model for erfaringslæring (Model of experiential learning), som udgør et "holistic integrative perspective on learning that combines experience, perception, cognition, and behaviour". Ifølge denne model må man kombinere forskellige elementer i læreprocessen. Refleksionsarbejde i klasseværelset kan således ikke erstatte erfaring, men undervisningen kan give lejlighed til at reflektere over erfaringer der er gjort i forvejen eller bagefter, og dette kan nogle gange føre til en bevidsthed som lærerne måske ikke ville have fået af sig selv.

Jeg vil også referere til Dysthes (1996) forslag om det flerstemmige klasserum: hun foreslår en dialogisk tilgang, ikke bare med brug af mange forskellige videnskilder til læringen, men også ved at eleverne bliver involveret i skreven såvel som mundtlig interaktion både med læreren, hinanden og med indholdet af det de skal lære. Sådant en tilgang indebærer bedre muligheder for eleverne for personlig integration af viden gennem mødet med nye tanker og gennem restrukturering af deres egne tanker og viden via disse møder, dvs. via arbejdsprocesser der aktiverer og engagerer. Desuden er det lettere for læreren, ved den gennemgående interaktion omkring elevernes stadig større viden, at se hvad der kan tilføjes, omstruktureres eller gives nye perspektiver. Således er det ikke nok at der er flere mennesker end læreren der taler i klassen, for at sikre en dialogisk tilgang i den forstand Dysthe foreslår. Dysthe påpeger også, med reference til de dialogiske tilgange i 1970'erne, at selv om der er sådan en åben dialog, vil læreren og eleverne stadig have asymmetriske positioner f.eks. pga. deres forskellige vidensniveauer på området, og at det er denne asymmetri som er den vigtigste drivkraft for dialogen til at begynde med. Dysthes konklusion er at det flerstemmige, dialogiske klasserum er en nødvendighed, ikke bare for at lære fag og udvikle selvstændig tænkning, men også fordi det er model for et fungerende demokratisk samfund.

Mine erfaringer fra dette aktionsforskningsprojekt er at sproglæreren kan arbejde henimod at skabe omgivelser hvor den nødvendige refleksion under vejledning kan finde sted, og både prøve at sørge for systematiske anledninger og se spontane muligheder for et sådant refleksionsarbejde. I denne proces kan læreren hjælpe eleverne med at få øje på nye perspektiver ved at vælge en mere dialogisk tilgang til arbejdet i klasserummet.

*Oversat fra engelsk af Karen Risager*

## Litteratur

- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dysthe, O. (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsman, L. (2004): *Language, Culture, and Context. Exploring knowledge and attitudes among Finland-Swedish EFL-students with particular focus on extracurricular influence*. (Report from the Faculty of Education, No 7, Åbo Akademi University). Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Forsman, L. (2006): *The Cultural Dimension in Focus: Promoting Awareness of Diversity and Respect for Difference in a Finland-Swedish EFL Classroom*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Herlitz, G. (1999): *Vem är inte riktigt klok? En kulturguide för ungdomar*. Uppsala: Argument Förlag.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



Annette  
Søndergaard  
Gregersen

lektor, ph.d.  
Haslev Seminarium, CVU Sjælland  
asg@haslevseminarium.dk

## Kulturundervisning i et transnationalt perspektiv

I min ph.d.-afhandling 'Interkulturel dannelse i fremmedsprog' (Gregersen 2007) beskæftiger jeg mig med den kulturelle dimension af franskundervisningen i folkeskolen, især for at undersøge fagets omgang med 'det nationale' og dets læringssyn. Jeg bygger dels på transnational kulturteori, dvs. teori om, hvordan normer og værdier spredt sig på tværs af nationer i kraft af de globale medier, verdensmarkedet, international migration og turisme m.m. (Risager 2003, Hannerz 1992), dels på konstruktivistisk læringsteori, dvs. teori om, hvordan man kan forstå læring som noget den lærende selv bygger op eller konstruerer (Qvortrup 2004, Qvortrup & Qvortrup 2006).

Mit ph.d.-projekt omfattede bl.a. nogle interview med franskundervisere om den kulturelle dimension. Lærernes svar viser, at den undervisning, de selv har fået på seminariet, ikke har været fokuseret på tilegnelse af en kulturel dimension. Den har været funderet på en ikke-pædagogisk, universitær tilgang med vægt på sproget. Lærerne problematiserer ikke kulturbegrebet, men anvender i deres spontane diskurs et upræcist og nationalt orienteret begreb, hvor kultur hovedsagelig bliver forstået som nationalkultur.

Mit empiriske arbejde afslører ikke baggrunden for denne traditionelle anvendelse af kulturbegrebet. Nogle lærere giver udtryk for, at de finder undervisning i den kulturelle dimension vanskelig og kompleks. Nogle lærere giver udtryk for at være velorienterede i "Fælles Mål"<sup>1</sup> og problematiserer ikke deres kulturundervisning. Andre giver udtryk for stor usikkerhed i undervisningen i den kulturelle dimension. Lærerne lægger vægt på, at det er vanskeligt at skabe en balance mellem den sproglige og den kulturelle dimension. Her refererer de først og fremmest til de korte undervisningsforløb, som udgør rammen og vilkårene for franskfaget i folkeskolen. En lærer siger flere gange i forløbet, at det er vanskeligt at diskutere og definere kulturbegrebet. Men til trods herfor kan mit empiriske arbejde ikke tages til indtægt for, at underviserne efterlyser udvikling af nye didaktiske oplæg til kulturundervisning i grundskolens franskfag.

I en konstruktivistisk forståelse af undervisning og læring kan man ikke på forhånd vide, hvad der kommer ud af ens undervisning. Selv om man tager hånd om undervisningen og kvaliteten af denne, kan man ikke vide, hvilke resultater/viden den

enkelte studerende/elev tilegner sig. God undervisning er ikke i sig selv en garant for, at den studerende/eleven lærer det, som hun/han burde, eller det, som var planlagt. Det, der er underviserens opgave, er at udvælge den rette form i relation til undervisningens hensigt og mål. Men forudsætningen herfor er, at underviseren er klar over betydningen af hvilke sprog-, kultur- og lærings syn, man arbejder ud fra (jf. også Gregersen 1989, 2002a og 2002b samt Gregersen, Jessing og Olsen 2005).

## Kulturundervisning i praksis

Jeg vil her give et par eksempler på samspillet mellem et transnationalt kultursyn og et konstruktivistisk lærings syn i forbindelse med konkrete undervisningstemaer.

Det første eksempel er tænkt anvendt i begynderfasen i fransk i 7. (6.) klassetrin, som er den vigtigste fase for introduktionen af et transnationalt kultursyn, som er karakteriseret ved, at den nationale ramme (Frankrig, den franske nation) ikke bare tages for givet, men suppleres med emner, der går på tværs af landegrænser og/eller er mere lokale og regionale. Målet med undervisningen er at gøre eleverne opmærksomme på, at daglige ting kan være udformet *forskelligt* inden for den enkelte nation (f.eks. Frankrig eller et andet land). Det er samtidig målet at gøre eleverne opmærksomme på, at daglige ting kan være udformet *ens* på tværs af nationer (forskellige lande i verden). Der arbejdes således med udgangspunkt i såvel forskelle som ligheder. Anderledeshed er en forudsætning for at arbejde med og blive bevidst om sine egne forforståelser som grundlag for at udvikle egen identitet i et samspil med andre. Arbejdet med lighederne understreger, at nationale grænser ikke behøver at have særlig betydning for kulturelle fællesskaber og fælles forståelser:

### Eksempel på indledende arbejde i en 7. klasse

Materialer: Billeder af daglige ting fra aviser, ungdomsmagasiner og modeblade.

Læreren indleder med at vise billeder af postkasser fra hele verden. Samtalen med eleverne handler om at få dem til at give udtryk for overraskelser og genkendelser i forhold til form og farver.

Herefter viser læreren billeder af børn med forskellig hudfarve og af forskellig størrelse og alder og beder eleverne forsøge at fastslå deres hjemland.

Læreren beder eleverne præsentere billeder af deres musik- og sportsidoler og placere dem geografisk.

Læreren præsenterer billeder fra metropoler og beder eleverne placere dem geografisk. Læreren viser herefter postkort fra de franske oversøiske departementer og territorier (DOM-TOM) og beder eleverne placere dem på verdenskortet. Dette lægger op til en samtale om Frankofonien og fransk som lokalt, nationalt modersmål og som globalt fremmedsprog.

Gennemgående elevarbejde: Hver enkelt elev præsenterer og forklarer en ting, som er anderledes, og en ting, som er ens.

Først herefter fokuseres på Frankrig som målsprogsland.

Det andet eksempel er tænkt anvendt på 9. klassetrin, som for nogle elever vil være deres tredje år med fransk. Eleverne arbejder her med områder i såvel den sproglige som den kulturelle dimension i undervisningen, f.eks. genrebevidsthed, genretræk og eksistentielle temaer. Et formål med at forholde sig til spørgsmålet, 'hvad kendetegner et eventyr', er at give eleverne mulighed for at udvikle bevidsthed om genreligheder og -forskelle mellem forskellige kulturelle og sproglige udtryk i 'eventyr på tværs af nationale grænser'. Et delmål er at bevidstgøre eleverne om folkefortællingers fælles træk i relation til væsentlige og evigtgyldige opdragelsestemaer på tværs af nationale grænser:

### Eksempel på litterært-kulturelt arbejde i en 9. klasse

Indhold: Eleverne arbejder med at videreudvikle deres kommunikative og kulturelle kompetencer gennem læsning og tolkninger af såvel folkeeventyr som kunsteventyr som baggrund for sammenligning af f.eks. Perraults eventyr om 'Le petit chaperon rouge', som findes gengivet i mange versioner rundt i Europa. Kunsteventyrgenren inddrager en dansk forfatter som f.eks. H. C. Andersen som grundlag for sammenligning af ligheder og forskelle såvel genremæssigt som indholdsmæssigt mellem Perrault og Andersen.

Elevarbejde: Eleverne kan som kommunikative opgaver vælge mellem at holde et foredrag om én af forfatterne, genfortælle et folkeeventyr eller læse et kunsteventyr højt for klassen. En skriftlig kommunikativ opgave kan være at skrive et nutidigt eventyr, f.eks. efter inspiration af læsning af Pierre Griparis<sup>2</sup> fortællinger.

Opsamlingen af undervisningsforløbet inddrager spørgsmål som:

Hvad gør en tekst til et eventyr?

Hvilke fællestræk er der i de eventyr, vi arbejder med? Hvorfor mon?

Hvilke forskelle er der i eventyrene? Af hvilken art er de? (indholdsmæssige? kulturelle? sproglige?)

Hvad kan du selv bedst lide ved jeres eventyr? Forklar.

## Det konstruktivistiske læringssyn og det transnationale kultursyn

Fastsættelse af mål for undervisningsforløb og planlægning, gennemførelse og evaluering er lærerens ansvarsområde. Det indledende arbejde med materialesøgning og forløbsbeskrivelse foregår oftest i et lærerteam. Når emneforløbet skønnes parat, fremlægges/introduceres det for eleverne, således at lærere og elever deler viden om og ejerskab til forløbets gennemførelse. Denne indledende proces er en central faktor i forhold til at motivere eleverne for projektet. Hvis det kun er lærerteamet, der har viden og gejst i relation til forløbet, ja så falder emnearbejder og projektarbejder ofte til jorden, fordi eleverne ikke kender til hverken mål eller formål med arbejdet.

Når det fælles introforløb til emnearbejdet skønnes færdigt, er undervisningens videre forløb altid lærerens ansvar. Derimod kan læreren ikke styre eller forcere elevernes *læreprocesser*. I forhold til elevernes konstruktion af deres egne kundskaber

og færdigheder er det lærerens ansvar at være vidende, motiverende og inspirerende. Læreren skal have kendskab til den enkelte elevs styrker og svagheder på såvel det intellektuelle som det sociale plan. Lærerens opgave er således at tage afsæt i den enkelte elev og samtidig styrke mulighederne for læreprocesserne i klassen: fællesskabets tilegnelse af kundskaber, færdigheder og kompetenceområder.

Målet for de to undervisningsforløb, der tager afsæt i en transnationalt kultursyn, er at give eleverne mulighed for at tilegne sig viden om og reflektere over, at teenagers tanke- og handleunivers ikke kun er bundet op på en national identitet, men at teenagere givetvis har mere til fælles på tværs af de nationale grænser, end de umiddelbart tror. Eventyr som sprogkulturel genre giver indblik i et fælles, transnationalt univers af udfordringer på vej til voksenlivet: mod, udholdenhed, stillingtagen og initiativ.

## Noter

1. Fælles Mål, Fransk (Faghæfte 18, 2004). København: Undervisningsministeriet.
2. Pierre Griparis fortællinger blev i 1994 gjort tilgængelige for danske elever med Vibeke Bruun Dahls udgivelse: *La sorcière de la rue Mouffetard*, Herning: Systemtime.

## Litteratur

- Gregersen, Annette S. (1989): *Fransk – et pigefag – hvorfor?* § 3-opgave. København: Danmarks Lærerhøjskole. (Ikke udgivet).
- Gregersen, Annette S. (2002a): *Interkulturel læring – om kulturundervisning og kulturtilegnelse i fremmedsprog på grundskoleniveau*. Speciale. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. (Haves til udlån på DPB).
- Gregersen, Annette S.: "Aspekter af fransk". I: Signe Holm-Larsen (red.) (2002b): *Fremmedsprog i den danske skole*. København: Dansk Skolemuseum (i kommission hos Kroghs Forlag), (p. 163-171).
- Gregersen, Annette S. (2007): *Interkulturel dannelse i fremmedsprog – med fokus på fransk i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Institut for Kultur og Identitet.
- Gregersen, Annette S., Tanja Jessing og Merete Olsen: "Fælles Mål for fremmedsprog". I: Bo Steffensen (red.) (2005): *Fælles Mål i folkeskolen*. København: Forlaget Samfundslitteratur, (p. 245-315).
- Hannerz, Ulf (1992): *Cultural Complexity*. New York: Columbia University Press.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, Birthe og Lars Qvortrup (2006): *Undervisningens mirakel. Om læring i et vidensperspektiv*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Risager, Karen (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Doktordisputats. København: Akademisk Forlag.





## Litteratur som kontaktzone i engelskklassen

Selv om vi lever i en globaliseret verden med samtidig on-line interaktion og en enorm ekspansion i turisme og rejser, indeholder undervisningen i vores skoler nok ikke i tilstrækkelig grad et globalt perspektiv. Men lærere der prøver at råde bod på dette ved at inddrage nye litteraturer i klasseværelset, kan få et problem med at undervise i krævende postkoloniale tekster over for etnisk homogene grupper med måske ret få personlige erfaringer med verden uden for lokalsamfundet. I en undersøgelse af et læseprojekt i engelskundervisning i to svenske gymnasieklasser som jeg gennemførte i 2004, var der kun én elev med indvandrersforældre, dvs. klasserne var tæt ved at være etnisk homogene. Hvad skal lærerne så overveje når de underviser i engelsk som fremmedsprog i en sådan klasse? I denne artikel vil jeg diskutere nogle aspekter der kan ses som pædagogiske risici og muligheder.

### At tilføje en global dimension ved at læse litteratur

Når man ser på forholdet mellem de globale og lokale dimensioner i pædagogiske kontekster, er det blevet foreslået at Marie Louise Pratts begreb om kontaktzonen kan anvendes om engelskklassen (Grobman 2004: 260). Man kan også hævde at globale fællesskaber kan komme ind i den lokale engelskklasse i form af litteratur. Når eleverne møder repræsentationer af den Anden i litterære tekster filtreret gennem et fremmed sprog, kan de bevæge sig ud af deres hjemlige zoner i en spænding mellem empati og distance. Eleverne får lejlighed til både at føle med de fiktive personer og få klarhed over deres egen opfattelse af forskel, og den litterære tekst fungerer som et område hvor kontakten med den Anden udspiller sig.

Det skal dog siges at den oprindelige definition på begrebet kontaktzone var, med Pratts egne ord: "the space of colonial encounters, the space in which peoples geographically and historically separated come into contact with each other and establish ongoing relations, usually involving conditions of coercion, radical inequality, and intractable conflict" (Pratt 1992: 6). Jeg foreslår her at selv om termen oprindeligt havde højst negative konnotationer og var tiltænkt den koloniale sfære, så kan den også referere til et åbent område hvor mennesker kan mødes, i virkeligheden eller gennem stedfortræder. For eksempel kan elever i litteraturen møde personer som er adskilt fra dem ikke bare i tid og sted, men også i kultur og sprog. I det åbne område hvor fortolkninger foregår, kan eleverne få lov til at

afprøve nye perspektiver og stemmer. Naturligvis er et sådant åbent område begrænset af pædagogiske og sociokulturelle faktorer såsom atmosfæren i klassen, læreplanskrav, ønsket om at please læreren, og det kan føre til såkaldte sikre læsninger osv., men ikke desto mindre er potentialet til stede.

Som nævnt argumenterer Grobman for at litterære tekster kan fungere som en kontaktzone i engelsklassen idet de “encourage[s] students to engage the issues of multiculturalism they might normally reject and thus plant[s] the seeds for students’ emerging social consciousnesses” (Grobman 2004: 260). Sådant en litterær kontaktzone vil være gennemtrængt af forskellige stemmer. Grobman siger i samklang med Bakhtines dialogisme at “fiction is saturated with multiple discourses that compete with and animate one another” (Grobman 2004: 258). Hvilke stemmer den enkelte læser vælger at høre og identificere sig med kan derfor aldrig forudsiges og, hvad mange lærere kan nikke genkendende til, denne mangfoldighed af valgmuligheder beriger diskussionerne i klassen.

## Modstand mod traumatiske historier

Mens det er sandt at eleverne møder personer fra forskellige perioder og steder når de læser litteratur på et fremmedsprog, så er det en anden sag om de forstår nok af den fiktive verden der er beskrevet i romanen, til faktisk at blive emotionelt engageret i personerne. I stedet for at litteraturen fungerer som en kontaktzone, kunne den blive en anledning til at konstruere dualistiske forskelle. Gengivelser af frygtelige erfaringer, et fælles træk i postkoloniale tekster, historisk fiktion eller neo-slavefortællinger, kan udfordre læseren til at tage ansvar eller underminere forståelser som læseren har kær, og begge dele kan føre til modstand hos læseren. Angst for tvetydighed, som kan blive resultatet af en erkendelse af hvor ustabil og usikker vores identitet og livsbane i virkeligheden er, har givet sig udslag i oprettelse af forskelle. At omkostningerne af empati kan være for høje for den enkelte, er blevet sagt af Brison på denne måde:

[i]ntense psychological pressures make it difficult, however, for others to listen to trauma narratives. Cultural repression of traumatic memories [...] comes not only from an absence of empathy with victims but also out of an active fear of empathizing with those whose terrifying fate forces us to acknowledge that we are not in control of our own (Brison 1997: 25-26).

Da krævende fortællinger om ondskab i almindelighed fortrænges i samfundet, er det ikke overraskende at eleverne finder det svært at påtage sig farerne ved at føle empati med personer der har været ofre. Bartky siger at tøven over for at føle med mennesker kan være et symptom på angsten for at det “demands sacrifices of us that we are unwilling to make” eller at vi ikke ønsker at erkende over for os selv at vi alle er i fare (Bartky 1997: 193). At handle politisk for at ændre ved samfundsmæssige uligheder baseret på køn eller etnicitet kunne være en måde at påtage sig

ansvar på, men nok også en måde som kun få ville vælge. Brison mener også at almindelige forsvarsmekanismer hos den der læser om traumatiske historier kan være distancering og fornægtelse af muligheden af at noget lignende kunne gå for sig i dag, i ens eget lokalsamfund, over for en selv osv. (Brison 1997: 26).

Med andre ord kan det være for meget at bede elever der kun er 16-19 år gamle og som måske har levet ret beskyttede liv, om at de bevidst skal engagere sig i frygtelige historier om lidelser og forbrydelser mod menneskeheden og diskutere dem i klassens semi-offentlige rum. Men der er pædagogiske tilgange som sigter mod en bevidstgørelse af eleverne og som ser uddannelse som ensbetydende med forandring. I et forsøg på at bestride vestlige ideologier og normer argumenterer Boler og Zembylas for at “[a] pedagogy of discomfort recognizes and problematizes the deeply embedded emotional dimensions that frame and shape daily habits, routines, and unconscious complicity with hegemony” (Boler and Zembylas 2003: 111).

Den ideologiske ramme påvirker altså den interaktion der finder sted. Det er klart at alle deltagerne bærer på deres eget mix af erfaringer og holdninger, og at den emotionelle side af læring ikke må tilsidesættes uden videre. Alligevel siger Boler og Zembylas advarende: “educators face profound ethical questions regarding the emotional effects of critical pedagogy when they engage students in deconstructing identity, worldviews, and ethical beliefs” (Boler and Zembylas 2003: 114). Når man arbejder med traumefortællinger og lignende, må eleverne først og fremmest føle sig sikre i klassen, men der kunne også sættes tid af til gruppe-debriefing og træffetider for elever som har brug for at tale personligt med læreren om deres erfaringer og bekymringer.

## Konklusion

I denne artikel har jeg argumenteret for at globale perspektiver kan komme ind i det lokale klasseværelse ved brug af litteratur, og at Pratts begreb om kontaktzone er anvendeligt i forhold til engelskklassen da litterære tekster kan fungere som et åbent rum der muliggør mødet med den Anden.

Imidlertid kan litteraturlæsning også føre til modstand mod traumatiske beretninger på grund af angst for ansvar eller for empatiens følelsesmæssige omkostninger. Det er muligt at elever en gang imellem vil afholde sig fra at involvere sig i teksten og overse sådanne problematikker som strukturel undertrykkelse eller deres egne privilegier. Det kan også være at undervisningen i engelsk som fremmedsprog skal anses for at være uegnet til diskussioner af meget sensitive emner og at eleverne har brug for mere tid til at tale om hvad de har erfaret i deres læsning og diskussioner.

På trods af disse risici kan man ikke nægte at det som litteraturen bringer med til sprogklassen er en chance for eleverne til at føle empati med personerne og tale om

udfordrende og komplekse problemstillinger. I deres respons til litterære tekster får eleverne virkelig en lejlighed til at komme ind i en kontaktzone.

*Oversat fra engelsk af Karen Risager*

## Litteratur

- Bartky, Sandra Lee: "Sympathy and Solidarity: On a Tightrope with Scheler." I: Meyers, Diana Tietjens (ed.): *Feminists Rethink the Self*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1997, p. 177-196.
- Boler, Megan and Michalinos Zembylas: "Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference." I: Trifonas, Peter Pericles (ed.): *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*. New York, London: Routledge Falmer, 2003.
- Brison, Susan J.: "Outliving Oneself: Trauma, Memory, and Personal Identity." I: Meyers, Diana Tietjens (ed.): *Feminists Rethink the Self*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1997, p. 12-39.
- Grobman, Laurie: "Rhetorizing the Contact Zone: Multicultural Texts in Writing Classrooms". I: Flynn, Elizabeth A. (ed.): *Reading Sites: social difference and reader response*. New York: Modern Language Association of America, 2004, p. 256-285.
- Pratt, Mary Louise: *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge, 1992.

# Anmeldelse

## Culture in Language Learning

Af Hanne Leth Andersen, Karen Lund og Karen Risager (red.)

Aarhus: Aarhus University Press, 2006, 128 sider.

Af Ulrika Tornberg

*Docent, ph.d.*

*Örebro universitet, Pedagogiska institutionen*

[ulrika.tornberg@pi.oru.se](mailto:ulrika.tornberg@pi.oru.se)

I 2002 blev der dannet et dansk tværvideenskabeligt netværk for sprog og kultur (Sprog- og kulturnetværket, The Danish Language and Culture Network) med det formål at skabe et diskussionsforum for spørgsmål vedrørende sprogpedagogiske mål og visioner og udvikle et mere integreret syn på sprogundervisning og sprogpedagogik end tidligere. Den foreliggende antologi er udkommet som resultat af en konference som blev holdt i København 2004 inden for rammerne af dette netværk.

I introduktionsteksten stiller redaktørerne to spørgsmål som de forskellige bidrag i antologien efterfølgende diskuterer med forskellige udgangspunkter, nemlig: Hvordan er kulturen en del af sproget og af det som sprogundervisningen handler om? Og: Hvad indebærer det at lære sig et fremmed-/andetsprog og at undervise i et fremmed-/andetsprog i dag?

Baggrunden for at disse spørgsmål stilles, er at sprogundervisning både i skolen og ved universiteterne traditionelt har været (og i stor udstrækning stadig er) rettet mod de såkaldte målsprog med den indfødte lærer (the native speaker) og målsprogslandets nationale, ofte kanoniserede kultur, som model. Samtidig, og som en konsekvens af internationalisering og globalisering, opløses grænserne *mellem* nationerne, og flerkulturelle relationer og konflikter etableres i stedet for *inden for* de forskellige nationer hvor de enkelte individers sproglige og kulturelle erfaringer fremstår som mere og mere heterogene og mangedimensionelle.

Claire Kramsch påpeger således i sit bidrag, *Culture in Language Teaching*, at der i dag, side om side, eksisterer i hovedsagen to helt forskellige opfattelser af hvad "kultur" kunne være f.eks. i sprogundervisningen. Den ene opfattelse, som Kramsch benævner som den moderne, repræsenterer et levn fra nationalstaternes tid da de nationale kulturer ansås for at være homogene og menneskene i disse kulturer for-

bundne gennem et fælles sprog og fælles kulturelle normer og erfaringer. Denne opfattelse kommer ifølge Kramsch også til udtryk i den politisering af spørgsmål vedr. etnicitet, kultur og religion som er i gang i mange vestlige flerkulturelle samfund i dag. I et postmoderne perspektiv forstås "kultur" derimod som diskursiv, hvilket indebærer at alle vores ytringer ses som indlejrede i asymmetriske og historisk konstituerede magtrelationer, og at vores medlemskab af en "kultur" derfor relateres til konstruktionen af vores sociale og politiske identiteter. Gennem vægtforskydningen fra "kultur" til "identitet" kan et menneske med andre ord befri sig fra gruppens kollektive historie og tilkendes egen magt og et eget ansvar for sit liv.

I Karen Risagers bidrag, *Culture in Language: A Transnational View*, bruges metaforen "flow" (strøm) som er blevet udviklet inden for antropologisk teori om transnationale, kulturelle strømme. Risager mener at man dermed kan problematisere en almindeligvis statisk forståelse af termen "kontekst" og vise at sprogundervisning er en social og kulturel praksis med mange forskellige forbindelser (strømme) til verden uden for klasserummet. Risager skelner mellem tre slags sproglige strømme: sproglige, sprogkulturelle og diskursive, hvoraf de to sidstnævnte repræsenterer to forskellige kulturelle niveauer i sproget. I termen "sprogkultur" (language culture) inkluderes alle de varierende sprogspecifikke dimensioner som kommer til udtryk hos individuelle sprogbrugere: semantiske, pragmatiske, poetiske og identitetsskabende. Meget personlige betydninger og associationer i forhold til ord eller udtryk er således altid med i billedet når personen lærer sig et fremmed sprog. Dette gør at både den sproglige og den kulturelle dimension er forskellig fra person til person og derfor kan beskrives som en individuel forståelseshorisont.

Hos Eva Westin står fortællingens grundliggende opbygning og funktioner i fokus, både i talt og skrevet sprog. I sit bidrag, *Cultural and Historical Narrative in Native and Non-native Speaker Language*, som bygger på hendes ph.d.-afhandling, betoner hun betydningen af at sprogstuderende bliver bevidste om hvordan en fortællesekvens er opbygget, også i et fremmed sprog, eftersom fortællinger er et almindeligt fænomen i forskellige slags samtaler. De fortællinger hun især har interesseret sig for, er dem hun kalder de kulturelle og de historiske med en forskel i tidsaspektet som vigtigste kendetegn. Mens kulturelle fortællinger oftest berører spørgsmål om hvad der lige er hændt, eller hvad man lige har hørt eller set i medierne, tager de historiske fortællinger begivenheder op som personen f.eks. har læst om i skolen. Westin mener at hvis de studerende kender til hvordan fortællesekvenser er opbygget, kan de også lære sig hvilken sproglig feedback de vil kunne give til dem som fortæller og være kreative i deres egen sprogudvikling.

Sproglig bevidsthed er også emnet for Karen Lunds bidrag, *The Awareness of Context in Second Language Acquisition Theories*, hvor hun med udgangspunkt i en sociologisk forskningsmodel med et i bred betydning kontekstuel fokus diskuterer hvordan gængse sproglæringsteorier formår at indlemme kontekstuelle, sociale og diskursive faktorer i beskrivelsen af sproglæringprocessen, eller om sådanne faktorer tages for givet eller lades ubemærkede. Lund spørger f.eks. i hvilken grad indvandrere virke-

lig har adgang til det nye samfunds kulturelle og sproglige kapital. Det som i sprog-pædagogisk teoridannelse ofte understreges som betydningsfuldt, men som aldrig rigtig problematiseres, nemlig interaktionen med indfødte sprogbrugere, viser sig gennem studier fra det levende liv at være utrolig kompliceret. Indvandrere savner ofte ikke blot retten til at tale, men deres muligheder for at forhandle om ytringens betydning ("negotiation of meaning") er desuden yderst begrænsede. Måske er "negotiation of meaning" lettere at gennemføre i et klasserum hvor læreren kan styre hvad der foregår, end i såkaldte naturlige situationer ude i samfundet hvor indvandlerne ofte direkte marginaliseres.

Som et alternativ til tidligere sprogpædagogisk teoridannelse, som ifølge Lund altså ikke i tilstrækkelig grad har haft øje for kontekstens afgørende betydning for de muligheder en sprogbruger har for at interagere med sine omgivelser, foreslår Lund et økologisk udgangspunkt for sprogpædagogisk forskning. Det indebærer at alle slags relationer mellem mennesker og deres omgivelser gives opmærksomhed også i sprog læringsforskningen. Et nøglebegreb er handletilbud ("affordance"), som netop refererer til alle de muligheder for interaktion og læring som omgivelserne tilbyder den lærende. Den mangfoldighed af perspektiver som et økologisk udgangspunkt og begrebet handletilbud åbner for, kunne ifølge Lund bidrage til at sprogpædagogisk forskning i større udstrækning end tidligere rettede sit fokus mod og problematiserede de kontekstuelle faktorer som både kan fremme og vanskeliggøre individets sprogdudvikling.

I hvilken udstrækning er de dialoger som forekommer i begynderbøger i fremmedsprog, virkelig dialogiske i pragmatisk betydning sådan som man opfatter det i f.eks. samtaleanalyse og diskursanalyse? Denne problemstilling ligger til grund for Hanne Leth Andersens bidrag, *Authenticity and Textbook Dialogues*. Leth Andersen, som har studeret progression og kultur i begynderbøger i fransk, mener at dialog som informationsudveksling i form af spørgsmål og svar er meget almindeligt forekommende i begynderbøgerne, til trods for at netop denne interaktionsform er ualmindelig i autentiske samtaler. I visse tilfælde kan direkte, uforankrede spørgsmål i autentiske samtaler endda opfattes som krænkende angreb. Forfatteren viser også at dialogen i begynderbøgerne som sit væsentligste formål har at præsentere grammatik og ordforråd og derfor ligger på sætningsstrukturniveau, mens autentiske dialoger har en helt anden opbygning og andre funktioner end at formidle information. Leth Andersen mener afslutningsvis at man i begynderbøgerne burde opgive ambitionen om den grammatiske progression og i stedet give plads for forskellige slags dialoger og autentiske samtaler, eftersom sprogundervisningens mål i næsten samtlige styrende tekster i dag eksplicit fremhæver udviklingen af elevernes kommunikative færdigheder.

Francesco Caviglias bidrag *Film Dialogue as a Resource for Promoting Language Awareness*, som afslutter antologien, ligger i sit indhold nært op ad den just nævnte artikel og andre tidligere der fokuserede på dialog, autenticitet og sproglig bevidsthed. Caviglia påpeger at man kan bruge filmdialoger, både de oprindelige og de

oversatte eller tekstede, til at udvikle især de voksne sprogstuderendes bevidsthed om forskellige aspekter af talt og skrevet sprog. Det sker dels ved at udnytte den pragmatiske kompetence som disse studerende allerede har i deres modersmål, dels ved at fremhæve forbindelsen mellem sprog og kultur. Selv utilstrækkelige eller forvanskede tekstninger kan bruges til bevidstgørende formål. Desuden kan man give de studerende til opgave at tekste forskellige filmsekvenser selv, hvorigennem der naturligvis opstår nye sproglige problemer som må løses. Caviglia afslutter sit bidrag med en del praktiske tips til hvad man kan gøre hvis man som lærer vil arbejde med filmdialoger i sin sprogundervisning.

Antologien *Culture in Language Learning* ser jeg som en meget vigtig bog. Man nævner ingen specifik målgruppe, måske fordi bogen delvist er et konferencedokument, men jeg forestiller mig at den kan fungere udmærket især i den sprogpedagogiske forskeruddannelse, i det mindste inden for Europarådets kontekst, eftersom den med sin tværvidenskabelige tilgang (f.eks. kulturteori, sociologi, antropologi, kommunikationsteori, diskursanalyse og pragmatik) overskrider mange af sprogpedagogikkens "evige" forskningsspørgsmål og stiller dem på en mere mangefacetteret måde. Nye ph.d.-studerende o.l. vil derfor gennem den bredde som antologiartiklerne repræsenterer, både teoretisk og metodologisk, kunne finde en hel del inspiration til deres egne forskningsspørgsmål. At bogen er skrevet på engelsk, gør den naturligvis anvendelig også ud over de nationale grænser, helt i den transnationale ånd som i øvrigt præger dens indhold.

Mit generelle indtryk af bogen vil jeg sammenfatte med termerne "mangfoldighed" og "forskell". Sproglæring og sprogudvikling er et højst personligt anliggende, som på basis af individets forforståelse og kulturelle erfaringer vil være forskellig fra person til person og derfor i hvert enkelt tilfælde vil bestå i udviklingen af en personlig forståelseshorisont. Den gængse, noget slappe tale om "the learner" eller "eleven" som et samlebegreb for denne individuelle mangfoldighed fremstår således som mere og mere uholdbar. Sprogundervisningen, situeret som den er i tid og rum inden for en pluralitet af institutioner i kulturelt mere og mere heterogene samfund, må derfor sprænge sine traditionelle grænser og omdefinere sig i et økologisk perspektiv. Denne "mangfoldighed" og "forskell", som præger sprogpedagogikkens opgaver i dag, vil naturligvis ikke gøre hverken sprogundervisning eller sprogpedagogisk forskning lettere, men vel utroligt meget mere interessant.

Hvad jeg måske savner i denne i øvrigt meget rige og spændende bog er en tydeliggørelse af det sprogpedagogiske spørgsmål "hvorfor?", som kunne formuleres i kulturpolitiske og demokratifilosofiske termer: Hvilke overordnede formål kan man formulere både for sprogpedagogisk forskning og for sprogundervisning? Hvorfor beskæftiger vi os overhovedet med denne virksomhed (bortset fra at vi må gøre det efter de styrende teksters anvisninger)? Denne dimension er bestemt antydnet i flere af artiklerne, men som sagt, ikke ekspliciteret.

*Oversat fra svensk af Karen Risager*





Christina  
Fogtmann

Videnskabelig medarbejder, ph.d., Danmarks  
Grundforskningsfonds Center for Sociolingvistiske  
Sprogforandringsstudier, Københavns Universitet  
[fogtmann@hum.ku.dk](mailto:fogtmann@hum.ku.dk)

## Åbne sider

# Når følelser bliver afgørende – sprogtestning i samtaler om dansk statsborgerskab

I Danmark stiller vi en række krav til ansøgere der ønsker at opnå dansk statsborgerskab. Et af de krav vi stiller, er et sprogkrav. Indtil år 2002 var det politiet der skulle afgøre om en ansøger opfyldte det gældende sprogkrav. Sprogkravet havde i 2002 følgende ordlyd:

Det er en betingelse for naturalisation, at ansøgeren uden brug af omskrivninger eller andre sprog og med den accent, som er naturlig, kan deltage ubesværet i en almindelig samtale på dansk. (Cirkulære om dansk indfødsret ved naturalisation, nr. 90 af 16. juni 1999).

Efter en ansøger havde indgivet ansøgning om dansk statsborgerskab, blev vedkommende indkaldt til en samtale på politistationen. Samtalen omhandlede ansøgerens liv i Danmark og ansøgerens liv inden ankomsten til Danmark. På baggrund af samtalen skulle politiet vurdere om ansøgeren opfyldte det nævnte sprogkrav, og i slutningen af samtalen skulle politiet fortælle om han eller hun bestod sprogkravet og dermed kunne indstilles til optagelse på et lovforslag om indfødsrets meddelelse.

I foråret 2002 fik jeg i forbindelse med mit ph.d.-projekt tilladelse til på to danske politistationer at båndoptage sådanne samtaler. Udgangspunktet for min undersøgelse var at jeg fandt sprogkravet utydeligt. Det forekom mig aldeles uklart hvad det var en ansøger skulle kunne for at bestå sprogkravet.

I min afhandling har jeg således forsøgt at finde frem til hvornår politiet vurderer at en ansøger er i stand til at deltage ubesværet i en almindelig samtale på dansk og dermed opfylder kravene: Jeg har undersøgt hvilke samtalemæssige forhold der er karakteristiske for de samtaler hvor ansøgeren består, sammenlignet med de samtaler hvor ansøgeren ikke består. En sådan undersøgelse lærer os noget om hvordan dansk statsborgerskab tildeles, men den kan også have en mere generel relevans for sprogundervisningen: Undersøgelsen kan udpege samtalemæssige forhold der har

betydning for 'naive' sprogbrugeres opfattelse af hvornår andetsprogsbrugere overhovedet er i stand til at samtale.

Et af de forhold jeg i afhandlingen har sat fokus på, er ansøgerens grammatik. Jeg har undersøgt om de ansøgere der består sproget, grammatisk performer på et højere tilegnelsesniveau end de ansøgere der ikke består sproget. Mine analyser viser entydigt at der ikke findes en sådan sammenhæng; det er ikke nødvendigvis de ansøgere der taler dansk på de højeste tilegnelsesniveauer, der består sproget. Flere af de ansøgere der taler dansk svarende til et lavt tilegnelsesniveau, består sproget, mens flere af de ansøgere der taler dansk svarende til et højt tilegnelsesniveau, dumper sproget.

Hvad er så afgørende for naturalisationssamtalernes udfald? Det er i svaret på dette spørgsmål at begrebet om den følelsesmæssige relation mellem de samtalende parter bliver relevant. Mine utallige gennemlysninger af naturalisationssamtalerne gav mig en oplevelse af at det der adskiller de besværede fra de ubesværede ansøgere, slet ikke er noget der knytter sig til ansøgerens samtaledeltagelse isoleret set. Det er i højere grad noget der knytter sig til forholdet mellem ansøgeren og politiet. Denne oplevelse førte til at jeg valgte at undersøge følgende: Kan der påpeges en systematisk sammenhæng mellem på den ene side den type følelsesmæssig relation der etableres mellem ansøger og politi, og på den anden side politiets vurdering af om ansøgeren består sproget?

## Følelser i testsituationer

I min afhandling har jeg ikke inddraget de samtalende parter redegørelser for hvordan de følte i naturalisationssamtalerne, men jeg har i stedet foreslået at følelser skabes i samtalerne af bestemte samtalemæssige fænomener, og at følelser derfor også kan udpeges på baggrund af en analyse af samtaler. Jeg har derfor begrænset mit studie af følelser til at dreje sig om følelser vedrørende den relation der opstår mellem de samtalende, dvs. de følelser de samtalende får i forhold til hinanden. Disse følelser mellem de samtalende specificerer jeg via begrebet "rapport", der beskriver en *følelse af forbundethed mellem samtalende*.

En grund til at jeg har valgt at arbejde med begrebet "rapport", er at det kan gøres til et fænomen der kan analyseres i samtaler. I psykologisk litteratur foreslås det at "rapport" etableres når de samtalende i samtalen konstruerer bl.a. følgende to komponenter: *positivitet* samt *gensidig opmærksomhed mod og involvering i hinanden*. I det følgende vil jeg gennem eksempler vise hvordan disse komponenter kan ses som konstruerede – eller ikke konstruerede – gennem forskellige verbale aktiviteter. Eksemplerne vælger jeg fra to forskellige naturalisationssamtaler. I den ene samtale, samtale A, består ansøgeren ikke sproget, og i den anden samtale, samtale B, består ansøgeren sproget. Jeg vil vise at konstruktionen af de to komponenter i højere grad foregår i den samtale hvor ansøgeren består, end i den samtale hvor ansøgeren ikke består.

### *I transkriptionerne anvendes følgende notationer:*

(.) = pause <0.3 sekunder), ( ) = uidentificerbar tale, hh = hørbar indånding  
(1.0) = pause på ét sekund, [ ] = samtidig tale

## **Involveringskonstruktioner**

I de samtaler hvor ansøgerne ikke består, er det karakteristisk at politiet kun stiller netop de spørgsmål som han eller hun på forhånd er blevet bedt om at stille, og som politiet har noteret på et spørgeskema. I disse samtaler afviges der således stort set ikke fra den struktur som spørgeskemaerne fastlægger, og politiet undgår konsekvent at forholde sig eller spørge uddybende til de supplerende oplysninger ansøgerne ofte giver med deres svar. Se uddrag 1:

### *Uddrag 1 (samtale A):*

- 1 Pol: har du modtaget bistandshjælp i Danmark  
2 Ans: øh da jeg kom ja (.) da jeg kom til Danmark men øh bagefter min  
3 mand for fordi han arbejder i ( ) i Danmark (.) øh jeg  
4 tager ikke men øh jeg har pro noget problemer med min mand øh  
5 f øh i september december måned og jeg har snakket med en  
6 sagsbehandler ( ) sagsbehandler og jeg tager fra januar  
7 bistandshjælp fordi min mand han .hh bor ikke sammen med mig  
8 (1.0)  
9 Pol: nå okay (.) jamen øh hvor (.) har du ikke på noget tidspunkt selv  
10 modtaget bistandshjælp

Ansøger svarer i l. 2 'ja' til at hun har fået bistandshjælp. Men hun fortæller samtidig historien om hvornår hun har fået det, og hvorfor hun har fået det. Hun fortæller at hun har haft problemer med sin mand, og at hun har fået bistandshjælp efter at hun ikke længere bor sammen med manden. I den offentlige diskurs er udlændinges modtagelse af bistandshjælp ikke positivt valoriseret, men ses som et udtryk for dovenhed og 'nasser-mentalitet'. Det kan være sådanne opfattelser ansøgeren manøvrerer i forhold til når hun i l. 2-8 uddyber hvorfor hun har modtaget bistandshjælp; ansøgerens uddybning af svaret kan ses som hendes måde at imødegå at blive positioneret negativt på. Samtidig kan det overvejes om ansøgeren med redegørelsen inviterer politiet ind i et fortroligt univers, det kan endda overvejes om hendes redegørelse eftersøger en empatireaktion fra politiet. Med sin respons i l. 9-10 forbigår politiet imidlertid den del af ansøgerens svar der ikke direkte svarer på om ansøgeren har eller ikke har fået bistandshjælp. Oplysningerne om det problematiske forhold til ægteemanden responderer politiet ikke på, og den intimitetsinvitation ansøgeren har givet, modtages ikke af politiet. "Rapport" konstrueres derfor ikke som en følelse mellem de to.

Som det vil fremgå af uddrag 2 opfører politiet sig anderledes i de samtaler hvor ansøgeren består sproget. Forud for uddrag 2 har ansøgeren lige bekræftet at hun har været udrejst fra Danmark i en periode, og politiet fortsætter:

### *Uddrag 2 (samtale B):*

- 1 Pol: hvor var du henne  
2 Ans: øh i i Libanon  
3 Pol: du var i Libanon.  
4 Ans: ja [fordi ] jeg har et problemer med min mand (1.0) vi er skæn  
5 Pol: [okay ]  
6 (0.7)  
7 Pol: havde I lidt ægteskabelige problemer  
8 Ans: ja:  
9 Pol: men så fandt I ud af det igen  
10 Ans: ja  
11 Pol: ja  
12 Ans: ( ) igen  
13 (3.2) ((der skrives på computer))  
14 Pol: går det så godt nu  
15 (2.8)  
16 Pol: går det så godt nu  
17 Ans: jo  
18 Pol: okay  
19 (3.1)  
20 Ans: har flere børn nu  
21 Pol: du har fået flere børn  
22 Ans: ja  
23 Pol: ja

Som i uddrag 1 fortæller ansøgeren at hun har haft problemer med sin mand, og også i dette uddrag følger fortællingen som en – uopfordret – forklaring på svaret på det spørgsmål der er stillet, nemlig hvor hun har været henne (rejist henne). I uddrag 2 forbigår politiet imidlertid ikke de tillægsplysninger ansøgeren med sin redegørelse giver: I l. 7 formulerer politiet ansøgerens information om problemerne med manden, og i l. 9 spørger han til det videre forløb ‘men så fandt I ud af det igen’. Men politiet gør endnu mere: I l. 14 vil han vide hvordan ansøgeren og hendes mand nu har det. I modsætning til det forrige uddrag udviser politiet opmærksomhed mod de mere intime oplysninger ansøger giver, og han involverer sig dermed i ansøgerens fortælling på en helt anden måde. Politiets adfærd i dette uddrag kan i større grad end det forrige ses som “rapport”-konstruerende.

### **Positivitetskonstruktioner**

I alle naturalisationssamtaler skal politiet spørge ansøgeren hvordan ansøgeren selv vurderer at han eller hun klarer sig sprogligt. I samtale B foregår følgende:

### *Uddrag 3 (samtale B):*

- 1 Pol: hvordan synes du så selv du klarer dig med det danske sprog  
2 (2.0)  
3 Pol: kan du klare dig i alle situationer (.) sådan (.) uden at du skal  
4 have tolk med  
5 (1.5)  
6 Ans: em  
7 Pol: hvis du nu skal besøge din læge eller [hospitalet] eller tandlæge  
8 Ans: [nej nej]  
9 Pol: [( )]

- 10 Ans: [nej] kun mig ja  
 11 Pol: kan du klare det selv  
 12 Ans: ja

I l. 1 stiller politiet et åbent spørgsmål, og efter spørgsmålet opstår en pause. Pausen kan ses som en indikation på et problem af en eller anden art, og med politiets reformulering af spørgsmålet i l. 3-4 behandler politiet tilsyneladende pausen som et udtryk for at ansøgeren har et problem med at forstå det spørgsmål der blev stillet i l. 1. Reformuleringen er konstrueret sådan at den har et kandidatsvar indbygget i sig: I stedet for at ansøgeren som i l. 1 bliver bedt om at give en generel redegørelse for hvordan hun selv vurderer hun klarer sig på dansk, skal ansøgeren nu blot beeller afkræfte om hun kan klare sig i alle situationer. Politiet gør med reformuleringen spørgsmålet lettere at besvare. Men politiet gør også noget andet. Det kandidatsvar politiet indbygger i spørgsmålet i l. 3-4, kan betragtes som hans bedste bud på ansøgerens svar: Politiets bedste bud er at ansøgeren kan klare sig i alle situationer uden at skulle have tolk med. Hermed positionerer politiet ansøgeren positivt, han konstruerer et billede af ansøgeren som en der klarer sig godt med det danske sprog.

Politiets konstruktioner af ansøger i samtale A er generelt mindre positive end politiets konstruktioner i samtale B. Det vil jeg forsøge at eksemplificere med et sidste eksempel.

Politiet skal undersøge om ansøgerne har været straffede. I de 24 samtaler jeg har optaget spørges der til dette på forskellige måder. I den ene af de to byer hvor jeg har indsamlet mine data, spørges der typisk på følgende måde: 'er du kendt i kriminalregisteret'. Dette spørgsmål giver ofte anledning til en lang række reparerende og afklarende sekvenser, således også i uddrag 4 fra samtale A:

#### *Uddrag 4 (samtale A):*

- 1 (11.0)  
 2 Pol: er du kendt i kriminalregisteret  
 3 (0.7)  
 4 Ans: hvad siger du  
 5 Pol: er du kendt i kriminalregisteret (.) ((tydeligere udtale)) har du lavet noget ulovligt i Danmark  
 6 (0.5)  
 7 Ans: øh ja i skole  
 8 (.)  
 9 Pol: ja  
 10 Ans: ja (.) selvfølgelig  
 11 (3.2)  
 12 Pol: ved du hvad jeg spørger om  
 13 (1.0)  
 14 Ans: ve hvad  
 15 Pol: ved du hvad jeg spørger om  
 16 (1.0)  
 17 Ans: spørrom  
 18 (0.4)

- 19 Pol: ved du hvad jeg spørger dig om ((tydelig udtale af ved og spørger))  
 20 (0.9)  
 21 Ans: øh (1.3) hvad vil du spørge  
 22 Pol: ja hvad va (.) ved du hvad det var jeg lige spurgte dig om lige før  
 23 (.)  
 24 Ans: ja  
 25 Pol: hvad spurgte jeg om  
 26 (0.5)  
 27 Ans: om øh hvorfor jeg kan .hh hvorfor jeg vil spørge søge om dansk  
 28 statsborger  
 29 Pol: nej (.) om du havde la om du var kendt i kriminalregisteret (.) om  
 30 du havde lavet noget ulovligt  
 31 Ans: nå okay nej  
 32 (0.4)  
 33 Pol: okay  
 34 (0.4)  
 35 Ans: he (0.5) jeg måske øh .hh du snakker for (1.4) kan du lige prøve at  
 36 rette fordi jeg har tørklædet mig jeg (.) måske jeg forstår ikke  
 37 eller sådan noget  
 38 (2.7)  
 39 Ans: nej jeg laver ikke kriminel  
 40 (1.8)  
 41 Ans: jeg er meget god  
 42 (1.9)  
 43 Pol: jeg går lige ind og kigger  
 44 (0.4)  
 45 Ans: ja  
 46 (1.9)  
 47 Pol: har du nogen fritidsinteresser i dagligdagen

Fra l. 2 til l. 30 foregår en masse reparaturarbejde, og først i l. 31 giver ansøger det svar på spørgsmålet som accepteres af politiet. Reparaturarbejdet kan kommenteres i flere henseender, men jeg vil her nøjes med at pege på et af de problemer der forårsager den lange række af reparaturer. Ansøger og politi synes ikke at være på samme handlingsmæssige spor: Mens politiet insisterer på at ansøgeren skal forholde sig til betydningen af det spørgsmål hun har stillet (om ansøgeren ved hvad det betyder at være kendt i et kriminalregister), så forsøger ansøgeren at svare på det spørgsmål, der er stillet (om hun er kendt i kriminalregisteret).

Da sekvensen endelig når sin afslutning med ansøgerens svar i l. 31 og politiets accept af svaret i l. 33, viser det sig at de mange reparerende handlinger tilsyneladende har berørt ansøgeren og derfor kræver omtale. I l. 35-37 udtrykker ansøger således en mulig forklaring på den problematiske sekvens. Med forklaringen placeres årsagen til problemet ikke ved ansøgerens evner til at tale og forstå dansk, men ved hendes manglende mulighed for at høre det der bliver sagt fordi hun har tørklæde på. Politiet kommenterer ikke denne redegørelse, og i l. 38 følger således en pause på 2.7 sekunder. Ansøgers konstruktion af sig selv som en der ikke har problemer med det danske sprog, bekræftes ikke af politiet. Den manglende opmærksomhed og den manglende opbakning af ansøgers selv-konstruktion er ikke befordrende for etableringen af "rapport". I l. 39 tager ansøger igen ordet og understreger det svar de allerede én gang er nået frem til 'nej jeg laver ikke kriminel', og hun tilføjer i l. 41 efter en pause 'jeg er meget god'. Med denne evaluering foretager

ansøger en tydeligt positiv selv-konstruktion, men denne konstruktion bakkes ikke op af politiet, den følges blot af en pause. Ansøgeren efterlades i et vakuum med sin positivitet. Min påstand er altså at der ikke etableres nogen særlig grad af “rapport” i denne del af samtalen.

## Konklusion

Jeg konkluderer i min afhandling at der er en systematisk sammenhæng mellem naturalisationssamtalers udfald og den følelsesmæssige relation der opstår mellem ansøger og politi. Som det gælder for de samtaler jeg har præsenteret i denne artikel, opstår der i højere grad en følelsesmæssig tilknytning mellem ansøger og politi i de samtaler hvor politiet vurderer at ansøgeren består sproget. Jeg konkluderer også i min afhandling at det i høj grad er politiets sproglige adfærd der er afgørende for om den følelsesmæssige tilknytning opstår. Det er i sagens natur et problem. Det betyder at ansøgerne ikke gives lige mulighed for at bestå sproget, og det betyder at det er tvivlsomt om det overhovedet er ansøgerens dansksproglige performance der testes.

Jeg vil mene at det er et uomgængeligt faktum at følelsesmæssige relationer opstår når mennesker samtaler. Relationerne opstår ikke kun i de samtaler jeg har beskæftiget mig med i denne artikel, men også i de samtaler der indgår i det sproget der i dag gælder i forbindelse med opnåelse af dansk statsborgerskab. I dag opfyldes sproget ved at ansøgeren har bestået Prøve i Dansk 3 eller en række andre prøver der er bestemt nærmere i det gældende naturalisationscirkulære. Det er således fagkyndige inden for disciplinen dansk som andetsprog der vurderer ansøgerens mundtlige sprogfærdighed. På trods af at disse testere i modsætning til politiet er kvalificeret til at vurdere sprogspecifikke forhold ved ansøgerens sprog, så mener jeg ikke at testerne – på lige fod med alle andre samtalende – er fritaget fra at reagere følelsesmæssigt. Den udfordring der opstår med anerkendelsen af at samtalende ikke til alle tider har absolut kontrol over og bevidsthed om deres følelsesmæssige reaktioner, gælder for alle mundtlige sprogfærdighedsinterview. Mit forslag er at udfordringen bør mødes af et forsøg på at gøre testere opmærksomme på hvilke forhold de selv er med til at konstruere på samtalers mikro-niveau, bl.a. de relationer der opstår. Dette kan gøres ved at konfrontere testere med uddrag fra og analyser af samtaledata – præcis som jeg har søgt at gøre det i denne artikel.

## Litteratur

- Cirkulære om dansk indfødsret ved naturalisation*, nr. 90 af 16. juni 1999.
- Fogtmann, Christina (2007): *Samtaler med politiet. Interaktionsanalytiske studier af sprogtæstning i danske naturalisationssamtaler*. Ph.d.-afhandling (indleveret ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, 2007.

## Sprog, kultur og medborgerskab

- Adams, Leah D. and Anna Kirova (eds.) (2006): *Global Migration and Education. Schools, children, and families*. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 349 s.
- Alred, Geof, Byram, Michael and Mike Fleming (eds.) (2003): *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 242 s.
- Alred, Geof, Byram, Michael and Mike Fleming (eds.) (2006): *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and comparisons*. Clevedon England; Buffalo: Multilingual Matters.
- Andersen, Hanne Leth, Lund, Karen og Karen Risager (eds.) (2006): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press. 128 s.
- Bech, Henning og Anne Scott Sørensen m. fl. (red.): *Kultur på kryds og tværs*. Århus: Klim, 2005. 226 s.
- Bredella, Lothar und Eva Burwitz-Melzer (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik – mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr. 358 s.
- Brown, Kim and Margot Brown (eds.) (2003): *Reflections on Citizenship in a Multilingual World*. London: CILT. 86 s.
- Byram, Michael, Nichols, Adam and David Stevens (eds.) (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 283 s.
- Byram, Michael and Manuel Tost Planet (eds.) (2000): *Social Identity and European Dimension. Intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 194 s.
- Carey-Webb, Allen (2001): *Literature and Lives. A response-based, cultural studies approach to teaching English*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. 219 s.
- Dysthe, Olga (red.) (2003): *Dialog, samspil og læring*. Århus: Klim. 353 s.
- Engel, Merete m.fl. (red.) (2006): *Medborgerskab – i en multietnisk virkelighed*. (Undervisere for Tosprogede Elever; UFE-nyt Temanummer/ 2006).
- Forsmann, Liselott (2006): *The Cultural Dimension in Focus. Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom*. Åbo: Åbo Akademi University Press. 250 s.
- Gregersen, Annette S. (2007): *Interkulturel dannelse i fremmedsprog – med fokus på fransk i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Institut for Kultur og Identitet.
- Guilherme, Manuela (2002): *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters. 296 s.



Hunfeld, Hans (2004): *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*. Meran; Drava; Klagenfurt: Alpha Beta. 522 s.

Korsgaard, Ove (red.) (2004): *Medborger-skab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. 280 s.

Korsgaard, Ove (2006): *Undervisning i demokrati. Inspiration til grundskoler og ungdomsuddannelse*. (Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 7/ 2006). København: Undervisningsministeriet.

O'Dowd, Robert (2006): *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Berlin: Langenscheidt. 248 s.

Osler, Audrey and Hugh Starkey (eds.) (2005): *Citizenship and Language Learning. International perspectives*. Stoke-on-Trent, UK; Sterling, USA: British Council, Trentham Books, 2005. 147 s.

Risager, Karen (2007): *Language and Culture Pedagogy – from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters. 270 s.

Scott, David and Helen Lawson (eds.) (2002): *Citizenship Education and the Curriculum*. Westport, Conn.: Ablex. 190 s.

## Andet Godt Nyt

Carter, James Bucky (ed.) (2007): *Building Literacy Connections with Graphic Novels. Page by page, panel by panel*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Cummins, Jim and Chris Davison (eds.) (2006): *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer. (Part 1: p.1-612, Part 2: 616-1202).

Decke-Cornill, Helene and Laurenz Volkmann (eds.) (2007): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 262 s.

Grünig-Martin, Marie-Luise (2007): *Tatort Museum – literaturdidaktische Ansätze in einem interdisziplinären Erlebnisfeld*. Neuried: Ars Una. 509 s.

Kraft, Bettina and Ronald Geluykens (eds.) (2007): *Cross-cultural Pragmatics and Interlanguage English*. München: Lincom Europa. 260 s.

McCabe, Anne, O'Donnell, Mick and Rachel Whittaker (eds.) (2007): *Advances in Language and Education*. London: Continuum. 277 s.

Olofsson, Mikael (red.) (2007): *Symposium 2006: bedömning, flerspråkighet och och lärande*. Stockholm: HLS förlag (Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk). 151 s.

*Et lille udvalg af nyere bøger til tema-nummeret (Godt Nyt) og nye bøger inden for sprog og kultur (Andet Godt Nyt) fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.*

Infodok/DPB

[www.dpb.dpu.dk/infodok](http://www.dpb.dpu.dk/infodok)

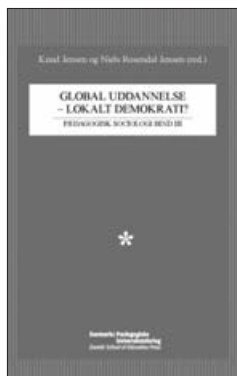
**Ny forskningsbaseret viden om medborgerskab, globalisering og værdier fra  
Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag:**



**MEDBORGERSKAB, IDENTITET OG DEMOKRATISK DANNELSE**  
*Ove Korsgaard (red.)*

Hvordan kan man i et demokrati få udvikling af personlig myndighed og demokratisk medborgerskab til at gå op i en højere enhed? Bogen sætter medborgerskab i fokus og søger på den måde at skabe større klarhed og præcision i diskussionen om forholdet mellem demokrati og dannelse.

280 sider • Pris: 320 kr.  
ISBN 87-7613-106-8



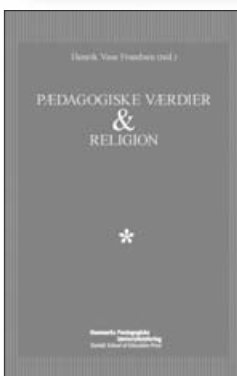
**GLOBAL UDDANNELSE – LOKALT DEMOKRATI?**  
**Pædagogisk sociologi III**  
*Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen (red.)*

**NYHED**

Hvad er forholdet mellem uddannelse, globalisering og demokrati? Antologien ser på centrale begreber og teknikker i de omstillingsprocesser, som initieres af de internationale organisationer inden for uddannelsesområdet.

Udkommer ultimo februar 2008

220 sider • Pris: 198 kr.  
ISBN 978-87-7684-195-9



**PÆDAGOGISKE VÆRDIER & RELIGION**  
*Henrik Vase Frandsen (red.)*

**NYHED**

Religion kan ikke længere blot debatteres som et spørgsmål om tro eller viden. Modstillingen er naiv og kan være med til at forhindre forståelsen af "religionens genkomst" i vor tid. Religion fremstilles ofte som et problem i modernitetens vestlige samfund, som en regressiv størrelse, noget der sætter vore værdier under pres. I denne antologi vendes spørgere retningen om: Hvordan bidrager religion? Hvordan er religion en kvalificering af vore værdier?

Udkommer ultimo februar 2008

156 sider • Pris: 198 kr.  
ISBN 978-87-7684-193-5

**LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:**  
**WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360**

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag er et førende akademisk forlag, som formidler aktuel viden om pædagogik til studerende og undervisere på videregående uddannelser og til professionelle.

Næste nummer af Sprogforum udkommer medio maj 2008

### Professionalisering

Hidtil er udkommet:

- 1994/95:** Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996:** Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997:** Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998:** Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); nr. 12: Sprog og fag
- 1999:** Nr. 13: Internationalisering; nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000:** Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); nr. 17: Brobygning i sprogfagene; nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001:** Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; nr. 20: Task (udsolgt); nr. 21: Litteratur og film
- 2002:** Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); nr. 23: Evaluering; nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003:** Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Æstetik og it
- 2004:** Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005:** Nr. 33: H.C. Andersen; nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006:** Nr. 36: Sociolingvistik (udsolgt); nr. 37: Almen sprogforståelse; nr. 38: E-læring og m-læring
- 2007:** Nr. 39: Åbne sider; nr. 40: Børnelitteratur i sprogundervisningen

De fleste artikler vil, når oplaget er udsolgt, kunne ses i fuldtekst på forlagets hjemmeside:

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

– hvorfra de frit kan skrives ud.

### Kommende udgivelser af Sprogforum:

Nr.	Arbejdstitel	Udgives
42	Professionalisering	Medio maj 2008
43	Modersmålsundervisning i det danske Uddannelsessystem/parallelsprog	Ultimo oktober 2008
44	Kommunikativt skriftsprog/skriftlighed	Ultimo december 2008
45	Sproghistorie og sprogtypologi	Medio maj 2009

Bemærk: ændringer kan forekomme

Tidsskriftet  
Sprogforum udgives af  
Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag og  
Institut for Pædagogisk Antropologi,  
Danmarks Pædagogiske  
Universitetsskole.

**Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag**  
*Danish School of Education Press*

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Dekanatet  
Tuborgvej 164  
2400 København NV

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

