

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 39, maj 2007

tema

åbne sider

“Ved overgangen til et multi-kulturelt, hyperkomplekst samfund må formålet med skolen og med de enkelte fag, hvis de overhovedet skal bevares som fag, omdefineres og omfortolkes.”

Elsie Kristensen

- 4 *Kronik. Lars Heltoft og Bent Preisler: Sigtet med en sprogløvs*
- 8 *Elsie Kristensen: Fremmedsprogspædagogik – prototypen på interkulturel pædagogik?*
- 14 *Poul Neergaard og Mads Bo-Kristensen: En sprog- og uddannelsespolitisk dagsorden for dansk som andetsprog*
- 18 *Susana S. Fernández: En diskursiv tilgang til grammatikundervisning på BA-uddannelsen i spansk*
- 23 *Åse Mørkeset: Interkulturell kommunikativ kompetanse – en vitenskapsfilosofisk tilnærming*
- 35 *Tore Kristiansen: Sociolingvistikken og den normative forpligtelse. En kommentar til Peter Harder*
- 43 *Leni Dam: Den 9. Nordiske Konference om Udvikling af Elevautonomi*
- 46 *David Little: Essensen i lærer-autonomi*
- 52 *Viljo Kohonen: Den Europæiske Sprogportfolio set med finske øjne*
- 58 *Emu Ushioda: Motivationsparadokset*
- 62 Godt Nyt
- 64 Andet Godt Nyt
- 64 Kalender

Åbne sider

Sprogforum årg. 13, nummer 39, maj 2007

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Temareaktionen for dette nummer:

Leni Dam, Marianne Ledstrup og Michael Svendsen Pedersen

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 Fremmedsprogs-pædagogik 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 Ledstrup, Karen Lund, Camilla Mehlsen, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitet

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk • T: 8888 9081 • F: 8888 9706

© 2007 Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag • www.forlag.dpu.dk

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-635-2

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 Universitets Forlag: sprogforum@dpu.dk

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: pluk@dpu.dk

Forord

Åbne Sider

Lige fra Sprogforums første nummer har tidsskriftet været redigeret som *temanumre*. Vi har dog også modtaget artikler der ikke direkte har relateret sig til et temanummer, og som vi har bragt under den faste rubrik *Åbne Sider*. Til vores store glæde er antallet af artikler til *Åbne Sider* steget i løbet af årene, hvilket vi ser som et resultat af at Sprogforum er blevet mere kendt og anvendt i de sprog- og kulturpædagogiske undervisnings- og forskningsmiljøer. Da vi imidlertid kun bringer én *Åbne Sider*-artikel pr. nummer, har vi haft en del artikler på lager som risikerede at blive ret gamle inden vi kunne bringe dem. Vi har derfor med dette nummer valgt at bringe flere af disse artikler og gøre hele nummeret til *Åbne Sider*.

Den opmærksomme læser vil have bemærket at ordet “tema” på forsiden denne gang er udskiftet med “rema”. Inden for sprogvidenskaben anvendes “tema” om det kendte i et udsagn, og “rema” om det nye. Vi har brugt “rema” i et lille ordspil der – ligesom citatet på forsiden – skal signalere at artiklerne denne gang ikke holder sig inden for et bestemt tema, men bevæger sig i forskellige (nye) retninger.

Vi håber meget at vi med dette initiativ kan inspirere endnu flere forfattere til at sende os artikler om deres erfaringer med og forskning i sprog- og kulturpædagogik til gavn og glæde for alle der arbejder inden for dette område. Som det fremgår af både dette og tidligere numre, har vi også skribenter og læsere i de øvrige nordiske lande, og vi vil benytte denne anledning til også at invitere kolleger i disse lande til at sende os artikler således at Sprogforum i endnu højere grad kan bidrage til en nordisk erfaringsudveksling.

Kronik

Lars Heltoft og Bent Preisler: Sigtet med en sproglov

I anledning af et lovforslag der er under behandling i Folketinget, og som pålægger regeringen at forberede en dansk sproglov, argumenterer Lars Heltoft og Bent Preisler i kronikken for at en sproglov ikke kan handle om det danske sprog som sprogsystem, men om mulighederne for at bruge sproget. Med universiteterne som eksempel påpeger de her faren ved at se brugen af engelsk som undervisningssprog som blot et spørgsmål om at kunne tiltrække nogle få udenlandske studerende, og ikke være opmærksom på den trussel mod en kvalitativ og demokratisk udvikling af dansk som dette kan indebære.

Elsie Kristensen: Fremmedsprogspædagogik – prototypen på interkulturel pædagogik?

Elsie Kristensen påpeger at i overgangen til et multikulturelt, hyperkomplekst samfund må skolen ud-danne eleverne til at orientere sig i en ny virkelighed, og hun viser hvordan Niklas Luhmanns konstruktivistiske læringsteori kan bidrage til en forståelse af kommunikation som bestemmende for et socialt system og som en betingelse for bevidsthed om forskelle og ligheder. Dermed bliver fremmed-sprog-undervisning prototypen på læring i den komplekse verden og et vigtigt dannelses-fag.

Poul Neergaard og Mads Bo-Kristensen: En sprog- og uddannelsespolitisk dagsorden for dansk som andetsprog

Hvor Dansk som Andetsprog (DSA) i en social- og integrationspolitisk dagsorden har været og stadig er rettet mod personer der er på offentlig forsørgelse, og dermed er en "omvej" til job og selvforsørgelse, påpeger Poul Neergaard og Mads Bo-Kristensen at der nu er ved at være en ny dagsorden for DSA. Dette skyldes at der er stadig flere borgere med udenlandsk baggrund der allerede er på det danske arbejdsmarked og som efterspørger danskundervisning i direkte relation til arbejde og uddannelse. Hermed kan DSA efter forfatterens mening genvinde sin egenverdi som sprogfag i det danske uddannelsesbillede.

Susana S. Fernández: En diskursiv tilgang til grammatikundervisning på BA-uddannelsen i spansk

I denne artikel beskriver Susana S. Fernández en diskursiv tilgang til grammatikundervisning. I denne tekstgrammatik, der har teksten som analyseenhed, bliver der fokuseret på hvordan de grammatiske fænomener bidrager til teksten som helhed. Dermed får grammatikken en større kommunikativ betydning og giver de studerende et mere sammenhængende billede af hvad det er grammatikken gør.

Åse Mørkeset: Interkulturell kommunikativ kompetanse – en vitenskapsfilosofisk tilnærming

I takt med internationalisering og globalisering er interkulturel kompetence blevet vigtig inden for alle fagområder, og Åse Mørkeset ser i sin artikel på specielt den interkulturelle kompetence i sprogundervisningen. Med inspiration fra Hans-Georg Gadamer foretager hun en hermeneutisk analyse af en interkulturel situation og sammenholder analysen med Michael Byrams model for interkulturel kommunikativ kompetence.

Tore Kristiansen: Sociolingvistikken og den normative forpligtelse. En kommentar til Peter Harder

I en artikel i *Sprogforums* temanummer om sociolingvistik (*Sprog til hjemme- og udebane*, nr. 36, 2006) argumenterer Peter Harder for nødvendigheden af at inddrage en normativ tilgang til sproglige spørgsmål, og omtaler "sociolingvisten Tore Kristiansen" som eksempel på en sprogforsker der føler ubehag ved sproglig normativitet. I sin artikel knytter Tore Kristiansen nogle kommentarer til den problemstilling Peter Harder har rejst.

Til dette nummer har vi endvidere fået mulighed for at bringe tre artikler der relaterer sig til et fælles tema, nemlig lærer-autonomi. De tre artikler – af David Little, Viljo Kohonen og Ema Ushioda – er forkortede og redigerede udgaver af oplæg som blev holdt på den 9. Nordiske Konference om Udvikling af Elevautonomi. Leni Dam, der var medarrangør af konferencen, redegør for baggrunden for konferencen og giver en kort præsentation af de tre artikler.

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.

Kalender

REDAKTIONEN



Lars Heltoft

Professor i dansk sprog og sprogvidenskab
Roskilde Universitetscenter
heltoft@ruc.dk



Bent Preisler

Professor i engelsk sprog og sociolingvistik
Roskilde Universitetscenter
preisler@ruc.dk

Kronikken

Sigtet med en sproglov

Sproglovsdebatten

Man kappes om at beskytte det danske sprog for tiden. Modersmålskredsen udsender fra marts et sprogtidsskrift hvis erklærede linje er den evige puristiske med krav om at dansk skal forblive uforandret og beskyttes mod en udvikling der indebærer (vi citerer) “banale udtalevanskeligheder, forståelses- eller bøjningsfejl på femteklasse-niveau og ikke mindst afvikling af danske ord til fordel for (overflødige) engelske” (e-mail rundsendt af Modersmålskredsen d. 13.3.2007). Lidt mindre begrebsforvirring er der i et lovforslag under behandling i Folketinget som pålægger regeringen at forberede en dansk sproglov hvis formål er “at sikre en sammenhængende dansk sprogpolitik, der kan bidrage til styrkelse og udvikling af det danske sprog som et komplet og samfundsbærende sprog”. Bemærkningerne til lovforslaget er, for så vidt de henviser til Dansk Sprognævns forslag til retningslinjer for en dansk sprogpolitik (*Nyt fra Sprognævnet* 2003, nr. 2), mindre pinlige end man kunne have frygtet i et sproglovsforslag fremsat af Søren Krarup & Co.

I sin kommentar til lovforslaget konkluderer Sprognævnet at “Udviklingen siden 2003 har medført en stadig stigende dominans af engelsk i de videregående uddannelser og dermed en øget risiko for at dansk i løbet af få år ikke længere vil kunne betragtes som et komplet og samfundsbærende sprog” (notat af 27.01.07 til Folketingets Kulturudvalg).

Forfatterne til denne kronik besluttede at bidrage til debatten, og kronikken bygger på vores notat til Folketingets Kulturudvalg af 01.02.07, som ikke er i modstrid med Dansk Sprognævns, men har et anderledes fokus.

Som udgangspunkt er det vigtigt for os at slå fast at debatten om en sproglov ikke kan handle om det danske sprog som sprogsystem. Her er der ingen problemer som

en sproglov kan eller skal tage sig af. Debatten må derimod handle om mulighederne for at *bruge* sproget.

I den henseende peger vi på nærliggende historiske erfaringer med dansk og dansk sprogbrug som kan sætte den aktuelle diskussion i perspektiv. Vi ønsker at gå helt tilbage til perioden ca. 1780 til 1850, til den centrale slesvigske landsdel Angel, hvor der dengang fandt et drastisk sprogskifte sted som er en væsentlig forudsætning for landsdelens senere overgang til tysk nationalitet. Perioden beskrives normalt som en politisk-national udvikling som led i fællestysk nationalisme, et resultat af det højtydske kirkesprogs prestige og slesvig-holstensk agitation.

Men sprogskiftet skal givetvis forstås i et helt andet perspektiv, nemlig som en følge af den holstenske dominans, økonomisk og lokalpolitisk, på de store godser nord for Slien, og af det tyske handelsborgerskabs dominerende stilling i de store byer. Det har ikke været vigtigt nok for bønderne i Angel at videregive dansk til deres børn, simpelt hen fordi det danske sprog ikke betød noget videre for deres livsmuligheder. Det sprog der gav arbejde, fæste og mobilitet, var plattysk¹.

Vi nævner dette for at minde om hvilken karakter et sprogskifte har. Det er betinget af daglige livsvilkår, ikke af nationale festdage.

Bilingualisme og tosprogethed

Nogle partiers synspunkter synes at bygge på en uklar forestilling om noget vi kunne kalde "bilingualisme", defineret som ideen om et samfund hvor borgerne lige godt og til praktisk fuldkommenhed behersker to sprog. Denne forestilling kommer til udtryk i krav om at "engelsk skal være vores andet modersmål" og "danskere skal være lige gode til dansk og engelsk". Forestillingen om bilingualisme ligger formentlig også bag ved programerklæringer som "engelsk skal være officielt sprog i Danmark". Men bilinguale samfund findes ikke, og det alene af den grund at anvendelsesmulighederne for to sprog aldrig vil være de samme. Der vil være indflydelse og magt knyttet til det ene som ikke er forbundet med det andet. Der vil være udtryksmuligheder i det ene som ikke findes parallelt i det andet, netop fordi anvendelsesmulighederne er forskellige. På individniveau giver bilingualisme bedre mening, brugt om enkeltpersoner der kan gå ind og ud af to sprog og i praksis beherske dem begge to, inden for den arbejdsdeling som sprogene uundgåeligt har. Der findes givetvis færinger og walisere der er bilinguale i denne betydning af ordet, men hverken Færøerne eller Wales er i nogen forstand "bilinguale" samfund.

Til gengæld er samfund som er præget af flere sprog rangeret i et anvendelsesorienteret hierarki, normen snarere end undtagelsen rundt om i verden, og det *tosprogede* samfund, således defineret, er ingen sjældenhed. Til forskel fra ideen om bilingualisme er tosprogede samfund normalt ikke sprogligt stabile. Den historiske erfaring er at det materielt bedst understøttede sprog vinder, mens det andet bliver

perifert og eventuelt forsvinder. Verden er fuld af eksempler, men nogle er ganske nære og relevante, også ud over sprogskiftet i Angel fra dansk til plattysk: marginaliseringen af irsk i Irland, af det skotske litteratursprog Scots (efter 1714) i Skotland, og faktisk også sprogskiftet fra plattysk til højtysk som kultursprog i Sydslesvig og Holsten. To sprogs død som kultur- og samfundssprog (plattysk og Scots), og marginalisering af et tredje (irsk). Ej heller behøver "samfund" nødvendigvis at betyde (hele) det nationale samfund. Det ene sprog kan få overtaget inden for et sprog-samfund i snævrere betydning, f.eks. en enkelt erhvervssektor eller en stor arbejdsplads, i det omfang virksomheden og medarbejderne ser en (materiel) interesse i det.

Sprogbrugens vilkår

Sprogdebatten og argumentationen om det danske sprogs stilling præges af en opfattelse af sproget som en selv voksende organisme, ofte med en patient- eller sygdomsmetaforik som baggrund, f.eks.: "Sproget har det fint"; eller ligefrem en konkurrence- eller sportsmetaforik: "dansk er i topform", "dansk taber terræn". Sådanne metaforer og denne vinkel på problemet er vildledende. Det er ikke "sprogets tilstand" der er problemet, men sprogets brugsmuligheder. Og det afgørende spørgsmål er om danskere, specielt danske institutioner og organisationer, har en klar interesse i at benytte dansk som sprog, eller i at anvende engelsk, subsidiært gå helt over til dette sprog.

Vi skal nedenfor eksemplificere med forhold fra uddannelsessystemet, men vi vil pege på at den væsentligste parallel til de holstenske godser i Angel er det store og eksporterende private erhvervsliv i Danmark. Hvis dansk sprog i det daglige arbejde her har karakter af en ligegyldig eller undværlig kvalifikation, vil en væsentlig forudsætning for et senere sprogskifte være skabt.

Den institutionelle problematik kan udmærket illustreres med universiteterne som eksempel. Her ligger hovedkonflikten for os at se mellem på den ene side marginale kvantitative, økonomiske interesser og på den anden side kvalitetsinteresser der også er økonomisk meget vigtige, nemlig at forskningen og undervisningen har en høj standard. Folketinget har med den gældende universitetslov ønsket at anskue uddannelsesinstitutionerne som kvantitativt motiverede virksomheder der skal tjene penge på et globalt uddannelsesmarked, og ikke primært som kvalitative vidensinstitutioner.

Det i øjeblikket tydeligste eksempel på sproglige konsekvenser heraf er Den Kongelige Veterinær- og Landbohøjskole (KVL, for fremtiden en del af Københavns Universitet), som pr. 2010 agter at overgå helt til undervisning på engelsk – med det ene og eneste argument at man skal agere som global konkurrent. Efter alt hvad vi kan se, taler man her om blot at tiltrække en lille marginal af nye udenlandske studerende, med en omkostning der ikke er til at overskue. En overgang til engelsk

må nødvendigvis i en længere periode føre til et kvalitetsfald i undervisningen, og dansk landbrug og det danske samfund kan næppe være tjent med en dyrlægeprofession hvis hele faglighed er udviklet på engelsk. Endnu et eksempel: undervisning på ph.d.-niveau lider under mangel på en egentlig og direkte finansiering af undervisningen, f.eks. efter taxameter. Dette kan tvinge forskerskoler og ph.d.-skoler ud i ren undervisning på engelsk – og hvorfor? For at kunne tiltrække en marginal af udenlandske studerende.

Problemet er generelt: de højere uddannelser tilskyndes fra alle sider til deltagelse i en udvikling i retning af størst mulig studenter- og lærermobilitet på tværs af grænserne, ikke mindst inden for EU. Derfor er der et konstant pres på uddannelserne for at udbyde kurser etc. på engelsk, hvilket betyder at dansk er i fare for at blive fortrængt som arbejdsprog i de højere uddannelser hvis der ikke er finansiering til at sikre undervisning på dansk.

Spørgsmålet om at fastholde dansksproget undervisning på alle niveauer kan ikke reduceres til et spørgsmål om at fastholde og udvikle danske videnskabelige begreber og terminologi. Den dansksprogede undervisning på universiteterne er en nødvendig forudsætning for at udvikle danske begreber i det hele taget, og de to problemer må ikke forveksles.

Endelig har vi peget på – ligesom Dansk Sprognævn nu gør det – at institutionel marginalisering af dansk til fordel for engelsk vil føre til demokratiske problemer overalt i samfundet hvor ikke alle danskere er lige fortrolige med det engelske sprog.

Note

- 1 Emnet er behandlet af Anders Bjerrum: Sprogskiftet i Sydslesvig og dets Aarsager. I: *Danske Folkemål* 32, 1990.



Elsie
Kristensen

Tidligere lektor i fransk liniefag
Aalborg Seminarium
Elsie.Kristensen@skolekom.dk

Fremmedsprogs pædagogik – prototypen på interkulturel pædagogik?

Det smukkeste eksempel på interkulturel pædagogik, jeg kender, er the West-Eastern Divan Orchestra, som israeleren Daniel Barenboim og hans arabiske ven Edward Saïd skabte i 1999. I en artikel i *Le Monde* 19. august 2006 skriver Barenboim, at de med orkestret har skabt et sted, hvor unge musikere fra Israel og Palæstina og andre arabiske lande kan udtrykke sig frit og åbent og lytte til den andens beretning. Og han fortsætter: Det drejer sig ikke nødvendigvis om at acceptere den andens beretning, ikke engang om at anerkende den. *Det drejer sig om at anerkende dens legitimitet* (min kursivering og oversættelse).

Interkulturel dannelse

Ved overgangen til et multikulturelt, hyperkomplekst samfund må formålet med skolen og med de enkelte fag, hvis de overhovedet skal bevares som fag, omdefineres og omfortolkes. Skolens fornemste opgave bliver at ud-danne eleverne til at orientere sig i den ny virkelighed og gøre dem i stand til at skabe sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Kundskab og læring er ifølge Bent Gustavsson “en relation mellem det hverdagskendte og det nye, ukendte og fremmede. Dette er også dannelsesstankens betydning og sigte” (Gustavsson 1998:21). Dannelsen sker i dialogen, “hvor man fra det kendte går ud over sig selv for at møde det ukendte og derigennem omfortolker sit tidligere virkelighedsbillede”. (Ibid.:66).

Lars-Henrik Schmidt, rektor på Danmarks Pædagogiske Universitet, har en lignende bestemmelse af begrebet dannelse, når han påpeger, hvordan det nationale fællesskab tidligere var reference for en kulturel dannelse, mens det i dag er den enkelte, der er reference for dannelsen, som han definerer som “en selvoverskridende selvforsikring”. Der er nogle, der ikke kan klare situationen, og som derfor ikke kan kaldes dannede. “Men dem, der kan skride ud og komme tilbage med en ny erfaring, kalder vi dannede”. (Schmidt 2002:18).

Blandt de teorier, der bidrager til forståelsen af læring og dannelse, er Niklas Luhmanns. I det følgende vil jeg præsentere hans syn på samfundet som et netværk af kommunikation og hans syn på skolen som et socialt system, hvor læring foregår i et dialogisk samspil (se også Rasmussen 1996).

Luhmanns læringsteori

Når jeg som teoretisk udgangspunkt vælger Luhmanns konstruktivistiske læringsmodel, er der to grunde til det: For det første gør han radikalt op med den tro på direkte overførsel af viden, der lå i den klassiske kommunikationsmodel (ofte kaldt transportmodellen, selv om den er meget statisk), og som i vor omskiftelige, mangekulturelle verden ikke længere har gyldighed (se f.eks. Risager 1999 og Jessing 1999). Når vi som personer med hver vores habitus kommunikerer, dekonstrueres opfattelser og begreber løbende, og det gælder, hvad enten de samtalende har fælles national-kulturel baggrund eller ej.

For det andet opererer Luhmann med en grænse mellem det psykiske system (her eleven eller den lærende) og omverdenen, en grænse, han kalder "den blinde plet", hvilket betyder en blindhed i forhold til egne læringsforudsætninger og ens eget kulturelle udgangspunkt. Denne blindhed kan kun overvindes ved at træde et skridt tilbage for at betragte sig selv, eller ved at en anden betragter den og gør opmærksom på den.

Luhmanns opfattelse af kommunikation og metakommunikation

Luhmanns helt overordnede begreb til bestemmelse af et socialt system er kommunikation. Skolen er således et socialt system, hvor der foregår en særlig form for kommunikation, der medvirker til en socialisering eller udvikling af de individer, der deltager i den proces, vi kalder læring.

Når de lukkede psykiske systemer (læs: de lærende) gennem selektion kobler sig på (dvs. vælger at deltage i) kommunikationen, foregår der ifølge Luhmann en tredelt selektionsproces: Først vælger den ene part information (et emne, et indhold) og dernæst meddelelses måde (venligt, ironisk osv.). Den anden part vælger så forståelse eller en fortolkning, der dog ikke nødvendigvis stemmer overens med den førstes intention.

For at finde frem til meningen, må udsagnet fortolkes og diskuteres på et metaniveau, hvor det kan være nødvendigt at anvende metakommunikation og stille spørgsmål som: Hvad mente du med det? Hvorfor sagde du det? Skal jeg forstå det som at...? Luhmann ser metakommunikation som en væsentlig del af enhver kommunikation.

Dobbelt kontingens

Luhmann beskriver kommunikationssituationen på en måde, som jeg mener er et frugtbart udgangspunkt for forståelse af interkulturel kommunikation. Han beskriver den nemlig som dobbelt kontingens. Udgangspunktet er, at kommunikationspartnerne principielt er lukkede og uigennemsigtige for hinanden. Den, der taler, er på én gang sig selv, "ego", og måske især "alter", dvs. den anden, den fremmede, nemlig fremmed for den anden kommunikationspartner, som selv er et "ego". Det er den anden kommunikationspartner, der fortolker og dermed har afgørende indflydelse på betydningen af det, den første kommunikationspartner har udtrykt.

I interkulturel kompetence er det vigtigt at være bevidst om den fremmedgørelse, der ligger i at være en "alter", det at jeg altid både er mig selv *og* en anden, alter ego, nemlig set med den andens øjne. Gennem den løbende forhandling om betydning konstruerer den enkelte kundskab, viden og indsigt i dialog med sin omverden, med andre og med stoffet.

Gennem kommunikation og metakommunikation kan der ske en tilnærmelse eller en afvisning, men kommunikation er selve *betingelsen* for bevidstgørelse om ligheder og forskelle. Enighed er måske ikke altid mulig og konsensus måske heller ikke altid ønskværdig, men en diskussion i gensidig respekt for hinandens synspunkter og deres legitimitet, jf. ovenfor, bør altid være mulig.

Personernes følelser, forforståelse og forskellige kulturelle kapital ligger implicit i beskrivelsen af kommunikation som kendetegnet ved dobbelt kontingens, og de bestemmer den enkeltes evne til at reducere omverdenens komplicitet til forståelige størrelser og bearbejde disse størrelser til kundskab.

Fremmedsprogsfagene er vigtige dannelsesfag

På baggrund af den skitserede dannelsesopfattelse og Luhmanns teorier om kommunikation og læring, mener jeg, man kan betragte *fremmed*-sprogsundervisning som prototypen på læring i vor komplekse verden og fremmedsprogsfagene som vigtige dannelsesfag, der gør eleverne i stand til at agere i verden og forstå sig selv i en global sammenhæng.

Interkulturel kompetence er evnen til at begå sig i relation til alle former for kulturforskelle, som kan være begrundet i køn, alder, race, religion, nationalitet, sprog osv. Interkulturel kompetence som mål for fremmedsprogsundervisningen drejer sig om evnen til at håndtere disse forskelle/ligheder og forholde sig problematiserende til dem. Derved kan kulturforståelsen på én gang forstås som generel og specifik, hvor eleven lærer noget generelt om at forholde sig til forskelle og ligheder og noget specifikt både om sig selv og sit eget tilhørsforhold og om andre gruppers anskuelser og levevis. Kultur er således ikke en fast størrelse, hvilket ikke betyder,

at vi havner i kulturrelativisme; alt er naturligvis ikke lige godt, men kan opfattes forskelligt. Kompetencer forstås som dannelse i aktion. Interkulturel kompetence er relationel og befinder sig i spændingsfeltet mellem det partikulære og det universelle, det lokale og det globale, hvor den personlige, kulturelle identitetsudvikling foregår i løbende dialog med omverdenen.

Principper for en interkulturel fremmedsprogspædagogik

Dialog

Med udgangspunkt i en læringsteori baseret på kommunikation bliver dialog det helt overordnede princip i videste forstand (jf. også Dyste 1997 og Bakhtin 1981): Ud over at arbejde med citater og tekster i dialog kan man med stort udbytte lade de forskellige æstetiske udtryk: poesi, billedkunst, musik, fortælling, drama osv. gå i dialog, f.eks. skrive digte over musik, fortælling ud fra billeder osv. Kun fantasien sætter grænser.

Interkulturel kompetences tre traditionelle begreber – følelser, adfærd og viden – indgår nu i en ny dynamisk relation:

Følelser

Det følelsesmæssige engagement og den følelsesmæssige nysgerrighed, åbenhed og empati bliver forudsætningen for deltagelse i kommunikationen. Samtidig bliver tilværelsesforståelse og livsduelighed et resultat af kommunikationsprocessen i form af en ny eksistentiel basis, der danner udgangspunkt for næste betydningsforhandling, “negotiation of meaning”, og dermed næste trin i den personlige udvikling og læring.

Adfærd

Adfærd er her selve den kommunikative adfærd, altså evnen til at foretage de selektioner, som kræves for at deltage i kommunikation og læring, forstået som socialisering og identitetsudvikling.

Viden

Viden bliver noget, man konstruerer i fællesskab, og som hele tiden er til diskussion på et metaplan. Det gælder også viden om ens eget ståsted, eller den blinde plet, ens egen kulturbetingede habitus. Dertil kommer:

Refleksiv læring

Refleksiv læring handler dels om evnen til at træde et skridt tilbage for at iagttage sig selv og det velkendte i et udefra-perspektiv for at komme omkring ved “den blinde plet” (jf. ovenfor), dels om evnen til at iagttage og blive bevidst om sin egen læreproces, at lære at lære.

Lærerrollen

Det er stadig læreren, der skal tilrettelægge en solid og inspirerende undervisning, der kan føre frem mod de indholdsmæssige og sproglige mål, man har sat sig. Han/hun skal tilbyde emner, der kan "forstyrre" eleverne, provokere, skabe interesse og sætte dialogiske processer i gang, hvor der genereres mening. Endelig skal han/hun holde eleverne fast på de delmål, de hver især og i fællesskab sætter sig, hvorimod selve tilegnelsen naturligvis ikke kan være lærerens ansvar.

Elevrollen

Groft sagt bestod kulturformidling tidligere i at skaffe sig faktuel viden om mållandets kultur, som regel forstået som målsprogets nationale kultur. I en konstruktivistisk læringsituation deltager eleven aktivt som den hele person, han/hun er også uden for undervisningssituationen, og lærer *ud fra sig selv og sine egne forudsætninger* gennem en sammenlignende, samtalende pædagogik og får derved *indsigt* i den fremmede kultur – og som en sidegevinst også i sin egen.

Interkulturelt tekstarbejde kan gå ud på at læse og sammenholde f.eks. vestlige og arabiske tekster om familie, kønsroller, hverdagsliv og helligdage (se f.eks. Collès 1994). Man kan spille rollespil i klassen med indbyggede modsætninger og konflikter, hvor tilskuerne kan gribe ind og overtage en rolle som i Forum-teaterformen. Altså rollespil, som man har praktiseret det i årevis, men med fastholden af de overordnede principper: *personlig indlevelse og stillingtagen*. Konfliktfyldte situationer, hvor man på sin egen krop føler uretfærdighed, afvisning, magtkampe, angst osv. er på én gang meget motiverende og bevidstgørende samt sprogligt udviklende, fordi lysten til at bruge sproget opstår, når behovet er der.

Elevernes forforståelse og personlige fortolkning af tekster må således altid godtages som udgangspunkt for den videre diskussion. Læsestrategier med förlæsning og task-baserede/kommunikative opgaver kan vække elevernes lyst og give dem selvtillid, så de tør give sig i kast med tekstarbejdet (Gadegaard 2005). På samme måde er det elevens intersprog og personlige refleksioner over målsproget, der er udgangspunkt for den sproglige læreproces. Synet på eleven som "intercultural speaker" har erstattet det utopiske mål at gøre sprogelven til "native speaker".

En ny vægtning af sprog-kultur: sprog er kultur

"It is a truism to say that teaching language *is* teaching culture" (Kramsch 1993). En dialogisk sprogpædagogik, der som mål har interkulturel dannelse, må nødvendigvis være *indholdscentreret*. Undervisningen tager derfor sit udgangspunkt i elevernes kommunikationsbehov, i en oplevelse eller et indhold, der kan pirre deres nysgerrighed, så de gider *gå i dialog* med stoffet, med hinanden eller med andre uden for klasserummet, f.eks. via elektronisk post, møde med indfødte gæstelærere, udvekslingsrejser osv.

Interkulturel dannelse i sprogfagene

Hvad der sker med *den mere formelle sprogudvikling*, når kommunikationsbehovet og indholdsinteressen bliver det styrende princip, kan beskrives med Karen Lunds ord: Det er "min overordnede hypotese, at tilegnelsen af et nyt sprog drives frem af lærerens søgen efter at finde de systemer, der gør det muligt at udtrykke et indhold" (Lund 1997:8). Grammatikken bliver med andre ord kommunikativ og funktionel, og arbejdet med det sproglige udtryk bør så vidt muligt integreres i det almindelige tekstarbejde både på det receptive plan: lytte og læse og det produktive: tale og skrive. Gennem arbejde med sprogiagttagelse og "tasks" (se Sprogforum 20, 2001) kan den lærende i samarbejde med andre udlede reglerne for sprogets semantik, syntaks og morfologi. Ligesom arbejdet med at udtrykke sig og f.eks. skrive til samarbejdspartnere i andre lande, individuelt og i klassesammenhæng, vil motivere eleverne/de lærende til at stræbe efter en så høj grad af sproglig korrekthed, at budskabet kan forstås. Interkulturel dannelse må som ovenfor beskrevet efter min mening være det helt overordnede mål for en nutidig sprogpædagogik i en kompleks, globaliseret verden.

Litteratur

- Bakhtin, Mihail M.: *The Dialogic Imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Collès, Luc: *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1994.
- Dysthe, Olga: *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim, 1997.
- Gadegaard, Ditte: Litteratur og sprogundervisning. I: *Sprogforum*, nr. 35, 2005.
- Gustavsson, Bernt: *Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim, 1998.
- Jessing, Tanja: Globale sprogfag. I: *Globale dimensioner II*. København: Mellemløst Samvirke og U-landsorganisationen IBIS, 1999.
- Kramsch, Claire: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Lund, Karen: Giv grammatikken indhold. I: *Sprogforum* 7, 1997.
- Rasmussen, Jens: Socialisering og læring. I: *Unge Pædagoger*, 1996.
- Risager, Karen: Kultur og samfund i sprogundervisningen. I: Risager, K & Aktor, L.: *Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning*. Albertslund: Forlag Malling Beck, 1999.
- Schmidt, Lars-Henrik: Seloverskridelser før og nu. I: Vesterdal (red.): *Omdannelse. 11 former*. København: Informations forlag, 2002.
- Sprogforum* nr. 20/2001. Temanummer: Task.
- Vesterdal, Ida (red.): *Omdannelse. 11 former*. København: Informations forlag, 2002.



Poul Neergaard

Forstander på Århus Sprogcenter
pone@sprogcenter.aarhus.dk



**Mads
Bo-Kristensen**

Ph.d. i Dansk som Andetsprog
Videnscenter for integration
madsbo@mail.dk

En sprog- og uddannelsespolitisk dagsorden for dansk som andetsprog

Dansk som andetsprog (DSA) som fagområde ændrer i disse år karakter. Der er rigtig gode grunde til at være optimistisk på områdets vegne, men det kræver nye måder at tænke fagets rolle i samfundet på. Det er ændringer, som kan være med til at give området en stærkere sprog- og uddannelsespolitisk profil. Denne profil vil kunne bringe sprogcentrene i en ny strategisk position og give underviserne nye muligheder for at udøve deres fag.

Udlændingepolitikken i Danmark har i mange år været knyttet til personer, der ved ankomsten til Danmark er på offentlig forsørgelse. Dette er med den almindelige globalisering af samfundet under hastig forandring. Langt størsteparten af efterspørgslen af DSA kommer i dag fra udlændinge, der allerede er på arbejdsmarkedet eller i uddannelsesverdenen. I 2006 blev der i Danmark givet godt 46.500 opholdstilladelser, hvoraf langt de fleste er givet til personer med uddannelseskontrakter, green-card-ordninger, ægteskaber med danskere – alle med et netværk til det danske samfund *som udgangspunkt*.

Hvor DSA tidligere især har været knyttet til en social- og integrationspolitisk dagsorden, ses tendenser til at knytte fagområdet til en egentlig sprog- og uddannelsespolitisk dagsorden. DSA efterspørges i dag af rigtig mange borgere, der har brug for sprogkundskaber i relation til et arbejds-, uddannelses- og hverdagsliv her i landet. Der foregår som følge heraf betydelige ændringer af den rolle, DSA spiller i det danske samfund.

Det er vores påstand, at en sprog- og uddannelsespolitisk dagsorden vil gavne ikke bare borgeren, der deltager i undervisning i DSA, men også fagområdet. Hvor faget i nogle år har været trængt på landets sprogcentre som følge af en stram udlændingepolitik, der har medført, at betydeligt færre flygtninge og indvandrere er kommet

til landet på overførselsindkomst, vil en ny dagsorden kunne give faget, dets institutioner og udøvere helt nye muligheder. Det kræver, at DSA udvikler sine lærings-tilbud, så de kan integreres i den enkelte borgers personlige, uddannelses- og arbejdsmæssige sammenhænge og i relation til bosætning i det danske samfund.

Den nye dagsorden

Job og selvforsørgelse er på den social- og integrationspolitiske dagsorden. Effekten af undervisning i DSA måles på job og selvforsørgelse. Modsat er den sprog- og uddannelsespolitiske dagsorden mere optaget af, hvad den enkelte borgers faglige målsætninger er. Den enkelte borger forventer, at det er hans eller hendes ønsker om sprogkundskaber, der måles på. "Systemet" stiller krav om og har forventninger til adfærd, job mv. Den enkelte borger efterspørger kundskaber i DSA på baggrund af egen motivation og erkendte læringsmål.

For den social- og integrationspolitiske dagsorden er DSA en "omvej" til "det egentlige" mål, nemlig job og selvforsørgelse. Men for rigtig mange borgere med udenlandsk baggrund er DSA et mål i sig selv i relation til det job, de har, eller den uddannelse, de er i gang med. DSA har en *direkte* læringsværdi i kraft af den enkelte borgers personligt definerede sproglige og sociale mål. Disse borgere ved, hvad de vil, og befinder sig i en uddannelses- eller arbejdssammenhæng, hvor læring af DSA står centralt.

I nogle arbejdssammenhænge er DSA mindre vigtig, og derfor er der måske andre grunde til at lære dansk. Eksemplet kunne være udlændingen, der kommer til landet for at arbejde i en dansk virksomhed. En stor del af arbejds sproget er engelsk. Han/hun er her med sin ægtefælle og børn. Selvom arbejds sproget er engelsk, indebærer bosætningen i Danmark, at han/hun indgår i en lang række sociale sammenhænge, hvor dansk er nødvendigt for at kunne deltage. Der tales dansk i børnenes skole, børnehave, på indkøb, ved busstoppestedet og til private sammenkomster. Denne udlændings hverdagsliv er nært knyttet til dansk som andetsprog.

Ved at udvide det ensidige fokus fra job og selvforsørgelse til også at omfatte sprog og uddannelse kommer fagområdet for alvor i overensstemmelse med sin kerne, nemlig at DSA læres i det samfund, hvor sproget tales. Her befinder den udenlandske medborger sig i sproglige omgivelser, der kan være særdeles komplekse. Pædagogisk indebærer det, at man må imødekomme den enkeltes sproglige behov og ønsker. Ligeledes må forbindelsen mellem sprogligt miljø og formelle læringstilbud være meget synlig. En synlig forbindelse defineres bedst af den enkelte selv og ikke af "systemet", der kun synes at have øje for job og selvforsørgelse. For rigtig mange udenlandske medborgere er dette helt overflødig, da de netop allerede har job eller på anden vis er selvforsørgende.

Her følger en skitse over nye tendenser i efterspørgslen af DSA i disse år:

FØR	NU
Systemet/det offentlige efterspørger DSA	Borgerne (udlændinge) efterspørger DSA
DSA er knyttet til en <i>social</i> -politisk, <i>arbejdsmarkeds</i> -politisk eller <i>integrations</i> -politisk dagsorden	DSA efterspørges som en <i>uddannelses</i> -politisk dagsorden. Samfundet udbyder DSA på baggrund af en <i>sprog</i> -politisk dagsorden
Samfundet ønsker kundskaber	Borgerne ønsker kundskaber
Samfundet har et behov	Borgerne har et behov
Samfundet stiller krav og har forventninger til adfærd, job m.v.	Borgerne efterspørger på baggrund af egenmotivation
DSA har indirekte læringsværdi	DSA har direkte læringsværdi
DSA er en "omvej" til "det egentlige". Det egentlige mål er job/selvforsørgelse	DSA har egenværdi
Der måles på job/selvforsørgelse	Der måles på DSA's egne læringsmål

Figur 1: *Tendenser i efterspørgslen af DSA*

En aktiv sprog- og uddannelsespolitik

1970'ernes mangel på sprogpolitik taler sit eget tydelige sprog. Tusindvis af gæstarbejdere, der kom til Danmark for at arbejde, bosatte sig her. Og ingen bekymrede sig om nødvendigheden af at lære sig dansk. Mange af disse borgere kæmper stadig her over 30 år efter med manglende sprogkundskaber som deres store problem. Fra politisk hold spurgte man ikke, hvilke forestillinger disse borgere gjorde sig om dansk kundskaber. Arbejdsgiverne var heller ikke synderligt interesserede, idet de jo fik, hvad de bad om, nemlig stabil og tilfreds arbejdskraft.

Der tegner sig et anderledes billede i dag, hvor udenlandske borgere i høj grad efterspørger tilbud om danskuddannelse. Det er denne efterspørgsel, en aktiv sprog- og uddannelsespolitik for DSA skal imødekomme. Lovgivere, arbejdsgivere og uddannelsesudbydere må forholde sig til, at vi lever i et samfund, hvor globaliseringen øger antallet af mennesker, der kommer hertil for at bo, arbejde og uddanne sig.

Fra politisk hold må man sikre, at DSA får en central placering i uddannelsesbilledet i samfundet. DSA må omfattes af uddannelsesstilbud på lige fod med tilbud, der

i øvrigt etableres for at imødekomme borgeres bestræbelser på at dygtiggøre sig. Samfundet vil så kunne drage fordel af, at danskuddannede medborgere kan lægge deres kræfter i at deltage aktivt i et arbejds- og hverdagsliv samt i yderligere uddannelsesaktiviteter. Et massivt oplysningsarbejde vil kunne sikre, at alle niveauer i samfundet tager mulighederne i en sprog- og uddannelsespolitik til sig: Borgere, uddannelsessteder, arbejdspladser, beslutningstagere. Udlændinge, der er kommet, eller som overvejer at komme hertil, må informeres om, at Danmark har sprog- og uddannelsespolitiske værdier, der åbner for rigtig gode bosætningsvilkår.

Arbejdsgivere må tilskyndes til at formulere en egentlig sprog- og uddannelsespolitik. DSA må anerkendes som et sprog på lige fod med virksomhedens andre sprog, f.eks. engelsk. Arbejdsgiveren kunne f.eks. sørge for, at alle medarbejdere fik indsigt i, hvordan et fremmed- eller andetsprog læres. Den udenlandske medarbejder må som en del af ansættelsesforholdet tilbydes danskuddannelse. Omfang, indhold og organisering kunne aftales i relation til en læreplan, som medarbejderen selv i samarbejde med arbejdsgiveren udformer. Danskuddannelsen kan så foregå i virksomheden, på et sprogcenter eller i en kombination af disse.

Sprogcentrene

De formelle uddannelsesstilbud varetages af specialiserede undervisningsinstitutioner og fagpersoner. Sprogcentrene og deres undervisere arbejder med fintmaskede net af individuelle undervisningstilbud. Det er tilbud, som gives i form af blandt andet individualiseret og modulopbygget undervisning. Som noget af det nyeste tilbydes også tids- og stedsfleksible forløb i online læringsmiljøer på en lang række sprogcentre. Moduleringen, individualiseringen og fleksibiliteten må fastholdes og udbygges, så sprogcentrene kan imødekomme de mange udlændinges forskellige behov for sprogkundskaber.

Sammenfattende mener vi, at den nye dagsorden vil give borgere med udenlandsk oprindelse bedre muligheder for at bo, uddanne sig og arbejde her i landet. Det gælder ikke bare de nye grupper af udlændinge, men også udlændinge, som er kommet eller kommer hertil som flygtninge. Udfordringen bliver at holde den pædagogiske og didaktiske fane højt og gøre DSA til et naturligt og kendt tilbud til alle udenlandske borgere i Danmark.

Dette indlæg vedrørende udviklingstendenser omkring DSA er ikke et forsøg på at nedtone den integrationspolitiske debat. DSA er fortsat et af de vigtigste omdrejningspunkter i sammenhæng med integrationsarbejdet. Selvforsørgelse og arbejdsmarkedet er primære mål i den sammenhæng. Det er med de seneste udviklingstendenser blot på tide, at DSA genvinder sin egenverdi som *sprogfag* i det danske uddannelsesbillede.



Susana S.
Fernández

Ph.d., amanuensis, Aarhus Universitet
Institut for Sprog, Litteratur og Kultur
romssf@hum.au.dk

En diskursiv tilgang til grammatikundervisning på BA-uddannelsen i spansk

I denne artikel vil jeg beskrive en ny tilgang til grammatikundervisningen, som anvendes på BA-uddannelsen i spansk på Aarhus Universitet. Denne tilgang, som sætter fokus på det diskursive og inddrager en tekst-dimension som forudsætning for undervisningen i grammatik, er udviklet i forlængelse af den nye studieordning, der trådte i kraft i efteråret 2005. Ud over at beskrive vores diskursbaserede grammatikprogram vil jeg argumentere for, hvordan en sådan tilgang til grammatikundervisningen kan bidrage til en sammenkobling af sprog og kultur på fremmedsprogsstudier samt lette de studerendes læring ved at skabe et helhedsbillede, som ellers er svært at opnå ved det mere traditionelle, sætnings-orienterede syn på grammatik.

Baggrund

Den nye studieordning for BA-uddannelsen¹ i spansk inkluderer, blandt andre fornyelser, et fælles forløb ved navn "Tværfagligt introduktionsprojekt", som strækker sig over den første måned af studiet. Forløbet hører under modulet "Frie opgaver" og består gennem undervisningsdeltagelse og indlevering af en portfolio. Målet med forløbet er at introducere den studerende til sammenhængen mellem fagets forskellige discipliner, hvilket forudsætter, at der i de forskellige 1. semester-discipliner (herunder *grammatik og sprogforståelse, sprogfærdighed, oversættelse og interkulturel formidling* samt *Latinamerika efter 1800*) arbejdes med de samme tekster, således at den studerende får et indtryk af, hvordan hver af disciplinerne bidrager til forståelsen af forskellige aspekter af disse tekster. Den koordinerede undervisning i de forskellige discipliner suppleres med et fælles refleksionsrum, hvor faget diskuteres som en tværfaglig praksis.

Denne fornyelse i studieordningen udgjorde en udfordring for disciplinen *grammatik og sprogforståelse* (tidligere kaldt *grammatik*), som traditionelt blot havde beskæftiget sig med syntaks. Som ansvarlig for grammatik og sprogforståelse stod det mig klart, at en ny tilgang var nødvendig for at kunne realisere det ønskede

samarbejde med de øvrige discipliner. Løsningen stod også klart: Den første måned af grammatikforløbet skulle have teksten som centrum. På den måde ville det være muligt dels at koordinere arbejdet med de andre discipliner – og dermed skabe den ønskede tværfaglige forståelse – dels at skabe ramme for en vedvarende diskursiv tilgang til grammatik. Det sidste er et personligt ønske, som muliggør, at jeg kan forene min måde at forske i grammatik på med min grammatik-pædagogiske praksis. Disse mål blev nået ved at inddrage *tekstgrammatik*.

Tekstgrammatik

Ved *tekstgrammatik* forstår jeg det syn på grammatik, som opstod i 70'erne med lingvister som Halliday, van Dijk² og andre, og som sætter fokus på, hvordan sætninger er sat sammen til en kohærent tekst. Tekstgrammatikken (også kaldt *tekstlingvistik*) fokuserer på, hvordan de grammatiske fænomener (såsom tid og aspekt, konnektorer, underordning, diatese etc.) bidrager til teksten som helhed. Grammatikken går videre end sætningsniveauet og får dermed en større kommunikativ betydning. Analyseenheden er teksten.

Til de studerendes forbavelse indleder jeg disciplinen grammatik med fire sessioner, hvor vi diskuterer tekstens opbygning. Begreber som *tekstur*, *kohæsion*, *kohærens*, *informationsstruktur* på makro- og mikroplan (tekstens *makro-* og *superstruktur*, sætningens *tema* og *rema*, etc.), informationsniveauer (*forgrund* og *baggrund*) etc. diskuteres og afprøves gennem øvelser og opgaver. Vores empiriske udgangspunkt for de praktiske øvelser er de samme litterære og historiske tekster, som der også arbejdes med i de øvrige discipliner; f.eks. tager vi den samme novelle, som er blevet præsenteret ugen før i disciplinen Tekstanalyse, og analyserer, hvordan artikler, pronominer, konjunktioner og ordforrådet skaber kohæsion i teksten. Eller vi bruger en avisartikel, som er blevet diskuteret i disciplinen Læseforståelse, og undersøger, hvordan overskrifter, sammendrag og afsnit er med til at organisere indholdet og gøre teksten mere overskuelig. Eller vi undersøger, hvordan temarema strukturen skaber tematisk progression.

Når de studerende har overvundet chokket over, at disciplinen grammatik er mere og andet end “kryds-og-bolle” sætningsanalyse og udenadslære af reglerne for konjunktiv på spansk, kan de tydeligt se, at de indledende timer i tekstgrammatik giver dem en solid basis for at arbejde med tekster og for at forstå, hvad grammatikken bidrager med til tekstens opbygning.

Ved at introducere basale begreber om tekstens struktur er grunden lagt til at behandle alle de grammatiske emner, der “normalt” indgår i disciplinen spansk grammatik, ud fra et diskursivt perspektiv. Hvorfor skal dette ses som en fordel?

Grammatik og diskurs

Den meget anvendte strukturalistiske metodologi, som analyserer enkeltstående og konstruerede sætninger, har tilsløret vores forståelse af, hvordan grammatikken i virkeligheden fungerer³. De grammatiske kategorier og begreber, som traditionelt betragtes fra sætningens perspektiv, får ny og uventet betydning, når de analyseres i forhold til deres diskursive bidrag. Når vi bevæger vores blik fra sætningen til teksten, opdager vi, at de fleste grammatiske kategorier ikke blot bærer propositionel information (“hvem gjorde hvad, hvor, hvornår og hvordan”), men også sigter mod at skabe kohærensrelationer mellem sætningens information og dens diskursive kontekst. Nogle af de mest diskurs-orienterede syntaktiske kategorier er tempus/aspekt/modus, subjekt og direkte objekt, nægtelse, diatese og underordning.

Grammatikken agerer i diskursens tjeneste: “Grammars code best what speakers do most”⁴. Grammatik og diskurs hænger tæt sammen og kan ikke adskilles fra hinanden. Dette er ikke kun sandt i forbindelse med sprogbeskrivelse og -forskning, men også i forbindelse med sprogundervisning, herunder grammatikundervisning.

Hvis vi kun underviser vores studerende i sætningsgrammatik og udelader det tekstuelle perspektiv, giver vi dem kun halve sandheder. Lad mig eksemplificere med et meget basalt emne: Ordstilling på spansk. Fra et sætningssynspunkt er det korrekt at sige, at spansk har “fri” ordstilling, i hvert fald når vi sammenligner med dansk. Men fra et diskursivt synspunkt er denne påstand næppe rigtig. Sammenlign disse to sætninger: “*La cabeza me duele desde esta mañana*” (Mit hoved har gjort ondt siden i morges) og “*Me duele la cabeza desde esta mañana*” (Jeg har haft ondt i hovedet siden i morges). Selvom de begge refererer til den samme situation, er det ikke ligegyldigt, hvilken af de to vi vælger i en given diskurs. F.eks. kan de ikke begge være svar til det samme spørgsmål.

Et lignende eksempel er vekslen mellem aktiv og passiv: “*El profesor Julio Rodríguez inauguró la conferencia*” (Prof. Julio Rodríguez åbnede konferencen) og “*La conferencia fue inaugurada por el doctor Julio Rodríguez*” (Konferencen blev åbnet af Prof. Julio Rodríguez). Det er umuligt at forestille sig en diskursiv kontekst, hvor disse to sætninger er udskiftelige. Selv de to spanske passive konstruktioner (den perifrastiske – som i eksemplet ovenfor – og den reflexive med *se*) har hver deres specifikke diskursfunktion, selv om de ofte betragtes som synonyme i grammatikbøgerne⁵. Grammatikundervisning overser ofte den tekstuelle anvendelse af passiv og aktiv og fokuserer i stedet på de strukturelle aspekter: Hvordan danner vi en passiv sætning ud fra en aktiv sætning, hvilke verber kan passiviseres osv.

Selvom man ikke bør negligere den strukturelle side, er det efter min mening en fordelagtig pædagogisk tilgang at fokusere på diskursfunktionen, såvel når det gælder passiv som andre grammatiske kategorier. Rent praktisk har jeg i mit grammatikforløb inddraget forskellige autentiske tekster og diskuteret med de studerende,

hvilke kontekster/situationer der udløser anvendelse af de forskellige grammatiske kategorier. Vi har snakket om frekvens og om, hvordan anvendelsen af en bestemt kategori hænger sammen med genre. F.eks. kan man ofte finde mange eksempler af passiv i en journalistisk eller en teknisk tekst, mens man skal søge længere efter en passiv sætning i en narrativ tekst eller en dialog. Det er derfor en god øvelse at identificere eksempler på passiv i en avisartikel og finde ud af, hvorfor der netop bruges en passiv konstruktion på et bestemt sted.

Jeg er også nogle gange gået et skridt videre og har inddraget danske tekster med henblik på at vise, hvordan sprogene på forskellig vis udfylder de samme kommunikative funktioner. Brugen af danske tekster til sammenligning giver den fordel, at de studerende pludselig bliver eksperterne – da det handler om deres modersmål – og dermed får større selvtillid.

Pædagogiske fordele

Alt tyder på, at en diskursiv tilgang til grammatikundervisning giver et mere fuldstændigt billede af, hvordan grammatikken egentlig fungerer, og tilgangen indebærer samtidig nogle pædagogiske fordele.

Når man underviser ud fra et sætningsperspektiv, lægges fokus ofte på en række regler, som de studerende skal prøve at huske, så godt de kan. For eksempel inkluderer mange grammatikbøger lange lister af verber, som kan eller ikke kan bruges i *imperfecto*; som kan eller ikke kan passiviseres; som kræver konjunktiv eller indikativ. Eller de inkluderer omfattende remser med adjektiver, der kombineres med enten *ser* eller *estar*. Disse lister er ofte unøjagtige, da mange af de tilfælde, der klassificeres som ugrammatiske, er fuldstændig acceptable i den rigtige kontekst. Desuden er det for den studerende en vanskelig opgave at prøve at lære alle disse regler udenad, for slet ikke at tale om at udarbejde grammatisk korrekte og adækvate tekster. Med en ren sætningstilgang bliver billedet simpelthen for atomiseret. Man savner det større perspektiv.

Min erfaring er, at inddragelsen af autentiske tekster kan være til hjælp, når man underviser i disse vigtige og komplicerede emner. Ved at bruge begreberne forgrunds- og baggrundsinformation kan man f.eks. hjælpe de studerende til at forstå, hvordan *indefinido (præteritum)* og *imperfecto (imperfektum)* adskiller sig fra hinanden⁶. Ved at analysere narrative tekster kan man påpege den vekslen mellem disse to tider, som nærmest danner en helt speciel rytme på spansk. Jeg plejer at kopiere den første side fra to eller tre spansksprogede romaner for at diskutere anvendelsen af præteritum og imperfektum. Bagefter præsenterer jeg den første side fra en dansk roman for at tydeliggøre, hvordan dansk bruger andre redskaber end verbalt aspekt til at udfylde de samme kommunikative funktioner.

Min påstand er ikke, at de studerende ved anvendelse af en diskursiv tilgang automatisk bliver i stand til at producere korrekt spansk, men tilgangen bidrager til at give dem et mere sammenhængende billede af, hvad grammatikken gør.

Tilegnelsen af grammatik sker langt fra kun i klasseværelset. Ud over at inddrage tekster i undervisningen har jeg prøvet at opfordre de studerende til at læse så meget som muligt på spansk – hvad som helst – fordi kontakten med autentisk sprogbrug for mig at se er den bedste og mest effektive måde at tilegne sig grammatikken på. I denne forbindelse kan kontakten med spansk uden for klasseværelset lige så godt ske gennem film, musik og tv-programmer som gennem andre kommunikationsformer.

Konklusion

I denne artikel har jeg argumenteret for anvendelsen af en diskursiv tilgang i grammatikundervisningen. Jeg har forklaret, hvordan en fornyelse i studieordningen for BA i spansk på Aarhus Universitet har givet anledning til en ny måde at tænke – og ikke mindst undervise – i grammatik på. Inddragelsen af nogle grundlæggende begreber fra tekstgrammatik i starten af grammatikforløbet har skabt rammen for et mere tekstorienteret grammatikkursus.

Jeg har argumenteret for fordelene ved en teksttilgang, men kan endnu ikke underbygge mine påstande med empirisk dokumentation. Indtil videre kan jeg kun sige, at erfaringerne med den første årgang studerende, som har været til grammatik-eksamen under den nye studieordning, er positive.

Noter

- 1 Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet (2005): *Studieordning for Bacheloruddannelse i Spansk*.
- 2 Se f.eks. Halliday, M.A.K. & Hasan, R.: *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. Van Dijk, T.: *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Utrecht: Het Spectrum, 1978.
- 3 Givón, T.: "The functional approach to grammar". I: J. Fernández González et al. (eds.): *Lingüística para el siglo XXI*, vol. 1. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1999.
- 4 Du Bois, J. (2003): "Discourse and grammar". I: Michael Tomasello (ed.): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, Vol. 2. Londres: Erlbaum, 2003. S. 47-87.
- 5 For en diskursanalyse af spansk passiv se Fernández, S. (under udgivelse): *La voz pasiva en español: un análisis discursivo*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- 6 For en diskursbaseret redegørelse af spansk *indefinido/imperfecto* se Gutiérrez Araus, M.: *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco Libros, 1997.



Interkulturell kommunikativ kompetanse – en vitenskapsfilosofisk tilnærming

Mål og metoder i fremmedspråkopplæringa har gjennomgått store endringer de siste tiår, både i skoleverket og innenfor høgre utdanning. Etterkrigstidas fremmedspråkundervisning med eksakte krav til formalia, og med “native speaker” som mønster og ideal, kunne på 50- og 60-tallet trygt betegnes teoriundervisning. Opp-læringa sprang ut av *strukturalistiske* språkteorier og *generativ* grammatikk. På 60-tallet skjedde en endring i fremmedspråkdidaktikken, idet begrepet “kommunikativ kompetanse” ble innført. Fokus dreide noe, fra ren formalia, der korrekte skriftlige formuleringer ble premiært, til vektlegging av og trening i de 4 ferdigheter (høre, snakke, lese, skrive). Det kommunikative aspektet ved fremmedspråkopplæringa innebar en vektlegging av både reseptiv (lese, lytte og forstå) og produktiv (snakke, skrive) kompetanse. De *funksjonelle* språkteoriene oppstod. Språket er til for kommunikasjon og må derfor studeres slik det fungerer i kommunikasjon. Språklige handlinger står alltid i en kontekst, og kunnskap om hvordan språket brukes i ulike situasjoner er derfor den viktigste kilden til kunnskap om språket.

I takt med internasjonaliserings- og globaliseringsutviklingen har forskning på fremmedspråkundervisning de siste 10-15 årene lagt økt vekt på den *interkulturelle kompetansen* som ett av målene for undervisning i, og læring av, fremmedspråk. Dette er ofte omtalt som “sosiokulturell kompetanse” og ble først formulert på 1990-tallet. I det understående vil mitt fokus være *interkulturell kommunikativ kompetanse*, i den hensikt å bevisstgjøre leseren om den *interkulturelle* dimensjonen i fremmedspråkopplæring, og ettersom jeg sjøl er ansatt i en regional høgskole, vil mitt hovedfokus være behovet for å lære interkulturell kommunikativ kompetanse i profesjonsutdanninger, som en forutsetning for å lykkes i framtidig yrkessammenheng.

For å utvikle studentenes interkulturelle kompetanse kreves det at man innarbeider en interkulturell komponent også i andre fag og studier enn de rent fremmedspråklige. Innenfor høgre utdanning finnes det flere profesjonsutdanninger der dette er særlig relevant. Høgre yrkesutdanning for offentlig sektor som lærerutdanning, helsefaglig utdanning, kommunal- og sosialutdanning, politi- og juristutdanning m.fl. og studier som direkte sikter mot yrkesutøving i, eller i samarbeid med, uten-

landske aktører, er opplagte utdanningsveier som krever høy interkulturell kompetanse (sosialantropologi, språk- og kulturstudier, internasjonal markedsføring m.m.). Studentenes rett til å studere i utlandet som integrert del av gradsstudiene i Norge er også en viktig komponent i å bygge den interkulturelle kompetansen, som i studentenes framtidige yrkesutøvelse ofte kan være avgjørende i forhold til praktiske valg, yrkesmessig suksess og beslutninger med etiske implikasjoner.

Under vil jeg foreta en hermeneutisk analyse av en interkulturell kommunikasjonssituasjon for å tolke hva som skjer i møtet mellom representanter fra to kulturer. Gjennom en slik analyse vil jeg peke på prosessene for tolking og forståelse slik de er utlagt av Hans-Georg Gadamer. En tolking av en interkulturell kommunikasjonssituasjon vil frambringe kunnskaper som kan legge føringer for læringsarenaen knyttet til 2. fremmedspråk og dets kultur, og som bør gjenspeiles eksempelvis i curriculum, pedagogisk tilnærming, ekskursjoner og studentutveksling i høgre utdanning.

Først en liten begrepsavklaring

Interkulturell kommunikasjon

Vi arbeider innenfor *språklig* kommunikasjon, og språket er det viktigste verktøyet i interkulturell kommunikasjon. Det er derfor fortsatt et mål å oppnå best mulig beherskelse av det fremmede språket. I et møte mellom personer fra to forskjellige språkområder, hver fra sitt egenartede kulturområde, avhenger kommunikasjonen imidlertid i større grad enn ved intrakulturell kommunikasjon av andre komponenter enn de rent lingvistiske. Eksempelvis vil non-verbal kommunikasjon være med å styre kommunikasjonsprosessen, og konteksten (i vid forstand) forbundet med det interkulturelle møtet kan være svært kompleks (ref. Clifford Geertz' "thick description", Geertz 1973).

De deltakende i et internasjonalt møte har ulike, kulturavhengige måter å tolke samme situasjon på og følgelig ulike måter å agere på. For å oppnå tilfredsstillende kommunikasjon må de ta hensyn til den fremmedes kulturnormer og lære seg strategier for å finne felles forståelse. Kommunikasjonssituasjonen krever lingvistisk (kommunikasjons-ferdigheter på et fremmed språk) og kulturspesifikk (kunnskaper om den fremmede kulturen) kompetanse. Imidlertid kan interkulturell kommunikasjon være effektiv til tross for noe manglende felles språkbeherskelse dersom eksempelvis de kommuniserende har kunnskaper om egen og den andres kulturbakgrunn og prosesser som er aktive i det interkulturelle møtet (Stuart Hall 1997).

Interkulturell kompetanse

I begrepet interkulturell kompetanse ligger det at den lærende skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å takle møter "face to face", individ til individ, mellom sin egen og en annerledes eller fremmed kultur. Interkulturell kommunikasjon krever kunnskaper, ofte om et fremmed språkssystem, og kommunika-

tive ferdigheter i anvendelsen av språket. Den interkulturelle kompetansen er mer kompleks og krever kunnskaper og bevisstgjøring om det særegne ved så vel egen som den fremmedes kultur, kommunikative ferdigheter og en reflektert, åpen holdning, preget av respekt, til kulturer som er annerledes enn ens egen.

Interkulturell kommunikativ kompetanse

Ifølge professor Michael Byram ved Durham University vil vi ha behov for *interkulturell kompetanse* i de tilfellene der kommunikasjonen foregår mellom individer med ulik kulturbakgrunn. Begrepet *interkulturell kommunikativ kompetanse* brukes av Byram og andre språkforskere om målrettede kommunikasjonssituasjoner med representanter fra ulike kulturer der *man må bruke et annet språk enn sitt eget morsmål*. For undervisning i, og læring av, fremmedspråk er målet å tilegne seg *interkulturell kommunikativ kompetanse*. De lærende skal kommunisere på et fremmed språk, for å bruke dette som kommunikasjonsverktøy i møte med målspråkkulturen.

Det interkulturelle møtet – en hermeneutisk tilnærming

Inspirert av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som bruker dialogen som metafor for en ontologisk forståelse av objektet (en tekst, en situasjon), vil jeg anvende hermeneutisk tenking omkring det interkulturelle møtet, et møte som manifesterer seg i form av en dialog eller samtale. Jeg analyserer kommunikasjonsmøtet mellom to personer med ulik språk- og kulturbakgrunn. Kommunikasjonen foregår på den ene personens morsmål og i vedkommendes egen kulturkontekst. Den andre personen har lært språket som fremmedspråk.

Den hermeneutiske sirkel

Hermeneutikken er en tolknings- og forståelselære. Den tyske vitenskapsfilosofen Hans-Georg Gadamer har hatt stor innflytelse innen humanistisk og samfunnsvitenskapelig vitenskapsteori og forskning etter at han publiserte sitt hovedverk "Wahrheit und Methode" i 1960. Gadamers tolkningsteori tar utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel som beskriver en gjensidig påvirkning mellom deler og helhet. Gadamer har sammenlignet forståelsesprosessen med tradisjonell undervisning i fremmedspråk der man først lærer setningsstrukturen, før man forstår de enkelte ord i sin fulle språklige betydning. Vi har imidlertid en forventning om at en setning skal gi mening (forforståelse), og denne forventningen styrer vår forståelse av teksten samtidig som vår forståelse blir styrt av konteksten/sammenhengen setningen står i. Når vi har forstått enkeltords betydning, har vi større muligheter for å forstå hele teksten.

Vår forforståelse av setningens mening må korrigeres etter hvert som de enkelte tekst-delene og helheten virker inn på vår forståelse (vi lærer), og vi kommer fram til en ny forforståelse/meningsforventning (den endrer retning, *wird umgestimmt*). Vår forståelse utvides under bearbeiding av teksten (eller hendelsen), i en gjentakende sirkelbevegelse fra helhet til del og tilbake til helheten. Når man har bearbeidd teksten lenge nok, når alle delene faller sammen til én helhet, har vi oppnådd forståelse.

Dialogen/dialektikken og forholdet Du – Jeg

Når Gadamer beskriver forståelses-/tolkingsprosessen, bruker han dialogen eller samtalen som en metafor, men han viser også til Hegels dialektikk, der systematisk anvendelse av spørsmål og svar utvikles til en vitenskapsfilosofisk metode. Det tolkede objektet, en historisk tekst, et utsagn eller en gitt situasjon, kaller han Du eller objektet, og tolkeren er Jeg eller subjektet. Gadamer understreker at Jeg står i et forhold til Du. Dette forholdet må være preget av åpenhet og et gjensidig krav om anerkjennning. Det samme gjelder utsagnene som framkommer i dialogen. Gjennom språket skal det som formidles bli til erfaring. Det skal ikke forstås som den andres *mening*, men som et gyldig *meningsinnhold* som tolkeren forholder seg til.

Jeget går inn i, åpner dialogen med ei ytring, tolket av Gadamer som et *spørsmål*. Det stilles store krav til spørsmålet. Spørsmålet skal gi retning, dvs. det skal stilles på en slik måte at det oppstår en reell dialog (ikke retorikk eller “social talk”) der ny erkjennelse kan komme fram. Det er viktig å holde fokus på det saklige innholdet eller Saken selv.

Gadamers metafor benytter dialektikkens tenkemåte. Utsagn (tese) møtes med, og utfordres gjennom, motutsagn (antitese) i et stadig forsøk på å eliminere “mangler” (= det vi ikke forstår) ved erkjennelsesobjektet eller rådende grunnoppfatninger. Spørsmål og refleksjon er implisitt negerende (antitese) og således drivkraften i søken etter ny erkjennelse (syntese). Gjennom refleksjon kommer man til ny erkjennelse og kan skape forandring, ny mening. Den menings-syntese eller horisontsammensmelting man slik når fram til, vil ikke avskaffe tidligere oppfatninger, men representere en høyere syntese av tidligere grunnoppfatninger.

Dannelse (*Bildung*)

Dialektisk spenning kan oppstå når to mennesker står ansikt til ansikt, med et gjensidig krav om å bli anerkjent av den andre. Basert på ny erkjennelse, når tidligere erfaringer viser seg å være inadekvate eller mangelfulle, tvinges man til å gå videre, man modnes, ifølge Gadamer, i en dannelsesprosess (*Bildung*).

Forforståelse (*Vorverständnis*) – foregripen av mening/forståelse

Enhver som går inn i en fortolkning/forståelsesprosess bringer med seg “levd liv”, kunnskaper og erfaringer, som styrer vår forforståelse (*Vorverständnis*) eller vår foregripen av at gjenstanden for fortolkning skal bringe mening, være meningsfull. Vår forforståelse er forutsetningen for at vi kan forstå det nye som vi går inn i, men forforståelsen bærer samtidig i seg våre *fordommer*, som vi må ha et bevisst forhold til. Ordet *fordom* brukes ikke i negativ forstand hos Gadamer, men han skriver at noen *fordommer* er sanne og noen falske, og han bruker begrepene produktive og non-produktive *fordommer* (som hjelper eller sperrer for forståelse).

Ved at vi forstår hvilke *fordommer* som er aktive i oss, kan vi forholde oss til dem, reflektere over dem og se hvordan de virker inn på vår forståelse. Vi sier da at for-

dommene er produktive, noe som er en forutsetning for å nå ny erkjennelse, finne fram til ny forståelse.

Horisont

Gadamer bruker begrepet forståelseshorisont for å forklare den samlede viten, erfaringsbakgrunn og de holdninger enkeltpersonen bærer med seg. Vår forståelseshorisont styrer tolkingsprosessen, måten vi opplever og tolker verden på. Tolkingsprosessen og forståelsen vil være avhengig av subjektets og objektets forståelseshorisont, men også av forholdet mellom subjekt og objekt.

Mening

En forutsetning for at vi skal kunne tolke mening, er et språk- og erfaringsfelleskap. Prosessen fordrer *åpenhet* fra begge parter i dialogen for å oppdage nye sider ved det tolkede. For tolkeren/Jaget betyr åpenhet at noe kan gjøres gjeldende overfor meg, som strider mot min mening. Dette innebærer ikke bare at tolkeren/Jeg må anerkjenne annerledesheten, men også akseptere at den har noe å si meg. Objektet gir mening, men kun som *anvendt* i en gitt situasjon/tekst. Konteksten er alltid avgjørende for tolkinga. Konteksten innbefatter Du-Jeg-relasjonen som et aktivt element i forståelsesprosessen.

Situasjonsbeskrivelse

Mitt studieobjekt er en kommunikasjon mellom personer fra to ulike kulturer, og min egen forforståelse er preget av forventningen om at dialogen vil avsløre forståelse for hva som skjer i møtet mellom to ulike kulturer på det kognitive, innholdsmessige og på det relasjonelle plan. Møtet og studien kan avsløre viktige premisser for at en slik kommunikasjonssituasjon skal fungere "effektivt" eller målrettet.

Utgangspunktet for analysen er følgende kommunikasjonssituasjon: Øystein er norsk student på en profesjonshøgskole i Vest-Norge. Han skal tilbringe ett semester i utlandet, i Frankrike, som integrert del av sitt studium innen økonomisk-administrativ bachelorutdanning. Øystein har hatt fransk som fremmedspråk på videregående skole i 2 år. I tillegg har han fulgt 15 studiepoengs fransk-kurs på Høgskolen, med noe merkantilt innhold. Øystein skal følge forelesninger på fransk på universitetet i Orléans. Han har aldri vært i Frankrike tidligere, men forut for forelesningene i Orléans har han tatt et 4 uker langt intensivkurs i fransk, arrangert av Alliance Française i Paris.

Vel ankommet til universitetet i Orléans, ved oppmøte til forelesninger i Foretakstrategi, treffer Øystein franske Xavier, som er fra den lille byen Roanne, som ligger nordvest for Lyon. Han er oppvokst på en vingård. Xavier er 3. års student, som Øystein, innenfor fagområdet økonomi og administrasjon. Han forstår noe, men snakker lite og dårlig engelsk. Fransk er hans morsmål. Xavier har vært i Tyskland på ferie med foreldrene et år, men har ellers ingen erfaringer fra Nord-Europa, men er positivt interessert i Skandinavia.

En liknende kommunikasjonssituasjon skulle være velkjent for mange, og jeg vil bruke den som et enkelt eksempel på det interkulturelle møtet, som genererer generelle, men samtidig alltid spesielle, problemstillinger. Hensikten er å forstå hvilke forståelsesprosesser situasjonen framkaller, for derav å utlede hvilken kompetanse Øystein har nytte av for å kunne kommunisere formålstjenlig og effektivt i situasjonen.

Øysteins kommunikasjon er målrettet: han ønsker å komme i kontakt med og bli kjent med Xavier, for på den måten å ha en venn under oppholdet i Frankrike. Et slikt vennskap vil føre til at han får anledning til å kommunisere mer på fransk og samtidig lære fransk kultur å kjenne.

Xavier har også et mål med kommunikasjonen: han synes Skandinavia er spennende og vil gjerne besøke Norge. Han ønsker å bli kjent med Øystein, med tanke på sosialt fellesskap i studiesituasjonen, men Xavier har også faglige ambisjoner, og han tror Øystein kanskje har gode kunnskaper om, og en litt annen vinkling på, strategifaget som de begge studerer.

De to studentene har dels samme mål med kommunikasjonen (bli kjent med den andre), dels ulike, bakenforliggende mål. Selv om begge aktører i dialogen også har personlige, relasjonelle mål i tillegg til de rent kognitive, vil analysen nedenfor kun ta for seg de kognitive eller innholdsmessige utsagnene i kommunikasjonen.

Vorverständnis (forforståelse)

Tolkerens forforståelse styrer tolkingsprosessen på en slik måte at Jeget har forventninger om en viss type informasjon og relaterer utsagn til egne erfaringer og kunnskaper. Forventningene styres her bl.a. av at den språklige handlinga stammer fra en person på tolkerens egen alder, i samme studiesituasjon m.m., men også av forventninger om annerledeshet. Menneskelig tolking og forståelse forutsetter alltid en viss grad av generalisering, stereotypisering og predikering. Likheter i det partene opplever som felles virkningshistorie, vil være med å styre deres generalisering som bakgrunn for predikering omkring kommunikasjonen og tolkingen av situasjonen.

Allerede det første møtet og tilnærminga de to studentene har til hverandre, vil avsløre ulikheter i forventete utsagn og oppførsel. Innledningsvis utveksler Øystein og Xavier informasjon om personlige forhold og om studiesituasjonen i de respektive hjemland. Til tross for at de to studentene har en del felles livserfaring i kraft av at de er på samme alder, har samme kjønn, følger samme studier, begge er ungdommer som lever på samme tid i et felles kontinent, Europa, så går det ikke mange minutter ut i kommunikasjonen dem imellom før dialogen avslører partenes ulike forforståelse. Dette avsløres gjennom tolkningsprosessen.

Eksempel på tema som vil avsløre ulik *forforståelse* basert på kulturspesifikke trekk, og som vil kreve tokning, er partenes navn, hilsingsritualer og omgangsformer blant

unge, holdninger til studiesituasjonen, forholdet til ansatte på universitetet, forholdet til byråkratiet og til familien, tidspunkt og ritualer ved måltider. Noen av disse temaene avslører kulturens artifakter (hilsingsritualer, måltider), mens andre vil avsløre grunnleggende verdier ved en kultur (Frankrike skårer eksempelvis høgt på antropologen Geert Hofstedes *maktdistanse*-indeks, mens Norge ligger i motsatt ende av skalaen). I utgangspunktet vil begge studenter ha en forutoppfatning av at ens eget "virkelighetsbilde" vil gjelde også for samtalepartneren, og vil forvente respons fra den andre som bekrefter at dette virkelighetsbildet, eller denne forforståelsen, stemmer. Når dette ikke inntreffer, blir tolkeren tvunget til refleksjon omkring ikke bare den andres forståelse, men også sin egen. Tolking og forforståelse har sitt utspring i den enkeltes *forståelseshorison*t, som speiler alle de tilbakelagte erfaringene hver av de to studentene bringer inn i kommunikasjonen. Ny forståelse som oppstår som konsekvens av møtet mellom de to, vil ha behov for å artikuleres, reartikuleres og eventuelt gi grunnlag for endret sjølførståelse.

Dialogen

I dialogen mellom de to samtalepartnerne bytter de på rollen som tolker/Jeg. Utsagnene blir gjenstanden for tolking (Du). Xavier benytter sitt morsmål, og Øystein (som Jeg) antar derfor at Xaviers språklige utlegning gir et adekvat og i hovedsak korrekt språklig uttrykk for det han mener å si. Begge parter må ta høyde for at Øystein ikke har samme språkforståelse, men at han likevel har en rimelig god språklig forutsetning for å tolke meningsinnholdet. Begge parter forutsetter at utsagnene har mening og anerkjenner utsagn som sant. Noen av utsagnene vil frambringe gjenkjenning hos tolkeren, mens andre vil kollidere med Jegets forforståelse og meningshorison. De siste vil kreve utdyping gjennom nye spørsmål og nye tolkninger. I den ulike graden av språkbeherskelse ligger et element som kan forstyrre en likeverdig balanse i dialogen, og som begge samtalepartnere må være oppmerksom på. De to sorterer felles og ulik forforståelse og virkningshistorie og har muligheter for aktivt å bearbeide fordommer og forståelseshorisoner. Noen utsagn vil støte mot tolkerens normsett og avsløre at Duet har en forståelseshorison fundert i verdier som er annerledes enn tolkerens.

Sammen med de verbale utsagnene vil en del andre uttrykk bidra til tolkingen, som eksempelvis gester og mimikk, kroppsspråk, klær, hårfrisyrer og andre motepregede artifakter, høflighet og uttrykk for respekt eller ikke i forholdet til medlemmer i samme kultur.

Mening

Partene i dialogen søker etter mening i den andres utsagn. Innholdet i enkeltutsagnene krever aktiv tolking gjennom tolkerens refleksjon og bearbeiding, spesielt av egne fordommer. For noen av utsagnene vil Jeget finne samsvar i egen forforståelse,

andre vil kreve nye retningsgivende spørsmål for å avsløre sin kontekst, som kan gi grunnlag for ny erfaring og ny erkjennelse (endret forståelseshorisont) hos tolkeren.

Kunnskap og bevissthet om, samt refleksjon omkring, egne fordommer vil være en betingelse for den *åpenheten* som er et nødvendig grunnlag for å påvirke egen forståelseshorisont. Fordommer kan være knyttet til sosial klasse, utdanningsnivå, rase, forholdet til familien og/eller til studiesituasjonen m.m. I møtet med en representant for en annen kultur, i dialogen og den tolkningsprosessen som der finner sted, vil man, med hermeneutisk tolkning og aktiv bearbeiding, få utvidede kunnskaper om den fremmede kulturen og forholde seg til denne, bl.a. gjennom aktiv bearbeiding av egne fordommer.

Konsekvenser for 2000-tallets fremmedspråkopplæring

Verden har i kommunikasjons-sammenheng forandret seg mye de siste tiår. Tids- og rom-begrepene i forhold til fremmede land og kulturer er ikke de samme som på 1970-tallet, da kun et mindretall i Norge hadde besøkt et fremmed land. Fra 1990-tallet og fram til i dag har man derfor sett behovet for å fylle fremmedspråkundervisninga i skole og høgre utdanning med nytt innhold. For å tilfredsstille kravet til en ny type kompetanse, har det vært nødvendig å gå utover det rent lingvistiske innholdet i fremmedspråkutdanninga. Siktemålet med fremmedspråkopplæring er nå å skaffe elever og studenter *interkulturell kompetanse* etter endt utdanning. Vi skal gjennom fremmedspråkundervisninga tilrettelegge for at de lærende skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som forbereder dem best mulig på møtet med individer som har en annen kulturell bakgrunn enn deres egen. Ved siden av kunnskaper om, og ferdigheter i, bruken av et fremmedspråk må de lærende kjenne til prosesser som settes i gang når representanter fra to kulturer kommuniserer. Dette kan bidra til større åpenhet for annerledeshet og bidra til aktiv bearbeiding av forståelse og læring i interkulturell kommunikasjon.

Man kan besitte interkulturell kompetanse og utøve denne ved bruk av eget morsmål eller et *lingua franca*, mens *den interkulturelle kommunikative kompetansen* er knyttet til kommunikasjonsituasjoner med målrettet bruk av et språk som ikke er ens morsmål.

Michael Byram og en ny modell for læring av fremmedspråk

Professor Michael Byram, Durham University, Storbritannia, har vært ledende innen forskning på dette feltet i Europa det siste tiåret sammen med Geneviève Zarate. Michael Byram har utviklet en modell som anskueliggjør kompleksiteten og de ulike komponentene i *interkulturell kommunikativ kompetanse*, det nye idealet for fremmedspråkopplæring.

	3) <i>Savoir comprendre/ Skills</i> interpret and relate	
2) <i>Savoir/ Knowledge</i> of self and other; of interaction: individual and societal	5) <i>Savoir s'engager/ Education</i> political education critical cultural awareness	1) <i>Savoir être/ Attitudes</i> relativising self valuing other
	4) <i>Savoir apprendre/faire/ Skills</i> discover and/or interact	

(Byram 1997:34)

Jeg har tidligere pekt på hvordan Hans-Georg Gadammers utlegning av hermeneutikken kan relateres til prosesser som er aktive i interkulturelle møter. I Michael Byrams språkteoretiske arbeid, særlig nedfelt i modellen over, kan vi finne klare referanser til Gadammers tankegodt og utlegninger (Sitatene i anførselstegn under er hentet fra A.M. Simensens artikkel i Språk og språkundervisning 2/2003).

Ref. 1. *Savoir être*

Dette kunnskapsområdet skal innebære at den lærende oppøver “*interkulturelle holdninger: nysgjerrighet og åpenhet overfor andre kulturer*”, og “*evne til relativisering og distansering*”. Gadamer har vist oss at slike læreprosesser forutsetter *åpenhet*, en åpenhet preget av et gjensidig krav om relevans og anerkjenning. Jeget må åpne for at Duet kan formidle noe, og Jeget må sjøl være åpen og aktiv i bearbeiding av egne fordommer. Partenes *forforståelse* blir utfordret. Hos Byram finner vi uttrykk som “villighet til å forkaste vrangforestillinger om andre kulturer og oppfatninger om det fortreffelige i egen kultur”. Gadamer sier: “Openness to the other [...] involves recognizing that I myself must accept some things that are against me, even though no one else forces me to do so.” (H.-G. Gadamer: Truth and Method 1998:361).

Ref. 2. *Savoir* og 4. *Savoir apprendre/faire*

Kunnskapsområdene behandler kunnskaps- og ferdighetsdimensjonene i kompetansebegrepet. Det er verdt å merke seg at *savoir apprendre/faire* innebærer ikke bare aktivitet knyttet til kunnskapstilegnelse om en annen kultur, men den lærende skal “bidra med egen viten, holdninger og ferdigheter” i interkulturelle møter. Som vi har sett hos Gadamer, er bevissthet om egen forforståelse og refleksjon omkring egne fordommer essensielt i tolkning og forståelse, og kunnskaper om egen kultur-bakgrunn er en absolutt betingelse for at disse prosessene skal kunne aktiveres.

Ref. 3. *Savoir comprendre*

Dette innebærer “*evne til å fortolke og relatere*”. Gadammers hermeneutikk er nettopp en *fortolkningslære*, en metode til å “tolke dokumenter eller begivenheter fra en

annen kultur, forklare dem og relatere dem til dokumenter eller begivenheter fra ens egen kultur”. Byram finner her *anvendelse* for den hermeneutiske lære i fremmedspråklæring hvis mål er de lærendes interkulturelle kompetanse.

Ref. 5. *Savoir s’engager*

Dette er det kompetanseområdet Byram presenterte sist og alene (etter samarbeidet med Geneviève Zarate), og det representerer det høyeste kompetansenivået innenfor læringsmodellen. *Savoir s’engager* omfatter politisk dannelse og forutsetter på mange måter at den lærende i hovedsak besitter de andre delkompetansene. Gadamer bruker her begrepet *Bildung*, som kan tilsvare Byrams “evne til kritisk kulturell bevissthet/politisk dannelse”. I møtet med en ny og annerledes situasjon eller kultur (= Du), vil man sammenligne “praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og fra andre kulturer og andre land”. Enhver annen kultur vil ha sin *virkningshistorie* som vil være annerledes enn ens egen, og som følgelig vil påkalle spørsmål, sammenligning og refleksjon omkring egen og den andres virkelighetsbeskrivelse. Med andre ord vil møtet framkalle en hermeneutisk prosess.

The intercultural speaker

I Michael Byrams modell er idealet for fremmedspråkundervisninga ikke lenger “the native speaker”, men “*the intercultural speaker*”,

“someone who has a knowledge of one or, preferably, more cultures and social identities and has a capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly” (Byram og Fleming 1998:9).

Arbeidet med interkulturell kompetanse i fremmedspråkundervisninga begrenses med bakgrunn i ovennevnte ikke kun til språkopplæring i ren lingvistisk forstand, men bygger på flere andre fagområder, som samfunnsorienterte fag og sågar filosofi og vitenskapsteori.

Den kommunikative delen av språkundervisninga, den som forbereder og trener møtet mellom egen og fremmed kultur, vil i tillegg til den kognitive også ha en affektiv, relasjonell dimensjon. Dette gjelder så vel møtet mellom personer med ulik kulturbakgrunn som møtet mellom én person og ett kulturfremmed miljø. Når vi samhandler på tvers av kulturer, må vi unngå å gå inn i det interkulturelle møtet med etnosentriske holdninger, dominert av fordommer og stereotypier som kan hindre forståelse. Det må være en ubetinget viktig del av den interkulturelle kompetansen å utvikle en *kulturrelativistisk holdning* hos den lærende. Denne kritiske dimensjonen finner vi igjen i Byrams *savoir être* (som innebærer interkulturelle holdninger, evne til relativisering og distansering), *savoir comprendre* (som innebærer evne til å fortolke og relatere) og *savoir s’engager* (som innebærer evne til kritisk kulturell bevissthet/politisk dannelse). Her kan vi klart dra nytte av Hans-Georg Gadammers hermeneutiske teorigrunnlag. Hermeneutisk tenking vil kunne

åpne for at studentens møte med “den andre”, den fremmede kulturen, blir berikende kommunikasjon både på det kognitive og det relasjonelle plan.

Litteratur

- Byram, Michael & Michael Fleming (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Byram, Michel & Geneviève Zarate: *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- Ek, J.A. van: *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman, 1976.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1960.
- Gadamer, Hans-Georg: *Truth and Method*, Second Revised Edition. New York: Continuum, 1998.
- Geertz, Clifford: *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- Hall, Stuart (ed.): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: The Open University, 1997.
- Hofstede, Geert: *Kulturer og organisasjoner*. Oslo: Bedriftøkonomens Forlag, 1993.
- Simensen, Aud Marit: Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkfagene? I: *Språk og språkkundervisning* 2/2003. Oslo: LMS, 2003.
- The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Cultural Co-Operation, Modern Language Division. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Utdannings- og forskningsdepartementet: *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*. Oslo: UFD, 2005.



Master i Fremmedsprogspædagogik

Underviser du i fremmedsprog eller dansk som andetsprog? Har du mindst 3 års erfaring som sproglærer? Er du professionsbachelor og har skrevet dit projekt i sprog, eller er du bachelor eller kandidat i sprog fra en højere læreanstalt?

Master i Fremmedsprogspædagogik er en målrettet videreuddannelse, der

- giver indsigt i den nyeste forskning i sprogtilegnelse og sprogdidaktik
- sætter fokus på samspillet mellem forskning og sprogpædagogisk praksis

Masteruddannelsen består af 6 moduler og udbydes som deltidsstudium over 3 år. Det er også muligt at tage enkeltmoduler.

Ansøgningsfrist: 29. juni 2007

Studiestart: September 2007

Brochure og information:

Stig W. Jørgensen, swj.iadh@cbs.dk, tlf. 3815 3334

Se mere på www.cbs.dk/mfp

Uddannelsen udbydes i samarbejde mellem:



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



KØBENHAVNS UNIVERSITET

**Danmarks
Pædagogiske Universitet**
*The Danish
University of Education*



Sociolingvistikken og den normative forpligtelse

En kommentar til Peter Harder

I *Sprogforums* temanummer om sociolingvistik (nr. 36, juni 2006) skriver Peter Harder en artikel om *Sprog til hjemme- og udebane* hvis pointe er at “det er nødvendigt for sprogfolk, især sociolingvister, at inddrage den normative tilgang til sproglige spørgsmål mere eksplicit i deres professionelle beredskab – på dens rette og gennemtænkte sted” (s. 18). Som Harder ser det, har det nødvendige opgør med jeronimusserne og deres smagsdommeri ført sprogfolk i almindelighed og sociolingvister i særdeleshed over i den modsatte grøft, hvor man kører rundt i ‘alt-sproger-lige-godt’-rillen og således leverer “vildledning baseret på ønsketænkning” i stedet for vejledning i socialt acceptabel sprogbrug. “Når man undertiden kan gribe kyndige sprogfolk i noget der ligner denne noget uprofessionelle adfærd, kan det kun forstås på baggrund af uviljen imod overhovedet at anerkende den normative forpligtelse” (s. 21), mener Harder, og fremdrager “sociolingvisten Tore Kristiansen” som eksempel på hvordan “ubehaget ved normativitet” giver kampbråb-adfærd rettet mod “normerende eksperter” (s. 18-19) i stedet for opslutning om den normative forpligtelse. Benævnte sociolingvist vil gerne have lov til at knytte et par kommentarer til den problemstilling Harder rejser.

Om ‘fælles sprog’ og ‘udvidelse af det sproglige repertoire’

Meningsfyldt deltagelse i social aktivitet kræver at man er indforstået med “hvad det gælder om” (f.eks. at score mål når man spiller fodbold), skriver Harder og fortsætter: “Sådanne selvfølgelig normative forudsætninger findes også i forbindelse med sprog. Måske den allermest selvfølgelig er at sproget i en samtale opfattes som noget *fælles*” (s. 19). Harder mener vist at vi er nogle stykker der ikke helt har forstået at sproget grundlæggende er et normativt fænomen. Det mener jeg jo nok at have forstået. Hvad deraf følger, er mere problematisk. Det står mig ikke umiddelbart klart hvad Harder lægger i at de samtalende opfatter sproget som fælles. Afklaring på det punkt er imidlertid nødvendig for en meningsfuld diskussion.

I strukturalistisk lingvistik er begrebet om sprogligt fællesskab – “sprogsamfundet” – baseret på *fælles sprog* i betydningen “samme sprog”. Men inden for forskellige sociolingvistiske retninger forstås “sprogsamfundet” snarere som *fællesskab i sproglig interaktion* (den antropologisk-etnografiske retning) eller *fællesskab i sprogholdninger* (den variationistiske retning). Når de to sidste forståelser udvikles inden for sociolingvistikken, er det netop fordi man opdager at *fælles sprog* i betydningen “samme sprog” langt fra er noget fremtrædende træk ved virkelighedens samtaler. Der kan indgå mange forskellige sproglige koder i en og samme samtale, spændende fra alle slags -lekter (dia-, socio-, krono- m.v.) til vidt forskellige sprog (dansk, grønlandsk, tyrkisk, norsk m.v.), og koderne bruges altid til at kommunikere ikke bare sproglig, men også social betydning (se Quist 2003 for en diskussion af begrebet ‘sprogsamfund’).

Harder begynder med at sige: “Det punkt hvor jeg hævder at der kræves en oprustning af det normative beredskab, må ses ud fra hvad man kan kalde “‘udebane-hjemmebane’-distinktionen” (s. 20). Og han afslutter med at sige: “Det mest karakteristiske gennemgående træk ved den normering der efter min mening er brug for, er at folk har brug for at udvide deres repertoire i forhold til hvad de har været vant til. Man skal ikke forkaste det man kan, men man har brug for at kunne noget nyt ved siden af – fordi verden har anbragt en på en udebane, man helst skal kunne klare sig på” (s. 22). Det er det svært at være uenig i, men her er det naturligvis afgørende hvad man lægger i påstanden om at “folk har brug for at udvide deres repertoire”.

Efter mit syn bør vores normative beredskab omfatte et gennemtænkt og eksplicit forhold til i hvert fald disse tre distinktioner: (1) distinktionen mellem *produktiv og receptiv kompetens* – altså forskellen på at *tale* og *forstå* sproglige koder der afviger fra den/dem man selv behersker som hjemmebanesprog, (2) distinktionen mellem *stor og lille sproglig afstand* – altså de rent sproglige forskelle mellem de varieteter og sprog der kommer i kontakt på udebanen, (3) distinktionen mellem *det sociale mikro- og makroniveau* – altså forskellen på at forholde sig til sprogrigtighedsproblematikken i form af et konkret spørgsmål (fra en konkret sprogbruger i en konkret sprogbrugssituation) og som et samfundsmæssigt anliggende.

På det sociale *makro-niveau* kan ingen af os undgå en form for deltagelse i den altid igangværende strid om sprogbrugen på henholdsvis hjemmebane og udebane. At acceptere tingenes tilstand, hvad enten det sker tilsigtet eller ureflekteret, er også at deltage. I Danmark har det ideologiske aksiom altid været at den effektive kommunikation i samfundet sikres ved at folk behersker et fællessprog i betydningen ‘samme’ sprog. Den nationale offentlighed har altid været den københavnske varietets hjemmebane og dermed udebane for alle andre varieteter. Derfor var det heller ikke så mærkeligt at den københavnske varietet fremstod som danskernes eneste varietet (i et antal lettere lokalfarvede versioner) efter at den nationale offentlighed, i kraft af det eksploderende uddannelsessystem og medieforbrug, havde sat sig endeligt igennem i løbet af 1960’erne og 1970’erne. I Danmark var det en indiskutabel selvfølge at skolen og medierne blev brugt på den måde. Den herskende

ideologi på sprogområdet var ekstremt herskende og effektiv, for ingen ideologi er stærkere og mere effektiv end den ideologi der ikke bliver opfattet som ideologi (Kristiansen 1990 er en fortælling om det).

Pointen er at offentlighedens institutioner *kunne* have været brugt omvendt. Man *kunne* have ladet tv-avisen fremføre på forskellige varieteter af dansk, så københavnere kunne have vænnet sig til at høre dansk fra den anden side af Valby Bakke – og dermed have lært sig at se det som naturligt og passende for tv-avisen.

Problemstillingen er stadig lige aktuel – i forhold til de mange forskellige accenter (ud over den københavnske) som farver moderne dansk standardsprog: standard-sprog med jysk accent, med fynsk, sjællandsk eller bornholmsk accent, med multi-etnolektal accent, med færøsk eller grønlandsk accent, med tyrkisk eller amerikansk accent osv.

Problemstillingen gælder også hvis vi kikker ud over den nationale offentlighed. Interessant nok er der jo mht. kommunikationen i den skandinaviske offentlighed en stærk tradition for at mene, også i Danmark, at skandinaver kan klare sig ved at *tale* deres eget sprog og *forstå* naboens. Vil vi fastholde at den interskandinaviske kommunikation skal kunne foregå på den måde også i fremtiden? Eller er unge skandinaver i dag så stærke i det 'samme' engelske sprog, og så enige om at der skal tales engelsk, at der ikke længere er nogen fremtid for det traditionelle kommunikationsfællesskab baseret på nabosprog? Under alle omstændigheder vil det igen være afgørende hvordan vi vælger at bruge institutionerne. Der er ingen tvivl om at institutionerne i dag bidrager langt mere til at styrke de unges engelsksproglige færdigheder end deres nabosproglige ditto. Og selve den prioritering er det i dag næppe ønskeligt at lave om på. Men det er klart at skolen, og ikke mindst medierne, *kunne* bruges anderledes end i dag hvis der fandtes tilstrækkelig vilje og mod til at (forsøge at) motivere og vænne nye generationer af skandinaver til at benytte sig af det nabosprogs-kommunikative princip – nemlig *at tale sit eget sprog og forstå samtalepartnerens*.

Dét princip kunne også lægges til grund i den bredere, mere internationale offentlighed. Her står jo ideologien om at kun det engelske sprog kan bruges, stærkt – ikke mindst i Danmark. Man *kunne* i stedet forestille sig en verden hvor kommunikationen i den internationale offentlighed foregik på flere sprog – idet alle havde lært sig et enkelt eller to af en hel vifte af internationale sprog produktivt og nogle flere blot receptivt, sådan at man f.eks. kunne svare på spansk når man blev tiltalt på engelsk, eller forstå tysk, fransk og engelsk men blot tale russisk, osv.

Den generelle pointe er at vores normative beredskab bør omfatte gennemtænkte opfattelser af hvad for en behandling af normproblematikken vi har – og vil have – på det sociale makroniveau. Det overordnede budskab i mine bidrag til diskussioner om dansk sprogvirkelighed har altid været at forholdet mellem 'sproglig norm og variation' *kan* tænkes og realiseres anderledes end hvad tilfældet er i Danmark. Det er muligt at tænke sig et sprogsamfund hvor det offentlige normative

beredskab drejer sig om at sikre sproglig mangfoldighed snarere end sproglig standardisering.

Humlen er 'det fælles sprog'

Spørgsmålet om hvordan vi tænker og realiserer vores normative beredskab og forpligtelse i forhold til de konkrete sprogrigtighedsspørgsmål, vil altid være farvet af vores mere overordnede syn på hvordan sprogsamfundet fungerer og *kunne* fungere. Det giver ikke megen mening at diskutere hvad der må gøres på det sociale mikroniveau hvis man er grundlæggende uenig om det sociale makroniveau. Humlen er det 'fælles sprog'. Forstås det – og bør det forstås – som 'samme sprog' eller som 'fællesskab i brug og social vurdering af sproglige forskelle (af mange slags)'?

I 'officiel' dansk skolesprogsideologi hedder det: "et sprogsamfund som det danske kan ikke undvære et rigsmål eller standardsprog, som det også kaldes" (KUP-rapporten om *Sproglig viden og bevidsthed* s. 23). I 'officiel' dansk nationalsprogsideologi udlægges standardsproget som "den sprognorm, som i et givet sprogsamfund af alle grupper anses for at være den mest neutrale, dvs. et sprog, der ikke rummer specielle træk af regional eller social art" (*Den Store Danske Encyklopædi*, bd. 18, s. 16). Så længe man mener at standardsproget er en socialt neutral sprognorm som samfundet ganske enkelt ikke kan undvære, er der ikke noget problematisk i at eleverne oplæres i at bruge det på udebane. Det er kun godt, og ikke kun af hensyn til samfundets interesse i at styrke kommunikationseffektiviteten og demokratiet, men også af hensyn til de unge selv. Det 'globale' standardsprog er et tilbud om at bryde ud af de snævre grænser som de 'lokale' modersmål sætter – og vel at mærke uden at det behøver at indebære nogen nedvurdering af modersmålene, hvis bare de unge lærer sig at se på standardsproget som socialt neutralt, så det ikke fungerer som socialt diskriminationsmiddel. I dette perspektiv kan man se det sådan – ikke mindst de normerende instanser selv kan se det sådan – at man 'viser mod' og 'træder i karakter' når man forsvaret standardsprogets stilling i samfundet. I Dansk Sprognævns formulering lyder det som følger: "Der er ganske vist dem der mener at rigssprogsnormen er et undertrykkelsesmiddel; det skal heller ikke nægtes, at dyrkelsen af normen kan føre til sproglig intolerance. Men *ret beset er rigssproget tværtimod først og fremmest et middel til frigørelse, til sproglig kontakt med alle danske. Skolen bør fortsætte med at oplære eleverne i at kende og bruge rigssproget, og skolen bør have mod til at erkende, at ikke alle sprogformer er lige funktionsdygtige.* At en smidig tolerance er påkrævet over for den dialekt eller sociolekt, som eleverne eventuelt bringer med sig hjemmefra, det siger sig selv" (CUR Afsluttende redegørelse 1982, citeret efter Kristiansen 1990 s. 263, min fremhævelse).

Dette er hvad 'man' har sagt siden 1960/70'erne, da den traditionelle måde at konstruere forskellen mellem rigsdansk og dialekter på – i form af tale om pænt, tydeligt, klart sprog versus grimt, dårligt, sjusket sprog – blandt sprogfolk og i den 'officielle' diskurs (bekendtgørelser og vejledninger m.v.) erstattedes af begrebet om

situationstilpasset sprogbrug. Der er for mig at se ikke nogen forskel overhovedet på det der har været 'officiel' dansk sprognormeringsideologi i de sidste 40 år, og det normative beredskab som Peter Harder nu taler om. Harder giver generelt indtryk af at han ser positivt på "den 'sociolingvistisk korrekte' dekonstruktion af standardsproget" (s. 21), samtidig med at han fremhæver "*den nødvendige modbevægelse*" ved at citere Bent Preisler for følgende synspunkt: "*I stedet for at gøre standardengelsk irrelevant betyder udviklingen af en mangfoldighed af kulturelt selvstændige udgaver af engelsk at man må vedligeholde standardengelsk som et middel til tværkulturel kommunikation*" (s. 21, min fremhævelse).

Harder afslutter med at sige: "Hvis man skal skabe en situation hvor to sprog lever sammen uden at det ene sætter sig prestigemæssigt på det andet, er det klogt at tænke sig godt om i stedet for at lade stå til" (s. 22). Her er det så at jeg sætter mit modangreb ind: Jeg mener man overser et væsentligt træk ved den fælles kommunikations natur hvis man tror det muligt at skævfordre mht. brugsrettigheder (kun standardsprog på udebaner!) uden at det har prestigemæssige konsekvenser. Når den konstruktion er dømt til at mislykkes, skyldes det netop at vi ikke bare bruger sproglige koder til at udtrykke sproglig mening, men også til at udtrykke social mening. En række sprogholdningsundersøgelser fra de seneste tyve år giver entydigt det samme billede: Når de ikke ved at de lægger sprogholdninger for dagen, er det over hele landet sådan at de unge vurderer københavnsfarvet standardsprog langt mere positivt end det let lokalfarvede standardsprog som i de flestes tilfælde er deres eget. Jeg mener ikke man har tænkt sig godt om når man tydeligvis ikke ser nogen nødvendig sammenhæng mellem brugsrettigheder og prestige. Men det er den tænkning der ligger til grund for alt hvad de sidste 40 års 'officielle' tekster har haft at sige om den sproglige norm/variation-problematik. Og det er tydeligvis på det grundlag Harder ønsker et skærpet normativt beredskab.

I sidste ende synes der således ikke at være tvivl om hvordan vi skal forstå Harders indledende påstand om at sproget skal være 'fælles' for at kommunikationen skal fungere. Det er en påstand om at sproget skal være det 'samme' – og om at dette er til det bedste for samfundet og den enkelte. Den ramme for forståelse af forholdet mellem norm og variation har udgjort et vigtigt ideologisk element i den ensrettede opbygning af nationalstaternes Europa. At skærpe det normative beredskab på det grundlag, vil aldrig blive mit bord.

Hvad så? Om at 'træde i karakter'

Man må "tage skridtet fra at skælde ud på de falske normative autoriteter til selv at træde i karakter" (s. 21), formaner Harder. Vi vil sikkert alle gerne 'vise mod' og 'træde i karakter'. Men det er vel ikke rimeligt at disse positive begreber som noget selvfølgelig knyttes til en forstærket indsats til fordel for standardsproget. Det er vist at pådutte andre sine egne forudsætninger (en argumentationsform som overbevisende er blevet karakteriseret som *moveri*, se Harder 1980). Min grundanta-

gelse er at normproblematikkens socio-historiske rammebetingelser (kan) ændres, og mit budskab er at forholdet mellem 'sproglig norm og variation' *kan* tænkes og realiseres anderledes end hvad tilfældet er i Danmark. Den opfattelse har jeg luftet i mange sammenhænge (ikke mindst i pædagogiske sammenhænge, herunder i kapitlet om "Sprogholdninger og sprogpolitik" i lærebogen *Dansk Sproglære*, Kristiansen m.fl. 1996), og det er en opfattelse jeg kommer jeg til at fastholde og fortsætte med at lufte – uden at acceptere at jeg dermed svigter "den normative forpligtelse". De kræfter der fremmer sproglig standardisering – i tanke og brug – skal nok klare sig uden min støtte. Det er faktisk i vor tid at kravene til sprogbrugen på den nationale udebane 'københavnificerer' danskerne fra øst til vest og fra nord til syd, ligesom det er i vor tid at kravene til sprogbrugen på den internationale udebane 'anglificerer' os alle mere effektivt than ever before. Standardideologien står betonstærkt.

Nu skal man være forsigtig med at sige den slags, for når man gør, bliver man udsat for psykoanalyse. Ifølge Harder (som refererer til Stjernfelt og Thomsen 2005) er det at sole sig i afvigerrollen (måske endda offerrollen?). Jeg ser det selv som et forsøg på sociolingvistisk analyse.

Som modtræk mod at blive udsat for psykoanalyse i stedet for kritik af min analyse, vil jeg her ty til lidt 'autoritetsargumentation'. Sprognævnets tidligere formand, Erik Hansen, har formuleret det sådan – netop i en diskussion om vores normative forpligtelse – malerisk præcist som kun han kan sige det: "Man skal ikke tro at [en plan for ændring af normbegreberne] vil kunne drøftes som man drøfter vigtige og alvorlige emner i et demokratisk samfund af oplyste mennesker. Modstanderne vil optræde som uvidende galninge der er ude af stand til at følge en argumentation. Dette vil tvinge politikerne til at tage stilling, og det kan kun blive imod [planen], uanset partifarve, for det dumpe raseri vil være 100% tværpolitisk og forene det danske folk for første gang siden besættelsen" (Hansen 1991, s. 39). Hansens analyse er baseret på mange års erfaring i spidsen for dansk normeringspolitik. Vi har alle gjort erfaringerne: Ved det allermindste tegn til revnedannelse gås der i krig for at lukke – der klistres og hæftes med fransk mayonnaise og grammatiske kommaer. Det er næppe folket i sin helhed der står bag denne form for reparationsvirksomhed. Men den kerne af sandhed der lyser uforglemmeligt ud af Hansens billede, fortæller mig at det danske sprogsamfund har et problem af dimensioner, og at hvad vi i virkeligheden har behov for, er at udvikle et normativt beredskab der er i stand til at se og behandle revner i betonen som en god ting.

Min kritik af den danske sprogpolitik's 'normerende eksperter' har altid haft til formål at pege på at det er her det kniber. Intentionerne kan være gode nok – man giver udtryk for glæde ved sproglig mangfoldighed og kritiserer gerne standard-sprogsideologien for dens uheldige konsekvenser – men så længe man giver rødt kort for alt andet end 'samme' sprog på de sproglige udebaner, ender man uvilkaarligt som standardideologiens linjevogter. Det skete da også ret omgående for Harder da Sprognævnets nuværende formand anførte ham og hans argumentation i *Sprogforum* som sandhedsvidne under et kronik-fremstød for standardsproget –

hvor vi dels blev mindet om at “fordelen ved at have en rigsmålsnorm er let at se, for den bidrager til at få kommunikationen til at fungere”, dels blev belært om at sprogbrugen er “udansk” når den er påvirket udefra (som i eksemplet “venligst læg aviserne på måtten”), og ikke mindst fik sat på plads at sprogdudviklingen er “uheldig” når den fører til sammenfald i udtalen (sådan som det er tilfældet med mange af de udviklinger der har bredt sig fra det oprindelige lavstatusprog i København, f.eks. “ret” = “rat”). Implicit fik formanden også sagt at han dermed træder i karakter, i modsætning til de sprofolk der “kvier sig ved at optræde som sprogrøgtre” (Davidsen-Nielsen 2006).

Jeg lover at jeg aldrig vil hæfte etiketterne “udansk” og “uheldig” på danskeres sprogbrug, og jeg håber at jeg aldrig vil kunne tages til indtægt for kronikker der gør.

For en god ordens skyld: Jeg medgiver gerne at jeg aldrig har været specielt optaget af at indfri nogen normativ forpligtelse hvad de konkrete sprogrigtighedsspørgsmål angår. Dermed er ikke sagt at jeg anser det for uvæsentligt, endsige forkert eller undertrykkende, at rådgive mht. konkrete sprogbrugsspørgsmål. (Faktisk udarbejdede jeg for nogle år siden, på vegne af Dansk Studienævn ved Københavns Universitet, en *Vejledning i formaliteter* til uddeling blandt nye danskstuderende). Jeg synes bestemt ikke at den enkelte sprogbruger skal have lov at sejle sin egen sø mens vi venter på at vi bliver mange nok der vil og tør de radikale ændringer.

Litteratur

- Davidsen-Nielsen, Niels: Venligst røgt sproget. Kronik i: *Kristeligt Dagblad* 23.10.2006.
- Den Store Danske Encyklopædi, bd. 18. København: Danmarks Nationalleksikon, 2000.
- Hansen, Erik: Sprogpolitik. I: Jens Normann Jørgensen (red.): *Det danske sprogs status år 2001 – er dansk et truet sprog?* (Københavnstudier i tosprogethed 14). København: Danmarks Lærerhøjskole, 1991. S. 31-42.
- Harder, Peter: Møveri. I: Peter Harder og Arne Poulsen (red.): *Hvad går vi ud fra? Om forudsætninger i sprog og handling*. København: Gyldendal, 1980.
- Kristiansen, Tore: *Udtalenormering i skolen. Skitse af en ideologisk bastion*. København: Gyldendal, 1990.
- Kristiansen, Tore, Frans Gregersen, Erik Møller og Inge Lise Pedersen (red.): *Dansk Sproglære*. København: Dansk lærerforening, 1996.
- Quist, Pia: Et flydende sprogsamfund? Sociolingvistikens ‘sprogsamfund’ historisk og teoretisk. I: *Danske Talesprog* 4, 2003, 37-58.
- Sproglig viden og bevidsthed*. (Kvalitet i dannelse og undervisning 16). København: Undervisningsministeriet, 1992.
- Stjernfelt, Frederik og Søren Ulrik Thomsen: *Kritik af den negative opbyggelighed*. København: Vindrose, 2005.
- Vejledning i formaliteter*. Dansk Studienævn, Københavns Universitet, 1998.

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Danish University of Education Press

Savner du forskningsbaseret viden om kommunikation, samtale og samfund?
Her er tre gode bud fra Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag:



Samtalen i psykoterapi

Bettina Perregaard

I *Samtalen i psykoterapi* undersøger sprogforsker Bettina Perregaard, hvordan samtaler mellem psykoterapeuter og klienter former sig. Bogen bidrager til teoretisk psykologi og til forskningen i narrativitet.

162 sider • Pris: 179,-
ISBN 87-7684-133-2



Medier og it – læringspotentialer

Mie Buhl, Birgitte Holm Sørensen og Bente Meyer (red.)

Medier og it indtager en central rolle på alle niveauer i uddannelsessystemet. Denne antologi har som målsætning at give svar på, hvordan tilstedeværelsen af medier og it både ændrer på og kvalificerer pædagogisk praksis. Forfatterne forholder sig til temaer som rum, portfolio, weblog, vidensledelse, praksislæring, kollaborativ læring og virtuelle læringsfællesskaber.

210 sider • Pris: 230,-
ISBN 87-7684-033-6



Spillets verden

Bo Kampmann Walther og Carsten Jessen (red.)

Danmark er førende i verden inden for den eksplosivt voksende computerspilforskning, og i denne bog giver en række danske spilforskere deres bud på, hvad computer-spil egentlig er, og hvad de betyder.

296 sider • Pris: 310,-
ISBN 87-7613-066-5

LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:

WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSAIG@DPU.DK • TLF. 8888 9360

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



Leni Dam

Pædagogisk konsulent, dr.pæd.h.c.

CVU København & Nordsjælland

dam@cvukbh.dk

Den 9. Nordiske Konference om Udvikling af Elevautonomi

Videncenter for Undervisning & Læring ved CVU København & Nordsjælland var i dagene 31. august – 2. september 2006 vært for den 9. konference i rækken af konferencer om elevautonomi: “9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching – *Status and ways ahead after twenty years*”. Formålet med konferencerne er, som titlen siger, at udveksle erfaringer og diskutere, hvordan man kan styrke udviklingen af elevers autonomi (forstået bl.a. som medbestemmelse og medansvar) i fremmedsprogsundervisningen og derved udvikle en undervisningspraksis, hvor den enkelte elev inddrages aktivt i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

Initiativet til den første konference i 1986 blev taget af Gerd Gabrielsen, dengang lektor ved Danmarks Lærershøjskole, med assistance fra Leni Dam, dengang time-lærer ved DLH. Initiativet var et resultat af flere mere eller mindre sammenfaldende begivenheder, der alle relaterede sig til udviklingen af en kommunikativ sprogundervisning med fokus på elevernes aktive inddragelse i deres egen læring.

I slutningen af 70'erne påbegyndtes på Karlslunde skole de første forsøg med autonomi i undervisningen med støtte fra Folkeskolens Forsøgsråd. I begyndelsen af 80'erne udvikledes i et samarbejde mellem Lancaster University og Danmarks Lærershøjskole de såkaldte *Hundige kurser*, der bl.a. er beskrevet i *Sprogforum* nr. 2 (Dam 1995)¹. På samme tid søsatte Europarådet en række arbejdskonferencer om temaet “Moderne sprog”. I årene 1979-1984 tog Chris Candlin, dengang Lancaster University, England, Christoff Edelhoff, Reinhardwaldschule, Tyskland, og Hans Eberhard Piepho fra Giessen universitet, Tyskland, initiativet til afholdelse af fire internationale arbejdskonferencer om emnet “Kommunikativ sprogundervisning”. Gerd Gabrielsen arrangerede sammen med Hans Lammers (lektor i tysk ved DLH) den fjerde og sidste af disse workshopper, der fandt sted i København i 1984. Et vigtigt punkt på denne konference var “Udvikling af elevinitiativ i fremmedsprogsundervisningen”. Her blev den første video om elevautonomi fra Karlslunde skole – *Beginning English* – vist og gav anledning til delte meninger. Lige fra: *En enkelt lærers forsøg på en mindre landsby skole!* til: *Her er noget spændende, som vi bør arbejde videre med!*². Resultatet blev altså opstart af et nordisk netværk omkring udvikling af elevautonomi.

Den første konference havde 35 deltagere og blev afholdt i Køge. Med ganske få undtagelser – bl.a. Chris Candlin og Michael Breen, begge dengang Lancaster University – kom deltagerne fra Danmark, Norge, Sverige og Finland. Siden da har netværket bredt sig, og deltagere kommer nu fra de dele af verden, hvor interessen for udvikling af elevautonomi har bredt sig via det første netværk i 1986. Deltagerne i den 9. konference kom således fra Polen, Spanien, Tyskland, England, Irland, Svejts, Hong Kong og Japan – ud over Danmark, Norge, Sverige og Finland. Kravet til deltagerne var nu som dengang, at de er personligt, aktivt involverede i arbejdet med elevautonomi enten som undervisere eller som forskere. Konferencerne er primært blevet afholdt i Norden, men på grund af en stor spansk deltagelse i netværket har to “nordiske” konferencer været henlagte til Spanien (Barcelona og Tenerife).

I 20-året for den første elevautonomi-konference vendte konferencen så tilbage til Danmark. I anledning af jubilæet var formålet med årets konference at evaluere og perspektivere de indhøstede erfaringer, pege på nye initiativer og lægge op til nye udviklingsprojekter inden for feltet – til inspiration for deltagerne og deres kolleger i hjemlandet.

Mere specifikt blev der fokuseret på følgende tre hovedområder i interessegrupper:

- Praksis i klasseværelset, herunder brug af logbøger og portfolio.
- Klasserumsforskning med fokus på både yngre, unge og voksne elever og studerende.
- Uddannelse og træning af lærere i elevautonomi.

Plenumoplæggene på konferencens første og sidste dag afspejlede også disse temaer. I dette nummer af *Sprogforum* bringer vi tre af indlæggene i forkortede og reviderede udgaver.

Den første artikel er skrevet af David Little, Trinity College, Dublin, Irland, der deltog for første gang i netværket i Bergen i 1989, hvor han var med til at udarbejde den ofte refererede “Bergen definition på elevautonomi”³. Han er allerede kendt af *Sprogforums* læsere med sit bidrag *Hvordan får man mest muligt ud af elevernes forudsætninger i fremmedsprogsundervisningen* (*Sprogforum* nr. 1, 1994). I sit bidrag i dette nummer, *Essensen i lærer-autonomi*, har han valgt at beskrive historien om sin egen fremmedsprogsundervisning og -læring for derigennem at synliggøre nogle meget vigtige principper for en vellykket sproglæring og for arbejdet med udvikling af elevautonomi, nemlig princippet om inddragelse af eleven i beslutningsprocesserne om de enkelte dele i læringsprocessen, princippet om elevernes refleksioner i forbindelse med deres læring og princippet om brugen af målsproget i undervisningen.

Den næste artikel er af Viljo Kohonen, Tampere Universitet i Finland, der har været med i netværket lige fra begyndelsen, og som kom med den positive udtalelse om videoen i 1984. Han har også været primus motor og en af foregangsmændene i

arbejdet med at lancere Europarådets *Language Portfolio*. Ud over at beskrive baggrunden for og arbejdet med sprogportfolioen er han derfor også i stand til at præsentere nogle finske elevers syn på arbejdet med sprogportfolioen i sit indlæg.

Det sidste indlæg kommer fra Ema Ushioda, University of Warwick i England, der er et forholdsvis nyt medlem af netværket. Hendes bidrag med titlen *Motivationsparadokset* behandler dels den tætte sammenhæng mellem motivation og autonomi, men også spændingsfeltet mellem den indre og altafgørende motivation, når det gælder læring, og den ydre og socialt betingede motivation, der ifølge Ushioda er vigtig ikke mindst i læringssammenhænge.

På hver sin måde bidrager de tre indlæg til en beskrivelse af *state-of-the-art* i arbejdet med udvikling af elevautonomi:

- Udvikling af elevautonomi er en konstant proces i arbejdet med at optimere sproglæring. Man bliver aldrig færdig.
- For lærere og elever indebærer elevautonomi en personlig udvikling samt engagement i nye aspekter i sprogundervisningen med henblik på at forbedre denne.
- Der ligger et grundlæggende læringssyn bag arbejdet med udvikling af elevautonomi, der er fint i overensstemmelse med idéerne bag livslang læring. Der ligger et grundlæggende menneskesyn bag processen med at udvikle elevautonomi, som gør, at det er arbejdet værd.

Noter

- 1 En udførlig redegørelse for kursusmodellen findes i: Breen, M., C. Candlin, L. Dam & G. Gabrielsen: *The Evaluation of a Teacher Programme*. I: Johnson, R.K. (ed.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. S. 11-135.
- 2 Eksperimentet indgik senere i Europarådets rapport: *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe, 1988. Dam, L./G. Gabrielsen: *Developing learner autonomy in a school context – a six-year experiment beginning in the learners' first year of English*.
- 3 *Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for praktisk pedagogikk, 1990.



David Little

Professor, Head of School of Linguistics, Speech and Communication Sciences, Trinity College, Dublin, Ireland, dlittle@tcd.ie

Essensen i lærer-autonomi

I 1986 var lærer-autonomi, både som teoretisk begreb og som pædagogisk mål, stadigvæk noget som kun en lille gruppe af pionerer var optaget af. Men hen imod slutningen af årtiet begyndte det at optræde i den generelle diskussion om sprogundervisning, delvis under indflydelse af lærer-orienterede teorier om uddannelse. I løbet af 1990'erne begyndte flere og flere nationale læreplaner at omfatte lærer-autonomi som et centralt mål, og der udkom et stadigt stigende antal videnskabelige publikationer, som var optaget af emnet. Ved århundredskiftet var lærer-autonomi en veletableret del af hovedstrømmen inden for sprogundervisning: lærebøger der var udviklet til brug for uddannelse af sproglærere, var begyndt at indeholde kapitler eller afsnit om lærer-autonomi. Intet af dette betyder naturligvis at lærer-autonomi nu udgør et fælles træk ved sprogundervisningen rundt om i verden. Tværtimod er det fortsat noget der gennemføres af de få.

Lærer-autonomi som del af den normale sprogundervisning ser for mig ud til at lide af to alvorlige handicap.

For det første mangler der i litteraturen enighed om hvad lærer-autonomi helt nøjagtigt er for noget. Nogle forbinder begrebet med vestligt liberalt demokrati, hvilket straks mistænkeliggør det som et muligt kolonialistisk våben, og det rejser spørgsmål om hvor velegnet det er i ikke-vestlige uddannelseskulturer. Andre har løsrevet den enkeltes autonomi fra læringsopgaven, og opfattet autonomi som ensbetydende med at lærerne (og deres lærere) har frihed til at gøre lige hvad de har lyst til – hvilket formentlig også omfatter ikke at gøre noget. Ingen af disse opfattelser er til megen nytte for sproglæreren i den daglige undervisning.

For det andet er der alt for få af de publikationer der hævder at beskæftige sig med lærer-autonomi, som tager det der må være hovedspørgsmålet for enhver lærer, op: Hvad får lærerne ud af det *som lærere* hvis jeg forsøger at gøre dem autonome? Der er meget lidt forskning der har fokuseret eksplicit på forholdet mellem lærer-autonomi, sproglæringsprocessen og udviklingen af færdigheder på målsproget. En bemærkelsesværdig undtagelse er Leni Dam og Lienhard Legenhausens arbejde (se f.eks. Dam & Legenhausen 1996, Legenhausen 1999, 2001, 2003). Med disse overvejelser in mente forsøger jeg i denne artikel at finde tilbage til essensen i lærer-autonomi med særlig henvisning til mine egne erfaringer som lærer og lærer.

Sproglæring uden brug af sproget

Jeg begyndte at lære mit første fremmedsprog, fransk, på en engelsk *grammar school* i 1953. Der var ingen tekniske hjælpemidler: ingen lyd- eller videokassetter, ingen sproglaboratorier, ikke noget internet. Undervisningen var således helt afhængig af lærebøger hvis hovedformål var at præsentere grammatik, normalt ét eller to grammatiske emner i hver lektion. En lektion begyndte typisk med en tekst der skulle illustrere de grammatiske emner der var fokus på, og tekstens tema var en anledning til at introducere et nyt ordforråd. Hvad angik det talte sprog, var vi helt afhængige af læreren når vi skulle have en fornemmelse af hvordan fransk faktisk lød. Nogle af mine fransklærere begyndte og sluttede timerne med nogle få ord på fransk og brugte en lille del af nogle af timerne til spørgsmål-svar-øvelser som: “Quelle heure est-il?” (“Hvad er klokken?”). “Il est onze heures et demie.” (“Den er halv tolv”). Men det meste af undervisningen fandt sted på engelsk og byggede på den antagelse at man lærer sprog ved at lære grammatiske regler og ordforråd udenad. At ‘lære udenad’ indebar at lære remser og øve dem, og at ‘øve dem’ bestod som regel i at oversætte engelske sætninger til fransk. I de ældste klasser havde vi hver uge samtaleøvelser med en sprogassistent, hvilket viste sig at være hårdt arbejde. Der er ingen tvivl om at jeg lærte en hel del fransk i løbet af de otte år jeg gik i *grammar school*, og jeg klarede mig godt til eksamenerne, men da jeg afsluttede skolen for at gå på universitetet kunne jeg ikke – hvis jeg skal være helt ærlig – hævde at jeg havde et flydende fransk. Flid førte ikke nødvendigvis til færdighed i at bruge sproget.

Mine erfaringer med at lære tysk i sjette klasse i skolen og med at studere fransk og tysk på universitetet var formet af de samme underliggende antagelser som da jeg lærte fransk. I de fleste institutter for fremmedsprog på irske og britiske universiteter indebar sproglæring ugentlige timer i oversættelse fra engelsk til målsproget og samtaleøvelser med målsprogstalende assistenter. Den sprogbeherskelse jeg omsider opnåede, var et resultat af to ting: omfattende læsning af fransk og tysk litteratur og rejser til kontinentet, hvilket gjorde interaktion med indfødte sprogbrugere uundgåelig. Interessant nok var der ingen af disse aktiviteter der strengt taget gjaldt som sproglæring, men de stod og faldt med mig og min lyst til at tage initiativer. Jeg lærte at beherske fransk og tysk som et resultat af mine egne autonome handlinger – det varede ganske vist mange år før dette gik op for mig.

Den kommunikative revolution

I 1970'erne besluttede mit universitet at oprette et sprogcenter, og jeg blev inddraget i planlægningsprocessen. Dette førte til at jeg begyndte at sætte mig ind i aktuelle teorier om sproglæring og -undervisning. Den audio-lingvale metode der var baseret på behavioristisk psykologi, var på den tid den dominerende i skolernes undervisning. Mens grammatik-oversættelsesmetoden som jeg havde oplevet som lørner og brugt som lærer, var yderst ‘kognitiv’ med vægt på grammatisk analyse,

byggede den audio-lingvale metode på at sprog kunne læres som et sæt af vaner fuldstændig adskilt fra kognitive processer. På et teoretisk niveau er det vanskeligt at forestille sig en større modsætning, men i praksis adskilte den audio-lingvale metode også læring af sprog (*drills* og *øvelser*) fra anvendelse af sprog. Hvis det ikke blev forventet at lærerne skulle lære grammatiske regler udenad, blev det i hvert fald forventet af dem at de kunne huske de sætningsmønstre der blev banket ind i hovedet på dem i sproglaboratoriet. Jeg var desillusioneret over begge metoder og vendte mig mod de kommunikative metoder, som på det tidspunkt var ved at blive dominerende i faglitteraturen.

Den kommunikative tilgang til sprogundervisning hvilede grundlæggende på to idéer: 1) det primære formål med sproglæring var at udvikle færdighed i at kommunikere på målsproget; og 2) det måtte være muligt at udvikle et effektivt kommunikativt repertoire uden først at skulle beherske hele målsprogets grammatiske system. Udviklingen af læreplaner blev således et spørgsmål om at specificere det kommunikative repertoire som gode lærere skulle beherske. Behovsanalyse var det uundværlige første led i at definere et sådant repertoire. Det blev så udarbejdet som funktioner (*functions*) (de kommunikative opgaver som lærerne skulle være i stand til at udføre) og begreber (*notions*) (de betydninger de skulle være i stand til at kommunikere). Europarådets sprogprojekt førte her an med *The Threshold Level* (van Ek 1975).

I Irland inspirerede disse idéer os til at igangsætte et projekt med udvikling af kommunikative læreplaner for fremmedsprogene fransk, tysk, spansk og italiensk. Vi lavede også *Salut!*, et tre-binds franskkursus der havde til formål at føre lærerne igennem de første tre år af *secondary education* til eksamen i *Junior Certificate*. Mit arbejde med den irske version af den kommunikative revolution lærte mig hurtigt hvordan man laver en behovsanalyse, og jeg blev snart ferm til at udfærdige fortegninger over funktioner og begreber (*functions and notions*). Men jeg var utilpas ved tanken om at min forståelse af sproglæring, og dermed af hvordan man underviser i sprog, i bund og grund var uændret. Kommunikative lærebøger adskilte sig klart nok i deres fokus fra tidligere grammatik-oversættelseslærebøger og audio-lingvale lærebøger; først og fremmest var grammatiske regler og sætningsmønstre som det afgørende organisatoriske princip erstattet af funktioner. Men den kommunikative sprogundervisning jeg så i praksis, syntes stadigvæk at gå ud fra at lærere på en eller anden måde kunne 'fortælle' sproget til lærerne, og at sproglæring og brug af sprog var to adskilte ting.

Opdagelsen af lærer-autonomi

Salut! var en stor økonomisk succes, så vores projekt havde råd til at invitere specialister i sprogundervisning fra andre lande til at komme og dele deres erfaringer og ekspertise med os. I 1984 kom Leni Dam til Dublin og brugte en dag på at tale med os om lærer-autonomi; det var det koncept hun brugte i sin engelskunder-

visning af teenagere i den danske folkeskole. Hun beskrev hvordan hun fra begyndelsen af talte engelsk med sine elever og forventede at de talte engelsk til hende (i de første stadier indeholdt deres engelsk uundgåeligt en masse dansk); hvordan hun inddrog dem i en fortsat jagt på gode læringsaktiviteter som hun delte, diskuterede, analyserede og evaluerede med eleverne – altid på målsproget, men til en start med meget enkle udtryk; hvordan hun krævede af dem at de skulle opstille deres egne læringsmål og vælge deres egne læringsaktiviteter, som også blev diskuteret, analyseret og evalueret – og igen på målsproget; hvordan det blev forventet af lærerne at de identificerede individuelle mål, men blev opmuntret til at forfølge dem gennem kollektivt arbejde i små grupper; hvordan de skulle lave skriftlige optegnelser over deres læring i en logbog – lektionsplaner og projekter, lister med nyttigt ordforråd, hvilke tekster de selv producerede; og hvordan hun inddrog dem i regelmæssig evaluering – på målsproget – af deres fremskridt som individuelle lærere og som klasse.

Leni Dam viste os de plancher og logbøger der var centrale i hendes metode; hun viste os også uredigerede video-optagelser af sin undervisning. Min første reaktion på videoerne var overraskelse over at hendes elever valgte at arbejde med læringsopgaver der effektivt var erklæret lovløse af den kommunikative ortodoksi. Det så ud til at de brugte en masse tid på f.eks. at oversætte tekster fra dansk til engelsk og samle lister over engelsk ordforråd. Min anden reaktion, som fulgte mere eller mindre lige efter den første, var forbløffelse over at disse unge lærere faktisk havde et ganske flydende engelsk. Det var ikke sådan at de havde været gode til at lære f.eks. dialoger fra deres lærebøger udenad – de brugte slet ikke lærebøger. De sagde hvad de havde brug for at sige for at kunne udføre de læringsopgaver de havde valgt. I stedet for at sige og skrive ting som var blevet foreslået af læreren eller lærebogsforfatteren, fandt de på en eller anden måde selv de ord og strukturer de havde brug for til at udtrykke det de ville. De lærte ikke engelsk i klassen med det vage håb at de måske kunne få lejlighed til at bruge det engang i fremtiden i verden uden for klasseværelset. De var medlemmer af et selskab og selvkørende fællesskab af engelsktalende som anvendte sproget for at lære det. Til sidst forstod jeg: vi lærer at kommunikere på et fremmedsprog gennem vores bestræbelser på at kommunikere; men disse bestræbelser må komme indefra; de må være drevet af behovet for at udtrykke det vi selv ønsker i stedet for blot at gentage eller tilpasse os det indhold som andre præsenterer os for. Leni Dams elevers færdighed i at kommunikere på engelsk var et resultat dels af hendes insistens på at de brugte engelsk for at lære engelsk, og dels af den autonomi hun gav dem ved at kræve at de udvalgte deres egne læringsaktiviteter, lavede optegnelser over deres læring og med mellemrum evaluerede læringsresultaterne. De opnåede sprogfærdighed i at bruge og lære engelsk takket være deres autonomi; og omfanget af deres autonomi udvidede sig gradvist efterhånden som deres færdigheder udviklede sig.

Afslutning

Denne tilgang til sprogundervisning er styret af tre pædagogiske principper som for mig fanger essensen af lærer-autonomi. Princippet om *inddragelse af læreren* kræver at lærerne bliver fuldt inddraget i planlægning, styring og evaluering af deres egen læring; princippet om *lærner-refleksioner* kræver at lærerne konstant reflekterer over processen og indholdet i deres læring og at de indgår i regelmæssig selv-evaluering; og princippet om *brug af målsproget* kræver at målsproget er medium såvel som mål for al læring, herunder den reflektive komponent (se i øvrigt Little 2001, 2007). Disse principper ligger ikke alene til grund for Leni Dams arbejde (se især Dam 1995), men også andre nordiske kolleger, f.eks. Hanne Thomsen (Thomsen 2000, 2003, Thomsen & Gabrielsen 1991), Leila Aase, Turid Trebbi og Anne-Brit Fenner (Aase et al. 2000). De har også udviklet den tilgang vi har overtaget i Irland i undervisningen af engelsk som andetsprog for voksne indvandrere med flygtningestatus og for ikke-engelsktalende elever i grundskolen (Little & Lazenby Simpson 2004). Tilsammen insisterer de tre principper på en stærk, gensidig relation mellem udviklingen af kommunikativ færdighed på den ene side og udviklingen af lærer-autonomi på den anden.

Oversættelse: Michael Svendsen Pedersen

Litteratur

- Aase, L., Fenner, A.-B., Little, D. and Trebbi, T.: Writing as cultural competence: a study of the relationship between mother tongue and foreign language learning within a framework of learner autonomy. CLCS Occasional Paper No. 56. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000.
- Dam, L.: *From Theory to Classroom Practice*. (Learner Autonomy 3). Dublin: Authentik, 1995.
- Dam, L. and Legenhausen, L.: The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment – the first months of beginning English. I: R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or and H.D. Pierson (eds.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 265-280). Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- Ek, J.A. van: *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.
- Legenhausen, L.: The emergence and use of grammatical structures in conversational interaction. I: B. Mißler and U. Multhaup (eds.): *The Construction of Knowledge: Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning* (pp. 27-40). Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- Legenhausen, L.: Discourse behaviour in an autonomous learning environment. *AILA Review* (pp. 56-69) 15/ 2001.

- Legenhausen, L.: Second language acquisition in an autonomous learning environment. I: D. Little, J. Ridley and E. Ushioda (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 65-77). Dublin: Authentik, 2003.
- Little, D. (2001): We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. I: L. Karlsson, F. Kjisik and J. Nordlund (eds.): *All Together Now. Papers from the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning*, Helsinki, September 2000 (pp. 45-56). Helsinki: University of Helsinki, Language Centre, 2000.
- Little, D.: Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. I: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/2007.
- Little, D., forthcoming: Learner autonomy, the European Language Portfolio, and teacher development. I: R. Pemberton and S. Toogood (eds.): *Autonomy and Language Learning: Maintaining Control*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. and B. Lazenby Simpson: Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. I: K. Morrow (ed.): *Insights from the Common European Framework*, pp.91-108. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Thomsen, H.: Learners' favoured activities in the autonomous classroom. I: D. Little, L. Dam and J. Timmer (eds.): *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* (pp. 71-86). Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000.
- Thomsen, H.: Scaffolding target language use. I: D. Little, J. Ridley and E. Ushioda (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 29-46). Dublin: Authentik, 2003.
- Thomsen, H. and Gabrielsen, G.: *Co-operative Teaching-Learning* (New Classroom Practices in Foreign Language Teaching; 1). Video and mimeo. Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole, 1991.



Viljo Kohonen

Professor
University of Tampere, Finland
viljo.kohonen@uta.fi

Den Europæiske Sprogportfolio set med finske øjne

Den Fælles Europæiske Referenceramme, Den Europæiske Sprogportfolio og autonomi

Den Fælles Europæiske Referenceramme (2001) præsenterer en *handlingsorienteret* opfattelse af kommunikation baseret på sprogbrugerens underliggende *eksistentielle kompetence*; herved opfattes sprogbrugeren som en person der handler målrettet. Dette giver et syn på læreren som et helt menneske der opnår sine kommunikative mål ved at anvende kognitive, emotionelle og intentionelle ressourcer. Elevens individuelle identitet bliver gradvist konstrueret gennem en kompleks social interaktion der bidrager til en holistisk udvikling af elevens hele personlighed som svar på berigende erfaringer af andethed i interkulturelle møder.

Referencerammen understreger yderligere vigtigheden af initiativ og social ansvarlighed idet den ser sprogbrugerne som *socialt handlende* der skaber personlige relationer i sociale grupper. Som medlemmer af samfundet skal de løse en række opgaver under en række særlige omstændigheder, i et specifikt miljø og inden for et bestemt handleområde.

Den Europæiske Sprogportfolio har til formål at uddybe den gensidige forståelse blandt Europas borgere med respekt for diversiteten i kulturer og leveforhold. Den har *to uddannelsesmæssige funktioner*: (1) Den er et *pædagogisk redskab*, dvs. den skal hjælpe eleverne med at planlægge, styre og reflektere over deres sproglæringsprocesser og evaluere resultaterne, og på denne måde hjælpe dem til at opnå flere færdigheder og blive autonome lærere, og (2) den er et *afrapporteringsredskab*, dvs. den skal udgøre et instrument til at afrapportere sprogfærdighed til relevante interessenter ud fra det kriterie-relaterede system af deskriptorer (på A-, B- og C-niveau) beskrevet i Den Fælleseuropæiske Referenceramme (se Sprogforum nr. 1, 2004).

Som en del af den lærer-centrerede orientering der ligger i Referencerammen, er det et af målene med Portfolioen at fremme *elev-autonomi* i sprogundervisningen (Principles 2000). David Little (1991:4) har foreslået en definition af elev-autonomi der har haft afgørende betydning for den videre udvikling: *“en færdighed i at*

se tingene på afstand, at foretage kritisk refleksion, at træffe beslutninger og handle selvstændigt ("capacity – for detachment, critical reflection, decision-making and independent action"). Begrebet autonomi angiver en høj grad af selvstændighed i brugen og tilegnelsen af et sprog med respekt for deltageres forskellighed i tilegnelse af sproget. Som modvægt til selvstændigheden står imidlertid elevernes gensidige afhængighed af hinanden i klassen (såvel som i samfundet som helhed). At forstærke mulighederne for meningsfuld kommunikativ interaktion i grupper gennem brug af målsproget er en vigtig nøgle til udvikling af elev-autonomi. Autonomi i anvendelsen og tilegnelsen af målsproget er således et spørgsmål om en *gensidig social afhængighed* der udvikler sig i ægte interaktion mellem deltagerne (Thomsen 2003; Little 2004; Kohonen 2004; 2006a). Målet med autonomi omfatter også at hjælpe eleverne til at udvikle en *socialt ansvarlig holdning til sprogtilegnelse* i løbet af deres sproglæringsproces. Ansvaret skal overdrages gradvist fra læreren til eleverne – i overensstemmelse med deres alder.

Autonomi gennem egen og klassekammeraters evaluering

David Little argumenterer for at lærer-refleksion er en forudsætning for autonomi. Og han siger videre at det ikke er tilstrækkeligt at lærerne anerkender at de er ansvarlige for deres egen læring og for at overvåge læringsprocessen ved at opstille mål og vælge aktiviteterne og materialerne. Eleverne må også være i stand til at evaluere resultaterne af deres læring og identificere deres svage og stærke sider for at kunne opstille nye mål for den næste runde af deres sproglæringsproces.

På tilsvarende måde bemærker Jennifer Ridley (2003:78) at lærere må foretage to forskellige slags refleksioner. For det første skal de tilegne sig metalingvistisk viden og metalingvistiske færdigheder for at kunne reflektere over sprog og kommunikation og over sig selv som lærere og sprogbrugere. For det andet skal de udvikle metakognitiv viden og metalingvistiske færdigheder for at kunne forstå læringsopgaven, udvikle deres læringsstrategier og derved påtage sig et større ansvar for deres egen læring. De skal kunne træde et skridt tilbage og reflektere over hvad det er de er i gang med at lære, hvorfor de skal lære det, og hvordan de kan gribe læringsopgaven an og blive bedre lærere.

At udvikle disse færdigheder hos sine elever og sammen med dem ændrer fundamentalt sproglærerens opfattelse og forståelse af undervisning. For mange lærere er det en helt ny erfaring at møde deres elever på en mere personlig måde, og at hjælpe eleverne til at blive autonome gør det nødvendigt for læreren at reflektere over sit professionelle ståsted og sine forståelser af sig selv som sprogpædagog.

Elevernes evaluering af sig selv og hinanden

Det finske projekt

Her kan jeg kun diskutere ét aspekt af vores resultater i forbindelse med brugen af Portfolioen i nogle klasser på finske skoler: tilskyndelsen af eleverne til at foretage evaluering af sig selv og hinanden som led i et forsøg på at hjælpe dem med at blive mere selvstændige lærnere og sprogbrugere i skolen. Resultaterne stammer fra en undersøgelse af elevernes 'stemmer' i finske skoler mens de er i gang med at lære at anvende Portfolioen som en del af deres normale arbejde i klassen. De empiriske resultater er baseret på interviews med eleverne og data fra åbne spørgeskemaer i slutningen af et tre-årigt finsk projekt som blev udført i 2001-2004 med henblik på at implementere Portfolioen (Kohonen & Korhonen 2006).

Nogle empiriske resultater

Efter man havde brugt Portfolioen i tre år i finske folkeskoler på alle klassetrin, havde eleverne udviklet forskellige syn på selvevaluering og gensidig evaluering (foråret 2004). En gruppe af elever fandt den nye kultur problematisk, som det kan ses i de følgende citater fra de empiriske data (Kohonen & Korhonen 2006):

Jeg kan ikke lide selvevaluering. Jeg er hverken for kritisk eller ukritisk over for mig selv (dreng, underskole).

Jeg kan ikke se formålet med selvevaluering. Man skal bare skrive et eller andet for at gøre læreren tilfreds (pige, underskole).

Nogle gange er det svært at finde ud af hvad man skal sige [til en klassekammerat]. Nogle gange finder jeg på noget at skrive, men jeg har ikke lyst til at kritisere ham fordi han bliver måske sur eller sådan noget (pige, underskole).

Dataene indeholdt imidlertid også en række positive holdninger til selvevaluering og gensidig evaluering af hinanden, hvilket tydede på at et lille flertal af eleverne forstod disse aktiviteters betydning for deres fremmedsprogstilegnelse:

Til at begynde med var det lidt pinligt at evaluere sig selv, men til sidst bliver det en del af læreprocessen og en del af at lære sig selv at kende (pige, sidste del af grundskolen).

Når jeg begynder at evaluere mig selv og sammenligner opgaverne, kan jeg se at jeg har udviklet mig, har lært mere (pige, underskole).

Mine klassekammerater kan give mig nye idéer til hvad jeg skal lave. Det er svært selv at se hvad man kunne have gjort anderledes når man synes man allerede har gjort alt det man kan (pige, grundskole).

At evaluere andre hjælper mig med at evaluere mig selv fordi det hjælper mig med at finde mine fejl (pige, sidste del af grundskolen).

Hvis man evaluerer en klassekammerat der har et bedre engelsk end én selv, kan man få øje på nogle ting i hans eller hendes arbejde som man også kan bruge i sit eget arbejde (dreng, underskole).

Ifølge disse resultater var elevernes gensidige evaluering ikke særlig udbredt i projektskolerne. Det er tydeligt at det skabte blandede følelser blandt deltagerne.

Generelt opfattede eleverne lærerens kommentarer og vurdering som den bedste og den mest nyttige måde at få tilbagemeldinger om deres arbejde på. De fandt lærerens vejledning motiverende og meningsfuld på grund af den personlige og opmuntrende tone.

Lærerens kommentarer er enormt nyttige fordi du kan ikke bare sige hvad der er forkert med det du har skrevet lige meget hvor meget du skriver (dreng, underskole).

Lærerens tilbagemelding fik mig til at opdage mine styrker og svagheder. Uden den ville mange ting have været uklare. Kommentarerne har hjulpet mig meget (pige, sidste del af grundskolen).

Elevernes holdninger peger på deres afhængighed af lærerens autoritative tilbagemelding om deres udvikling hen imod mere autonom læring. Læreren har tydeligvis med sine individuelle kommentarer og tilbagemeldinger en vigtig funktion som vejleder i elevernes læreproces.

Jeg har lært at planlægge hvordan jeg skal bruge min tid til at lægge mærke til de ting jeg skal prøve at gøre bedre (pige, sidste del af grundskolen).

I det mindste bliver jeg klar over de ting jeg skal gøre bedre. Hvis jeg kan få øje på det, får jeg også lyst til at gøre noget for at forbedre det (pige, sidste del af grundskolen).

Betydningen af at gøre sproglæringen mere gennemskuelig og synlig for deltagerne bliver også understreget af Leo van Lier. Han peger på at forudsætningen for at man kan lære noget, er at man *bider mærke i det*. "At lægge mærke til sproget medfører en bevidsthed om dets eksistens. Sproglig opmærksomhed betyder at man fokuserer og tilvejebringer tilstrækkelig mental energi til bearbejdningsprocessen." (van Lier 1996:11).

Afsluttende bemærkninger

Vores resultater peger på at eleverne befandt sig midt i en større pædagogisk forandring som en del af deres Portfolio-orienterede sproglæring. Resultaterne viser et tydeligt

mønster i deres opfattelser, idet de er delt mellem den gamle og den nye sproglærings- og undervisningskultur. Mens den traditionelle sprogundervisnings rationale er at arbejde alene under læreropsyn, indebærer den fremspirende nye kultur kooperativ læring samt selvevaluering og gensidig evaluering. Resultaterne understregede også vigtigheden af at eleverne forstår hvad refleksion samt selvevaluering og gensidig evaluering drejer sig om, og hvorfor det er nødvendigt at praktisere disse ting på en bevidst måde. At formidle en sådan forståelse til eleverne udgør en ny udfordring for sproglæreren og tilskynder ham/hende til at indtage en ny professionel rolle som sprogpædagog.

Oversættelse: Michael Svendsen Pedersen

Litteratur

- CEFR 2001 = *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe and Cambridge University Press, 2001.
- Dam, L.: Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 135-146.
- Kohonen, V.: Towards experiential foreign language education. I: Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J.: *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 2001. S. 8-60.
- Kohonen, V.: On the pedagogical significance of the European Language Portfolio: findings of the Finnish pilot project. I: Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.): *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University 101, 2004. S. 27-44.
- Kohonen, V. (2006a): On the notions of language learner, student and user in FL education: building the road as we travel. I: Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (eds.): *Kielenoppija tänään – Language learners of today* (AFinLA Yearbook 2006). Jyväskylä: Association of Applied Linguistics in Finland, Nr. 64, 2006. S. 37-66.
- Kohonen, V. (2006b): Student autonomy and the European Language Portfolio: evaluating the Finnish pilot project (1998-2001). I: L. Bobb Wolff & J. L. Vera Batista (eds.): *The Canarian Conference on Developing Autonomy in the Classroom: Each Piece of the Puzzle Enriches us all*. La Laguna: Gobierno de Canarias, Conserejía de Educación, Cultura y Deportes (CD-ROM, Lecture 2).
- Kohonen, V. & Korhonen, T.: Student Perspectives to the ELP: voices from the classrooms. MS, Department of Teacher Education, 2006 (to appear in 2007).
- Little, D.: *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

- Little, D.: Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. I: Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.): *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University 101, 2004. S. 15-25.
- Principles 2000 = *European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines with added explanatory notes* (Version 1.0). Strasbourg: Language Policy Division DGIV/EDU/LANG (2000) 33, rev. 1 (Revised in June 2004).
- Päkkilä, T.: The Finnish ELP pilot project for upper secondary schools. I: Little, D. (ed.): *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg: Language Policy Division, 7-12. 2002.
- Ridley, J.: Learners' ability to reflect on language and on their learning. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 78-89.
- Thomsen, H.: Scaffolding target language use. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 29-46.
- Ushioda, E.: Motivation as a socially mediated process. In Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 90-102.
- van Lier, L.: *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996.



Emma Ushioda

Associate Professor, University of Warwick, UK,
Centre for English Language Teacher Education
e-ushioda@warwick.ac.uk

Motivationsparadokset

Ifølge *Collins COBUILD Students' Dictionary* beskriver man en situation som paradoksal når den indebærer to kendsgerninger som man ikke ville forvente var sande på én gang. Ordbogen giver et eksempel:

It was crowded and yet at the same time peaceful. This was a paradox she often remarked on. (Der var tæt af mennesker, men samtidig meget fredeligt. Det var et paradoks som hun ofte kom med en bemærkning om).

Det paradoks som jeg vil tage op, er følgende: For at der kan finde en effektiv og autonom sproglæring og sproganvendelse sted, må motivationen komme fra læreren. Læreren må være den der ønsker at det sker. Det nytter ikke noget hvis det kun er læreren der ønsker det. Motivation må altså komme indefra. Den må ikke været styret af ydre kræfter, men kan på den anden side heller ikke udvikles uden faciliterende hjælpere som forældre og lærere. Eksterne sociale kræfter er med andre ord helt centrale for at motivationen kan vokse og udvikle sig.

Så paradokset lyder kort og godt sådan her: *motivation kommer indefra, men må alligevel være socialt medieret.*

Motivation må komme indefra

For omkring ti år siden argumenterede jeg for at den motivation der kommer indefra, og som er forudsætningen for autonomi, skulle kaldes *indre motivation (intrinsic motivation)* (Ushioda 1996). Indre motivation betyder at man gør noget for sin egen skyld, på grund af den selvtillid den giver gennem glæde, interesse, udfordring eller udvikling af færdigheder og viden. Tænk på et lille barn der er fordybet i at lægge et puslespil, eller en ivrig gartner der passer sine blomsterbede. Indre motivation bliver ofte sat over for *ydre motivation (extrinsic motivation)*, dvs. at gøre noget med henblik på f.eks. at gøre læreren tilfreds eller undgå straf.

Ti år efter jeg skrev *Learner Autonomi 5*, vil jeg ikke benægte at indre motivation udgør den optimale form for motivation. Der er jo megen forskning der peger på at indre motivation fremmer læring af høj kvalitet eftersom lærere der er motiveret indefra, er dybt optaget af at lære tingene godt; det giver en indre tilfredsstillelse

der ansporer læreren til at videreudvikle sine kommunikative færdigheder (se f.eks. Deci & Ryan 2002).

Det er imidlertid en vigtig pointe at ydre motivation ikke nødvendigvis er en dårlig ting i forbindelse med autonomi. Ydre motivation i form af små belønninger, præmier eller guldstjerner i stedet for at opmuntre eleverne til at lære for at lære, har ofte en negativ klang. Det er sandt nok at denne form for ydre motivation ikke bidrager til at fremme autonomi eftersom denne form for motivation reguleres eller styres udefra af læreren.

Vi bliver dog nødt til at anerkende at der er former for ydre motivation der reguleres eller styres indefra, og at de kan have stor virkning. Tænk bare på atleter der er motiveret af drømmen om at vinde en olympisk guldmedalje, eller en leder inden for forretningsverdenen der ønsker at nå toppen af ledelsespyramiden. I de fleste uddannelsessammenhænge sætter vi når alt kommer til alt, pris på visse typer af ydre mål som at opnå en kvalifikation, komme ind på et godt universitet, sikre sig et job eller søge en forfremmelse.

Tilbage til paradokset

For at vende tilbage til den første halvdel af paradokset, er det centrale budskab jeg ønsker at understrege, kort og godt at motivation nødvendigvis må komme indefra – enten i form af indre eller ydre mål – i stedet for at være kontrolleret udefra af andre. Men så opstår problemet eller paradokset naturligvis. Hvordan kan vi fremme denne motivation der kommer indefra? De af os der er udenfor (lærere), er jo sat i en prekær situation eftersom alt hvad vi gør eller siger for at 'motivere' vores elever, risikerer at give bagslag, at signalere at motivation er noget *vi* kontrollerer og *vi* regulerer (gennem belønninger og tilskyndelser, eller trusler og straf). Hvad kan vi i stedet gøre for at hjælpe elevernes egen (indre eller ydre) motivation til at vokse og udvikle sig? Der er desuden en yderligere komplikation. Det er ikke nok at finde måder hvorpå man kan give stødet til elevernes interesse og motivation. At lære et sprog er ikke kun skæg og ballade. Hvis det var tilfældet, ville motivation næppe være et problem. Så hvordan kan vi få eleverne til at *ønske* at gøre det de ikke nødvendigvis ønsker at gøre (såsom hårdt arbejde) uden at ty til ydre former for motiverende tvang? Hvordan kan vi få dem til at ønske ikke bare at gøre det som de kan lide at gøre (fri snak og sproglege), men også de ting som de skal gøre (som at lære ordforråd og grammatik, læse vanskelige tekster, lave kedelige øvelser)?

Tackling af paradokset: den sociale mediering af motivation

Nøglen til løsningen synes at ligge i at opbygge det sociale læringsmiljø på en sådan måde at eleverne får lyst til at deltage ... og lyst til at lære. Lige netop i denne sammenhæng minder Riley (2003:244) os om den vidunderlige illustrative episode i

Mark Twains roman *Tom Sawyer*, hvor Tom har fået den anstrengende opgave at male stakittet omkring Tante Pollys have og bliver hånet af sine venner der er ude at lege og have det sjovt. Men Tom får på listig vis ændret situationen således at det ender med at hans venner ønsker at hjælpe ham ved at bruge det kneb at få maleopgaven til at synes så tiltrækkende, værdifuld og interessant som mulig. Kort sagt, selv en kedelig og træls opgave kan gøres motiverende hvis man ser på den fra et andet perspektiv.

Det som er vigtigt, er ikke selve opgavens karakter, men hvordan det at gå i gang med opgaven konstrueres gennem menneskers interaktion. Som Good & Brophy (197:238) formulerer det, findes interessen i mennesker og ikke i emner og opgaver, og motivation udvikler sig gennem interaktioner mellem mennesker, opgaver og den kontekstuelle sammenhæng. Denne dynamik i den sociale deltagelse er nøglen til forståelse af motivationsparadokset. Motivationen opstår ikke bare inde i den enkelte. Den er socialt medieret og distribueret, og den udvikler sig gennem deltagelse i erfaringsdannelse sammen med andre.

Der er naturligvis en kritisk skillelinje her mellem at 'skabe' social deltagelse i erfaringsdannelse (hvad vi som lærere kan stræbe efter) og med vilje at 'manipulere' andres adfærd med henblik på at varetage sine egne interesser som det var tilfældet med Tom Sawyer. Det er klart at jeg ikke gør mig til talsmand for at lærere skal forsøge at manipulere deres elevers adfærd. Det ville jo i princippet ikke adskille sig fra at bruge stok-og-gulerodsmetoder til at regulere elevernes motivation med. Men det er lige så klart at vi som lærere må anerkende at det er vores pædagogiske ansvar at skabe læringsmiljøer hvor de studerende ønsker at lære og deltage. Dette ansvar er ikke til diskussion. Der må derfor skabes en omhyggelig balance mellem at fremme det synspunkt at lærer og elever er partnere i læringsprocessen (hvilket er det essentielle i et autonomt 'lærings-orienteret' miljø), og at anerkende at de ikke desto mindre har forskellige roller i klasseværelsets sociale hierarki. Som Legutke & Thomas (1991:68) bemærker, er der i institutionel læringsammenhænge en fundamental asymmetri i rollerne mellem lærere og elever, som man ikke må overse. Som lærere har vi derfor i sidste ende ansvar for at sætte rammerne for den pædagogiske proces og at stimulere læringsprocesserne i vores klasser. Til forskel fra Tom Sawyer handler vi imidlertid i vore elevers bedste interesser, snarere end at tjene vores egne interesser. Eller sagt på en anden måde: vi prøver at *mediere* i stedet for at kontrollere og manipulere vore elevers motivation, og som jeg her har argumenteret for, kan vi opnå dette ved at skabe mulighed for deltagelse i klassens sociale liv.

Målet for os som lærere er derfor at organisere det sociale læringsmiljø og læringsoplevelserne på en sådan måde at det fremmer interaktion, deltagelse og inddragelse: herigennem sikres motivation indefra. Det betyder at man giver eleverne masser af muligheder for at indgå i nye og forskellige aktiviteter og bruge nye og forskellige materialer og derigennem udvide deres erfaringshorisont. Det betyder også at man aktivt skal inddrage eleverne i kvalificerede valg, beslutninger og eva-

lueringer angående deres læring. Som Deci (1996) skriver, så skaber valgmuligheder ikke alene en villighed. Det indgyder også en ansvarsfølelse eftersom mennesker bliver ansvarlige for de valg de træffer og resultaterne af dem. I denne forstand er motivation (at ønske) og autonomi (at tage ansvar) uløseligt forbundet.

Oversættelse: Michael Svenden Pedersen

Litteratur

- Dam, L.: Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. I: D. Little, L. Dam & J. Timmer (eds.): *Focus on Learning Rather Than Teaching: Why and How?* (pp.18-37). Dublin: Centre for Language & Communication Studies, 2000.
- Deci, E.L. with Flaste, R.: *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin, 1996.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (eds.): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Good, T.L. & Brophy, J.E.: *Looking in Classrooms*. New York: Longman, 1997.
- Legutke, M. & Thomas, H.: *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman, 1991.
- Riley, P.: Drawing the threads together. I: D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 237-252). Dublin: Authentik, 2003.
- Ushioda, E.: *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

Åbne Sider

Andetsprogsdidaktik. Lars Holm & Helle Pia Laursen (red.). Frederiksberg: Dansk-lærerforeningen, 2000. 192 s.

Approaches to Materials Design in European Textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness. Written by Anne-Brit Fenner, David Newby; additional materials by Antoinette Camilleri; edited by David Newby. (European Centre for Modern Languages). Strasbourg: Council of Europe, 2000. 221 s.

Dialog, samspil og læring. Olga Dysthe (red.). (Pædagogiske linjer). Århus: Klim, 2003. 353 s.

Education for Intercultural Citizenship. Concepts and comparisons. Geof Alred, Mike Byram and Mike Fleming (eds.). (Languages for Intercultural Communication and Education; 13). Clevedon England; Buffalo: Multilingual Matters, 2006.

Europäisches Sprachenportfolio. Version für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren: ESP 2. Bern: Schulverlag, 2005.

Focus on Learning rather than Teaching. Why and how? Papers from the IATEFL conference on learner independence, Kraków, 14-16 May 1998. David Little, Leni Dam and Jenny Timmer (eds.). Dublin: CLCS (Center for Language and Communication Studies), Trinity College, 2000. 236 s.

Gagnestam, Eva: *Kultur i språkundervisning. Med fokus på engelska.* (Karlstad University Studies; 2003:25). Karlstad: Karlstads Universitet, (Institutionen för Utbildningsvetenskap, Avdelningen för Pedagogik), 2003. 293 s.

Globale dimensioner. Lisa Klöcker og Sanne Müller (red.). Kbh.: Mellempfolkeligt Samvirke: Ulandsorganisationen Ibis, 1999. Bind 1: Interkulturel pædagogik. 139 s. Bind 2: Ideer og opgaver til interkulturel undervisning. 125 s.

Intercultural Experience and Education. Geof Alred, Michael Byram and Mike Fleming (eds.). (Languages for Intercultural Communication and Education; 2). Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 242 s.

Kohonen, Viljo, Riita Jaatinen, Pauli Kaikkonen and Jorma Lehtovaara: *Experiential Learning in Foreign Language Education.* (Applied Linguistics and Language Study). Harlow: Longman, 2000. 182 s.

Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Adelheid Schumann (Hrsg.). (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 19). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2005. 196 s.

Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Edited by Michael Byram and Michael Fleming. (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 310 s.

Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. David Little, Jennifer Ridley, Ema Ushioda (eds.). Dublin: Authentik, 2003. 252 s.

Lundgren, Ulla: *Interkulturell förståelse i engelskundervisning. En möjlighet.* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera; 169). Malmö: (Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö Högskola) 2002. 302 s.

New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages. Simon Green (ed.). (Modern Languages in Practice; 13). Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 194 s.

O'Dowd, Robert: *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence.* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung; Bd. 13). Berlin: Langenscheidt, 2006. 248 s.

Portfolio européen des langues. Pour jeunes et adultes. Conseil de l'Europe. Paris: Didier (Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie), 2001. 36 s.

Risager, Karen: *Language and Culture. Global flows and local complexity.* (Languages for Intercultural Communication and Education; 11). Clevedon: Multilingual Matters, 2006. 212 s.

Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Helmut Brammerts, Karin Kleppin (Hrsg.). (Forum Sprachlehrforschung; Bd. 1). Tübingen: Stauffenburg, 2001. 207 s.

Språkboken. En antologi om språkundervisning og språkinlärning. Projektledare Ingela Nyman; Rolf Ferm och Per Malmberg (red.). Stockholm: Skolverket, 2001. 272 s.

The Construction of Knowledge. Learner autonomy and related issues in foreign language learning. Essays in honour of Dieter Wolff. Edited by Bettina Missler and Uwe Multhaup. (Stauffenburg Festschriften). Tübingen: Stauffenburg, 1999. 272 s.

Teaching and Learning Foreign Languages. Issues and ideas. Aud Marit Simensen (ed.). (Acta didactica; 3/2002). Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo, 2002.

Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom. Report on a research-and-development project (1997-2001). David Little, Jennifer Ridley, Ema Ushioda (eds.). Dublin: Authentik, 2002. 162 s.

Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools. A reader. Edited by Ann Swarbrick. London: Routledge/Falmer (The Open University), 2002. 312 s.

Andet Godt Nyt

Baker, Colin: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. 492 s.

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; 52). Norbert Dittmar, Martina Rost-Roth (Hrsg.). Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995. 316 s.

Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch. Natascha Müller [et al.]. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher), 2006. 242 s.

Forsman, Liselott: *The Cultural Dimension in Focus. Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom*. Åbo: Åbo Akademi University Press, 2006. 250 s.

Fra tekst til samfund – tur-retur. Anette Villemoes, Henrik Rye Møller og Mette Skovgaard Andersen (red.). Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2006. 211 s.

Phonological Development and Disorders in Children. A multilingual Perspective. Zhu Hua and Barbara Dodd (eds.). (Child Language and Child Development; 8). Clevedon: Multilingual Matters, 2006. 480 s.

Saltzstein, Susanne: *Forretningsdansk. Danskundervisning for forretningsfolk*. Kbh.: Alfabeta, 2006. 120 s.

Zinck, Inge-Lise og Séférian, Marie Alice: *Gauguin. Tekster og billeder til franskundervisningen*. København: Nyt Nordisk Forlag, 2006.

Udvalgte referencer fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks base.

Infodok/DPB
www.dpb.dpu.dk/infodok

Kalender

Den ottende konference om *Nordens språk som andraspråk* afholdes på Helsingfors Universitet 10.-12. maj 2007.

Se mere på:
<http://www.helsinki.fi/hum/skl/nordand2007/andra.htm>

Engelsk fagudvalg arrangerer – med tilskud fra Undervisningsministeriet: Sprogundervisningen anno 2007. 28.-29. september 2007 på Hornstrupcentret, 7100 Vejle.

Se mere på:
www.sproglærerforeningen.dk

Se udvalgte nyheder på:
www.dpb.dpu.dk/infodok

Næste nummer af Sprogforum udkommer efterår 2007

Børne- og ungdomslitteratur i fremmedsprogsundervisningen

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

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

www.forlag.dpu.dk

– hvorfra de frit kan skrives ud.



Tidsskriftet
Sprogforum udgives af
Danmarks Pædagogiske
Universitets Forlag og
Institut for Pædagogisk Antropologi,
Danmarks Pædagogiske
Universitet.

**Danmarks Pædagogiske
Universitets Forlag**
Danish University of Education Press

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitet
Rektoratet
Emdrupvej 54
2400 København NV

www.forlag.dpu.dk

