

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 55 · oktober 2012

Verdens- borger

»Al sprogundervisning bør have
et overordnet globalt sigte.«

Karen Risager

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 55 · oktober 2012

EVA ERSBØLL

Kronik: Statsborgerskab til verdensborgeren [8](#)

KAREN RISAGER

Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken [14](#)

ULLA EGIDIUSSEN EGEKVIST OG

MADS JAKOB KIRKEBÆK

Kinesisk i nordjyske skoler – hvorfor nu det? [21](#)

CECILIA KARLSTRÖM OG ELISABETH LEZEBNIK

Et multilingvistisk paradoks blandt
globaliserede elever [30](#)

KATE ØSTERGAARD

Globale muslimske netværk og internettet [37](#)

PETRA DARYAI-HANSEN

REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere [46](#)

DITTE LOUISE SEIBERT OG

BIRLA MARIE SVENDSEN VINCENTS

Interkulturel pædagogik – med arabisk
og dansk som eksempel [53](#)

BO LAURITZEN OG ANNE METTE W. NIELSEN

Globalt medborgerskab i gymnasiet [58](#)

IBEN KJÆRGAARD

Fra verdensborger til dansker [66](#)

TORE BERNT SØRENSEN

Kortsluttet kosmopolitanisme: Marginaliseringen
af engelsk som andetsprog [71](#)

AUÐUR HAUKSDÓTTIR

Sproglig og kulturel diversitet – målet for
et UNESCO-center i Island [79](#)

JETTE LUNA

Åbne sider: Revitalisering af garifunaernes
sprog og kultur [85](#)

Godt Nyt og Andet Godt Nyt [93](#)

SPROGFORUM

Verdensborger

Sprogforum årg. 18, nummer 55, oktober 2012

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2012 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Berghóra Kristjánsdóttir, Elina Maslo og Karen Risager

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Berghóra Kristjánsdóttir og Karen Sonne Jakobsen

– **med bidrag fra:** INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter

for Fremmedsprogs-pædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek:

<http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Kirkebæk, Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohr, Michael Svendsen Pedersen, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Iben Stampe Sletten, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Institut for Uddannelse og
Pædagogik (DPU)
Tuborgvej 164, Postbox 840
2400 København NV
E: sprogforum@dpu.dk
T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag
Langelandsgade 177
8200 Aarhus N
E: unipress@au.dk
www.unipress.dk
T: 8715 3963
F: 8715 3875

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl

Ebogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87- 7124-293-5

Abonnement

Fra 2012 udkommer Sprogforum med to numre årligt

Pris for to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@dpu.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på <http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/>

Sprogforum nr. 36-55 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog.

Forord

De nylig overståede Olympiske Lege er et godt eksempel på at vi alle er verdensborgere – i det mindste alle vi der har kontakt med medierne, og det er efterhånden det store flertal over hele verden.

I en positiv optik kan OL ses som en fejring af den globale mangfoldighed og en demonstration af muligheden for at samarbejde efter fælles regler og kriterier. Samtidig er OL også en fejring af de nationale fællesskaber, så OL illustrerer udmærket den nutidige spænding mellem det nationale (nationen opfattet som en enhed), det internationale (forholdene mellem nationerne) og det transnationale (samarbejdet på tværs af nationerne). Derimod fejrer OL ikke den mangfoldighed der kan findes inden for den enkelte nation. Men ser man på de enkelte nationers hold inden for forskellige sportsgrene, kan man ofte iagttage denne mangfoldighed.

I en kritisk optik kan OL også ses som forbundet med magtmisbrug og korrupsion i stor skala. Men også denne side af det transnationale samarbejde (den transnationale korridorpolitik) er en del af verdensborgerens virkelighed, ligesom de store konflikter i verden er det.

Sprog- og kulturpædagogikken er et fagområde som er dybt involveret i mangfoldigheden og det globale udsyn. Vi uddanner alle verdensborgere i en eller anden forstand. Det kan være alene af den grund at vores virksomhed bidrager til at flere mennesker får kendskab til flere sprog og kulturer. Kendskab til flere sprog er klart en fordel for den enkelte, idet ethvert ekstra sprog betyder en potentielt vældig udvidelse af hans eller hendes videnshorisont, kontaktmuligheder og interkulturelle forståelse. Kendskab til flere sprog er også til gavn for samfundet, idet det indebærer et tilskud til virksomheders, institutioners og organisationers kommunikation og samarbejde med flere forskellige dele af verden. Det er ikke mindst relevant i forbindelse med den økonomiske udvikling i lande som Kina, Brasilien, Indien og Rusland, såvel som i forbindelse med de politiske forandringer i de arabiske lande.

Men undervisning og læring i fremmed- og andetsprog går videre end dette, og her vil vi fremhæve tre aspekter af vores virksomhed: Det ene aspekt er den sproglige og kulturelle mangfoldighed i alle samfund: alle de sprogsamfund vi underviser i forhold til,

fx Storbritannien, USA, Tyskland, Frankrig, Danmark, er præget af sproglig mangfoldighed. Det kan være at der er regionale sproglige mindretal, fx baskisk i Frankrig og Spanien, eller grønlandsk i rigsfællesskabet eller dansk i Sydslesvig. Eller det kan være der er sproglige mindretal pga. indvandring, og her er der ofte tale om rigtig mange sprog, i Danmark tales der fx omkring 120 sprog. Hvis man ønsker at lægge vægt på eksistensen af denne sproglige mangfoldighed, kan man i sprogundervisningen gøre opmærksom på den og anerkende den, og evt. diskutere sprogpoltiske problemstillinger i forbindelse med den: Hvilken status har de forskellige sprog? Er der tale om sproglig diskrimination, om sproglig eksklusion og inklusion? Hvilken betydning har modersmålet (førstesproget) for identitet og læring? Hvordan kan man tænke sig et velfungerende flersprogligt samfund? Her har sprog- og kulturpædagogikken meget at byde på i form af kritisk sproglig bevidsthed.

Det andet aspekt vi vil fremhæve, er viden om verden mere generelt. Mens det traditionelt har været sprogfagenes opgave at undervise i forhold til hver deres målsprogsamfund (engelsk: først og fremmest Storbritannien og USA, russisk: først og fremmest Rusland, dansk: først og fremmest Danmark), kan man sige at sprogfagene også kan bidrage til uddannelsen af mere globalt orienterede verdensborgere ved (også) at beskæftige sig med transnationale og globale sammenhænge som fx: Hvad er USA's rolle i verdenssamfundet i dag? Hvad betyder transnational migration for identitetsdannelse og kulturmøder? Hvordan har fx tyrkisktalende i Danmark glæde af de tyrkiske netværk i det øvrige Europa? Hvilken rolle spiller internettet for udbredelsen af ideer i verden? Hvad sker der i de transnationale religiøse netværk – af kristne, af muslimer eller andre trosretninger? Hvad er forholdet mellem sport og politik i tilknytning til OL? Emner som man i princippet kan tage op i alle sprogfag uanset sprog.

Det tredje aspekt vi vil fremhæve, er den mere samfundsrettede eller politiske vinkel der ligger i at beskæftige sig med medborgerskabet, dvs. individets rolle i forhold til samfundet. Det rejser spørgsmål som: Hvad kan man, hvad må man, hvad skal man som medborger i samfundet? Man kan sige at der her er et frigørende perspektiv for sprogundervisningen, idet man sætter særligt fokus på udfoldelsesmuligheder, ansvarlighed, solidaritet og engagement. Et element i dette er spørgsmålet om hvem der har og kan få statsborgerskab (indfødsret) i en bestemt stat med de nøjere definerede rettigheder og pligter dette indebærer. Når talen er om verdensborgeren, som er temaet for dette nummer af Sprogforum, så handler

det om hvordan vi som enkeltpersoner eller grupper kan opfylde en konstruktiv, ansvarlig og solidarisk plads i verden – en verden der er præget af sproglig, kulturel og religiøs mangfoldighed, såvel som af mange alvorlige konflikter. At uddanne til verdensborgere i denne forstand er en opgave som sprog- og kulturpædagogikken har brug for at udvikle yderligere i de kommende år.

Artiklerne i dette nummer kommer rundt om en række af disse forskellige aspekter af globaliseringen og de muligheder den giver sprogfagene for at opdyrke nye sider af deres praksis.

Kronik: Statsborgerskab til verdensborgeren. I kronikken slår *Eva Ersbøll* fast at et verdensborgerskab ikke er et alternativ til det nationale statsborgerskab, mens hun ser det som meningsfuldt at tale om et verdensborgerskab i betydningen *verdensmedborgerskab*. I hendes optik kan verden og verdensborgerne ikke undvære stater for at beskytte og tildele rettigheder, herunder sproglige og kulturelle rettigheder.

Karen Risager: Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken. Verdens sprog er globale fænomener, fastslår *Karen Risager*, som i sin artikel præciserer hvad det kan have af konsekvenser for sprog- og kulturpædagogikken. Sprog spreder sig gennem transnational mobilitet. Det samme sprog kan tales som modersmål, andetsprog og fremmedsprog i hele verden. Hendes budskab er derfor at al sprog- og kulturundervisning bør have et globalt sigte som en forudsætning for at udvikle bevidste og engagerede verdensborgere.

Ulla Egidiusen Egekvist og Mads Jakob Kirkebæk: Kinesisk i nordjyske skoler – hvorfor nu det? Artikkels svar på spørgsmålet er: Siden kinesisk ligesom andre sprog er et globalt fænomen, har faget kinesisk mulighed for at uddanne børn og unge i Nordjylland til at blive kompetente verdensborgere. Når elever i Nordjylland lærer kinesisk, gavner det elevernes omverdensforståelse, samtidig med at de får kendskab til kinesisk sprog og kultur som forventes at blive en vigtig konkurrenceparameter på fremtidens globale arbejdsmarked.

Cecilia Karlström og Elisabeth Lezebnik: Et multilingvistisk paradoks blandt globaliserede elever. Forfatterne skriver ud fra deres erfaringer på *Herlufsholm Skole* der er en international skole med elever med brede sprogkompetencer. Når de taler om et flersprogligt paradoks, henviser de til deres observationer af at det er svært for elever at opnå høje karakterer i ikke-sproglige fag med mindre de behersker undervisningssproget på et modersmåls-lignende niveau. Derfor bliver det en vigtig pædagogisk opgave at spotte det sprog eleverne behersker bedst.

Kate Østergaard: Globale muslimske netværk og internettet. I denne artikel præsenteres læseren for den unge etnisk danske kvinde Zeinab der er konverteret til islam. Hun er et eksempel på en deltager i globale religiøse netværk hvor sproglig og religiøs diversitet breder sig på tværs af landegrænser via internettet og satellit-tv. Den teknologiske udvikling bevirker ændrede autoritetsforhold over tid, hvor nye målgrupper har større muligheder for at komme til orde i muslimske transnationle netværk hvis de vel at mærke har adgang til de moderne kommunikationskanaler.

Petra Daryai-Hansen: REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere. Værktøjet som forfatteren præsenterer i denne artikel, har som mål at styrke sproglig og kulturel mangfoldighed i uddannelserne. Hun introducerer fire konkrete pluralistiske tilgange til sprog og kulturer. Værktøjssættet er beregnet til at udvikle interkulturelle kompetencer hos eleverne der bygger på viden, holdninger og færdigheder. Værktøjet skal i de kommende år afprøves på en international kommunal profilskole i Københavns Kommune.

Ditte Louise Seibert og Birla Marie Svendsen Vincents: Interkulturel pædagogik – med arabisk og dansk som eksempel. De to forfattere er blandt 60 studerende på en ny bacheloruddannelse ved Syddansk Universitet Odense. I artiklen gør de rede for hvorfor der er brug for de pædagogiske, kulturelle og kommunikative kompetencer de opnår qua denne nye uddannelse. Den nye uddannelse er erhvervsrettet mod arbejde i institutioner og organisationer der er karakteriseret ved mangfoldighed.

Bo Lauritzen og Anne Mette W. Nielsen: Globalt medborgerskab i gymnasiet. Forfatterne præsenterer læserne for en analytisk model der kan støtte planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløb med sigte på at unge kan se sig selv som en del af et verdensmedborgerskab. De giver et par konkrete eksempler på hvordan modellen har dannet udgangspunkt for undervisningsforløb i gymnasiet, det ene om trafficking og det andet om netbaseret kommunikation mellem unge i Danmark og Pakistan der handler om forestillinger om levet liv.

Iben Kjærgaard: Fra verdensborger til dansker. I denne artikel vender forfatteren problematikken på hovedet, idet hun diskuterer hvordan regeringers politik gennem lovgivning negligerer nye samfundsborgeres globale kompetencer i bestræbelser på at de opnår danske kompetencer gennem initiativer som fx »Kursus i danske samfundsforhold, dansk kultur og historie«. Hun reflekterer over hvorvidt forestillingen om at nye samfundsborgere skal lære »de grundlæggende værdier og normer i det danske samfund«, ikke blot er udtryk for kulturel og sproglig ensretning.

Tore Bernt Sørensen: Kortslettet kosmopolitanisme: Marginaliseringen af engelsk som andetsprog. Kan man drage sammenligninger mellem engelsk som andetsprog og dansk som andetsprog? Ja, det kan man ifølge forfatteren, som giver læseren indblik i hvordan kombinationen af store skoler med mange elever og dermed muligheder for niveauinddelinger, et inklusionsparadigme samt brugen af undervisningsassistenter i England er blevet centrale forklaringer på hvordan marginaliseringen af engelsk som andetsprog er foregået i det engelske skolesystem. Denne udvikling sker parallelt med øget superdiversitet i det engelske samfund. Derfor overskriften: Kortslettet kosmopolitanisme.

Auður Hauksdóttir: Sproglig og kulturel diversitet – målet for et UNESCO-center i Island. I artiklen beretter forfatteren om et internationalt sprogcenter, som den tidligere præsident Vigdís Finnbogadóttir har stået i spidsen for at etablere med det formål at gøre opmærksom på sprogenes betydning for menneskeheden.

Åbne sider: Jette Luna: Revitalisering af garifunaernes sprog og kultur. Når et folk som garifunaerne mister deres sprog og kultur, er det et resultat af en bevidst sprogpolitik som har etsprogethed og monokulturalitet som mål. Det er også en bevidst sprogpolitik at fremme flerkulturalitet og flersprogethed. Internationale vedtagelser i regi af FN og UNESCO støtter garifunaerne i at revitalisere deres tabte sprog og kultur. Det er artiklens ærinde at fortælle læseren hvordan det sker blandt andet som en del af IBIS' arbejde.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt ny litteratur på Danmarks Pædagogiske Bibliotek til emnet Verdensborgeren samt *Andet Godt Nyt* og *Meddelelser*.

Med dette nummer ønsker redaktionen at bidrage med ny viden om vilkår for at uddanne mennesker til verdensborgere i det danske uddannelsessystem. Et af temanummerets centrale budskaber er: »Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.«

Dette budskab har vi fået oversat til en række sprog, og oversættelserne er anbragt rundt omkring i nummeret. Vi opfordrer læserne til at læse, gætte sig frem til betydninger, undre sig

God læselyst!
Redaktionen

Statsborgerskab til verdensborgeren

Kronikken i dette temanummer om verdensborgeren skal handle om statsborgerskab og særligt om dansk statsborgerskab – eller dansk indfødsret, som det danske statsborgerskab også kaldes.

Men lad os starte med spørgsmålet, om verdensborgeren har brug for et statsborgerskab? Svaret er efter min mening et klart 'ja'. Ethvert menneske har ifølge Verdenserklæringen om Menneskerettighederne ret til et statsborgerskab, fordi det giver adgang til lige og fulde rettigheder og beskyttelse på det internationale plan. Og selv om vi alle er verdensborgere, i den forstand at vi alle er borgere i den samme verden (en vigtig erkendelse, som anført af Karen Risager i dette nummer), så giver det ikke mening at tale om et verdensborgerskab som alternativ til det nationale statsborgerskab. Man kan nok tale om et verdensborgerskab i betydningen 'verdensmedborgerskab', men ikke om verdensborgerskab som en slags (stats-)borgerskab i verden – i hvert fald ikke i den verden, vi kender i dag. Retligt set er statsborgerskabet udtryk for en særlig tilknytning mellem borger og stat. Det er et udtryk for de gensidige rettigheder og pligter, som relationen skaber. Og selv om verdensborgeren indgår i en relation til 'verden', er det en helt anden slags relation end relationen mellem statsborgeren og dennes stat.

Verden består af stater, og det er kun en stat – i hvert fald på nuværende tidspunkt – der effektivt kan beskytte sine borgere og sikre dem deres rettigheder.

Ifølge det danske regeringsgrundlag for 2011-12 er statsborgerskab en status, der giver 'lige muligheder for alle'. I Danmark er det, ligesom i de fleste andre lande, kun statsborgerne, der har samtlige



EVA ERSBØLL

Seniorforsker, Institut for menneskerettigheder

eer@humanrights.dk

rettigheder og dermed lige muligheder (hvis vi ser bort fra tilfælde, hvor unionsborgere ifølge EU-retten kan have krav på en bedre retsstilling end landets egne 'stationære' statsborgere – den såkaldte 'omvendte diskrimination'). Kun statsborgere har valgrettigheder ved parlamentsvalg, ret til særligt betydningsfulde offentlige stillinger, ret til statens beskyttelse (diplomatisk) og ubetinget ret til at blive i og når som helst vende tilbage til staten. Desuden giver EU-retten medlemsstaternes statsborgere rettigheder, bl.a. ret til fri bevægelighed og ophold i andre EU-medlemsstater. Statsborgerrettighederne garanteres af statsborgernes stat, herunder gennem dens EU-medlemskab.

Verdenssamfundet kan end ikke garantere nydelsen af de menneskerettigheder, som gælder for alle mennesker – uanset statsborgerskab. Ikke alle verdens stater er indstillet på at overholde menneskerettighederne, men der er rollemodeller, og der samarbejdes internationalt om at finde frem til bedste praksis og/eller fælles mindstestandarder på væsentlige områder. Verden og verdensborgere kan derfor ikke undvære staterne.

Hvis vi ser på den danske indfødsretslovgivning, er der grund til at fremhæve to karakteristika:

For det første er den nugældende danske indfødsretslov relativt gammel – den er fra 1950. Den er selvfølgelig blevet ændret siden da, men den er ikke blevet reformeret. Derved adskiller den sig fra de andre nordiske statsborgerskabslove. Sverige, Finland og Norge har fået nye statsborgerskabslove i henholdsvis 2001, 2003 og 2005, bl.a. med henvisning til den voldsomme samfundsudvikling, der er sket siden landene vedtog deres tidligere gældende statsborgerskabslove.

For det andet indeholder den danske grundlov en særlig bestemmelse om, at udlændinge kun kan få indfødsret ved lov. Der kan intet skøn overlades til administrative myndigheder. Tildeling af indfødsret sker normalt ved, at Folketinget vedtager et lovforslag om at give indfødsret til et større antal udlændinge, hvis navne står oplistet på lovforslaget.

Udlændinge kan få indfødsret ved både generel og konkret lovgivning. Begge fremgangsmåder anvendes. Indfødsretsloven fra 1950 er en generel lov, og den bestemmer, at nordiske og tidligere danske statsborgere kan få indfødsret ved afgivelse af en erklæring, udenlandske adoptivbørn kan få indfødsret automatisk ved adaption af danske forældre, og udenlandske børn kan få indfødsret automatisk ved legitimation, hvis deres udenlandske mor gifter sig med deres danske far. Andre udlændinge må imidlertid søge indfødsret ved naturalisation, det vil sige ved Folketingets vedtagelse af en konkret naturalisationslov. Denne usædvanlige form for til-

deling af statsborgerskab er forbundet med en række ulemper. Bl.a. vedtages tildelingskriterierne ikke ved lov, men ved politisk aftale, og ansøgerne har ikke de sædvanlige retssikkerhedsgarantier, herunder sikkerhed for at få en begrundelse for et afslag og klageadgang. Disse problemer kan ikke løses fuldstændigt under den nu gældende grundlov, men det er muligt inden for grundlovens rammer at forbedre naturalisationsordningen betydeligt. Regeringen har da også i sit regeringsgrundlag tilkendegivet: »Retssikkerheden for ansøgere skal styrkes. Kravene til statsborgerskab vedtages ved lov frem for ved skiftende politiske aftaler« (Regeringsgrundlag 2011:55).

Om de fremtidige krav har regeringen anført følgende:

For at opnå dansk statsborgerskab skal ansøgeren fremover have bestået Dansk 2 og en statsborgerskabsprøve, der vægter aspekter af det hverdagsliv og det aktive politiske liv, som møder borgerne i et moderne samfund. Ansøgeren skal endvidere fremover have været selvforsørgende inden for 2 ½ år af de sidste 5 år.

De øvrige krav til opnåelse af dansk statsborgerskab, herunder de nuværende krav til at holde sig ude af kriminalitet, afgivelse af tro- og loveerklæringer, krav til ophold samt gæld til det offentlige, selvforsørgelse, automatisk statsborgerskab, statsborgerskab ved erklæring samt naturalisation, opretholdes. (Regeringsgrundlag 2011: 55)

Der lægges op til en reform af naturalisationsprocedurerne, men ikke til nogen omfattende reform af indfødsretslovgivningen som sådan. Der skal ske en vis lempelse af de gældende naturalisationskrav, men der er ikke tale om at vende tilbage til de lempeligere betingelser, som var gældende før 2002. Sprogkravet skal sænkes fra prøve i Dansk 3 til prøve i Dansk 2, som var det niveau, der indførtes i 2002. Indfødsretsprøven, eller statsborgerskabsprøven, som blev indført i 2005 og strammet i 2008, vil formentlig blive lettere at bestå, for, som der står i regeringsgrundlaget, »mennesker, der har boet i Danmark gennem mange år, skal ikke mødes af en prøve, hvor kravene er højere, end hvad mange danskere kan« (Regeringsgrundlag 2011: 54). Herved fjernes en anstødssten ved den nuværende prøve, nemlig at udlændinge skal være 'dygtigere end almindelige danskere'. Også en anden anstødssten skal fjernes, nemlig at den nu testede viden opfattes som 'irrelevant'. Selvforsørgelseskravet, som blev indført i 2005 og strammet i 2008, vil også blive lempet noget, gældskravet og tro- og loveerklæringerne fra 2002 fastholdes, og det samme gør reglerne om kriminalitet, som blev skærpet i 2005.

Regeringen har fremhævet, at den »lægger vægt på, at ansøgere ikke har begået kriminalitet« (Regeringsgrundlag 2011: 54).

På den baggrund må det forventes, at der fortsat vil være udlændinge, der vil få svært ved at få dansk statsborgerskab – og nogle vil fortsat være afskåret herfra. Det kan formentlig afbødes noget, hvis dispensationsreglerne lempes. Det skal herved bemærkes, at posttraumatisk stress syndrom (PTSD) igen skal 'være en selvstændig dispensationsmulighed fra de generelle krav'.

Muligvis findes en del af forklaringen på de relativt strenge danske naturalisationsbetingelser – bedømt i en europæisk kontekst – i selve regeringsgrundlaget. Her fremhæves det: »Reglerne om statsborgerskab skal bruges aktivt til at fremme integration. Regeringen vil sende det tydelige signal, at udlændinge, der har boet i Danmark i flere år, og hvor integrationen er lykkedes (fremhævet her), kan blive danske statsborgere. Kravene skal være høje, for dansk statsborgerskab er noget særligt. Men kravene skal ikke ekskludere dem, der gør sig umage, alene fordi de ikke har en tilpas høj uddannelse« (Regeringsgrundlag 2011: 54).

Dermed erklærer regeringen sig tilsyneladende enig i den tidligere regerings opfattelse af, hvor i integrationsprocessen statsborgerskab bør tildeles, nemlig der »hvor integrationen er lykkedes«. Til sammenligning kan nævnes, at den helt overvejende del af Folketinget i 1998 mente, at muligheden for at få statsborgerskab skulle ses som et afgørende positivt element i integrationsprocessen. Der er en vis logik i, at der fastsættes mindre strenge naturalisationskrav, når tildeling af statsborgerskab kan ske i løbet af integrationsprocessen, end når tildelingen skal afvente den vellykkede afslutning på en integrationsproces.

På to områder vil dansk indfødsretslovgivning dog blive ændret mere radikalt i retning af en moderne statsborgerskabslov:

For det første vil Danmark følge tendensen i de fleste andre vesteuropæiske lande, hvor dobbelt statsborgerskab nu tolereres. Det vil trække i retning af en mere liberal statsborgerskabslovgivning, hvor der tages hensyn til 'verdensborgeren', der rejser og arbejder i flere lande, gifter sig med en udlænding og/eller stifter familie i udlandet. De fleste lande har indset, at kampen mod dobbelt statsborgerskab ikke kan – og næppe heller skal – vindes. Bestræbelserne går nu i stedet for i retning af gennem et statsligt samarbejde at få løst de (normalt relativt få) konflikter, som kan opstå som følge af, at en person har statsborgerskab i to eller flere stater.

For det andet vil Danmark følge tendensen i mange andre vesteuropæiske lande og anvende et kvalificeret *tus soli*-princip, det vil sige et princip om, at fødsel på statens territorium på visse betingel-

ser giver retskrav på statens statsborgerskab. Således skal unge udlændinge, der er født og opvokset i Danmark, og som består folkeskolens afgangsprøve med gennemsnitskarakteren 2, tilbydes automatisk dansk statsborgerskab, medmindre de er dømt for alvorlig kriminalitet. Reglen herom vil blive suppleret af en regel om, at unge ved myndighedsalderens indtræden kan få indfødsret uden hensyn til skolebaggrund og eksamensresultat. De nye regler vil dog ikke helt kunne sammenlignes med andre landes *ius soli*-regler, idet andre lande normalt tager ansvaret for alle unge, der er født og opvokset på deres territorium. Det vil Danmark ikke gøre med de bebudede regler, idet herfødte unge ikke skal tilbydes statsborgerskab, hvis de er dømt for alvorlig kriminalitet. En del af baggrunden herfor kan være at finde i det seneste års debat om de herfødte statsløse retskrav på dansk indfødsret. Ordningen med herfødte statsløse konventionsmæssige krav på dansk indfødsret, medmindre de er dømt for alvorlig kriminalitet, finder flere partier for lempelig.

Det kan konkluderes, at det vil blive betydeligt lettere for mange udlændinge at få dansk indfødsret, og at naturalisationsprocedurerne bliver mere garantigivende. Accept af dobbelt statsborgerskab har stor betydning for både danske indvandrere og udvandrere, og flere organisationer for udlandsdanskere har gennem lang tid advokeret herfor. Det er også en betydelig landvinding for danske indvandreres efterkommere, at de fremover normalt vil kunne få dansk indfødsret, når de nærmer sig voksenalderen. Dermed lever Danmark op til internationale konventionsforpligtelser. Der er dog stadig behov for forbedringer, og en række spørgsmål trænger sig på, bl.a. følgende: Hvilket land skal tage det statsborgerretlige ansvar for unge, der kommer ud i alvorlig kriminalitet (afgrænsningen heraf kendes endnu ikke)? Hvad med børn af flygtninge, som måske ikke har noget andet land at tage ophold i? Og hvad med de unge, der er kommet hertil som små børn, og som Danmark også har konventionsmæssige forpligtelser over for?

Afslutningsvis er der grund til at opholde sig ved den store vægt, der fortsat lægges på sprog- og statsborgerskabsprøver. Tendensen kendes fra andre lande, selv om prøvekravenes integrationsfremmende virkning (endnu) ikke er dokumenteret. Forskning omfattende flere lande viser, at sprogskole*undervisning* er integrationsfremmende, og at indvandrere er meget glade for undervisningen. Anderledes forholder det sig med hensyn til de standardiserede sprog- og vidensprøver, der stilles som betingelse for erhvervelse af statsborgerskab. Sådanne prøver har en tendens til at virke ekskluderende. Det er ikke alle, der har lige let ved at lære et nyt sprog m.v. Evnen afhænger af forskellige forhold, såsom uddannelsesmæssig

baggrund, alder, oprindelsesland (fjernkulturelt eller ej), kendskab til det latinske alfabet og 'sprogøre'. Spørgsmålet er derfor, om det er velbegrundet at have standardiserede prøvekrav? I Danmark følger omkring 7-8 procent af indvanderne undervisningen på Danskuddannelse 1 (Ersbøll og Gravesen 2010:35; Udlændingetjeneste 2010:6), men når de efter tre år har taget den afsluttende eksamen, vil de ikke opfylde sprogkravet for at få dansk indfødsret – heller ikke efter den bebudede lempelse. Nogle vil måske efterfølgende kunne videreudvikle deres sproglige færdigheder og dermed kunne klare en prøve i Dansk 2 – men ifølge sprogeksperten er det langt fra alle, der har mulighed derfor. De pågældende vil sandsynligvis med prøve i Dansk 1 kunne arbejde som ufraglærte, forsørge deres familie og begå sig i det danske samfund – men ikke kunne få dansk indfødsret.

Der er behov for en revurdering af kravene. Meget taler for at indføre fleksible sprogkrav m.v., men spørgsmål herom må ses i en større sammenhæng, hvor hele statsborgerskabslovgivningen sammentænkes. Der er derfor brug for at få nedsat et lovforberedende udvalg eller en indfødsretskommission i lighed med de kommissioner, der har forberedt de nye statsborgerskabslove i de andre nordiske lande. Et sådant udvalg eller kommission kunne komme med forslag til en helt ny, moderne dansk indfødsretslovgivning – en lovgivning, der kan sikre en dansk gennemførelse af det menneskeretlige princip om enhvers ret til et statsborgerskab i en globaliseret tidsalder.

Litteratur

- Regeringsgrundlag oktober 2011: Et Danmark der står sammen: <http://www.stm.dk/publikationer/Et-Danmark-der-staar-sammen-11/Regeringsgrundlag-okt-2011.pdf>
- Risager, K. (2012). »Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken.« *Sprogforum*, nr. 55, s. 14-20.
- Se særligt den danske INTEC rapport, Eva Ersbøll og Laura Katrine Gravesen: Denmark <http://menneskeret.dk/files/pdf/INTEC/Denmark%20Intec%20final.pdf>
- Udlændingetjeneste: Tal og Fakta – Tema Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. i 2009, oktober 2010 http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/44C95685-8CoB-4DFA-ADC6-B26F7ACCBFBF/o/danskuddannelse_rapport_2009.pdf

Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken

'Verdensborgeren' er et begreb der fokuserer på individets (politiske) rolle og opgaver i forhold til verdenssamfundet. Det kan dække over vidt forskellige opfattelser, lige fra 'vi er alle verdensborgere' til 'ingen er (endnu) verdensborger'. Selv vil jeg mene *på den ene side* at alle vi mennesker er verdensborgere i mere objektiv forstand i kraft af at vi er sat i en globaliseret og interdependent verden (jf. bl.a. Ersbøll, dette nummer), *på den anden side* at alle mennesker også burde opfatte sig og agere som verdensborgere – og her handler det om en mere subjektiv, politisk og etisk dimension af begrebet.

Man kan således sige at begrebet verdensborger kan anskues både ud fra en deskriptiv og en normativ synsvinkel: Udsagnene 'alle mennesker er verdensborgere' og 'ingen mennesker er verdensborgere' er deskriptive: forskellige forsøg på at beskrive verden som den den er. Udsagnet 'alle mennesker burde opfatte sig selv som verdensborgere' er normativt.

Hvis vi ser på dem der er involveret i sprog- og kulturpædagogik rundt omkring i verden, er der nok ved at danne sig en forskel mellem (dele af) engelskfaget og de øvrige sprogfag: Da engelsk efterhånden bruges som lingua franca (kommunikationssprog) over det meste af verden, er der dele af engelskfaget der interesserer sig for det globale perspektiv og for fagets rolle i uddannelsen af interkulturelt kompetente verdensborgere. Mens de øvrige sprogfag typisk orienterer sig mod deres respektive målsprogslande og er interesseret i at uddanne interkulturelt kompetente medborgere inden for en (fler)national forståelse.



KAREN RISAGER

Professor emerita

risager@ruc.dk

Men som det vil fremgå af det følgende, mener jeg at en sådan modsætning er ubegrundet fordi en lang række af verdens sprog i virkeligheden er globale fænomener. Al sprogundervisning bør have et overordnet globalt sigte.

Statsborger og medborger – og verdensmedborger

Det kan være nyttigt at skelne mellem statsborgerskab og medborgerskab (en skelnen som man ikke kan lave i det engelske sprog, hvor *citizenship* bruges for begge). Begrebet statsborgerskab henviser til medlemskabet af en bestemt stat med et dertil hørende sæt af rettigheder (i Danmark fx valgret til Folketinget) og pligter (i Danmark fx værnepligt). I Danmark kaldes statsborgerskab også indfødsret. Begrebet medborgerskab er et mere filosofisk og samfundsvidenskabeligt begreb som handler om individets rolle i samfundet, og det har en politisk og etisk dimension i og med at man kan tale om mere eller mindre aktive medborgere. Hvis man ser på Danmark, så er medborgerne i Danmark principielt alle dem der bor i landet uanset om de har dansk statsborgerskab (den deskriptive synsvinkel). Men i integrationspolitikken lægges der som bekendt også vægt på at medborgerne er aktive deltagere i samfundslivet i Danmark ved fx at deltage i foreninger, klubber, skole-hjem-samarbejde eller lignende (den normative synsvinkel).

Denne skelnen mellem statsborgerskab og medborgerskab er dog mindre anvendelig når det handler om verdensborgerbegrebet. Der eksisterer jo ikke nogen verdensstat, og et system som fx de universelle menneskerettigheder kan heller ikke siges at udgøre en egentlig global retsorden (endnu). Så man må sige at verdensborgerskabet først og fremmest er at forstå som et verdens*med*borgerskab. Når jeg fx mener at alle mennesker er verdensborgere i mere objektiv forstand i kraft af at de allerede lever i en mere eller mindre globaliseret verden, så er det verdensmedborgerskabet jeg tænker på (den deskriptive synsvinkel). Og når jeg mener at alle burde opfatte sig som og agere som verdensborgere, er det også verdensmedborgerskabet jeg sigter til (den normative synsvinkel).

Hele diskussionen om verdensborgerskabet er meget interessant, og der er naturligvis et utal af forskellige positioner og diskussioner. Jeg vil her henvide til Heater 2002, som giver en god historisk oversigt over emnet fra de gamle grækere (stoikerne) op til nutidens debatter om verdensborgerskab, samt til Kemp 2005 der diskuterer 'verdensborgeren' som et pædagogisk ideal. Jeg vil også henvide til Beck 2006 om kosmopolitisme og til Kant 1784, et meget spændende (og letlæseligt) essay om verdensborgeren.

Verdensborgeren: kritisk kulturel bevidsthed og interkulturelt medborgerskab

I sprog- og kulturpædagogikken har der, især i Europa og ganske særligt i Vesttyskland siden 1960'erne (Doyé 1966; Doyé 1996) været folk der lagde vægt på sprogundervisningens rolle i uddannelsen af eleverne til demokratiske samfundsborgere – en opfattelse der både var præget af erfaringerne omkring 2. verdenskrig og af den kolde krig, hvor Europa og Tyskland jo var delt. Den der har skrevet mest om dette emne siden 1990'erne og op til nu, er Michael Byram. Han mener at al sprogundervisning for børn og unge skal have et overordnet dannelsesmål som han i Byram 1997 kalder politisk dannelse (political education) eller kritisk kulturel bevidsthed (critical cultural awareness). Dette dannelsesmål handler om evnen til at kunne foretage en kritisk bedømmelse af praksisser og produkter i ens egen kultur og i andres, vel at mærke på basis af rationelle og explícitte kriterier. Det er ikke acceptabelt at eleverne blot siger at det og det er 'barbarisk'; de skal inviteres til at gøre rede for grundlaget for deres vurderinger, og de skal holdes fast i at være konsistente i deres vurderinger af både deres eget samfund og andre samfund. I nedenstående model fra Byram 1997 er dette dannelsesmål placeret som det centrale mål for skolens sprogundervisning. (I parentes bemærket er dette ikke en egentlig forklarings- eller procesmodel, men snarere et skema hvor de fire udfyldte hjørnefelter godt kunne udelades.)

Færdigheder at fortolke og relatere		
Viden om sig selv og den anden om interaktion: individuel og social	Uddannelse politisk dannelse kritisk kulturel bevidsthed	Holdninger at relativere sig selv at værdsætte andre
Færdigheder at opdage og/eller interagere		

Fig. 1. Komponenterne i interkulturel kompetence (oversat fra Byram 1997: 34)

Man kan sige at ved at understrege den politiske dimension i sprogundervisningen problematiserer Byram den udbredte opfattelse af at sprogundervisning er ensbetydende med kulturundervisning. Byram mener ganske vist at sprogundervisning bestemt skal bidrage til interkulturel forståelse, men han mener også at undervisningen skal gå videre end det: den skal sigte mod at uddanne engagerede, vurderende og handlende individer i en flerkulturel verden. Og med 'verden' tænker Byram her især på Europa, idet meget af hans arbejde siden 1990'erne har været rettet mod at diskutere begrebet europæisk medborgerskab (European citizenship).

I senere arbejder bruger Byram også termen interkulturelt medborgerskab (intercultural citizenship), bl.a. i essaysamlingen *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship* (Byram 2008), og han relaterer sit arbejde til globaliseringen og understreger det globale perspektiv. I bogen diskuterer han fx hvad det indebærer at handle interkulturelt i et transnationalt skolesamarbejde, og han deler dette op i fem trin, hvor de to første er præpolitiske, de tre sidste er politiske (Byram 2008: 212-213):

1. Eleverne diskuterer med hinanden på tværs af skoler (og lande), evt. formidlet gennem IKT, og reflekterer kritisk over egne og andres antagelser.
2. Eleverne forestiller sig eller foreslår alternativer og forandringer.
3. Eleverne handler for at igangsætte forandringer i deres eget samfund.
4. Eleverne handler i et transnationalt fællesskab for at igangsætte forandringer i begge samfund.
5. Eleverne identificerer på tværs af skoler et fælles problem som de handler på i fællesskab som en transnational gruppe.

Byram nævner også en række eksempler på disse trin, fx et undervisningsforløb i engelsk i Bulgarien, hvor eleverne indsamlede julekort fra butikker i Bulgarien og Storbritannien og sammenlignede og diskuterede betydningen af velgørenhed og velfærdsstat i de to lande. Et andet eksempel blev også efterfulgt af handling: Det var et (engelsk)projekt i Slovenien om bæredygtig turisme hvor eleverne endte med at udarbejde alternative turistreklamer til brug for den lokale turistforening.

En der også har skrevet en del om verdensborgerskab i sprog- og kulturpædagogikken er Manuela Guilherme, som i sin bog *Critical Citizens for an Intercultural World* (Guilherme 2002) har sat særligt

fokus på det midterste felt i Byrams model (se ovenfor, Fig. 1). Hun har bl.a. foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt portugisiske engelsklærere som handlede om hvordan lærerne forholdt sig til kritisk kulturel bevidsthed i sprogundervisningen, og hendes hovedærinde er at belyse teoretisk hvad det vil sige at bedrive en *kritisk* kulturundervisning (se også Haas m.fl. 2007). Hun sætter således sprogundervisningen ind i en kritisk pædagogisk ramme med reference til Freire og Giroux, og derudover beskriver hun nogle meget vide perspektiver for en interdisciplinær sprogundervisning der forstår sig som en del af kritisk samfundsteori (med reference til Frankfurterskolen) og postmoderne tænkning om identitet og kulturelle forskelle.

Verdensborgeren: kritisk sproglig bevidsthed

Jeg er enig med Byram og Guilherme om vigtigheden af kritisk kulturel bevidsthed og interkulturelt medborgerskab i et globalt perspektiv. Derudover vil jeg fremhæve den *sproglige* dimension af disse mål: kritisk sproglig bevidsthed og medborgerskab i en flersproget verden.

Som allerede fremhævet mener jeg at en lang række af verdens sprog er globale fænomener, og at al sprogundervisning derfor bør have et globalt sigte. Det gælder alle sprogfag, også fx dansk som andetsprog (Risager 2000).

Hvis vi ser på verden med 'mobilitetsøjne' (Risager 2003; Risager 2009), så er det klart at sprog spreder sig over hele jorden gennem transnational mobilitet af alle slags: folk rejser som turister, arbejdsmigranter, flygtninge, studerende, pensionister, udsendte forretningsfolk, sportsfolk, kunstnere, læger, soldater, reportere osv., og tager deres sprog med sig. Det gælder fx et sprog som dansk der efterhånden tales over det meste af verden. Desuden kan man fra de fleste steder i verden komme i kontakt med dansktalende og danske tekster gennem internettet. I denne forstand er dansk et 'verdenssprog', ligesom rigtig mange andre af verdens ca. 6.000 sprog (måske dem alle?) er det i kraft af sprogbrugernes mobilitet: ikke bare engelsk, men også tysk, fransk, arabisk, kinesisk, italiensk, somalisk, tyrkisk, græsk, thai osv. osv. At undervise i et af disse sprog er derfor ensbetydende med at undervise i et *globalt* fænomen, og man må gøre opmærksom på at målsproget tales både som modersmål, andetsprog og fremmedsprog af mennesker over hele verden.

At sprogene spredes betyder også at de mødes lokalt, fx i Danmark, hvor der måske tales omkring 120 forskellige sprog som

modersmål. At undervise om forholdene i Danmark er efter min mening også at informere om og diskutere den sproglige mangfoldighed i Danmark. På samme måde er det at undervise om forholdene i Frankrig også at informere om og diskutere den sproglige mangfoldighed i Frankrig.

Det er derfor en del af verdensborgerens interkulturelle kompetence at vide noget om og forholde sig til målsproget som et globalt fænomen og til den lokale sproglige mangfoldighed. Meget gerne også med kritisk sproglig og kulturel bevidsthed, dvs. en evne til at forholde sig til og vurdere sprogenes forskellige status i samfundet, eller forholdet mellem sprog, identitet og magt: vilkårene for minoritetssprog og regionalsprog, sprogforholdene langs statsgrænserne, og flersprogede menneskers betydning for den interkulturelle dialog.

En sådan interesse for sproglig og kulturel mangfoldighed i et globalt perspektiv er en af de vigtigste ingredienser i det som jeg har kaldt en *transnational* sprog- og kulturpædagogik (Risager 2003), der bl.a. gør op med ideen om nationalsproget og nationalkulturen som det eneste objekt for sprogundervisningen – ikke blot i engelskfaget, men i alle sprogfag. I en transnationalt orienteret sprog- og kulturpædagogik er det et anliggende for alle sprogfag at bidrage til læreprocesser der lægger op til at eleverne eller kursisterne – der jo allerede *er* verdensborgere i mere objektiv, deskriptiv forstand – udvikler sig til at være bevidste og engagerede verdensborgere.

Litteratur

- Beck, Ulrich (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doyé, Peter (1966). Politische Erziehung im neusprachlichen Unterricht. I *Westermanns Pädagogische Beiträge* 6, s. 270 ff.
- Doyé, Peter (1996). »Foreign language teaching and education for intercultural and international understanding.« *Evaluation and Research in Education* 10 (2) and (3), pp. 104-112. Special issue of *Education for European Citizenship*. Guest editor: Michael Byram.
- Ersbøll, Eva (2012). »Statsborgerskab til verdensborgeren.« *Sprogforum*, nr. 55, s. 8-13.
- Guilherme, Manuela (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Haas, Claus, Katrine Dahl Madsen, Bente Beyer & Helle Rørbeck (2007). »Demokratisk dannelse til aktivt interkulturelt medborgerskab.« *Sprogforum*, nr. 41, s. 14-20.
- Heater, Derek (2002). *World Citizenship. Cosmopolitan Thinking and Its Opponents*. London & New York: Continuum.
- Kant, Immanuel (1970) [1784]. »Idea for a universal history with a cosmopolitan purpose.« I: Hans Reiss (ed.) (2002), *Kant. Political Writings*. Translated by H. B. Nisbeth. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-53.
- Kemp, Peter (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Risager, Karen, 2000. »Verdensborger i Danmark.« I: Dansk – vejen til integration. *Modersmål-Selskabets Årbog 2000*, s. 59-67.
- Risager, Karen (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Risager, Karen, 2009. »Intercultural competence in the cultural flow.« I: Adelheid Hu & Michael Byram (eds.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Intercultural Competence and Foreign Language Learning*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 15-30.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Gronlandsk

Oqaatsit nutaat ilinnialerutsigit, kulturit inuiaqatigiillu nutaat suussusersillugit silarsuarmioqataasutut imitsinnut ilinniartippugut. Taamatuttaa qivoq allamiuulluta qallunaatut ilinniarlutalu Danmarkimi kulturimik inuiaqatigiinnillu pissutsinik ilisimasaqaleraangatta.

Tyrkisk

Yeni lisanlar öğrendikçe, yeni kültür ve yeni toplumlar hakkında bilgilendikçe, kendimizi «dünya vatandaşı» olmak konusunda eğitiriz. Aynı şekilde, biz göçmenler olarak Danimarkaca öğrendiğimiz ve Danimarkadaki kültür ve toplum yapısı hakkında bilgilendiğimizde de «dünya vatandaşı» olmak konusunda kendimizi eğitiriz.

Kinesisk i nordjyske skoler – hvorfor nu det?

Killick (2009) argumenterer for, at internationalisering er uddannelsessystemets respons på globaliseringen, og udviklingen i Danmark synes at underbygge dette synspunkt. En række ministerielle rapporter peger på nødvendigheden af internationalisering af hele det danske uddannelsessystem, og såvel mere som flere sprog er blevet fremhævet som en vigtig del af arbejdet med at gøre eleverne parate til at leve i en globaliseret verden (fx Sprog er nøglen til verden 2011 samt Netværksprojekt vedr. fremmedsprogsfagernes profil og anvendelsesorientering i gymnasierne 2012-2013).

Nordjyske grundskolers seneste svar på opfordringen til øget fokus på internationalisering har bl.a. været at udbyde kinesiske sprog- og kulturaktiviteter i samarbejde med Confucius Institute for Innovation and Learning på Aalborg Universitet (CI AAU)¹. Men hvorfor nu lige kinesisk?

Formålet med denne artikel er med udgangspunkt i vores forskning og erfaringer at diskutere, hvorfor grundskoler i Nordjylland er begyndt at inkludere kinesiske sprog- og kulturaktiviteter i deres undervisningstilbud.



ULLA EGIDIUSSEN EGEKVIST

Ph.d.-stipendiat, cand.mag. i læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi

uee@learning.aau.dk



MADS JAKOB KIRKEBÆK

Adjunkt, ph.d. i kinesisk

Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi

mjk@learning.aau.dk

Internationalisering i Nordjylland

Ligesom i resten af landet er der stor forskel på, om/hvor meget nordjyske grundskoler arbejder med internationalisering (Internationalisering der blev væk 2010). Internationalisering kan defineres som »den transformationsproces, som finder sted, når transnationalt samarbejde får gennemslagskraft på hele skolen« (Heidemann 1999: 12). En af de skoler, der arbejder aktivt med internationalisering, er Gug Skole i Aalborg. Skolen har tre fokusområder, der skal være med til at binde skolen sammen fra indskolingen til overbygningen: Skriftsprogsudvikling/læsning, krop og bevægelse samt verdensborgeren. Ifølge skolelederen er næsten alle skolens elever etnisk danske og ikke repræsentative for det danske samfund, og et af skolens hovedargumenter for at arbejde med »verdensborgeren« er således ønsket om at ruste eleverne til en fremtid i et multikulturelt Danmark og en globaliseret verden (Egekvist 2011a: 22).

Det overordnede fokus for Gug Skoles arbejde synes at være »det hele menneske«, der tænker på sig selv som en del af og har ansvarfølelse for hele verden. I skoleplanen står der, at »Eleverne skal være med til at mindske verdens uretfærdigheder og uligheder« (Gug Skoles Skoleplan 2011: 7). Dette peger på en stærk form for internationalisering, der ifølge Byram (2008: 32) handler om at arbejde for en bedre verden gennem aktiv deltagelse og opbygning af en fælles global identitet. Internationalisering i en stærk (og ideel) form har således mange lighedspunkter med det langsigtede mål med udvikling af interkulturelle kompetencer, som ifølge Risager (2010: 60) ligeledes bør være at kæmpe for en bedre verden.

En ting er at have som mål at »uddanne« eleverne til verdensborgere, noget andet er at vælge at bruge kinesisk som middel til at opnå dette mål. I det følgende vil vi se på kinesiske sprog- og kulturaktiviteter i nordjyske skoler og diskutere argumenterne for at introducere faget i skolen.

Hvorfor kinesisk?

Der kan være mange begrundelser for at undervise i kinesisk. Støvring Gymnasium, som har udbudt kinesisk siden 2007, har været foregangsskole i Nordjylland, og i august 2010 fik gymnaset etableret landets første Confucius Classroom i samarbejde med CIAAU. Det giver Støvring Gymnasium mulighed for, via det kinesiske sprognævn, Hanban, og Confucius Institutes hovedkontor i Beijing, at kunne trække på kinesiske sproglærere og kontakter i Kina. Gym-

nasiet får ligeledes tilført midler til sine Kina-aktiviteter. Som begrundelse for at sætte kinesisk på skoleskemaet udtalte rektor Jens Nielsen i et nyhedsindslag på TV2:

... kineserne er rigtig dygtige til at lytte til, hvordan vi indretter verden, men vi tager fejl, hvis vi tror, at det er Vesteuropa og USA, der sætter hele dagsordenen fremadrettet. Vi skal forstå, hvad der sker i Kina, og det skal vore unge mennesker være en del af og ikke bare tilskuere til. (Nielsen 2010).

I udtalelsen ligger både en bekymring for, at danske elever skal sakke bagud, samt et ønske om, at eleverne fortsat skal være med til at sætte dagsordenen globalt og lokalt.

I *Understanding Bourdieu* skriver Webb, Schirato & Danaher (2011: 107 ff.), at uddannelsesfeltet er kamplads for to modstridende synspunkter. Det ene synspunkt er, at formålet med undervisning først og fremmest er at udvikle eleverne åndeligt og intellektuelt. Det andet er et mere snævert nyttesynspunkt: Undervisningen skal kunne betale sig. I tilfældet kinesisk i Nordjylland modarbejder disse to synspunkter tilsyneladende ikke hinanden. Der argumenteres således for at introducere kinesisk, både fordi det kan gavne elevernes omverdensforståelse, og fordi kendskab til kinesisk sprog og kultur forventes at blive en vigtig konkurrenceparameter på fremtidens globale arbejdsmarked. Dette har formodentlig også været med til at gøre kinesisk populært i Nordjylland.

Når kinesisk er blevet valgt frem for endnu et europæisk sprog, kan det muligvis også hænge sammen med en idé om, at dette ikke ville gøre danske skoleelever mere globalt orienterede. Et møde med et sprog, der har sine rødder i en østlig kultur, kan opfattes som mere interessant, fordi der eksisterer en maksimal distance mellem vestlige og østlige kulturer (Chen & Chung (1993) i Burnett & Gardner (2006)), og fordi ønsket er at fremme elevernes forståelse for verden – også uden for Europa.

Men måske hænger den nye interesse for kinesisk i Nordjylland også blot sammen med, at der rent faktisk eksisterer tilbud via CIAAU. Der er tale om en prisbillig mulighed og let løsning for skolerne med CIAAU's skræddersyede undervisningstilbud, som udføres af kompetente kinesiske sproglærere. Sprog som arabisk eller swahili kunne formodentlig have løst opgaven lige så godt. Det ville blot kræve mere arbejde af skolen.

Trods stor imødekommenhed over for udbud af kinesiske sprog- og kulturaktiviteter i samarbejde med CIAAU eksisterer der imidlertid også forbehold. Rannestad (2012) giver fx udtryk for, at introduktionen af kinesisk ikke må ske på bekostning af de eksisterende

sprog i grundskolen. Endvidere italesætter Rannestad, som skolekonsulent, sine egne refleksioner over og forbehold ved Aalborg Skolevæsens samarbejde med CI AAU – for er det ikke ensbetydende med en indirekte støtte til et regime, som hun dybest set ikke bryder sig om? Eller kan en dansk samarbejdspartner tværtimod fungere som en øjenåbner for kinesere med ønske om forandring?

Som det fremgår, er der mange forskellige interesser og motiver på spil i forbindelse med introduktionen af kinesisk, og de har ikke nødvendigvis noget med internationalisering og styrkelse af elevernes interkulturelle kompetencer at gøre. Selvom interesserne og motiverne kunne være interessante at beskæftige sig med, er vores forskning primært fokuseret på implementering af kinesisk i dansk skoleregi og resultaterne heraf.

De første erfaringer med kinesisk

Kontakten mellem CI AAU og nordjyske skoler tog for alvor fart, da CI AAU i efteråret 2011 arrangerede et delegationsbesøg til Beijing for 25 nordjyske skolefolk, primært skoleledere, med det formål at skabe interesse for at inkludere kinesiske sprog- og kulturaktiviteter i grundskolen og danne grundlag for fremtidig elevudveksling og andet samarbejde mellem danske og kinesiske skoler. Turen lagde således op til, at internationalisering i Nordjylland også kom til at inkludere Kina-relaterede aktiviteter (Egekvist 2012).

Allerede i foråret 2011 gennemførte CI AAU imidlertid et pilotprojekt med en valgfagsuge i kinesisk sprog og kultur i overbygningen på Gug Skole (Egekvist 2011a), og de gode erfaringer fra projektet samt nye skolekontakter har gjort, at der siden da har været afholdt Kinadage, Kinauger samt kortere og længere forløb i kinesisk sprog og kultur på 14 grundskoler i Nordjylland – både i indskolingen, på mellemtrinnet og i overbygningen. Dansktalende lærere har typisk stået for undervisningen af de helt små elever, men ellers har undervisningen foregået på engelsk.

Endvidere gennemførte CI AAU i februar 2012 et pilotprojekt med elevudveksling mellem Kina og Danmark, hvor 22 kinesiske elever fra 7. klasse på Hangzhou Entel Foreign Language School efter et tougers udvekslingsophold i Tyskland var på et tredages ophold med privat indkvartering hos værtsfamilier på Gug Skole. Stor kinesisk tilfredshed med besøget gør, at skolen allerede til august 2012 planlægger at sende yderligere 22 elever til en/flere nordjyske skoler på et tougers udvekslingsophold. Håbet er, at udvekslinger som den allerede gennemførte kan være med til at ud-

vikle både de danske og kinesiske elevers kulturelle nysgerrighed, interesse og åbenhed over for mennesker med en anden kulturbaggrund samt øge deres kulturelle selvindsigt og gøre det muligt for dem at reflektere kritisk over tavs viden, værdier og praksisser, som ikke kan tages for givet i alle kultursammenhænge. Vi håber, at vores forskning kan give svar på, om det sker, eller om dansk-kinesisk elevudveksling også kan tænkes at skabe eller underbygge kulturelle stereotyper af hinanden.

Interessen for CI AAU's aktiviteter er stor. Projekterne er både mange og relativt varierede, og udviklingen er gået stærkt. Eftersom der er tale om helt nystartede aktiviteter, er det imidlertid nødvendigt at undersøge, hvad de rent faktisk bidrager med til de danske elever og grundskoler, samt at arbejde konstruktivt med at løse de udfordringer, som løbende opstår. Det er bl.a. disse forhold, vores forskning skal belyse.

Udfordringer og interessante forskningsvinkler

I dette afsnit vil vi kort præsentere nogle af de udfordringer, der er i forbindelse med at introducere kinesisk i Nordjylland, og hvordan vi i vores forskning forholder os til nogle af dem.

1. Danske elevers læring i forbindelse med kinesiske sprog- og kulturaktiviteter

For at kunne retfærdiggøre et fokus på kinesiske sprog og kulturaktiviteter er det nødvendigt at undersøge, hvad eleverne kan lære heraf. I et forsøg på at afdække betydninger af, muligheder i og udfordringer ved CI AAU's kinesiske sprog- og kulturaktiviteter samarbejder CI AAU med den ene af denne artikels forfattere, Ulla Egidiussen Egekvist. Egekvist arbejder med at afdække, hvordan aktiviteterne indgår i den internationaliseringsproces, der er i gang på udvalgte nordjyske grundskoler, og at undersøge, om/hvordan sådanne aktiviteter kan være med til at udvikle danske skoleelevers interkulturelle kompetencer.

2. Underviserne

Alle CI AAU's kinesiske undervisere er uddannede sproglærere, men ikke fra danske seminarier eller med undervisningserfaring fra den danske grundskole. De kan derfor ikke sendes direkte ud at undervise, når de kommer til Danmark. Som en del af deres introduktion har vi gode erfaringer med at lade nye kinesiske undervisere følge undervisning i fx engelsk, før de selv går i gang med at undervise.

Det er også en god måde at blive introduceret til dansk »klasseværelses-praksis« på og få skabt kontakt til andre lærere på den skole, hvor de skal undervise i kinesisk.

3. Undervisningssprog og tolærerordning

CI AAU's kinesiske undervisere taler i begyndelsen »kun« kinesisk og engelsk, og selvom danske elevers engelskkundskaber generelt er gode, er det selvfølgelig en ekstra udfordring at skulle lære kinesisk via engelsk. Hvor det har kunnet lade sig gøre, har vi derfor startet kinesiskundervisningen op med tolærerordning. En dansk lærer fra skolen, som går til håndde de første undervisningsgange i kinesisk, har vist sig at være en god investering. Den danske lærer kan svare på de praktiske spørgsmål, som den kinesiske lærer naturligvis har, og være med til at løse evt. sproglige og/eller pædagogiske problemer, så snart de opstår.

4. Undervisningsmaterialer

Der findes kun få undervisningsmaterialer på dansk til målgruppen (oversat fra kinesisk/engelsk), og med hensyn til indhold og lærings-syn passer de ikke altid til en dansk kontekst. Den anden af denne artikels forfattere, Mads Jakob Kirkebæk, arbejder derfor med at udvikle en kinesisk fremmedsprogspædagogik tilpasset danske forhold. Kirkebæk arbejder fx med at finde svar på, hvor mange skrifttegn eleverne skal lære, og hvordan det kan gøres vedkommende og relevant at lære skrifttegn, når eleverne ikke naturligt møder og har brug for dem i deres hverdag.

5. Læreplaner

Der findes endnu ikke nogen centralt udarbejdet læreplan for kinesisk i grundskolen, og det er et privilegium, men også en stor udfordring selv at skulle udarbejde læreplaner til de forskellige kurser, CI AAU afholder.

6. Motivation

Mange elever vælger kinesisk af ren og skær lyst. De foreløbige erfaringer med undervisning i grundskolen viser imidlertid også, at et valg af kinesisk ikke altid er et tilvalg, men nogle gange et fravalg af noget, eleverne forestiller sig ville være endnu værre. Disse elever har ikke valgt kinesisk af interesse, men som det mindste af flere ondt, og det har selvfølgelig indflydelse på deres motivation. Elevernes motivation påvirkes også af, om de har kinesisk som en obligatorisk del af deres skolegang (det var tilfældet for 42 elever på

den internationale specialiseringslinje på Gug Skole), eller om de selv har valgt at gå til kinesisk som et tilbud efter normal skoletid.

7. Manglende pipeline fra grundskole til gymnasium

Elever, som har haft kinesisk i grundskolen, har endnu ikke mulighed for at vælge det som fortsættersprog i gymnasiet. Hvis kinesisk på længere sigt skal have en fremtid i grundskolen (og gymnasiet), vil det være nødvendigt at etablere en sammenhængende pipeline, så elever, der har haft kinesisk i grundskolen, ikke skal begynde forfra i gymnasiet.

8. Muligheder for samarbejde med kinesiske grundskoler

Danske grundskoler, som ønsker at samarbejde med andre grundskoler i Europa, kan bl.a. søge om midler til det via COMENIUS-programmet. Der mangler tilsvarende programmer for grundskoler, som ønsker at samarbejde med skoler uden for Europa, og etableres de ikke, kan man frygte, at kinesisk på sigt mest bliver for de ressourcestærke skoler (og elever), som selv har midlerne til at etablere samarbejder og partnerskaber med kinesiske skoler.

9. Forskningsområde afgrænset til Nordjylland pga. CI AAU's geografiske arbejdsområde

Indtil nu har vores forskning udelukkende relateret sig til kinesisk i Nordjylland, men erfaringer fra andre dele af Danmark vil på sigt blive inddraget. Det kunne fx være erfaringer fra Ballerup kommune samt Stenhus Gymnasium og Niels Steensens Gymnasieskole, der allerede har nogle års erfaring med undervisning i kinesisk, samt samarbejde med kinesiske skoler og institutioner som CI på Copenhagen Business School.

Afrunding

Vi mener, at kinesisk som grundskolefag har fået en god start i Nordjylland, og at faget med tiden har mulighed for at udvikle sig til et fast tilbud på skoleskemaet. Men selvom »godt begyndt er halvt fuldendt«, er der selvfølgelig mange udfordringer forbundet med at starte et nyt fag op helt fra bunden. Derfor er forskning i didaktiske, læringsmæssige, metodiske, organisatoriske og kulturelle aspekter af sprog- og kulturaktiviteterne også en meget væsentlig del af CI AAU's arbejde.

I forbindelse med sin deltagelse i et Chinese Experience Course på Aalborg Universitet, som CI AAU udbød i efteråret 2010, udtalte en af de kvindelige deltagere i et interview:

En dør til en anderledes verden åbnes for mig. Og forandrer mig. Og beriger mig. Og gør mig mere til den person, jeg anser mig selv for at være: en borger i en verden, hvor det ikke betyder noget, hvor man er født, og hvor man overalt kan tage vaner og levevis til sig. Det er lige mig! (Egekvist 2011b: 79)

Måske kan kinesiske sprog- og kulturaktiviteter i grundskolen ligeledes åbne en dør til en anderledes verden for danske skoleelever – til glæde og gavn for både eleverne og den verden, de er en del af.

Note

1 Confucius Institute er en non-profit organisation med mange ligheder med fx det tyske Goethe Institut, det franske Alliance Française og Det Danske Kulturinstitut. Confucius Institute er finansieret af den kine-

siske stat og arbejder for at fremme kendskabet til kinesisk sprog og kultur i hele verden. I december 2011 var der 358 Confucius Institutes i verden, heraf to i Danmark (og for nylig er et tredje blevet etableret).

Litteratur

- Burnett, C., & Gardner, J. (2006). »The One Less Travelled By...: The Experience of Chinese Students in a UK University«. I Byram, M. & Feng, A. (red.) (2006). *Living and Studying Abroad – Research and Practice*. S. 64-90. Multilingual Matters LTD.
- Byram, M. (2008). »From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship – Essays and Reflections.« *Language for Intercultural Communication and Education*, 17. Clevedon: Multilingual Matters.
- Egekvist, U. E. (2011a). *Chinese Language and Culture in a Danish School Context*. (Arbejdsrapport om Læring). Department of Learning and Philosophy, Aalborg University. UniPrint Aalborg Universitet.
- Egekvist, U. E. (2011b). *Opening a Door to a Different World – Meaningfulness of Learning Chinese Language and Culture in the Chinese Experience Course organized by the Confucius Institute for Innovation and Learning at Aalborg University*. (Speciale på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser).
- Egekvist, U. E. (2012). »Kinesierier«. *Plenum*, Nr. 1, s. 46-47.
- Gug Skoles Skoleplan (2011). *Skoleplan Gug Skole*.
- Heidemann, T. (1999). *Forskelle skaber forandring – internationalisering og skoleudvikling*. Vejle: Kroghs forlag A/S.
- Internationaliseringen der blev væk – Forslag til styrkelse af grundskolens internationalisering* (Maj 2010). Rådet for Internationalisering af Uddannelserne.

- Killick, D. (2009): »Curriculum internationalisation: identity, graduate attributes and 'alter-modernity'«. *ELiSS*, Vol. 2 Issue 1, Juli 2009.
- Netværksprojekt vedr. fremmedsprogslæringens profil og anvendelsesorientering i gymnasierne (2012-2013). (<http://gymnasie-sprogprojekt.squarespace.com/>)
- Nielsen, J. (2010). »Store elever skal lære kinesisk«. Nyhedsindslag på TV2, d. 16. nov. 2010.
- Rannestad, A. K. S. (2012). »Kinesisk i den danske skole«. *Sproglæreren*. Nr. 1.
- Risager, K. (2010). »Lærerens interkulturelle kompetence«. *Sprogforum*, nr. 49-50, s. 53-60.
- Sprog er nøglen til verden – Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog* (juni 2011). Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog. Findes på <http://fivu.dk/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden>
- Webb, J., Schirato, T., & Danaher, G. (2011). *Understanding Bourdieu*. London: Sage Publications.

Kinesisk

我们学习新语言，了解新的文化和社会的过程，也就是我们成为世界公民的过程。我们作为外国人，我们学习丹麦语，了解丹麦文化和社会，也是如此。

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Et multilingvistisk paradoks blandt globaliserede elever

Herlufsholm Skole

Herlufsholm Skole og Gods er en skole med en lang og spændende historie. Herluf Trolle og Birgitte Gøye etablerede skolen i 1565 som en skole for »adelige og andre ærlige mænds børn«. Den har således eksisteret som kostskole for drenge og unge mænd i rigtig mange år. I 1966 blev kostskolen åbnet for dagelever af begge køn, og i 1985 blev det muligt for piger at komme ind som kostelever. Den næste store forandring skete i 1997, hvor Herlufsholm blev en af de få skoler i Danmark, som tilbød den internationale og engelsksprogede linje (i dag en såkaldt studieretning) også kaldet *International Baccalaureate* (IB) i gymnasiet. Indtil 1997 havde Herlufsholm udelukkende tilbudt den traditionelle danske folkeskole fra 6. kl. til 10. kl. og studentereksamen (stx).

Elevprofil – de globaliserede unge

I dag udgør IB-eleverne ca. 20 % af den samlede elevmasse i gymnasiet på Herlufsholm, og det er denne elevgruppe, artiklen her ser nærmere på. Skolens IB-linje har udviklet sig til at udfylde en vigtig niche i den danske skoleverden, eftersom den primært henvender sig til danske *expats*, dvs. danske erhvervsfolk og diplomater, der



CECILIA KARLSTRÖM

M.A.T. in Upper-secondary Social Studie and History,
pædagogisk leder, International Baccalaureate
Coordinator, Herlufsholm Skole

cka@herlufsholm.dk

**ELISABETH LEZEBNIK**

Cand.mag. i engelsk og dansk, lektor,
Herlufsholm Skole

ela@herlufsholm.dk

er udstationeret rundt omkring i verden. I modsætning til mange andre tosprogede familier i Danmark må disse familier betegnes som socioøkonomisk ressourcestærke. Disse familier ønsker tit at bevare forbindelsen til Danmark og give deres børn et tilhørsforhold til dansk sprog og kultur – med andre ord i virkeligheden en art ’dansk genopdragelse’ for nu at bruge et meget politisk ladet ord.

De fleste af eleverne har tidligere gået i en international skole i det land, hvor familien har været udstationeret. På disse skoler er en stor del af undervisningen foregået på engelsk; men når disse børn nærmer sig en gymnasial afgangseksamen, så er Herlufsholms særlige profil et godt tilbud, fordi den kombinerer en engelsksproget studentereksamen med en skole forankret i dansk kultur.

Skolens mål og profil

Skolens mål er, at eleverne opnår gode eksamensresultater, og at de får mulighed for at opleve dansk kultur og sprog i hverdagen. I denne forbindelse møder IB programmet nogle særlige udfordringer, for til forskel fra et almindeligt gymnasium, hvis optag er fra den danske folkeskole, så har Herlufsholm et meget diverst optagelsesgrundlag med elever fra hele verden. I IB foregår al undervisning på engelsk, men skolen bestræber sig også på at integrere eleverne i den daglige kommunikation, som primært forgår på dansk. Derfor bliver der tilbudt tre forskellige niveauer i dansk i pre-IB (som svarer til 1. g): dansk for begyndere, dansk som andetsprog og dansk som modersmål. Skolen har yderligere et ekstraundervisningsforløb, der ligger uden for den normale undervisningstid, men som er obligatorisk for elever med begrænsede danskkundskaber. I 2. og 3. g indsnævres det officielle fagtilbud i dansk på grund af begrænsninger fra IB-organisationen. Der er kun to dansk-niveauer, dansk som andetsprog og dansk som modersmål.

Pre-IB-året har særlig fokus på integreret indholds- og sprog-læring dels for de elever, som har dansk som første sprog, og som derfor skal vænne sig til engelsk som arbejdsprog, og dels for de elever, der har mange sprog på grund af deres globaliserede familieforhold, men måske mangler et akademisk arbejdsprog eller et sikkert førstesprog. Vores undersøgelser peger på, at det lige præcis er denne sidste gruppe, der har de største udfordringer.

IB's sprogpolitik

Som curriculum er IB et oplagt valg for elever som vores globaliserede unge mennesker, da IB-programmet er meget åbent for sprog-

lig mangfoldighed. For eksempel tilbyder IB- organisationen på verdensplan 44 forskellige sprog på modersmålsniveau. Udvalget strækker sig fra arabisk, bosnisk, hebraisk og hindi til nepalesisk og swahili. Hvis en skole ikke har lærerressourcer eller elevgrundlag til at oprette et af de 44 sprogfag, så er der mulighed for et såkaldt *selvstudium med vejledning*. Denne mulighed illustrerer den værdi, IB-organisationen tillægger et overordnet mangfoldighedsprincip.

IB forpligter sig gennem sin optagelsespolitik [*access*] at nå elever fra en bred vifte af kulturelle, sproglige og sociale baggrunde. Formålet med denne politik er at skabe en ramme, der sikrer, at IB's værdier og mål i relation til optagelse og flersprogethed er afspejlet i organisationens aktiviteter.¹

I denne kontekst betyder *access*, at elever kan lære at opfylde de akademiske krav til litteraturanalyse på et sprog, som de behersker på modersmålsniveau, mens arbejds sproget i de andre fag er engelsk. Elever straffes ikke for sproglige fejl i de andre fag, så længe deres formidling er forståelig. Med denne sproglige largesse kan man forestille sig, at rendyrkede sprogkundskaber spiller en mindre rolle i elevernes eksamensresultater; men vi mener, at vores erfaring viser, at et stærkt modersmål spiller en væsentlig rolle i elevernes eksamensresultater.

IB i praksis: Ingen fagtrængsel, ingen mundtlige eksamener, ingen årskarakterer

En IB-eksamen er meget forskellig fra en stx-eksamen. I modsætning til det almene gymnasiums fagtrængsel har IB elever *kun* seks fag, som vælges efter bestemte regler inden for seks hovedområder. Det vil sige, at en elev typisk vil redegøre for sin viden enten i fagene engelsk litteratur, dansk som andetsprog, historie, biologi, matematik og billedkunst eller i fagene dansk litteratur, engelsk som andetsprog, nationaløkonomi, kemi, fysik og matematik. Den endelige eksamen i de seks valgte fag foregår skriftligt, og der er ingen mundtlige eksamener (dog er undtagelsesvis ca. 25 % af den endelige karakter i sprogfagene baseret på en mundtlig præsentation). Der bliver heller ikke givet hverken mundtlige eller skriftlige årskarakterer, så det er meget vigtigt for IB-elever at klare sig godt til de endelige skriftlige eksamener, da det er de eneste karakterer, der tæller i deres eksamensgennemsnit. Med andre ord, det er kun de seks afsluttende skriftlige eksamens karakterer, der står på elevens eksamensbevis.

Ud over de seks skriftlige eksamener er der to store skriftlige opgaver: Et *extended essay*, der er en større skriftlig opgave i et selvvalgt emne inden for et af de seks fag, samt et TOK (*Theory of Knowledge*) essay, der behandler forskellige aspekter af videnskabsteori inden for de forskellige videnskabelige fakulteter. Omfanget af opgaverne er hhv. 4.000 og 1.500 ord. Disse opgaver skrives på engelsk. En sådan struktur betyder, at der stilles store krav til elevernes skriftlige sprogfærdighed og deres evner til at beherske de forskellige faglige diskurser.

Statistisk materiale

Det er på denne baggrund, vi har kigget på vores eksamensresultater for de sidste fem år for at finde ud af, hvordan vi kan vejlede omkring valg af A-sprog (modersmålsniveau) og tilpasse vores undervisning, så indlæringsniveauet og dermed også eksamensgennemsnittet hæves. Vores fordomme fortæller os, at de dygtigste elever er stærke i matematik og nogenlunde til sprogfagene, men vi begyndte at have en mistanke om et andet mønster, nemlig at der var en vis korrelation mellem et godt resultat i sprogfagene og et højt snit.² Det skal siges med det samme, at vores statistiske materiale er lille: fem årgange med i alt 154 elever – og uden et fuldt billede af den enkelte elevs sproglige baggrund. Med andre ord, høje karakterer i A-sproget korrelerer ofte med høje karakterer i de øvrige fag.

Vores statistiske data viser for eksempel, at en høj karakter i engelsk A (engelsk litteratur på modersmålsniveau) i langt de fleste tilfælde resulterer i karakterer enten på samme niveau eller lidt lavere i andre fag, mens det omvendte næsten aldrig er tilfældet. Med andre ord, en høj karakter i matematik eller fysik medfører ikke nødvendigvis en høj karakter i A-sproget. De eneste tilfælde, hvor en karakter i et fag kan ligge højere end i A-faget, er i de kunstneriske fag, Visual Arts eller Theatre Arts. Der er i materialet kun fire eksempler på elever, der har fået højere karakterer i matematik eller fysik end i deres A-fag.

Men der opstår et paradoks, da den samme korrelation også gælder, når A-sproget er dansk, som ikke understøttes i resten af undervisningen. I dette tilfælde er sammenhængen faktisk endnu tydeligere. Med dansk A er der faktisk kun ét tilfælde, hvor karakteren i et andet fag ligger højere end karakteren i dansk A, ellers ligger karakteren i andre fag altid enten på samme niveau eller under. Dette kan virke noget overraskende, da man ikke umiddelbart skulle tro, at en stærk præstation i dansk ville have indflydelse på de andre fag, der jo foregår på engelsk. I dette tilfælde bliver det helt

tydeligt, at et stærkt modersmål er af stor betydning for elevens præstation i alle fag. Dansk A vælges kun af elever med dansk som modersmål, hvorimod engelsk A også vælges af elever, der måske har dansk som bedste sprog, men af forskellige grunde – såsom interesse i at læse videre i udlandet eller mangel på et bedre sprog – har valgt at angive engelsk som deres A-sprog, selv om de kun er *near-native* i deres sprogbeherskelse.

Sproglig mangfoldighed

Om eleverne har valgt deres reelle A-sprog, når de vælger engelsk, kan dog ikke umiddelbart aflæses af vores statistikker over eksamensresultater, og vi har derfor indhentet yderlige sproginformationer fra nuværende elever gennem et spørgeskema. Vi bad eleverne evaluere deres sprogkundskaber som hhv. *native*, *near-native*, *intermediate*, *advanced beginner* og *beginner*. Der er ofte problemer med selv-evaluering – nogle elever bedømmer helt klart deres egne færdigheder meget strengere end andre elever, der ser lidt mere optimistisk på det – men på trods af sådanne forbehold viser tallene dog alligevel, at vores elever har mange sprog med i deres bagage. Det har høj status på skolen at tale mange sprog, og som det kan ses af følgende skema, har vores elever helt klart en flersproget baggrund: 39 ud af 47 elever taler efter eget udsagn fire eller fem sprog mere eller mindre flydende.

Årgang	Antal sprog						
	2	3	4	5	6	7	8
3. g elever		2	5	4		2	
2. g elever		2	8	7			1
1. g elever		1	7	8			
Elever i alt		5	20	19		2	1

Antal elever med antal sprog

Alle elever har naturligvis engelsk og dansk, men derefter finder vi en del med tysk, fransk og spansk samt et fåtal med japansk, malaysisk, svensk, thailandsk, kroatisk ... Det er ikke usædvanligt, at vi møder elever, hvor moren taler fransk, faren dansk, forældrene taler engelsk indbyrdes, barnepigen taler thailandsk, og rengøringsdamen taler filippinsk, og på den måde kommer eleven hurtigt op på mange sprog uden at beherske dem mere end til husbehov.

Konklusion

Konklusionen er således, at man har svært ved at få høje karakterer i ikke-sprogfag – herunder også de naturvidenskabelige fag – hvis man ikke behersker sit A-sprog på modersmålsniveau. Dette sker på trods af, at IB-organisationen mildner konsekvenserne af et dårligt/mindre udviklet skriftsprog på engelsk ved ikke at bedømme grammatik og lignende i ikke-sprogfag.

Det bliver også meget vigtigt at forsøge at identificere elevens mest dominante sprog så nøjagtigt som muligt, specielt da eleverne ser en vis prestige i at påstå, at engelsk er deres bedste sprog.

En endnu større udfordring er, hvordan vi hjælper elever, der mangler et entydigt dominant sprog. Der er en del elever på vores skole, der behersker tre eller fire sprog på et godt niveau og ikke selv er i stand til at pege på et dominant sprog. Man skulle tro, at dette lingvistiske 'overflødhedshorn' ville gøre livet nemmere for eleverne, men det gør det ikke i denne akademiske kontekst. Omvendt er der noget, der tyder på, at det giver 'lingvistisk pote', hvis man har et tydeligt dominant sprog og dernæst oven i behersker to eller flere sprog. Det er ikke helt klart, hvorfor det er sådan, selvom den gængse faglitteratur understøtter en sådan iagttagelse.³

Diskussion

Det leder så til nogle pædagogiske overvejelser om, hvorvidt vi her på skolen er gode nok til at vejlede eleverne i valg af A-sprog, da det er svært for dem at afgøre, hvilket sprog der er deres A-sprog (modersmål). Skolen arbejder med indsatsområder, som for det første styrker elevernes sproglige bevidsthed omkring egen formåen og for det andet målrettet opkvalificerer og udvider vores undervisningstilbud i sprogfagene. Det tredje indsatsområde er rettet mod at øge faglærernes bevidsthed om deres rolle som sproglærere i deres egne fag.

Afslutningsvis kan vi nævne et eksempel på en globaliseret elev, der arbejder konstruktivt og meget interaktivt med alle sine sprog (tysk, dansk, engelsk, latin). Han bruger sine kundskaber på tværs af sine sprog ved hele tiden at sikre sig, at han kender betydningen af et bestemt ord på hhv. tysk, dansk og engelsk (han bruger sin iPhone). Han bruger også meget aktivt sin viden i latin til at identificere ords etymologiske oprindelse, noget der er særdeles effektivt for sprogindlæringen. Han identificerer sig som tysktalende (A-sprog) med *near-native* status på engelsk og dansk. Hans store behov for at kunne kommunikere effektivt på mange forskellige sprog får

ham til at agere proaktivt mht. problemløsning, og den konstante repetition og aktive brug af sproget leder automatisk til indlejring af ny viden. Han tager sproget alvorligt i alle fag. Hans arbejds-metoder er drevet af hans behov for at opnå en dybere forståelse af et emne, men kan bruges i alle fag – også matematik og fysik, hvor nytten af sproget i faget (fagsproget) ikke altid er lige så tydelig for eleverne. Hvordan kan alle de globaliserede elever opnå denne kompetence – og overføre den til andre fag? Måske ved at vi gør mere ud af at fremme elevernes modersmål – også når det ikke er engelsk.

Noter

1 http://www.ibo.org/mission/languagepolicy/documents/languagepolicy_2011english.pdf IB Language Policy in English, International Baccalaureate Organization 2011, page 1. Egen oversættelse.

2 Mikkel Kjellberg, Herlufsholm Skole, oprindelig evaluering af karakterdata.

3 Thomas, Wayne and Collier, Virginia. »A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.« Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley. 09-01-2002.

Fransk

Quand nous apprenons à maîtriser de nouvelles langues et à connaître d'autres sociétés et cultures, nous sommes formés en citoyens du monde. Cette formation se poursuit quand nous, en tant qu'étrangers, apprenons le danois et obtenons plus de connaissance sur la culture et la société danoise.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Globale muslimske netværk og internettet

Islam på internettet synes at have udviklet sig fra at have været domineret af konvertitter og unge muslimer bosat i Vesten med engelsk som hovedsprog til nu i stigende grad også at omfatte unge i den arabiske verden. Der er på internettet og på satellit-tv opstået en form for standardarabisk og en ny arabisk-muslimsk offentlighed på tværs af landegrænser. I begge tilfælde er nogle af de centrale diskussioner, hvorvidt internettet betyder ensretning eller diversitet, og hvordan internettet er med til at skabe ændringer i autoritetsforhold.

Islam på internettet som vestligt fænomen

Islam på internettet kan – eller kunne i hvert fald indtil for nylig – siges at være domineret af unge muslimer i Vesten, herunder mange konvertitter. Der har ofte været tale om unge på tekniske eller naturvidenskabelige studier, som kommer til at fungere som nye autoriteter, idet de som udbydere af hjemmesider, debatfora og lignende bliver dem, der tegner billedet af og præsenterer islam (Anderson 1999; Bunt 2000, 2003; Roy 2004). Det er unge, som har den tekniske viden, internetadgang og engelsk som kommunikationssprog. Nye medier som internettet giver desuden disse unge alternativer til etablerede autoriteter som f.eks. traditionelle lærde og lokale imamer. Internettet giver således mulighed for at søge viden og indhente argumenter uden om forældre eller den lokale imam, som mange unge føler ikke kan sætte sig ind i de problemstillinger man som ung står over for i ikke-muslimske samfund. I forhold til køn



KATE ØSTERGAARD

Ekstern lektor, Københavns Universitet,
Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier
koesterg@hum.ku.dk

kan det betyde, at kvinder potentielt har mulighed for at interagere på lige fod med mænd, også i miljøer, hvor der ellers hersker kønsadskillelse. Internettet indebærer imidlertid ikke udelukkende demokratisering (i betydningen alles lige adgang til at komme til orde), men kan forstærke uligheder, idet ikke alle besidder de færdigheder, det kræver at få adgang til og forstå de informationer, der er tilgængelige. Desuden har der særligt i andre dele af verden været begrænset adgang til mediet.

I det følgende skal kort præsenteres en case, der kan illustrere tendensen til, at det er unge fra vesten, der har tegnet islam. Casen skal desuden være med til at konkretisere en efterfølgende diskussion af, hvorvidt islam på internettet er udtryk for ensretning eller diversitet.

Zeinab

Zeinab er en 22-årig etnisk dansk kvinde, der er konverteret til shia-islam¹. Hun bor sammen med sin shia-muslimske mand med irakisk baggrund i en af de større provinsbyer i Danmark. I denne provinsby er der kun få shia-muslimer, og Zeinab kender ikke andre med dansk baggrund. Ud over de få andre shia-muslimer i byen og sporadiske besøg fra sin far har Zeinab ikke rigtig noget socialt fællesskab i nærmiljøet. Til gengæld har hun en stor del af sit primære sociale netværk i det virtuelle rum. Hun har selv oprettet to engelsksprogede hjemmesider på nettet og deltager i fire shia-muslimske grupper, hvor der diskuteres alt fra den rette klædedragt til, hvordan man skal interagere med sunni-muslimer og ikke-muslimer. Den ene af grupperne er i England, og de andre er med deltagere fra muslimske lande som De Arabiske Emirater og Irak, men de foregår alle på engelsk og vidner om, at shia-muslimer er spredt ud over forskellige områder og taler forskellige sprog. Her møder Zeinab andre både fødte shia-muslimer og konvertitter, som hun bl.a. skriver artikler sammen med, og hun forsøger at guide andre nye muslimer hen imod det, hun betegner som »den rigtige vej«.

Zeinabs historie er fremkommet gennem en større interviewundersøgelse² blandt etniske danskere, der er blevet muslimer (Østergaard og Jensen 2007). Internettet muliggør, at muslimer, som befinder sig i mindre byer med få andre muslimer eller har islamopfattelser, der ikke er de gængse i nærmiljøet, som Zeinab, kan deltage i virtuelle fællesskaber med ligesindede og på den måde opretholde en plausibilitetsstruktur, dvs., at ens opfattelse af verden deles af andre og dermed virker sandsynlig for én (Berger og Luckmann 1979). Zeinab og andre muslimer, der føler sig isolerede i nær-

miljøet, kan desuden gennem nettet føle sig som del af større transnationale netværk. Hvad angår konvertitter i Danmark, er det dog først og fremmest netop konvertitter, der føler sig fremmede i nærmiljøet, som skaber deres primære sociale netværk via nettet (Østergaard og Jensen 2007). Muslimer, der må skabe deres primære sociale netværk virtuelt, er i undersøgelsen enten muslimer, der lever i mindre byer med meget få muslimer eller, som Zeinab, tilslutter sig en retning med forholdsvis få ligesindede i lokalmiljøet. Et andet eksempel fra undersøgelsen er Hakim på 29 år, der tilsluttede sig en særlig salafi-retning³, som kun en håndfuld andre muslimer i den provinsby, hvor han boede, tilsluttede sig. Hakim er ligesom Zeinab meget aktiv og har oprettet flere hjemmesider og fora både på dansk og engelsk. Hans bedste ven har han lært at kende på nettet, og han er fra England.

Nye former for autoritet

Både Zeinab og Hakim er eksempler på et opgør med autoriteter i form af lokale imamer. I stedet støtter de nogle lærde fra henholdsvis Irak og Saudi-Arabien. De er begge uden teologisk uddannelse, men pga. deres tekniske kunnen er de med til at tegne islam på internettet. Til tider på måder, så man kan få en opfattelse af, at deres retninger er meget stærkere, end de er. Hakim havde således på undersøgelsestidspunktet i 2006 adskillige hjemmesider på dansk, hvorved man kunne få det indtryk, at denne form for islam stod stærkt i Danmark, hvilket netop ikke var tilfældet, og det var en årsag til, at Hakim måtte skabe sit sociale netværk andre steder.

Zeinab er desuden et eksempel på en kvinde, der i høj grad kan komme til orde på nettet, selv om hun tilslutter sig en gruppe, som hylder tilsløring. Zeinab praktiserer således selv tilsløring i form af chador, dvs. en sort lang overklædning kendt fra Iran, der dækker hele kroppen undtagen ansigtet. Desuden bærer Zeinab handsker som en del af sin tilsløring. Foruden tilsløring praktiserer hun kønsadskillelse i sin lokale fysiske verden, men på nettet deltager hun i diskussioner på lige fod med mænd og fungerer selv som en slags autoritet i sin egenskab af moderator på sine egne blogs.

Islam på nettet: ensretning eller diversitet?

Zeinab og Hakim er på deres hjemmesider og i diskussioner meget optaget af regler for, hvad man må og ikke må som muslim. På mange måder synes de at bekræfte islamforskeren Olivier Roys (2004: 167-186) teser om, at islam på internettet har en tendens til ensret-

ning. Roy har påpeget, at skønt internettet potentielt er blevet anset for en mulighed for demokratisering og pluralisme, da alle har mulighed for uensureret at komme til orde, er de fleste islamiske sider på internettet udtryk for en homogenisering og det, han kalder neofundamentalisme. Der er tale om en afterritorialisering, hvor unge immigranter og konvertitter, der ikke er velintegrerede i andre kontekster, søger at skabe en virtuel *umma* (i betydningen religiøst betinget fællesskab). Disse hjemmesider udtrykker holdninger hos enkeltpersoner eller persongrupper, som ofte er anonyme og derved søger at fremstå som en del af et fællesskab og ikke en privat gruppe. Han mener endvidere, der er tale om en universalisering og banalisering af islam efter mindste fællesnævner: Koranen, hadith og de fem søjler og en kode med klare retningslinjer for, hvad man må og ikke må. Der er tale om en søgen efter identitet i en situation, hvor normen ikke kan påtvinges gennem socialt pres eller institutioner, men som i stedet forudsætter en opsøgende, frivillig handling, hvor man tilslutter sig et homogent kodeks, der skal gælde i alle samfund. Det er, når religionen ikke længere er en social selvfølgelighed og ikke har sin plads i samfundet og dets normer, at man benytter internettet.

Denne karakteristik synes at stemme fint overens med eksemplerne bortset fra, at Zeinab og Hakim faktisk repræsenterer to former for islam, der også er indbyrdes meget forskellige og ofte fjendtligt indstillede over for hinanden. Islamforskeren Gary Bunt, der har foretaget flere undersøgelser af islam på nettet (2000, 2003), pointerer i modsætning til Roy umuligheden af en fælles *umma* på nettet. Han understreger diversiteten mellem muslimer i form af sunni og shia, salafier og sufier, nyortodokse og liberale, organisationer og helt personlige hjemmesider etc.

En del af forklaringen kan være, at de to forfattere hver især finder det, de på forhånd har sat sig for at søge efter. Bunt synes således bevidst at søge kontraster. Han giver således eksempler både på, hvad han kalder ortodokse sunni-synspunkter og mere liberale synspunkter. I forhold til det sidstnævnte kan nævnes, at der findes sider, der søger at nytolke islam i forhold til at kunne fungere i vestlige samfund, eller som udtrykker homoseksuelle synspunkter.

Roy derimod har på forhånd fravalgt shia- og sufi-sider samt sider, der repræsenterer en bestemt religiøs bevægelse, partidannelse eller institution. Fordelen ved Roys tese er, at den belyser en dominerende tendens på nettet og forklarer, at denne tendens ikke nødvendigvis er repræsentativ, men snarere vedrører muslimer, der er isolerede i deres fysiske lokalområde, hvorfor internettet kan udfylde et sær-

ligt behov. Omvendt har Roy indsnævret sine kilder i en sådan grad, at der nok er tale om en af flere tendenser på nettet. Faren er derfor, at man kan komme til at overse nogle af de divergenser, der findes. Internettet er derfor ikke kun et sted, hvor man kan blive bekræftet i sin verdensopfattelse, men også et sted, hvor man potentielt bliver bevidst om tilstedeværelsen af alternative synspunkter. En anden form for diversitet skyldes, at der desuden er sket en geografisk udvikling siden begyndelsen af 00'erne, således at der ikke længere er tale om en så stærk engelsksproget dominans.

Unge i Mellemøsten deltager i stigende grad på nettet

I flere arabiske lande har der været et boom i forhold til internettet og andre medier (Hofheinz 2005 og Arab Social Media Report 2010). Desuden er der en voksende gruppe af veluddannede unge fra middelklassen, der både i uddannelsessystemet og gennem medier har lært sig standardarabisk og i mange tilfælde også europæiske sprog som engelsk og fransk. Man kan med de nye medier som satellit-tv og internet tale om en ny arabisk offentlighed, der går på tværs af nationale grænser (Eickelman 2005). Man har gennem disse medier været i stand til at bryde med nationale regimers kontrol og censur og skabt et fællesskab på tværs f.eks. gennem religiøse og politiske debat-programmer eller konkurrencebetonede underholdningsprogrammer, hvor deltagerne sammensættes på tværs af nationale tilhørsforhold, men med standardarabisk som kommunikationssprog. I forbindelse med de folkelige protester i arabiske lande i 2011 spillede internettet også en afgørende rolle (Le Svarre og Boserup 2011). I Egypten var det indledningsvis protester, der startede blandt unge på internettet på Facebook, kaldet »6. april« og »Vi er alle Khaled Said«. Begge disse sider var oprindeligt arabisk-sprogede, men »Vi er alle Khaled Said« findes nu også i en engelsk udgave. Den første gruppe blev oprindeligt oprettet til at arrangere en generalstrejke den 6. april 2008 pga. lave lønninger og stigende fødevarerpriser. Den anden gruppe var oprettet som protest mod, at en ung mand ved navn Khaled Said var blevet tæsket til døde af politimænd. Gennem disse to grupper blev protesterne organiseret med slagord, taktik og rekruttering til brede lag i befolkningen. Disse ungdomsgrupper havde ikke bånd hverken til politiske eller religiøse grupper, men fik snart tilslutning til deres protester også fra disse grupper.

Internetprædikanter

Et religiøst netværk, der hurtigt deltog aktivt i protesterne og organiseringen af hjælp til syge og oprydning af gader og stræder, var unge omkring den sunni-muslimske prædikant Amr Khaled. Amr Khaled er et eksempel på en ny type af prædikanter uden for de traditionelle lærde, der taler særligt til unge fra middelklassen (Hofheinz 2005; Rock 2010; Wise 2006). Det nye er, at han taler direkte til og med unge på et almindeligt arabisk hverdagsprog. Han er blevet kendt fra programmer på satellit-tv, hvor han går i direkte dialog med unge og opfordrer dem til at være aktive borgere, der f.eks. gør noget godt for nærmiljøet bl.a. ved at samle skrald i gaderne. Et berømt slagord for hans tilhængere er således: »I am a maker – not a taker«. Han har ikke en teologisk uddannelse og optræder desuden iført jakkesæt og glatbarberet og skiller sig derved ud fra de fleste andre prædikanter. Han udtrykker derved en anderledes form for autoritet, der er båret frem af bl.a. nye medier. En anden internetprædikant, der til tider betegnes som den mest indflydelsesrige sunni-prædikant i nutiden, er Yussuf al-Qaradawi (Gräf og Skovgaard-Petersen 2010; Wise 2006). Han har en mere traditionel fremtoning med kjortel og langt skæg og har desuden en uddannelse som lærd fra det ansete islamiske universitet i Cairo, al-Azhar. Han tilhører dog ikke den etablerede del af de lærde på al-Azhar, som typisk har været tæt forbundet med den politiske magt. Al-Qaradawi har derimod en tæt forbindelse til Det muslimske broderskab i Egypten, men hans indflydelse er betragteligt bredere. Han er således blevet kendt gennem programmer på tv-kanalen al-Jazeera og på internettet, hvor han optræder som autoritet bl.a. på den meget brugte side www.islamonline.com. Al-Qaradawi synes ikke at have haft nogen central rolle i forbindelse med selve oprøret, men det var ham, der holdt en meget vigtig fredagsprædiken på Tahrir-pladsen i Cairo lige efter Mubaraks afgang. Både Khalid og al-Qaradawi var i opposition til Mubarak og var i eksil i henholdsvis England og Qatar. I begge tilfælde har prædikanterne benyttet sig af tv og internet til at tale til og med deres tilhængere i Egypten, men også efterhånden internationalt. Sproget har på tv fortrinsvis været arabisk, men især al-Qaradawi har længe været kendt verden over gennem engelsksprogede internetsider. Begge har haft fremtrædende roller i forbindelse med store begivenheder i Egypten. Foruden protesterne i forbindelse med afsættelsen af Mubarak gjaldt det også en begivenhed som sagen om Jyllands-Postens Muhammed-karikaturer (Skovgaard-Petersen 2007; Wise 2006). I den for-

bindelse var de to prædikanter dog uenige. Mens al-Qaradawi stod i spidsen for fordømmelser af Danmark og forbrugerboycot, så manede Khaled til besindighed og tog med en gruppe af unge egyptere til Danmark for at starte en dialog. Khaled og al-Qaradawi er begge eksempler på nye former for religiøs autoritet uden om det etablerede og anerkendte al-Azhar universitet. Nye medier som satellit-tv og internet har bidraget til deres popularitet, fordi det har muliggjort store skarer af tilhørere og budskaber, som de tidligere politiske magthavere i Egypten ikke har kunnet kontrollere. Desuden har de nye medier ført til en anden form for autoritet, hvor der ikke længere er tale om envejskommunikation fra en etableret lærd, men om dialog med tilhørerne. Det sidste udmærker især en prædikanttype som Amer Khaled, som desuden gør den demokratiske form og unges aktive deltagelse til sine mærkesager. Tilhængerne af begge prædikanter har desuden bredt sig fra en egyptisk sammenhæng til at omfatte en bredere, transnational, arabisk offentlighed og til tider en global engelsksproget offentlighed.

Konklusion

Islam på internettet har indtil midten af 00'erne fortrinsvis været repræsenteret ved unge muslimer bosat i Vesten med engelsk som hovedsprog. Disse unge kom derfor til at fungere som nye autoriteter, og internettet blev en mulighed for, at flere kunne komme til orde, herunder kvinder. Det er dog ikke entydigt, hvorvidt internettet betyder ensretning eller diversitet. En hovedtendens på internettet synes at være såkaldt neofundamentalisme: en konform islam efter mindste fællesnævner, der går op i at diskutere regler og er udtryk for muslimer, der er afterritorialiserede og føler sig isolerede i deres fysiske lokalområde. Selv om denne tendens findes, er det dog vigtigt at understrege, at internettet samtidig rummer diversitet. Neofundamentalisme er ikke den eneste tendens, og internettet er ikke længere så domineret af engelsk. Unge i Mellemøsten har i stigende grad adgang til nettet, hvilket blev illustreret i forbindelse med protesterne i 2011 i Egypten, der førte til Mubaraks fald. To af de mest indflydelsesrige sunni-prædikanter er desuden eksempler på, hvordan islam bliver præsenteret på nettet, og deres popularitet er i begge tilfælde muliggjort heraf.

Der er således tegn på, at den afterritorialiserede engelsksprogede neofundamentalisme ikke længere er så dominerende på nettet. Derimod synes diversiteten både sprogligt og ideologisk at brede sig.

Noter

1 Shia-islam er en af hovedretningerne inden for islam. De to største retninger er således sunni- og shia-islam, hvor sunni-islam dog er langt den største retning med ca. 80-90 % både globalt og i Danmark. I det følgende vil det blive specificeret, hvis der tales specifikt om en af retningerne, mens islam og muslimer vil blive benyttet, hvis der tales uspecifikt.

2 Undersøgelsen omfattede bl.a. kvalitative interview med 60 respondenter og en spørgeskemaundersøgelse med 178 besvarelser.

3 Salafi skal her forstås som den form for islam, der dominerer i Saudi-Arabien. Salafi i denne betydning er en retning inden for sunni-islam.

Litteratur

- Anderson, J. W. (1999). »The Internet and Islam's New Interpreters.« I: J. W. Anderson & D. F. Eickelman (red.). *New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere*. Indiana: Indiana University Press.
- Anderson, J.W., & D.F. Eickelman (1999). »Redefining Muslim Publics«. I: J. W. Anderson og D. F. Eickelman (red.) (1999). *New Media in the Muslim World: The Emerging Public Sphere*. Indiana: Indiana University Press.
- Arab Social Media Report (2010). <http://www.arabsocialmediareport.com/home/index.aspx>
- Berger, P., & T. Luckmann (1979). *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Bunt, Gary (2000). *Virtually Islamic-computermediated Communication and Cyber Islamic Environments*. Cardiff: University of Walls Press.
- Bunt, Gary (2003). *Islam in the Digital Age: E-jihad, Online Fatwas and Cyber Islamic Environments*. London: Pluto Press.
- Eickelman, D.F. (2005). »New Media in the Arab Middle East and the Emergence of Open Society«. I: Hefner, R. W. (red.). *Remaking Muslim Politics*. Princeton: Princeton University Press.
- Gräf, B., & Skovgaard-Petersen, J. (red.) (2010). *The Global Mufti –The Phenomenon of Yusuf al-Qaradawi*. University of Columbia Press.
- Hofheinz, A. (2005). »The Internet in the Arab World: Playground for Political Liberalization«. *Internationale Politik und Gesellschaft* 3, s. 78-96.
- Le Svarre, B., & Boserup, R.L. (2011). *Actors in a Changing Egypt*. Paper for the Danish Ministry of Foreign Affairs.
- Rock, A. (2010). »Amr Khaled: From Dawa to Political and Religious Leadership«. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 37 (1), 15-37.
- Roy, O. (2004). *Den globaliserede islam*. København: Vandkunsten.
- Skovgaard-Petersen, J. (2007). *Moderne Islam*. København: Gyldendal.
- Wise, L. (2006). »Amr Khaled vs. Qaradawi: The Danish Cartoon Controversy and the Clash of Two Islamic TV Titans«. *Transnational Broadcasting Studies*, 16, 1-6.
- Østergaard, K., & Jensen, T. (2007). *Nye Muslimer I Danmark*. Århus: Forlaget Univers.

Links

http://amrkhaled.net/ak_splash_2012/

<http://6april.org/>

<http://www.arabsocialmediareport.com/home/index.aspx>

<http://www.facebook.com/elshaheed.co.uk>

<http://www.islamonline.com>

Arabisk

تعلم لغة جديدة تعطينا معلومات جديدة خاصة بثقافة ومجتمع هذه اللغة . فتعلم لغة جديدة تؤهلنا أيضا لأن نصبح من مواطني العالم الكبير . نفس الشيء يحدث لنا كأجانب عند تعلمنا اللغة الدنماركية يتم حصولنا في نفس الوقت على معلومات ثقافية واجتماعية خاصة بالمجتمع الدنماركي .

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere

Interkulturelle og flersprogede kompetencer bygger på *viden, holdninger og færdigheder*, der giver mulighed for at handle hensigtsmæssigt i situationer, hvor forskellige sprog og kulturer mødes (Byram et al. 2001). Det er i dag *common sense*, at interkulturelle og flersprogede kompetencer er nødvendige kompetencer i en globaliseret verden. De har afgørende betydning for dansk vækst og velfærd, og de skal styrkes i uddannelsesforløbet. Dette bekræftes i anbefalingerne til en dansk strategi for uddannelse i fremmedsprog fra 2011, hvor kompetencerne kædes sammen med at uddanne danske elever til – i temanummerets terminologi – *verdensborgere*:

Sproglige og interkulturelle kompetencer er afgørende for, at vi kan deltage på kvalificeret vis i politiske og kulturelle fællesskaber. På samme måde som beherskelse af et nuanceret dansk er nødvendigt for fuldt ud at deltage i det danske demokrati, er beherskelse af andre sprog nødvendig for os som EU-borgere og som medlemmer af det globale samfund. (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser 2011).

Imidlertid viser studier, at Danmark er præget af stærke sproglige og kulturelle hierarkiseringer, der primært promoverer engelsk, mens andre sprog ikke tematiseres, og migrantsprog diskrimineres (Risager 2005; Daryai-Hansen 2010). Interkulturel kompetence er den nøglekompetence, der fremstår som Danmarks største kompetenceudfordring (Undervisningsministeriet 2005), og den såkaldte



PETRA DARYAI-HANSEN

Adjunkt, Roskilde Universitet
Institut for Kultur og Identitet – Tysk
pdh@ruc.dk

internationale dimension i folkeskolen er præget af tilfældighed og uensartethed (Rådet for Internationalisering 2010). Den danske forskning, der arbejder med interkulturel pædagogik, og som gør rede for bl.a. migrantsprogenes potentiale og deres manglende sociale og retslige anerkendelse, er i det seneste årti blevet nedprioriteret og modarbejdet fra politisk side (Holmen & Normann Jørgensen 2010). De sproglige og kulturelle hierarkier reproduceres i uddannelsessystemet, som Bourdieu/Passeron (1970) understreger. Danmark har i de sidste mange år reduceret den interkulturelle pædagogik til at være et kompensatorisk undervisningstilbud for minoritetsleverne og har satset på en sproglig assimilationsmodel, der tager afsæt i en monokulturel begrebsliggørelse og en étsprogethedsnorm (Holmen 2006). Derigennem repræsenteres den sproglige og kulturelle mangfoldighed i Danmark som et problem. Bourdieu fremhæver, at der på uddannelsesområdet samtidig ligger et potentiale, der kan bryde med den hidtidige praksis:

Den status, som uddannelsessystemet giver de forskellige sprog (og de forskellige kulturelle indhold), er en så vigtig problemstilling, fordi denne institution har monopol på at producere producenter og konsumenter i stor målestok. (Bourdieu 1991: 57).

I det følgende skal der præsenteres et værktøjssæt, der kan være med til at styrke en *flerkulturel og flersproglig begrebsliggørelse* (Holmen 2006), der fremmer et både sprogligt og kulturelt inkluderende læringsmiljø og promoverer interkulturelle og flersprogede kompetencer som uddannelsesmål for alle elever i Danmark.

Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer

Værktøjerne har været under udvikling siden 2004 inden for det såkaldte REPT-projekt. REPT står for *Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer* (på engelsk: FREPA, *Framework of Reference for Pluralistic Approaches*, på fransk: CARAP, *Cadre de références pour les approches plurielles*). REPT-værktøjerne er udviklet i Europarådets *European Centre for Modern Languages* (ECML) regi. Centret, der blev grundlagt i 1995, har til opgave at promovere og styrke den sproglige og kulturelle mangfoldighed. Danmark er et af de få europæiske lande, der ikke er medlem af centret – en yderligere manifestation af de ovenfor skitserede hierarkiseringer.

I 2009 blev jeg af forskningsgruppens leder, Michel Candelier, bedt om at være del af REPT's internationale arbejdsgruppe, og i dag er jeg sammen med tre andre forskere medlem af styregruppen, der har til formål at formidle viden om REPT-værktøjerne i samarbejde med ECML's nationale kontakter i 31 lande.

Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer er et supplement til andre europæiske værktøjer, primært *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (Europarådet 2001). Daniel Coste vurderede i 2006, at *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog*, som han var medforfatter til, primært ville blive brugt til at formulere læringsmål samt evaluere kompetencer inden for ét sprog (Coste 2006: 43). Candelier, Daryai-Hansen & Schröder-Sura (2012) pointerer, at dette skyldes dens udformning: Mens færdighederne inden for ét sprog konkretiseres og skaleres i form af kompetenceniveauer, omsættes den teoretiske forståelse af interkulturelle og flersprogede kompetencer ikke til brugbare redskaber i praksis.

REPT tager afsæt i begrebet om flersproget og interkulturel kompetence udviklet i *Den Fælles Europæiske referenceramme for sprog* og fokuserer på at stille konkrete værktøjer til rådighed for lærere, beslutningstagere, lærebogsforfattere m.m. til at implementere en interkulturel og flersproget pædagogik.

Pluralistiske tilgange til sprog og kulturer

Begrebet 'pluralistiske tilgange' refererer til didaktiske metoder, der – med afsæt i psykolingvistisk forskning om sprogtilegnelse (Herdina & Jessner 2002) – bruger undervisnings- og læringsaktiviteter, som tager udgangspunkt i flere sproglige og kulturelle varieteter (i.e. mere end én) for at styrke elevernes interkulturelle og flersprogede kompetencer. Igennem denne *transversale* tilgang, der er baseret på et helhedssyn og inddrager elevernes samlede sproglige og kulturelle resurser, overføres viden på tværs af sprog/kulturer, og synergieffekterne udnyttes (se for en introduktion i en dansk kontekst: Von Holst-Pedersen & Sonne Jakobsen 2011: 13). Der skelnes i dag mellem fire pluralistiske tilgange: *interkulturel pædagogik*, *integreret sprogdidaktik*, *interkomprehension mellem beslagtede sprog* og *awakening to languages*. I modsætning til den *interkulturelle pædagogik* er de tre sprogvidenskabelige, pluralistiske tilgange relativt ukendte i Danmark og skal derfor kort præsenteres.

Målet med den *integrerede sprogdidaktik* er at hjælpe eleven med at etablere forbindelser mellem det begrænsede antal sprog, der er en del af skolens curriculum. Tilgangen styrker elevernes sproglige

kompetencer ved at bruge undervisningssproget eller ét af skolens fremmedsprog som brobygger sproget til at lære andre sprog, som der undervises i. Der er f.eks. gennemført adskillige projekter efter modellen *Tysk efter Engelsk*.

Interkomprehension mellem beslægtede sprog fokuserer på receptive færdigheder og inddrager flere sprog inden for samme sprogfamilie parallelt. Det kan være sprog, der er beslægtet med undervisningssprogene eller med sprog, som eleverne har kendskab til. F.eks. kan franskundervisningen bruges til at styrke elevernes læse- eller lytteforståelse i andre romanske sprog.

Awakening to languages (på fransk: *Eveil aux langues*) bygger, i modsætning til de andre tilgange, ikke på et begrænset antal sprog. Målet med denne tilgang er at introducere eleverne til den sproglige mangfoldighed generelt, primært til de sprog og sproglige varieteter, der som oftest ikke er en del af skolens curriculum (f.eks. elevernes førstesprog). Målet med denne tilgang, som er beslægtet med Hawkins' (1987) *language awareness*, er primært at styrke åbenhed over for sproglig diversitet samt globale metasproglige færdigheder.

REPT's værktøjssæt


REPT-projektet har, med afsæt i disse pluralistiske tilgange, udviklet fire centrale værktøjer, der er frit tilgængelige på hjemmesiden <http://carap.ecml.at/>


REPT – Kompetencer og resurser

Dette værktøj er selve kernen i REPT-projektet – den egentlige *Referenceramme for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer*. Referencerammen er udviklet med udgangspunkt i en systematisk analyse af omkring 100 publikationer inden for feltet og fremlægger en omfattende liste over deskriptorer, der operationaliserer interkulturelle og flersprogede kompetencer i form af resurser inden for kategorierne viden, holdninger og færdigheder. Deskriptorerne kan f.eks. bruges til at beskrive kompetencerne, til at udvikle læringsmål og til selvevaluering.


Pluralistiske tilgange er én metode til at styrke interkulturelle og flersprogede kompetencer: Der angives, om pluralistiske tilgange vurderes at være nyttige (🟡), vigtige (🟠) eller essentielle (🔴) for at udvikle den respektive resurse.


VIDEN

K 5.6.1 Knows that one must not confuse country with language 


K 12.4 Knows that different cultures are continuously in contact in our immediate environment 


HOLDNINGER


A-11.3.3 Taking a view of languages as dynamic/evolutive/hybrid (as opposed to the notion of the 'purity of language') 


A-14.3 Having confidence in one's own abilities in relation to languages (/their study / their use/) 


FÆRDIGHEDER

S 1.7.1 Can analyse misunderstandings due to cultural differences 

S 6.5 Can activate bilingual or plurilingual communication in relevant situations 

 = nyttige

 = vigtige

 = essentielle

REPT – Resurser og curriculum

Denne grafiske præsentation af REPT-deskriptorerne placerer resurser i forhold til deres curriculære ramme. Brugeren kan se, på hvilket tidspunkt i uddannelsesprocessen udviklingen af resurserne anbefales.

REPT – En database med undervisningsmateriale

REPT's database stiller materiale til rådighed, som kan bruges i undervisningssammenhæng til at styrke elevernes interkulturelle og flersprogede kompetencer gennem pluralistiske tilgange. Der findes materiale til alle fag (sprog- og fagundervisning) og til alle trin (fra indskoling til de højere uddannelser). Undervisningsmaterialet er kategoriseret med afsæt i REPT-deskriptorerne, de fire pluralistiske tilgange, emner, klassetrin samt sprog. Søgningen på databasen resulterer i en liste over undervisningsaktiviteter, der kort beskrives, og som i de fleste tilfælde direkte kan downloades.

REPT – Et online-efteruddannelsesprogram

Efteruddannelsesprogrammet er til rådighed for undervisere, som ønsker at udvikle deres færdigheder i at undervise i interkulturelle og flersprogede kompetencer som selvstudie samt til brug i efteruddannelseskurser. Der er fire moduler: et introduktionsmodul samt

tre tematiske moduler, der tematiserer REPT i sammenhæng med den europæiske sprogpolitik, REPT som værktøj i udfordrende pædagogiske situationer samt REPT som redskab i projektarbejde.

Perspektivering

De kommende år gennemføres, med afsæt i REPT's værktøjer, et forskningsprojekt i samarbejde med Randersgades Skole, der siden 2009 har været Den Internationale Profilskole i København. I teoretisk henseende drejer det sig om at tage feltets store udfordring op ved at undersøge, hvordan interkulturelle og flersprogede kompetencer kan styrkes, og hvordan de kan evalueres. I praktisk henseende drejer det sig om at analysere, udvikle og evaluere Randersgade Skoles forandringsproces og at fylde REPT's database med relevant dansksproget undervisningsmateriale. Projektet bidrager gennem profilskolens eksempel til at besvare spørgsmålet om, hvordan interkulturelle og flersprogede kompetencer kan styrkes i den danske folkeskole og åbne for nye perspektiver på udfordringer og potentialer i uddannelsen af verdensborgere.

Litteratur

- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001) (red.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Candelier, M., Schröder-Sura, A., & Daryai-Hansen, P. (2012). »The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – A Complement to the CEFR to Develop Plurilingual and Intercultural Competences«. Special issue of the journal *Innovation in Language Learning and Teaching*, coordinated by Terry Lamb. (forthcoming)
- Coste, Daniel (2006). »Le Cadre européen commun de référence pour les langues: traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours«. I: *Synergies Europe*, 1, 40-46.
- Daryai-Hansen, P. (2010). »Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark«. I: J. Normann Jørgensen, & A. Holmen (2010) (red.), *Sprogs status i Danmark 2021*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet, 87-105.
- Europarådet (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Holmen, A. (2006). »Pædagogisk praksis«. I: M. Sif Karrebæk (2006) (red.). *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 204-234.
- Holmen, A., & Normann Jørgensen, J. (2010). »Skærpede holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark«. I: A. Holmen & J. Normann-Jørgensen (red.) (2010). *Sprogs status i Danmark 2021*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet, 121-135.
- Hawkins, Eric (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2011). *Sprog er nøglen til verden – Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. København. <http://fivu.dk/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden>
- Risager, K. (2005). »Sproglige eksklusionshierarkier – de hundrede sprogs betydning«. *Fra Minoritetsstudiers værksted, nr. 2*. København: Københavns Universitet, 1-21.
- Rådet for Internationalisering (2010). *Internationaliseringen der blev væk*. København: Styrelsen for Internationalisering af Uddannelser.
- Undervisningsministeriet (2005). *Det Nationale Kompetenceregnskab – hovedrapport*. København: Undervisningsministeriet.
- Von Holst-Pedersen, J., & Sonne Jakobsen, K. (2011). »Flere sprog i skolen – om en integreret sprogdidaktik«. *I Sprogforum, nr. 51, s. 12-19*.

Engelsk

When we learn new languages and get to know new cultures and new societies, we are educated to become citizens of the World. This also happens when we, as foreigners, learn Danish and acquire knowledge about culture and society in Denmark.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Interkulturel pædagogik

– med arabisk og dansk som eksempel

På det pædagogiske felt har der længe været en stigende interesse for flerkulturelle problemstillinger i den danske hverdag, men da der ikke findes nogen faste retningslinjer for en interkulturel pædagogik, har hver institution måttet udvikle sin egen pædagogiske praksis. For at institutionerne bedre kan manøvrere i den flerkulturelle kontekst, er der brug for at få udviklet specialiseret viden om det kulturelle møde. Der er behov for, at lærernes kompetencer understøttes af et specialiseret kendskab til den pædagogiske viden om det flerkulturelle samfund og den flerkulturelle skole eller uddannelse.

En ny uddannelse

Syddansk Universitet Odense har i 2011 oprettet en bacheloruddannelse fordelt på to linjer, som gerne skulle imødekomme disse behov. De to linjer kaldes hhv. 'Interkulturel pædagogik og dansk som andetsprog' og 'Interkulturel pædagogik og arabisk'. Uddannelsens formål er ifølge studieordningen:



DITTE LOUISE SEIBERT

Bachelorstuderende, Syddansk Universitet
ditni11@student.sdu.dk



BIRLA MARIE SVENDSEN VINCENTS

Bachelorstuderende, Syddansk Universitet
Bivini1@student.sdu.dk

... at give de studerende en række fagspecifikke og fagrelaterede kompetencer, der sætter dem i stand til at arbejde professionelt med interkulturel pædagogik. Dette både i en dansk, europæisk og global kontekst. Uddannelserne skal bibringe de studerende pædagogiske, kulturelle og kommunikative kompetencer, der kan modsvare udfordringerne fra det øgede internationale samkvem i håndteringen af etnisk, sproglig og kulturel diversitet og mangfoldighed. Uddannelserne skal således sætte de studerende i stand til at analysere og løse problemstillinger, der udspringer af øget migration og vanskelige kulturmøder – i fx børnehaver, skoler, fritidsklubber, behandlingshjem, hospitaler, humanitære organisationer, flygtningeinstitutioner, foreninger, biblioteker, kulturhuse, børnehjem og virksomheder. Bacheloruddannelsen kvalificerer den studerende til at varetage et bredt spektrum af erhvervsfunktioner, herunder at bidrage til at styrke professionaliseringen i integrationssektoren både i arbejdet med børn, unge, voksne og ældre ... (Studieordning 2011).

På uddannelsen skal der vælges mellem linjerne dansk som andetsprog og arabisk. Kombinationen af den interkulturelle pædagogiske uddannelse med et sprogfag menes at resultere i en brugbar og relevant færdighed. Sproget er den største del af vores identitet og fortæller noget om tilhørsforhold og kultur. Med den teoretiske ekspertise, som de studerende opnår på dansk som andetsprogslinjen, vil det være muligt for dem at vejlede og rådgive uddannelsesinstitutioner om hvorledes de udfordringer, som opstår i undervisningen af dansk som andetsprog, kan tackles. Det kunne bl.a. handle om den pragmatik, som er kulturelt forankret i det danske sprog, og som er indforstået for den, som har det som modersmål. De studerende, der vælger den arabiske linje, opnår en dagligdags færdighed i det arabiske sprog, men tilegner sig også et indblik i den mangfoldige arabiske kultur. Arabisk er et af de største minoritetsprog i Danmark, og for at imødekomme medlemmer af denne befolkningsgruppe og respektere dens kulturelle identitet kan der være behov for konsulenter med en interkulturel pædagogisk viden i kombination med den arabisksproglige færdighed og indsigt. Denne sammensatte kompetence vil først og fremmest være en stærk force i integrationsarbejdet i Danmark, men også på det internationale niveau.

Der er endnu kun oprettet en bacheloruddannelse, men ifølge Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet Odense, er det muligt for de studerende allerede herefter at blive aktører på det operationelle niveau. I forbindelse med akkrediteringen af uddannelsen blev der indhentet aftagerudtalelser fra både private og offentlige virksomheder, som skrev, at de ville kunne profitere af ansatte med ovennævnte faglige kvalifikationer.

Vores erfaringer med studiet

Vi er i skrivende stund studerende på 2. semester på interkulturel pædagogik. Et hold på 60 studerende med forskellige etniske og kulturelle baggrunde. Denne diversitet giver en god afspejling af dagens Danmark, og der er rig mulighed for at debattere på tværs af forskellige religioner og ideologier. Det giver en styrke for os alle i vores videre navigation i de flerkulturelle udfordringer, som venter på den anden side af studiet. I vores debatter og samarbejder møder vi de barrierer, som kan optræde ved sproglige, moralske eller kulturelle forskelligheder. Det var en svær start med etiske konfrontationer især omkring holdets sociale samvær uden for skolen. Men det er med til at udvide vores forståelse for hinanden, og vi lærer at finde et 'fælles tredje' – en udvej for at bevare sig selv og samtidig give plads til den andens 'særhed'. Konfrontationerne samt pensum giver os også en forståelse for, hvorfor det kan være så svært at værne om alles værdier i et flerkulturelt samfund. Det giver os en indsigt i, hvorfor både etniske minoritetsgrupper og den nationale majoritetsgruppe vil bevare deres egen kultur og ikke nødvendigvis er villig til samspil. I takt med vores vidensudvikling skærpes opmærksomheden, og vi ser, at der findes flere mulige måder at praktisere interkulturel pædagogik på. Vi bliver beriget med teoretiske redskaber, som må mangle på andre af vores medstuderendes hold, hvor diversitet også gør sig gældende, og hvor udfordringerne må være af samme størrelse i holdarbejdet. De udfordringer forventer vi at kunne afhjælpe ved endt uddannelse som praktiserende konsulenter. Fagkombinationen af det pædagogiske og det sproglige optimerer vores muligheder for at arbejde ud fra både det humanistiske og det sprogteoretiske område. Det pædagogiske, ikke-sproglige fag styrker det sproglige fag ved at give os en indsigt i, hvordan mennesket tilegner sig et nyt sprog og en ny kultur. Sprog viser sig at være en essentiel del af identiteten, vi får derfor forståelse for, hvorfor andre mennesker tænker og agerer anderledes end os selv. Der er naturligvis forskellige baggrunde for de studerendes

valg af studiet. For nogle er det en del af deres egen eller deres forældres livshistorie at være ny og anderledes i Danmark. For andre er det en observation af kulturelle og etniske problemer på en arbejdsplads, der har ledt dem til ønsket om at gøre en forskel. Der er indlagt praktisk arbejde i de fleste fag, som omfatter observation og opgaveskrivning om selvvalgte, flerkulturelle institutioner. Dette forøger både kendskabet til de kommende arbejdsfelter og sætter den studerende ind i den sociologiske forskning, som også kunne være en kommende arbejdsopgave.

Den globale medborger

Nutidens Danmark er et mere og mere globaliseret samfund, hvor alliancer og broer skabes med andre lande. Verden hænger mere sammen end tidligere, og landene samarbejder for at skabe det bedst mulige fællesskab. Den 'globale medborger' kunne være svaret på fremtidens medborger. Hvilket skal opfattes således, at individet er i stand til at rumme og acceptere de fremmede kulturer og ønsker at skabe en forbindelse til dem. Desuden interesserer den 'globale medborger' sig for resten af verden og ønsker at sætte problematikker fra andre verdensdele på dagsordenen. Netop sådan en indstilling til den globale verden har vi brug for i dagens Danmark. Vores fælles vision på holdet er, at de næste generationer skal blive dannede individer med forståelse, accept og respekt for andre kulturer samt have den opfattelse, at den globale mangfoldighed er et fælles projekt. Det er et projekt med mange udfordringer, men som det vides, løftes der bedst i flok. Skabelsen af denne rummelige medborger er en udfordrende proces. Men med den erhvervede teoretiske viden, de pædagogiske værktøjer og de sproglige kompetencer, vi formodes at opnå på uddannelsen, er der grundlag for, at vi som konsulenter kan rådgive i forhold til det integrationsarbejde, der foregår ved optagelsen af nye danske medborgere generelt og i specifikke institutioner. Vi kan bidrage til, at der blandt andet opnås forståelse for og accept af hinandens etniske og unikke forskellighed og værdier. Der er mange aspekter, der indgår, som f.eks. sprog, kultur og religion. Specielt disse synes at være vigtige for at forstå problematikkerne i integrationsarbejdet, og det er også dem, vi selv stifter bekendtskab med i vores egen hverdag på universitetet. Det kunne tyde på, at manglende viden er baggrund for de fordomme, der opstår kulturerne imellem. Det må vi til livs. Vi skal have skabt en forståelse og en interesse hos alle medborgere – alle etniciteter – for vores fælles nationale og globale samfund.

Litteratur

Studieordning for Bacheloruddannelsen i interkulturel pædagogik og arabisk, 21. juni 2011, Studienævn for pædagogik Syddansk Universitet.

Studieordning for Bacheloruddannelsen i interkulturel pædagogik og dansk som andetsprog, 21. juni 2011, Studienævn for pædagogik Syddansk Universitet.

Bosnisk

Kada učimo nove jezike i upoznajemo nove kulture i društva, obrazujemo se da budemo svjetski ljudi. To se takodje dešava kada mi kao stranci učimo danski jezik i upoznajemo dansku kulturu i odnose u društvu.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Globalt medborgerskab i gymnasiet

Britisk forskning peger på, at undervisningsforløb, der involverer en medborgerskabsdimension, kan være katalysator for, at unge kan oparbejde evner til at deltage aktivt i de fællesskaber og det samfund, de er del af (Osler 2001). Med inspiration herfra udarbejdede lærere og ledere i forbindelse med et skoleudviklingsprojekt (se Korsgaard 2007) og med støtte fra forskere med tilknytning til DPU og Institut for Menneskerettigheder en såkaldt »fire-dimensions-model«, som kan støtte planlægningen og evalueringen af den type undervisningsforløb (Medborgerskabspædagogik 2011)¹. Modellen består, som navnet afslører, af fire gensidigt forbundne dimensioner af undervisningen i form af viden, identitet, inklusion og kompetence. Den første omhandler opbygningen af viden om det specifikke tema, der arbejdes med, set i lyset af civile, politiske og sociale rettigheder m.m., fx viden om hvordan juridiske processer finder sted. Den anden vedrører udviklingen af identitet forstået som refleksioner over egne tilhørsforhold og holdninger til dilemmaer, konflikter og spændinger gennem mødet med andre positioner og identiteter. Den tredje dimension er inklusion som pædagogisk greb til at skabe medejerskab, engagement og tryghed til at deltage og som politisk greb til at sikre medbestemmelse og lige muligheder for deltagelse. Den fjerde og sidste dimension, kompetencer, be-



BO LAURITZEN

Projektleder og pædagogisk konsulent Ungdomsbyen
bl@ungdomsbyen.d



ANNE METTE W. NIELSEN

Ph.d. studerende, Københavns Universitet
amwn@hum.ku.dk

toner elevernes evner både til at mobilisere, formulere og argumentere inden for de kontekster, de er del af, og til at skabe mulighedsrum for aktivt at deltage i og give form til nye processer. Man kan i den forstand sige, at undervisning, som har til hensigt at danne de unge til aktivt medborgerskab (Osler 2001), med fordel kan involvere et forløb, hvor viden om et felt bygges op omkring en handlingsdimension, som bringer viden i spil gennem den unges holdninger, medbestemmelse og deltagelse. Det er netop det, modellen forsøger at understrege.

Den globale dimension

Gymnasiebekendtgørelsen §1, stk. 5 forstår de unges dannelse til aktivt medborgerskab som indlejret i lokale, nationale, regionale såvel som globale sammenhænge:

Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

(Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)).

For at give unge adgang til på sigt at kunne håndtere problemstillinger af global karakter må undervisningen derfor også rammesætte muligheder for at udforske og erfare, hvordan lokale kontekster er forbundet gennem komplekse relationer (Castells 1996). Det vil sige gennem hvilke processer, de bliver til, og hvordan de påvirkes, forandres eller udvikles. Der er ikke nogen let opskrift på, hvordan det kan foldes ud i en undervisningspraksis, men der er spændende erfaringer at gøre sig, som de to følgende forløb udviklet inden for netværket Globale Gymnasier viser².

Menneskerettigheder, lovgivning og kvindesyn

Det første eksempel handler om et undervisningsforløb om kvindehandel eller *trafficking*: I 2010 arbejdede en 1.g klasse tværfagligt i dansk, samfundsfag og engelsk med et forløb om trafficking i en periode på seks uger. Handlen med kvinder til prostitution har som

følge af dens stigende globale karakter sammenkoblet menneskerettigheder, lovgivning, kvindesyn og syn på etnicitet til en kompleks, lokal udfordring verden over – også i Danmark. Temaet havde klassens lærere valgt, men den konkrete vinkel på emnet tog form i en elevcentreret tilgang med udgangspunkt i følgende rammesætning: »I skal forholde jer til en målgruppe (uden for skolen), I skal bestemme jer for, hvad formålet er med jeres produkt (Oplysning? Debatskabende? Give større bevidsthed om problematikken? Påvirke en målgruppes adfærd?)« (fra lærernes evaluering af forløbet på www.globalegymnasier.dk). Forløbet faldt i fire faser: Viden, vinkel, produkt og formidling. Den første fase satte fokus på opbygning af elevernes viden om juridiske aspekter og menneskerettigheder, kvindesyn og politiske holdninger i Danmark og inkluderede besøg hos politiet og på Christiansborg. I den anden fase valgte eleverne i grupper deres egen vinkel på emnet og mål med forløbet. Den tredje fase, udviklingsfasen, var den længste. Her arbejdede eleverne i grupper med at indhente yderligere viden om emnet og planlægge deres produkt. Fjerde fases formidlingsdimension omfattede undervisning af 8. klasser på en nærliggende folkeskole over en wikipedia-artikel til debatskabende foldere og en fælles, offentlig oplysningsevent om trafficking på Amager Torv i det centrale København. Forløbets eksplicite kombination af videnstilegnelse og ekstern formidling betød ifølge klassens lærere, at eleverne oparbejdede en ny selvstændighed: »Nogle har selv kontaktet politikere, nogle har været ansvarlige for at søge polititilladelse til deres event i København, de to grupper, der har været ude på folkeskoler og undervise, har selv skaffet kontakterne og selv afviklet undervisningen. De har med andre ord udvist en høj grad af selvstændighed og taget ejerskab for forløbet, hvilket vi mener skyldes, at de fra fase 2 selv har måttet vælge det, de mente var mest meningsfyldt.«³

I »fire-dimensionsmodellens« medborgerskabsdidaktiske optik arbejder eleverne i løbet af undervisningen med at indkredse hvilke fattigdomsproblemer, der er bagtæppe for fænomenet trafficking, og oparbejder en forståelse af hvilke menneskerettigheder, der krænkes, og forskellige politiske vurderinger af, hvad samfundet skal stille op med krænkelserne. De sætter sig ind i hvilke sociale og kulturelle sammenhænge, kvinderne kommer fra, og drøfter hvilke menneske- og kvindesyn, der kommer til udtryk i lovgivningen og i deres egen analyse af problemet. I den proces tager de stilling til og udvikler i dialog med sig selv, hinanden, lærere og eksperter holdninger til, hvordan problemet kan formuleres og håndteres. De får en fornemmelse af de politiske institutioner, der kan tage affære, ligesom de får et blik for det personlige, moralske og juridi-

ske ansvar og de handlemuligheder, de og andre har som lokale og globale aktører. Gennem deres formulering af argumenter og mobilisering af konkrete handlinger opbygger og bringer eleverne deres viden i spil inden for en rammesætning. Det bidrager til at give dem den fornemmelse af medbestemmelse og virkekraft, som lærerne peger på.

Mediebårne forestillinger, ligheder og forskelle

Det andet eksempel handler om et virtuelt baseret udvekslingsprojekt mellem Danmark og Pakistan. I foråret 2009 mailer, skyper, blogger og videoudveksler en dansk gymnasieklasse med en klasse i Karachi, Pakistan. Udvekslingen strækker sig over en del uger af den danske klasses engelskundervisning, hvor klassen samtidig også beskæftiger sig med tekster, der tematiserer kultur og kulturbegreber. I Pakistan er udvekslingen forankret i et mediefag, hvor eleverne arbejder med forskellige medieværktøjer og kreative udtryk. Udvekslingerne cirkler om de danske og pakistanske elevers og læreres forestillinger om hinanden og om præsentationer af eget liv og hverdag. I en indledende øvelse beder den pakistanske lærer sine elever om at fortælle – ikke hvad de har af forestillinger om, hvordan de danske elever er, men hvad de forestiller sig, de danske elever forestiller sig om dem. Perspektivforskydningen igangsætter en refleksion over egne opfattelser hos både de danske og pakistanske elever. Først i det pakistanske klasseværelse, siden mellem de to klasseværelser som afsæt for flere skypesamtaler mellem eleverne og til sidst som katalysator i flere af de danske elevers essays om kulturmøder. De pakistanske elever er inden udvekslingerne enige om, at de danske elever må *hade dem*, fordi Pakistan fremstår så dårligt i medierne (video fra den pakistanske lærer). Under udvekslingerne undrer eleverne i den danske klasse sig over, hvorfor der er løbende konflikter mellem Indien og Pakistan, og hvad Storbritanniens rolle har været i regionen. I de essays, de skriver efter skypesamtalerne og blogudvekslingerne, retter nysgerrigheden sig mod lighederne med de pakistanske elever, mod at identificere konteksten for forskellene mellem dem og mod at placere sig selv i forhold til dem. »*I had imagined the Pakistan youth to be way different from us, and I must confess that I had not expected their world to be this modern and developed almost like our society here in Denmark. (...) Pakistan just got a huge problem with the extreme economical differences between the populations. Some of the people don't even have money enough to live while some are able to send their children in expensive private schools. That results that 40%*

of the population is unable just to write their own name, which I find pretty extreme», skriver en af de danske elever i det efterfølgende essay i engelsk (materiale fra den danske lærer).

»Fire-dimensionsmodellens« kompetencer skabes i dette tilfælde gennem afsøgningen af potentialerne i etableringen af og deltagelsen i nye, mediebarne offentligheder. Det sker inden for et sprogligt, visuelt paradigme, som danner modstykke til det medielandskab, både de danske og pakistanske elever og lærere ellers orienterer sig i. Den vekselvirkning mellem egne forestillinger og de indblik, det virtuelle rum foranlediger, sætter sig således ikke kun igennem som ny viden, eleverne oparbejder om Pakistan, men også i den måde, eleverne bliver i stand til at sprogliggøre flerperspektiviske refleksioner på. Her i et essay med en dansk elevs overvejelser over, hvordan viden skabes og mobiliseres på tværs af flere forskellige platforme: *»We also found out, during the exchange, that almost everything we hear in the news about Pakistan is something bad or negative, and the Karachi pupils told us that it's the same the other way around. We only hear about war, problems and that Pakistan may hide secret atomic weapons. In Pakistan the only reason they knew about our country was because of the much discussed Mohammed-paintings that were published in the newspaper Jyllandsposten.«*

Udvekslingen får efterfølgende klassens lærere til på elevernes opfordring at sammensætte et tværfagligt forløb mellem engelsk, samfundsfag og historie med fokus på det britiske kolonistyre, processen frem mod selvstændighed og endelig opdelingen af Pakistan og Indien.

Medborgerskab i praksis

Når vi begynder at inddrage globale dimensioner i undervisningen, ser det ud til, at en model som »fire-dimensionsmodellen« bliver særlig relevant. Det gør den, fordi den globale dimension har en indbygget tendens til at skabe forskydninger i eksisterende forståelser af perspektiv, identitet, holdninger og handlemuligheder, som gør, at de emner, undervisningen tager op, risikerer at fremstå mere komplekse og mindre tilgængelige end tidligere, hvis ikke forløbet også beskæftiger sig med selve etableringen af dem. De enkelte dele af »fire-dimensionsmodellen« rummer imidlertid potentielle pædagogisk-didaktiske paradokser. En lærer, der underviste på forløbet om trafficking, forklarer fx, hvordan inklusionsdimensionens medbestemmelse også udfordrer dens intention som lighedsskabende element: *»... når de arbejder så meget i grupper så bliver selve gruppedynamikken, og hvordan man styrer et forløb i en gruppe, det bliver ret vig-*

tigt, og det har vi faktisk ikke rigtig forholdt os til, og det skal vi til at gøre (hjælpe eleverne til at finde roller). Alle skal være lige – men hvordan gør man det?» En del af svaret ligger uden tvivl i koblingen mellem medbestemmelse og kompetenceopbygning, hvor eleverne ikke blot er med til at bestemme forløbets udvikling, men også oparbejder en opmærksomhed på, hvordan de kan sikre lige adgang til beslutningsprocesser. I praksis bliver dimensionernes gensidige forbundethed del af udfordringens kompleksitet, fordi de i en progression ikke falder som perler på en snor, men sideløbende. En måde at tage højde for det på er ved at skabe progression i erfaringerne gennem gentagne forløb, hvor eleverne hen over gymnasiets tre år får mulighed for at opbygge kompetencerne fortløbende (Dewey 1997).

Udfordringer ved medborgerskab og potentialer i dets globale dimension

Der er to permanente udfordringer, når vi taler medborgerskab i relation til en samfundsmæssig sfære, som vi også må notere os i arbejdet med medborgerskab i gymnasiet. Mens »fire-dimensionsmodellen« understreger, at undervisning i medborgerskab skal intendere at give eleverne adgang til at forme og deltage i det samfund, de er del af, så peger kritikere på, at medborgerskab for det første ikke blot er inkluderende, men også ekskluderende i kraft af medborgerskabets etablering af *afgrænsede* fællesskaber. For det andet, at det ikke blot har en beskyttende dimension gennem de rettigheder, medborgerskabet giver borgeren, men også en disciplinerende dimension gennem de forpligtelser, borgeren pålægges. Det gælder for medborgerskab i relation til såvel dets juridiske aspekter som dets politiske og kulturelle. Kombinationen af de disciplinerende og ekskluderende aspekter risikerer at give undervisning i medborgerskab et gran af instrumentalisering, når individer socialiseres ind i særlige fællesskaber for at sikre de selv samme fællesskabers legitimitet. Det gælder, hvad enten der er tale om nationale fællesskaber som det danske eller regionale fællesskaber som EU (Biesta 2009).

Eksemplerne ovenfor viser imidlertid, at koblingen af medborgerskab med en global dimension giver et ekstra blik på præcis dette spændingsfelt. Det bliver tydeligt i forløbet om trafficking, når eleverne opdager kompleksiteten i dansk lovgivning, og hvem der har ret til hvad. Men også i udvekslingsforløbet med klassen i Pakistan, hvor eleverne diskuterer forskellige måder at tolke på, hvad rettigheder og pligter i et fællesskab vil sige fx i forbindelse med ytringsfrihed. Her oplever lærerne, at den type undervisning ikke

bare bliver mere meningsfuld for eleverne, men også at de får en mulighed for at identificere og udvikle en større mangfoldighed af holdninger og identiteter. »Fire-dimensionsmodellen« kan i den sammenhæng bruges analytisk af både lærere og elever til også i den lokale og nationale kontekst kritisk at arbejde med at gøre medborgerskab til en dynamisk proces, snarere end en fast defineret enhed.

Mellem det lokale og det globale i gymnasieundervisningen

Eksemplerne, vi har været inde på, viser forsøg på at opbygge elevernes tillid til at kunne navigere i globalt orienterede samfundsprocesser ved at tænke »fire-dimensionsmodellens« viden, identitet, inklusion og handlemuligheder i et tæt samspil med en række konkrete lokale, globale kortlægninger. Tilgangen fastholder et blik for, at elevernes lokale kontekst giver anledning til at udforske samspil og identificere relativt komplekse globale forandringer, som de til en vis grad også kan foranledige og bearbejde. Den betyder imidlertid også ofte, at de involverede lærere må have mod til at udvikle forløb med den større grad af åbenhed, som er nødvendig, når forløbene skal udvikles sammen med både elever og de potentielle partnere, de samarbejder med. Lige som det implicerer, at de løbende finder måder at gå til de udfordringer på, som ikke sjældent dukker op. I den forbindelse bliver det selvfølgelig afgørende, at undervisning i medborgerskab sammenkobler opbygningen af viden og handlekompetencer og ikke forvrænger forståelsen og ligeværdigheden mellem eleverne.⁴

Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at en sådan planlægnings- og evalueringsmodel aldrig kan sikre, at et forløb udvikler ny viden om og holdninger til rettigheder, ansvar, fællesskab, politisk-demokratisk handling m.m. Men som analytisk redskab er den operationel ved at bidrage til kritisk at vurdere, om det er sandsynligt, at unge får mulighed for at oparbejde en række pejlemærker, de kan navigere efter.

Noter

1 Modellen lægger også grundlaget for arbejdet i *Skoleledernetværket Medborgerskab gennem Uddannelse*, som består af 51 grund-, ungdoms- og voksenuddannelsesinstitutioner, der

alle arbejder for at kvalificere og fremme arbejdet med medborgerskab i uddannelsessammenhæng. Læs mere på www.medborger.net

2 Globale Gymnasier er et samarbejde mellem 12 danske gymnasier som ønsker at styrke den globale dimension i undervisningen. Skolerne arbejder gennem globale partnerskaber med skoler, erhvervsliv og civilsamfund på at styrke eleverne i at agere som aktive, globale medborgere. Læs mere på www.globalegymnasier.dk

3 »Eleverne har fået en nuanceret forståelse for emnet trafficking, og for norges vedkommende har det endda rykket meget ved deres opfattelse af køn, prostitution og global social ulighed. Forløbet har både været kaotisk og sjovt, periodevis givet anledning til frustration hos elever og lærere, og det har været uvant for både elever og lærere at skulle forholde sig til undervisningen og hinanden

på nye måder. Men overordnet set kan vi, lærerne, se, at eleverne har fået nye kompetencer, som vi ikke har kunnet gøre os forhåbninger om at lære dem i de tre fag, hvis de stod alene.« (Fra lærer-evaluering). Forløbet fik i 2010 Undervisningsministeriets Pionerpris for forløbets elevinddragelse samt for at udvikle tilgangen inden for rammen af de humanistiske, kulturbærende fag engelsk, dansk og historie.

4 Ud over de udfordringer, der ligger latent i kraft af begrebets egen dynamik, kan den type undervisning også gå imod strømninger i samfundet som radikal individualisering og relativiserende multikulturalisering. Forhold, som vi dog ikke går yderligere ind i her.

Litteratur

Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasie-loven). Undervisningsministeriet 2010.

<http://medborger.net/medborgerskab/medborgerskabspaedagogik.html>

Biesta, G. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen *European Educational Research Journal*, 8, 2, 2009.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (Originaludgave 1938). New York: Touchstone/ Simon & Schuster.

Korsgaard, O. (red.) (2007). *Medborgerskab – nyt dannelsesideal?* Frederiksberg: RPF – Religionspædagogisk Forlag.

Osler, A. (2001). *Learning for Active Citizenship in Europe*. I Korsgaard, O. (red.) (2001). *Learning for Democratic Citizenship*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Fra verdensborger til dansker

»Hvorfor er det accepteret blandt danskere at blive skilt?« Spørgsmålet kom fra en kursUSDeltager på »Kursus i danske samfundsforhold, dansk kultur og historie« på min arbejdsplads Ballerup Sprogcenter til en undervisningsgang, der omhandler »Hverdagsliv, omgangsformer, skik og brug«.

Spørgsmålet, som jeg naturligvis ikke kan besvare hverken entydigt eller fyldestgørende, tjener til gengæld det formål at fremhæve problematikken omkring kurset som helhed. Nemlig forestillingen om 'danskerne' som en homogen størrelse. Dette vender jeg tilbage til efter en præsentation af selve kurset og den bekendtgørelse, der er forlæg for det.

Når man som udlænding flytter til Danmark, bliver man nemlig ikke bare påbudt at lære det danske sprog. Man får også et (for nogen obligatorisk) tilbud om at gennemføre »Kursus i danske samfundsforhold, dansk kultur og historie«. VK-regeringen (2001-2011) mente øjensynligt jf. integrationsloven, at et væsentligt element i en vellykket integration er, at man tilegner sig »de grundlæggende værdier og normer i det danske samfund«, og at det kan klares gennem et kursus på 40 lektioner. Denne politik bliver (foreløbig) videreført af S-SF-R-regeringen. Kommunerne i Danmark har nemlig siden 1. august 2010 ved lov været forpligtet til at give nytilkomne udlændinge i Danmark et kursus i »Danske samfundsforhold og dansk kultur og historie«, og det er der trods regeringsskifte (endnu) ikke lavet om på. Ser man nærmere på fagbeskrivelsen, som fastlægger kursets indhold, rejser der sig to væsentlige spørgsmål: Kan 'kultur' indkapsles og tillæres, eller er denne forestilling udtryk for en forældet tankegang, og bør man overhovedet tilstræbe en kulturel ens-



IBEN KJÆRGAARD
Lærer, Ballerup Sprogcenter
ibenfigur@gmail.com

retning? I forsøget på at besvare disse spørgsmål vil jeg i denne artikel give et indblik i kursets indhold og mål.

Samfundskurset

Kursets overskrift er »Kursus i danske samfundsforhold, dansk kultur og historie«. Beskrivelsen af kurset fremgår af en bekendtgørelse og en fagbeskrivelse af ti emner. På de 40 lektioner, som kurset er normeret til, gennemgås de ti emner: Integrationslovgivningen; Hverdagsliv, omgangsformer og skik og brug; Velfærdssamfundets grundprincipper; Arbejdsmarkedet og den danske arbejdspladskultur; Det danske uddannelsessystem; Det danske demokrati og grundlæggende danske værdier; Danmark og omverdenen; Danmarks geografi; Danmarks historie; Dansk kunst og kultur. Både i kursets samlede overskrift og i fagbeskrivelsen ser man gennem brugen af adjektivet »dansk« en fastholdelse af forestillingen om noget særegent nationalt, her forstået som noget særligt dansk. Man finder eksempelvis reference til »danske sædvaner og normer«, »danske mærke- og helligdage«, »det danske velfærdssystem«, »den danske arbejdspladskultur«, »det danske arbejdsmarked«, »det danske uddannelsessystem«, »det danske demokrati«, »grundlæggende danske værdier« og sågar »danske landsdele«. Ikke alene adjektivet »dansk« bruges til at understrege det særegne nationale danske. Fagbeskrivelsen hviler altså på en præmis om, at noget særegent dansk eksisterer, og at vi kan og skal undervise udlændinge i dette særligt danske. I beskrivelsen forudsættes, at der eksisterer en særlig »dansk« type arbejdspladskultur, frem for eksempelvis at en arbejdsplads' kultur er bestemt af typen af arbejdsplads på tværs af nationale skel, at »grundlæggende danske værdier« findes som et definerbart fænomen, og at man kan tale om en type særlig dansk kunst.

I nationalismeforskeren Benedict Andersons pionerværk »Imagined Communities« fra 1983 er en af hovedpointerne, at nationale fællesskaber er forestillede (Anderson 2001). Anderson påpeger, at det nationale er skabt ud fra en forestilling om, at man har noget til fælles med mennesker, man end ikke har mødt, fordi man har adgang til de samme medier fx aviser og bøger. Andersons syn på det nationale er ganske udbredt og anerkendt, og i forlængelse heraf giver det ikke rigtig mening at forsøge at indkapsle noget særegent dansk i en eksakt beskrivelse af eksempelvis »dansk« kunst, arbejdsmarked eller værdier. Ligesom det heller ikke vil være muligt entydigt at besvare spørgsmålet om, hvorfor »danskere« bredt accepterer skilsmisser.

Kulturtilegnelse

Kursisterne opfordres ikke i fagbeskrivelsen til at drage sammenligninger med forhold, de kender i forvejen. Som Karen Risager skriver i sin artikel i nærværende nummer af *Sprogforum*, bør man informere om og diskutere (den sproglige) mangfoldighed i Danmark, når man underviser om samfundsforholdene i landet. At undervisningen i samfundsforhold i Danmark kun skal omhandle det, man forestiller sig, er noget særligt dansk, hvilket bekendtgørelsen lægger op til, er udtryk for et forældet syn på både kultur og samfund. Desuden er fagbeskrivelsen og bekendtgørelsen udtryk for et særligt læringssyn, hvor man forestiller sig, at den enkelte kursist er som en tabula rasa, et ubeskrevet blad, som blot skal fyldes med så meget dansk som muligt. Der gives et klart billede af læringssynet, altså hvordan kursisten skal forstå sin samtid i den nye danske kontekst, jf. »Målet er, at kursisten gennem et indblik i væsentlige historiske begivenheder får en forståelse for de aktuelle forhold i Danmark«. I praksis må det betyde, at kanoniserede historiske begivenheder såsom statskuppet i 1660, vedtagelsen af grundloven i 1849 og slaget ved Dybbøl 1864 danner baggrund for at forstå en aktiv dansk deltagelse i krige ude i verden i samtiden, eksempelvis i Irak og Afghanistan, og andre aktuelle begivenheder i vores samtid. Det er ikke nogen nem opgave at tilrettelægge kurset i praksis. Til undervisningsgangen om »Dansk kunst og kultur« skal underviseren give »en introduktion til de kendteste kulturpersonligheder«. Man må spørge, hvem der kan give et bud på, hvem de kendteste kulturpersonligheder i Danmark er og i det hele taget stille sig kritisk over for brugen af superlativer i denne sammenhæng. Hvordan måler man, hvem der er mest kendt? Og hvad er kriteriet for at være en kendt kulturpersonlighed i den danske kulturhistorie? Bør en kunstner som P.S. Krøyer nævnes som en dansk kunstner, selvom han var født i Norge? Eller er Thorvaldsen en mere kendt dansk »kulturpersonlighed«, selvom han levede meget af sit liv uden for Danmark? Hvem skal vurdere, hvilket etnicitetsprincip, man bør følge? En anden opgave er at formidle »skrevne og uskrevne regler på en arbejdsplads«. Er det på dette kursus, man forbereder kursisterne på en intolerance på mange arbejdspladser, eksempelvis hvor kun sproget dansk accepteres som et legitimt kommunikationsmiddel? Risager (1999) beskriver kulturtilegnelse som en social og psykologisk proces, hvor individet udvikler og omstrukturerer sit kulturelle repertoire. Der er tale om en bredspektret personlig udvikling, og resultatet er foreløbigt, idet kulturtilegnelsen er en livslang

proces. Det relativt begrænsede omfang på 40 lektioner hænger ikke særligt godt sammen med et syn på kulturtilegnelse som et led i en socialiseringsproces. Svaret på spørgsmålet, om kultur overhovedet kan indkapsles og tillæres, må således være nej, idet kulturtilegnelse snarere må betragtes som en livslang proces.

Integration?

For de udlændinge, som enten er flygtninge eller familiesammenførte, er samfundskurset en obligatorisk del af det integrationsprogram, de skal igennem, og det er således fastlagt i medfør af integrationsloven. Derfor er det også interessant at se på integrationslovens formål. Det lyder: »Lovens formål er at sikre, at nyankomne udlændinge får mulighed for at udnytte deres evner og ressourcer med henblik på at blive deltagende, selverhvervende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere i overensstemmelse med grundlæggende værdier og normer i det danske samfund«. Gennem brugen af udtrykket »i overensstemmelse med« konstrueres en præmis om, at medborgerskab er betinget af et kendskab til såkaldt danske værdier og normer. Rammen for medborgerskabet er altså det nationale (danske) værdi- og normfællesskab, eller sagt på en anden måde, kan man kun være medborger, hvis man har et indgående kendskab til de grundlæggende værdier og normer i det danske samfund. Den gentagne reference til adjektivet »dansk« i kursets fagbeskrivelse styrker forestillingen om et monokulturelt Danmark, hvor forudsætningen for medborgerskab er at være netop »dansk«. Begreber som verdensborgerskab eller europæisk medborgerskab er således uden relevans, da en verdensborger (forstået ud fra en deskriptiv synsvinkel jf. Karen Risagers artikel, se s. 14-20), som flytter til Danmark, må tillære sig danske værdier og normer for at kunne være medborger i vores samfund. Eftersom samfundskurset er et led i den integrationskontrakt, alle udlændinge skal indgå, når de flytter hertil, skulle man synes, at den overordnede hensigt med kurset er at integrere udlændinge. Her er det relevant at nævne, at integrationsloven i maj 2010 blev ændret således, at ordet »introduktionsprogram« overalt i loven ændres til »integrationsprogram«. Formålet med det program, udlændinge skal igennem, er således ikke længere at »introducere« dem til Danmark, men i stedet at »integrere« dem. På 40 lektioner kan man sandsynligvis give en ganske god introduktion til forskellige kulturer og samfundstrukturer i Danmark. Når ordlyden i integrationsloven ændres fra »introduktionsprogram« til »integrationsprogram«, er

det imidlertid svært at se, hvordan kurset overhovedet kan bidrage til at opfylde lovens formål. Især hvis man erkender, at kulturtilegnelse er en (livs)lang social og psykologisk proces.

Litteratur

- Anderson, Benedict (2001). *Forestillede fællesskaber*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- BEK nr. 917: Bekendtgørelse om kursus i danske samfundsforhold og dansk kultur og historie, bekendtgørelse 917 af 26. juni 2010. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132852>
- LBK nr. 1062: Bekendtgørelse af lov om integration af udlændinge i Danmark, lov bekendtgørelse 1062 af 20. august 2010. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133194>
- LOV nr. 571: Lov om ændring af integrationsloven og forskellige andre love, lov nr. 571 af 31. maj 2010. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=132119>
- Risager, Karen (1999). »Kulturtilegnelse og kulturundervisning«. I: *Studier i dansk som andetsprog*, Kbh.: Akademisk Forlag.
- Risager, K. (2012). »Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken.« *Sprogforum*, nr. 55, s. 14-20.

Tysk

Wenn wir neue Sprachen erlernen und Kenntnisse über neue Kulturen und Gesellschaften erwerben, bilden wir uns zu Weltbürgern aus. Dies geschieht auch, wenn wir als Ausländer Dänisch lernen und die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Dänemark kennenlernen.

Spansk

Cuando aprendemos nuevos idiomas y conocemos nuevas culturas y nuevas comunidades, nos estamos educando para ser ciudadanos del mundo. Esto también ocurre cuando nosotros, como extranjeros, aprendemos danés y adquirimos conocimiento sobre la cultura y sociedad danesas.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Kortsluttet kosmopolitanisme: Marginaliseringen af engelsk som andetsprog

Denne artikel diskuterer vilkårene for fagområdet engelsk som andetsprog (*English as an additional language*, herefter EAL) i det engelske skolesystem. Eksisterende forskningsviden (f.eks. Tomlinson 2008) beskriver, hvordan fagområdet er blevet marginaliseret siden 1980'erne. På den baggrund argumenterer jeg for, at EAL i dag er så trængt, at det ikke bidrager til at skabe kosmopolitiske forestillinger blandt elever, forældre og professionelle. Jeg fokuserer herunder på, at EAL er blevet underordnet et bredere inklusionsparadigme, hvor den tilhørende brug af undervisningsassistenter underminerer fagområdet yderligere. Med henblik på dansk som andetsprog er det derfor bekymrende, at et lignende inklusionsparadigme og undervisningsassistenter er ved at vinde indpas i den danske folkeskole. Artiklens temaer er inspireret af mine iagttagelser fra to engelske *secondary schools* (7.-11. årgang) i det østlige London. Her var jeg i tre måneder undervisningsassistent for elever, der taler engelsk som andetsprog.

Multikulturalisme i engelsk skolepolitik

Frem for Storbritannien i sin helhed fokuserer denne artikel på England, da Skotland, Wales og Nordirland i forskellig grad har selvstændige skolesystemer. Fra et dansk perspektiv er engelsk skolepolitik relevant, da mange tiltag i Danmark er inspireret derfra, gene-



TORE BERNT SØRENSEN

Assistent, Enheden for analyse og studier,
Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur,
Europa-Kommissionen
tore32@hotmail.com

relt såvel som i forhold til sproglige minoritetslever (Kristjánsdóttir 2006; Sørensen 2011).

Historien om fremkomsten af EAL og fagområdets efterfølgende marginalisering i det engelske skolesystem er uløseligt forbundet med den engelske debat om multikulturalisme. Denne fik gennemslagskraft fra midten af 1960'erne, hvor det stod klart, at den offentlige service ikke afspejlede den stigende kulturelle forskellighed i landet. På uddannelsesområdet viste dette sig ved et lavere uddannelsesniveau og et alarmerende niveau af henvisninger til specialundervisning, især for de sorte mindretal (Tomlinson 2008; Vertovec 2007). Fra starten af 1970'erne til slutningen af 1980'erne stod multikulturalisme stærkt, da lokalpolitikere, kommunale rådgivere og praktikere efter pres fra forældregrupper bl.a. udviklede EAL og modersmålsundervisningen for sproglige minoriteter. Margaret Thatchers konservative regering havde et anstrengt forhold til disse tiltag, og den banebrydende uddannelsesreform i 1988 indvarslede nye tider med en omfattende markedsføring af skoleområdet, baseret på et obligatorisk nationalt curriculum omfattende summativ testning, publicering af testresultater og frit skolevalg. Som resultat blev multikulturelle tiltag i høj grad fortrængt fra det offentlige skoletilbud (Tomlinson 2008).

1988-reformens kombination af nationalkonservatisme og liberal markedstænkning udgør stadig grundlaget for engelsk skolepolitik (Ball 2008), til trods for at England er præget af en stadigt stigende kulturel mangfoldighed, ikke mindst på det sproglige område. På skoleområdet afspejler dette sig i disse aktuelle tal (NALDIC 2012):

- På nationalt plan taler eleverne i England omkring 290 forskellige sprog som modersmål.
- Knap 15 % af eleverne (svarende til 950.000) taler engelsk som andetsprog. I 1997 var tallet 500.000. I regionen *Inner London* ligger tallet på 52 %, med afvigelser op til 80 % i nogle kommuner.
- 25 % tilhører en anden etnisk gruppe end *White British* på landsplan, i *Inner London* over 80 %.

Vertovec (2007: 1025) argumenterer desuden for, at den kulturelle forskellighed i England har skiftet karakter, da indvandringen i dag er kendetegnet ved så stor variation mht. socioøkonomisk baggrund, medborgerskabsstatus, bosted og indkomst, at opgørelser over etnicitet og oprindelseslande ikke giver et kvalificeret billede af den nuværende grad af kulturel kompleksitet. Vertovec taler om »*diversification of diversity*« og betegner på den baggrund den sociale virke-

lighed i London og andre engelske storbyer som præget af »superdiversitet«. Han kritiserer herunder forskning og politiske tiltag, som ikke tager denne kompleksitet i betragtning. I det følgende viser jeg relevansen af Vertovec' kritik mht. de politisk fastlagte rammer for EAL og fagområdets rolle i dag, hvor multikulturalisme på den ene side er erklæret død og begravet, og samfundet på den anden side er præget af superdiversitet.

Engelsk som andetsprog: Forspildte muligheder for kosmopolitanisme

Jeg vil med Delantys (2009) verdensborgerbegreb kosmopolitanisme argumentere for, at det engelske skolesystem ikke uddanner elever til verdensborgere i et sprogligt perspektiv. Mit argument er baseret på, at den faktiske superdiversitet i England ikke afspejles i det politiske regelsæt for EAL, og at fagområdet reelt er uden betydning i forhold til at udfordre den særlige nationale ide, at engelsk er den selvfølgeligste modersmålsnorm i England.

For Delanty er kosmopolitanisme forbundet med skabelsen af en fælles offentlig kultur, der anerkender kulturel forskellighed som realitet såvel som ideal. Kosmopolitanisme handler således om at overskride den traditionelle forestilling om enhed mellem nationalstat og kultur, som ikke mindst europæiske samfund har konstitueret sig selv ved hjælp af, når grundlæggende identitetsspørgsmål om sociale og kulturelle gruppers plads i samfundet skulle besvares (Delanty 2009: 11-17, 132-156). EAL skulle i princippet kunne bidrage til udviklingen af kosmopolitiske forestillinger hos elever og professionelle ved at tilgodese kommunikationen imellem forskellige sociale og sproglige orienteringer. Imidlertid fremmer de politisk fastlagte rammer for EAL ikke denne kommunikation om egne og andres sproglige ressourcer. Fagområdet er så marginaliseret i skolens curriculum og målrettet så snæver en gruppe, at det ikke spiller nogen rolle i forhold til at synliggøre den samlede elevgruppes sproglige ressourcer. Dette er der i og for sig ikke noget nyt i, da vilkårene for fagområdet er blevet forværret siden 1980'erne (Tomlinson 2008). Manglen på kosmopolitiske forestillinger bliver dog stadig mere bemærkelsesværdig, efterhånden som misforholdet mellem et England præget af superdiversitet og den monolinguale sprogpolitik bliver mere markant.

I et skolesystem, hvor mængden af curriculære beskrivelser er overvældende, er det sigende, at der aldrig har foreligget en national målbeskrivelse for EAL. Det nærmeste er en 'udvidet skala' fra 2000, hvor engelskfagets målbeskrivelse blev tilføjet to trin, der

skulle indfange EAL-elevernes progression i den første basisindlæring af engelsk (QCA 2000). Dette afspejler, at EAL bygger på et mangelsyn, hvor kun de allermost trængende elever tilbydes starthjælp. EAL-elevernes avancerede engelskindlæring afhænger derfor af deres læreres kompetencer. Imidlertid er EAL ikke del af læreruddannelsen, men udelukkende et område, som særligt interesserede kan lære om i en masteruddannelse – mod betaling. Ikke overraskende har nyuddannede lærere således siden 2003 udpeget EAL som det område, hvor de oplever sig selv som dårligst forberedt (TDA 2011).

Senest er EAL desuden blevet kraftigt beskåret på kommunalområdet, da den liberal-konservative regering i 2010 fjernede øremærkningen af *Ethnic Minority Achievement*-midlerne. Dette har medført nedlagte konsulentstillinger på området i næsten 70 procent af kommunerne (NUT & NALDIC 2011).

Inklusion og undervisningsassistenter

Debatten om EAL og etniske minoritetselever er desuden blevet forskudt af fremkomsten af et inklusionsparadigme, der siden slutningen af 1990'erne har tilsagt, at flere elever skal undervises i normalklasser. Dette har bl.a. medført en eksplosiv stigning i antallet af undervisningsassistenter (*teaching assistants*). Hvor undervisningsassistenter indtil da overvejende var ansat ved specialskoler, fik de under New Labour også til opgave at støtte elever med særlige behov i normalklasser og senere yde generel støtte i klasserummet, nogle gange med fokus på literacy (Alborz et al. 2009: 3-4). I perioden 1997 til 2008 tredobledes det samlede antal undervisningsassistenter således fra 50.000 til 150.000 (NALDIC 2012).

For EAL-elever betyder inklusionsparadigmet i praksis, at de alt-overvejende undervises i normalklasser af faglærere. Hvis der er afsat ressourcer, vil der også være en EAL-lærer eller, mere hyppigt, en undervisningsassistent, der støtter de relevante elever. Kun undtagelsesvis tilbydes nyankomne elever med behov for basisindlæring af engelsk korte kursusforløb, hvor de trækkes ud af klassen. Antallet af undervisningsassistenter, der arbejder med fokus på etniske minoritetselever i England, steg således i perioden 1997-2008 fra 1.200 til 2.900 fuldtidsstillinger. Antallet af EAL-lærere har været mere stabilt med en mindre stigning på omkring 260 fuldtidsstillinger mellem 2004 og 2008, fra godt 1.450 til 1.713 (NALDIC 2012).

Mødet mellem inklusionsparadigmet og den politiske lavprioritering af EAL skaber i engelske skoler den situation, at samtlige

EAL-elever inden for rammerne af den almindelige klasseundervisning oftest undervises af lærere og undervisningsassistenter, der ikke besidder særlig viden om EAL. Faglærere og undervisningsassistenter forventes at samarbejde, men undervisningens indhold og metoder er lærerens ansvar. Såfremt undervisningsassistenten undtagelsesvis skulle vide noget om EAL, vil det derfor være vanskeligt at bringe det i spil, da rammerne for undervisningen utvetydigt sættes af læreren.

På de skoler i det østlige London, hvor jeg arbejdede, oplevede jeg desuden en forværende omstændighed forbundet med holddeling (*setting*). I engelske *secondary schools* er holddeling på baggrund af testning normen i kernefagene engelsk, matematik og naturfag. Da *secondary schools* ofte har mellem 1.000-1.500 elever, kan der snildt være fire-fem niveauer. Jeg oplevede i praksis, at den paradoksale situation, hvor inklusion kombineres med holddeling, giver især nyankomne EAL-elever med behov for basisindlæring af engelsk de værst mulige læringsvilkår. De visiteres ofte til de lavere niveauer, hvor de ikke møder de sproglige og faglige udfordringer, som de har behov for, da undervisningen på trods af måske tre-fire tilstedeværende undervisningsassistenter mest handler om at holde støjniveauet nede. Disse elever er altså sat i en situation, hvor lærerens mål ikke er at skabe et kommunikativt læringsfælleskab, men snarere at forhindre samspillet mellem dem.

Kombinationen af inklusionsparadigmet og den politiske lavprioritering af EAL kortslutter derfor ethvert koordineret tilløb til sprogpædagogisk kosmopolitanisme. Mere overordnet er det udtryk for et skolesystem, der ikke har magtet at omstille sig til superdiversiteten i det omliggende samfund. På trods af at elever med engelsk som andetsprog på mange skoler udgør en majoritet, undergraver de politisk definerede rammer den synliggørelse af flersproglige ressourcer, der kunne udfordre den fejlagtige forestilling om engelsk som den selvfølgeligelige modersmålsnorm i England.

Den danske folkeskole

Dansk skolepolitik har særligt igennem 2000'erne tilnærmet sig den engelske i form af liberal markedstænkning og tilbageatrækning af multikulturelle tiltag (Sørensen 2011). Ovenstående vækker derfor til eftertanke i forhold til fremtidsperspektiverne for dansk som andetsprog og de generelle læringsvilkår for tosprogede elever i Danmark. Inklusionsparadigmet lever jo også her, med tosprogede elever som en særlig målgruppe (Ministeriet for Børn og Undervis-

ning 2012). Tilsvarende er brugen af undervisningsassistenter på vej frem, tilskyndet af Undervisningsministeriets forsøgsordning (Rambøll 2011; Undervisningsministeriet 2008).

Uanset at Finland oftest refereres som inspirationskilden, er det med den engelske model in mente påfaldende, hvordan forsøgsordningen med undervisningsassistenter blev lanceret med henvisning til lærernes oplevelse af, at »antallet af elever med en forstyrrende adfærd er i voldsom vækst«, og at fokus bør være på børn fra »socialt og kulturelt sårbare familier«. Endvidere minder den klare ansvarsfordeling mellem lærer og undervisningsassistent om den engelske model (Undervisningsministeriet 2008):

Undervisningsassistentordningen indebærer, at lærerne kan koncentrere sig om at gennemføre undervisningen, mens undervisningsassistenten fx kan yde lektiehjælp, give omsorg til sårbare børn og støtte børn, der har svært ved at koncentrere sig og at være stille og lytte i en del af undervisningen.

Det falder lige for at se sådanne tanker om inklusion og undervisningsassistenter i Danmark som et udtryk for et stigende misforhold mellem den kulturelle kompleksitet i samfundet og skolesystemets manglende evne til at anerkende den. Man kan derfor frygte, at inklusionsparadigmets fremfærd vil forskyde debatten om tosprogede elevers læringsvilkår yderligere i retning af adfærd og socialisering fremfor at fokusere på det sprogpædagogiske og kosmopolitiske potentiale.

Konklusion

Jeg har argumenteret for, at elever i det engelske skolesystem ikke uddannes til verdensborgere i et sprogpædagogisk perspektiv, da systemet hviler på en virkelighedsfjern forestilling om engelsk som den selvfølgelige modersmålsnorm. Marginaliseringen af EAL udstiller således et misforhold mellem superdiversiteten i samfundet og manglen på kosmopolitiske forestillinger i skolesystemet. Inklusionsparadigmet og den stigende anvendelse af undervisningsassistenter på EAL-området bidrager til at forskyde debatten om dette misforhold. Som i modernitetens kolonitid, hvor engelsk blev udbredt til store dele af verden, fortsætter det engelske sprog i den postmoderne superdiversitet derfor med at være et centralt redskab i reproduktionen af den bestående orden (Graddol 2006: 20). Som udtryk for at det engelske skolesystem ikke evner at skabe en fælles offentlig kultur, viderefører etniske grupper i civilsamfundet derfor den lange tradition med *complementary schools* med tilbud om

f.eks. sprog- og religionsundervisning (Issa & Williams 2009). I lyset af konvergensen i det sidste årti imellem engelsk og dansk skolepolitik bør effekterne af inklusionsparadigmet for dansk som andetsprog derfor følges nøje.

Litteratur

- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. Technical Report. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Fundet på <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2438>
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy.
- Delanty, G. (2009). *The Cosmopolitan Imagination: The Renewal of Critical Social Theory*. Cambridge: Cambridge University.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. British Council.
- Issa, T., & Williams, C. (2008). *Realising Potential: Complementary schools in the UK*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Kristjánsdóttir, B.S. (2006). *Evas skjulte børn: Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012). *Inkluderende undervisning for tosprogede*. Fundet på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Mar/120314-Inkluderende-undervisning-for-tosprogede>
- NALDIC (2012). *EAL Statistics*. Fundet på <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics>
- NUT & NALDIC (2011). *National Ethnic Minority Achievement Grant Survey. A Summary of Findings*. Fundet på <http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Home/Documents/NUTNALDICSurveyreporto6o211.pdf>
- QCA (2000). *A Language in Common: Assessing English as an additional language*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Rambøll (2011). *Evaluering af Undervisningsassistentordningen*. Fundet på <http://www.skoleudvikling.uvm.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Forsog/~media/Skoleudvikling/Pdf/Evaluering/Eksterne%2oevalueringer/Endelig%2orapport%2oUA.ashx>
- Sørensen, T. B. (2011). *The Bias of Markets: A comparative study of the market form and identity politics in English and Danish compulsory education*. (Copenhagen Studies in Bilingualism, vol. 60). Copenhagen: University of Copenhagen.
- TDA (2011). *Results of the Newly Qualified Teacher Survey 2011*. Manchester: Training and Development Agency for Schools. Fundet på http://www.tda.gov.uk/training-provider/itt/data-surveys/~media/resources/training-provider/data-surveys/nqt_survey_results_2011.pdf

Tomlinson, S. (2008). *Race and Education: Policy and Politics in Britain*. Maidenhead: Open University.

Undervisningsministeriet (2008). 1.2. *Forsøg med lektiehjælp/undervisningsassistenter*. Fundet på http://www.uvm.dk/I-fokus/95-procent-maalsaetning/~media/UVM/Filer/Aktuelt/PDFo8/081106_globalisering_assistent.ashx

Vertovec, S. (2007). »Super-diversity and its implications«. I: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30(6), s. 1024-1054.

Serbian Cyrillic

Када учимо нове језике и упознајемо нове културе и друштва, стичемо образовање које нас чини грађанима света. То се такође дешава када ми као странци учимо дански језик и упознајемо се са данском културом и друштвеним односима.

Serbian Latin

Kada učimo nove jezike i upoznajemo nove kulture i društva, stičemo obrazovanje koje nas čini građanima sveta. To se takođe dešava kada mi kao stranci učimo danski jezik i upoznajemo se sa danskom kulturom i društvenim odnosima.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Sproglig og kulturel diversitet

– målet for et UNESCO-center i Island

Vigdís Finnbogadóttir Instituttet for Fremmedsprog er et forskningsinstitut ved Islands Universitet (se www.vigdís.hi.is). Det blev etableret i oktober 2001 i anledning af Islands Universitets 90-års jubilæum og Det Europæiske Sprogår. Hovedformålet med etableringen af instituttet er at bidrage til lingvistisk og kulturel diversitet gennem forskning, formidling og undervisning i fremmed- og andetsprog og at fremme viden om sprog og vække folks opmærksomhed på deres vigtige funktion.

Vigdís Finnbogadóttir Instituttets virksomhed angår primært forskning i de 13 fremmedsprog, som der undervises i på Islands Universitet. Det drejer sig om skolesystemets mest centrale sprog, nemlig engelsk, dansk, fransk, spansk og tysk og desuden finsk, italiensk, japansk, kinesisk, norsk, russisk, spansk og svensk samt de klassiske sprog græsk og latin. De vigtigste forskningsområder er lingvistik, især kontrastiv lingvistik, fremmedsprogsindlæring og sprogtilegnelse, litteraturforskning, kultur- og oversættelsesstudier samt forskning i anvendelsen af fremmedsprog i forskellige samfunds- og erhvervsmæssige sammenhænge. Det er værd at gøre opmærksom på, at der er en lang tradition for at undervise og forske i de nordiske sprog som fremmedsprog på Islands Universitet (Valgerður Einarsdóttir 2006), og desuden har dansk spillet en central rolle inden for skolesystemet, så længe almen skoleundervisning har eksisteret (Auður Hauksdóttir 1990, 2001 og 2011). På grund af den centrale rolle, som dansk spiller, og set i lyset af Islands historiske og aktuelle kontakt med det øvrige Norden, er der lagt vægt på at styrke nordisk komparativ sprog- og kulturforskning, bl.a.



AUÐUR HAUKSDÓTTIR

Docent og institutleder, Háskóli Íslands

auhau@hi.is

i det øjemed at finde frem til innovative didaktiske tilgange i undervisningen og udvikle applikationer, som kan lette islændingenes indlæring og brug af de skandinaviske sprog. Desuden er der tale om et markant samarbejde mellem instituttets forskere og nordiske kolleger, som enten har nordiske sprog eller andre fremmedsprog som forskningsområde.

I de senere år har instituttet med Vigdís Finnbogadóttir i spidsen arbejdet intenst for at skabe forudsætninger for etablering af et internationalt sprogcenter i Island med det formål at gøre opmærksom på sprogenes betydning for menneskehedens immaterielle kulturarv og løfte vigtigheden af tværkulturel og -sproglig viden frem internationalt. Som bekendt er sproglige kundskaber og viden om forskellige kulturer menneskets vigtigste redskaber for at komme hinanden i møde og til at skabe kontakter og fællesskaber på tværs af kloden og inden for de lokale samfund. Derfor er almen beherskelse af fremmedsprog af stor betydning. Erfaringen viser, at mange af verdens sprog imidlertid er forsvundet, og endnu flere er truet. Årsagerne hertil er mange: den globale økonomiske og politiske udvikling, demografiske ændringer og de forhold, at nogle få af verdens sprog har fået en mere fremtrædende status end andre. Denne udvikling udgør en alvorlig trussel mod den sproglige mangfoldighed på kloden. Formålet med det internationale sprogcenter er at bidrage til forøget viden om fremmede sprog og kulturer og at være om sprog for at fremme sproglig og kulturel diversitet.

Lær alle sprog, men glem dog ikke dit eget

»Vil du være fuldkommen i kundskab, da lær alle tungemål, men glem dog ikke dit eget« står der i *Konungsskuggsjá/Kongespejlet*, som stammer fra det trettende århundrede, og findes bevaret i islandske håndskrifter. Det er netop dette citat, som islændinge i København i sin tid valgte som et gravmæle til sprogforskeren Rasmus Kristian Rask (Rask 2002: 238). De positive holdninger til sprog, som her understreges, har længe sat deres præg på islandsk kultur. Det er ikke mindst på grund af positive holdninger både til modersmålet og til fremmedsprog, at islændingene mener, at de internationalt har noget særligt at bidrage med inden for dette område. Takket være dyrkning af litteratur og den rolle, som sproget i øvrigt spiller i islandsk kultur, er det lykkedes islændingene at bevare deres modersmål til trods for først norsk og senere dansk herredømme, som i alt varede i næsten 700 år. Samtidig har islændingene altid været afhængige af kontakt med omverdenen, hvor kundskaber i fremmede sprog har været helt afgørende. En omfattende oversættelsesvirk-

somhed, jf. at Biblen allerede i 1584 udkom i sin helhed på islandsk, vidner herom og har haft stor betydning for kulturen, og for det islandske sprogs rolle og funktionalitet. Desuden er traditionen for at undervise i fremmedsprog – og det endda i mange af dem – kommet mange individer og samfundet til gode. Det har længe været og er stadigvæk en tradition blandt islandske unge at rejse udenlands for at skaffe sig uddannelse og for at lære at begå sig blandt fremmede, jf. talemåden: »Heimskt er heimaalið barn«, dvs., det barn, som kun opfostres hjemme, bliver »heimskt«, altså snæversynet eller uvidende. Det er netop beherskelsen af fremmedsprog, som i århundreder har givet islændinge mulighed for at hente uddannelse fra udlandet og etablere kontakt med udlændinge for senere at vende tilbage med erfaringer og viden, der har været med til at udvide den kulturelle og videnskæssige horisont. Således har traditionen for at drage ud i høj grad ført til »brain gain« og ikke »brain drain«.

Almen undervisning i fremmedsprog er en kvalitet, som islændinge deler med de øvrige nordiske lande, og som både direkte og indirekte har haft stor betydning for de nordiske samfund, jf. den rolle, som fremmedsprog spiller inden for så godt som alle områder i samfundet, og hvor meget fremmedsproglig viden har betydet for opbygningen af det moderne samfund. Desuden er det værd at minde om, at det ikke mindst er på grund af fremmedsproglige kompetencer, at det er lykkedes nordboerne at gøre sig gældende på verdensplan. Således har disse kundskaber sat dem i stand til at værne om deres interesser og slå til lyd for deres holdninger og vurderinger, fx i forbindelse med demokrati, miljø- og fredsspørgsmål samt menneskerettigheder. Meget tyder på, at til trods for de nævnte fordele tildeles undervisning i fremmedsprog nu mindre tid og vægt inden for skolesystemet i de nordiske lande end før, og at udbuddet af fremmedsprog indskrænkes. Det gælder fx undervisningen i dansk og i det tredje fremmedsprog (fransk, spansk eller tysk) inden for de gymnasiale uddannelser i Island. Også her er det vigtigt at værne om sproglige, holdningsmæssige og kulturelle ressourcer for ikke at tabe terræn for kommende generationer. Og endnu en udfordring for vores samfund er at lære at værdsætte, respektere og værne om de sproglige ressourcer og andre kulturelle værdier, som nye beboere bringer med sig til vores land, og samtidig må vi være på vagt over for deres ret til modersmålet.

Gennem etablering af et internationalt sprogcenter vil Vigdís Finnbogadóttir Instituttet i samarbejde med andre sprog- og kulturinstitutter, internationale forskere og alle, der har interesse for sprog, bidrage til at bevare og styrke den sproglige og kulturelle

diversitet. Intentionerne med sprogcentret er blevet præsenteret i bl.a. Danmark, Finland, Frankrig, Færøerne, Japan, Norge, Spanien, Sverige og Tyskland, og der er blevet etableret kontakt med vigtige forskningsmiljøer i disse lande for at samle ekspertise og kræfter blandt dem, som ønsker at bidrage til projektet. Der er blevet lagt vægt på at etablere samarbejde om projektet med nordiske forskningsinstitutioner dels for at styrke forskning og undervisning i de nordiske sprog som nabo- og andetsprog, dels i andre fremmedsprog, som indtager en fremtrædende rolle i Norden. Desuden er det Vigdís Finnbogadóttirs hjertesag, at nordisk sprog og kultur får en helt central status i centret for at styrke det nordiske sprog- og kulturfællesskab og for at løfte det nordiske sprog- og kultursamarbejde frem internationalt, så det kan tjene som et godt eksempel andre steder i verden, hvor sprog snarere adskiller end forener.

I maj 2009 ansøgte de islandske myndigheder om anerkendelse af sprogcentret som et UNESCO-sprogcenter, og på organisationens generalkonference i november sidste år blev det enstemmigt vedtaget, at UNESCO's generaldirektør kunne indgå en aftale med de islandske myndigheder om realisering af et UNESCO-sprogcenter, ifølge kategori II. Det første af slagsen i verden. Sproginstitutionens navn skal være *Vigdís Internationale Center for Multilingualisme/Flersproglighed og Interkulturel Forståelse*. Som begrundelse for beslutningen blev der bl.a. henvist til, at islændingene generelt er bevidste om vigtigheden af at værne om sprog og deres store betydning for kulturen. Vægtningen af fremmedsprogsundervisning i Island blev fremhævet, og det at man anser det for at være en selvfølge at beherske mange fremmedsprog. Der blev henvist til, at det er lykkedes at bevare det islandske sprog, og at oversættelse af udenlandsk litteratur har været med til at berige den islandske litteratur. Endelig nævnes det, at Vigdís Finnbogadóttir internationalt er kendt for sin kamp for, at sprogene får lov til at florere til gavn og glæde for kulturen.

Med flersprogethed som mål skal sprogcentret fremme forståelse, kontakt og respekt mellem nationer og forskellige kulturverdener, og med sin virksomhed skal det værne om sprog og styrke bevidstheden om deres værdi som en af hjørnestenene i menneskehedens kulturarv. Centret skal være forum for formidling og meningsudveksling for dem, som beskæftiger sig med flersprogethed og sproglig diversitet, det være sig beslutningstagere, forskere eller offentligheden. Virksomheden skal bidrage til at fremme oversættelse og styrke oversættelsesstudier for på den måde at skabe rige muligheder for at opleve og få indsigt i forskellige kulturverdener. Forskning og undervisning i andet- og fremmedsprog skal udgøre

særlige satsningsområder, og virksomheden skal bidrage til øget forskning i modersmålets rolle som en rettighed. Desuden skal centret motivere til, at der føres tilsyn med sprogpolitik og sprogplanlægning, hvor vigtigheden af retten til modersmålet og flersprogethed fremhæves.

Sprogcentrets vigtigste funktion er at fremme og formidle forskning om sprog og kultur, som har til hensigt at belyse sprogene og deres funktion som en del af menneskehedens immaterielle kulturarv. Der tilbydes faciliteter for førende forskere og forskerstuderende, bl.a. fra udviklingslandene. En særlig vægt bliver lagt på at indsamle sproglige data i digital form og gøre dem tilgængelige for forskere og studerende. Med det formål at vække interesse for sprog og styrke dem vil der blive etableret en slags sprogmuseum eller oplevelsescenter, hvor lægmænd og lærde bl.a. virtuelt vil kunne orientere sig om og opleve forskellige sprog og kulturer. Her er det en stor udfordring at gøre sprogene anskuelige eller til objekt for oplevelse på andre måder.

I den seneste tid er der blevet lagt vægt på at finde midler både i Island og udlandet for at skabe de fornødne faciliteter for det internationale sprogcenter. Således er det hensigten at bygge en særlig sprog- og kulturbygning, som kan huse det internationale sprogcenter og Vigdís Finnbogadóttir Instituttets øvrige virksomhed. I december 2011 blev der udskrevet en arkitektkonkurrence om sprog- og kulturbygningen, og i maj blev vinderforslaget offentliggjort. Hvis de sidste midler kan skaffes hjem, vil sprogbygningen stå færdig og klar til brug i efteråret 2014.

Forhåbentlig formår nordiske sprog- og kulturforskere og andre, der interesserer sig for sprog, at samle deres kræfter og gøre en forskel ved at løfte en værdifuld opgave i fællesskab.

Litteratur

- Auður Hauksdóttir (1990). *Dansk som fremmedsprog i de islandske gymnasieskoler*. Reykjavík: Stofnun í erlendum málum, Islands Universitet.
- Auður Hauksdóttir (2001). *Lærerens strategier – elevernes dansk*. Dansk som fremmedsprog i Island. København: Nordisk Ministerråd.
- Auður Hauksdóttir (2011). »Danske minder i Island. Om mødet mellem dansk og islandsk kultur«. *Danske studier – tidsskrift for dansk sprog, studier og folkeminder*, 5-49.
- Rask, Kirsten (2002). *Rasmus Rask. Store tanker i et lille land*. København: Gads Forlag.
- Valgerður Einarsdóttir (2006). *Danskfaget ved Háskóli Íslands 1915-1980*. Et upubliceret MA-speciale. Reykjavík: Háskóli Íslands, Hugvísindadeild.



Vigdís Finnbogadóttir Institutet for Fremmedsprog, UNESCO-sprogcentret i Island.

Islandsk

Þegar við lærum ný mál og kynnumst nýrri menningu og öðrum þjóðfélögum, menntum við okkur til að verða heimsborgarar. Það gildir einnig þegar við sem útlendingar lærum dönsku og öðlumst þekkingu á menningu og þjóðfélagsháttum í Danmörku.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.

Revitalisering af garifunaernes sprog og kultur

En stor del af IBIS' arbejde har i mange år været udvikling af tosprogede interkulturelle uddannelsesprogrammer i tidligere kolonistater i Afrika og Latinamerika. I Latinamerika har dette arbejde primært været udført i samarbejde med de oprindelige folk, som gennem utallige år har kæmpet for at få tosproget interkulturel uddannelse på dagsordenen. En sådan uddannelse har ikke blot haft til formål at sikre de oprindelige folk undervisning på deres modersmål, men i høj grad også at få deres kulturer integreret i det nationale curriculum. Tidligere foregik den undervisning, de oprindelige folk modtog i skolerne, udelukkende på kolonimagtens sprog, og den tog primært udgangspunkt i en vestlig kultur. Indførelse af tosproget interkulturel undervisning i skolerne, udført af veluddannede tosprogede lærere, har ikke overraskende ført til en større – både faglig og social – progression og har dermed været medvirkende til, at der blev skabt en mere lige adgang til uddannelse og dermed også mulighed for en mere aktiv deltagelse i udviklingen af samfundet. Garifunaerne, der lever langs den caribiske kyst i Belize, Guatemala, Honduras og Nicaragua, er i denne forbindelse ingen undtagelse. I denne artikel vil vi specielt se på situationen i Nicaragua, hvor IBIS siden 2008 har arbejdet med interkulturel undervisning i forhold til garifunaerne.



JETTE LUNA

Cand.pæd.soc., seniorrådgiver inden
for uddannelse, IBIS

lju@ibis.dk

Garifunafolket og dets sprog

Garifunafolket har sin oprindelse på den caribiske ø St. Vincent og opstod omkring 1635 som en blanding af øens oprindelige folk, arawakere, og undslupne afrikanske slaver. På St. Vincent levede garifunaerne mange år som et frit folk, men netop denne frihed sås der med stor bekymring på af de engelske og franske koloniherrer, der omkring 1750 indtog øen. De europæiske kolonister ønskede at udrydde garifunaerne, da de sorte slaver, englænderne indførte, i stigende grad søgte tilflugt i garifunaernes landsbyer. I 1790'erne begyndte englænderne at føre utallige og meget blodige kampe mod øens i alt ca. 8.000 garifunaer. De fleste garifunaer blev dræbt, og resten, ca. 3.000, blev deporteret fra øen i Caribien og sejlet til fastlandet i Honduras. Her fik de arbejde i plantager og i fiskeriet, og langsomt spredte de sig langs hele den caribiske kyst i Mellemamerika. I dag findes der garifunasamfund i Belize, Guatemala, Honduras og Nicaragua samt i de større byer i det sydlige USA, og man regner med, at antallet af garifunaer i dag er oppe på 600.000.

Garifunaerne indvandrede til Nicaragua i slutningen af 1800-tallet, hvor de bosatte sig på Atlanterhavskysten. Her boede også efterkommerne af afrikanske slaver, kreolerne, og garifunaerne overtog relativt hurtigt deres sprog: creol, som har sin oprindelse i det engelske sprog. I over 100 år havde de nicaraguanske garifunaer stort set ingen kontakt til de øvrige garifunasamfund i regionen, og af de ca. 3.300 garifunaer, der lever i Nicaragua i dag, er det kun ca. 10-15 af de ældste, der har garifuna som førstesprog. Garifuna er derfor så godt som uddødt i Nicaragua.

At garifunaer i Nicaragua ikke længere taler deres sprog, kan ses som et resultat af Nicaraguas tidligere monokulturelle politik, som havde til hensigt at udrydde de oprindelige folks sprog og kulturer og dermed gøre Nicaragua til et mere homogent engelsk- eller spansktalende land. Sproget garifuna er et arawakisk sprog, som er en betegnelse for i alt ca. 80 forskellige sprog, der tales eller har været talt af arawaker i Mellemamerika og over det meste af det sydamerikanske lavland. Arawakiske sprog er polysyntetiske. De enkelte ord består derfor ofte af et stort antal morfemer, som ofte modsvare flere selvstændige ord i sprog som f.eks. spansk og engelsk. Sproget adskilte sig derfor markant fra det creol, som der blev undervist på i skolerne, hvor garifunabørnene gik – og da der endnu ikke var udviklet skriftligt materiale på sproget, blev det opfattet som et mangelfuldt sprog, der ikke havde sin berettigelse i

uddannelsessystemet. Generelt var der mange fordomme om garifunaernes sprog, og både de spanske og engelske efterkommere i Nicaragua mente, at sproget primært blev brugt til at bagtale de hvide på – og til at udføre voodoo. At det gik tabt, ville derfor ikke være noget stort tab (Koskinen & López 2009). Et sådant syn på oprindelige folks sprog er karakteristisk i tidligere kolonistater, og dette har været medvirkende til, at man gennem generationer har fastholdt undervisning på de indførte europæiske sprog. Hvis børn og unge skulle lære noget i skolerne, var det jo vigtigt, at de blev undervist på »veludviklede sprog« såsom spansk, fransk eller engelsk og ikke de langt mere »primitive og mangelfulde sprog«, som de oprindelige folk talte. Samtidig sikrede man, at der på længere sigt udelukkende blev talt sprog, autoriteterne forstod (Grenoble & Whaley 2006).

Anerkendelse af garifunaernes sprog og kultur

Garifunaer i Nicaragua har generelt været udsat for en massiv diskrimination og har i høj grad også lidt under ovenstående syn på deres sprog. Desuden var de var jo hverken »fugl eller fisk«, da de var sorte, men talte som »indianerne«, og de udførte danse til en musik, der var en blanding af både afrikansk og arawakisk. De ønskede at blive anerkendt som et oprindeligt folk, men fandt ikke stor opbakning til dette ønske.

I 1989 udarbejdede den internationale arbejdsorganisation, ILO, den internationale konvention nr. 169 om oprindelige folk, og ved hjælp af denne konvention opnåede garifunaer i Mellemerika gennem et stædigt og vedvarende arbejde at blive anerkendt som et oprindeligt folk på lige fod med de øvrige oprindelige folk i Latinamerika. I 2001 blev garifunaerne yderligere anerkendt af UNESCO, som erklærede deres sprog, musik og danse som »mundtlige mesterværker og en vigtig del af menneskehedens kulturarv«.

FN's Erklæring om Oprindelige Folks Rettigheder¹ blev endeligt vedtaget i 2007. Erklæringen opstiller individuelle og kollektive rettigheder for oprindelige folk, inkl. deres ret til bl.a. sprog og uddannelse. Erklæringen understreger desuden de oprindelige folks rettigheder til at opretholde og styrke deres egne institutioner, kulturer og traditioner og til at udvikle dem i overensstemmelse med egne behov og ønsker (Heugh 2010). Generelt kan det siges, at erklæringen beskriver minimumstandarder for de oprindelige folk, men (ligesom det gælder for alle øvrige erklæringer) at det i sidste ende er de enkelte lande, der viser, om de vil efterleve dem eller ej.

Både FN's erklæring og UNESCO's anerkendelse har haft betydning for garifunaernes arbejde med at revitalisere deres sprog og kultur. Men de var ikke startskuddet for dette arbejde, for allerede i 1993 vedtog Nicaragua en lov vedr. retten til brug af sprog², som gav alle folk i Nicaragua retten til at blive undervist på deres eget sprog. Denne lov førte til at Universitetet URACAN³ i 1995 udviklede et program »Programa Rescate Cultural Garifuna«, som havde til formål dels at indsamle data om sproget garifuna, dels at indsamle viden om brugen af sproget og holdninger til både sprog og kultur.

Uddannelsesprogrammer til revitaliseringen

Med udgangspunkt i dette studie er der sidenhen løbende blevet udviklet uddannelsesprogrammer, og den finske lingvist Erja Koskinen har i samarbejde med URACAN været primus motor i forhold til udviklingen af dette arbejde. Koskinen har bl.a. med inspiration fra de 'language nest'-programmer (se nedenfor), som man gennem flere år har brugt i undervisningen af maorier i New Zealand, været med til at udvikle særlige immersion-programmer.

At revitalisere et sprog og indføre det som et fag i uddannelsen er et stort og meget omfattende arbejde. Der skal uddannes lærere, udvikles undervisningsmaterialer og -metoder, curriculum og forældresamarbejde – og der skal indgås aftaler med undervisningsinstitutioner og autoriteter (Francis 2002). Koskinen har i dette arbejde løbende mødt stor modstand. Den generelle holdning blandt lokale uddannelsesfolk, herunder lærere og skoledirektører, har været, at når nu hverken børn eller voksne længere talte garifuna, så virkede det formålsløst at bruge ressourcer på at få det indført som undervisningssprog i skolerne. Også forældre har udvist modstand mod revitaliseringen af sproget. De kunne ikke se formålet med at genindføre et sprog, de ikke længere selv talte, og som de derfor heller ikke kunne støtte deres børn i tilegnelsen af.

Det har derfor været af stor betydning, at lærere fik mulighed for at diskutere, hvorfor garifuna nu skulle indføres i skolen, og hvordan de, uden selv at kunne tale sproget, kunne være med til at skabe et inkluderende, flerkulturelt undervisningsmiljø. Også forældrene, der aldrig selv havde talt garifuna, skulle have mulighed for at diskutere, hvilken betydning det kunne have, at deres børn nu skulle undervises i deres forfædres sprog. Forældrenes frustration og modstand gik primært på, at de jo ikke kunne hjælpe deres børn med at tale garifuna og derfor kunne komme til at fremstå som »dårlige« forældre, hvilket kunne skabe splid mellem børn og for-

ældre. Flere udtrykte desuden skam og sorg over ikke længere at kunne sproget. I takt med udviklingen af uddannelsesprogrammerne blev denne skam dog hurtigt vendt til stolthed over, at deres børn som en ny generation nu var med til at genindføre sproget (Koskinen & López 2009). For garifuna uddøde som konsekvens af et mere eller mindre påtvunget sprogskifte og ikke, fordi forældre bevidst valgte ikke længere at tale det. Som mange andre oprindelige folk kom garifunaerne under et både politisk, økonomisk og kulturelt pres og opgav derfor deres modersmål. På Atlanterhavskysten var garifunaerne en minoritet, og for at kunne opnå indflydelse og anerkendelse blev de nødt til at indrette sig under majoritetens forhold. Det betød bl.a., at de sendte deres børn i skoler, hvor undervisningen udelukkende foregik på creol, og langsomt, men sikkert overtog de nye generationer derfor majoritetssproget, creol.

Når et sprog dør, sker det ofte gennem en længerevarende proces, hvor sproget taber terræn inden for forskellige brugssfærer; først i specialiserede faglige anvendelser, f.eks. som administrationsprog, derefter som dagligsprog og til sidst i intimsfæren: som hjemmesprog og som bærer af tro og traditioner (Fishman 2001; Byram 2008). Ved at undersøge de forskellige generationers brug af sproget kan man direkte aflæse, om der vil indtræffe en sprogdød. Et sprog kan have adskillige talere, men er alligevel døende, hvis den opvoksende generation ikke længere har det som førstesprog. I Nicaragua er der ikke længere nogen af de unge garifunaer, der har sproget som førstesprog, men det er de unge, der er de vigtigste aktører i relation til genindførelsen af det.

Men hos garifunaerne er det ikke blot sproget, der bliver revitaliseret, men også kulturen. Kultur er en stor og integreret del af sprog, og Fishman mener, at relationen mellem sprog og kultur ganske enkelt er, at kultur kommer til udtryk gennem sprog, f.eks. gennem sange, digte, fortællinger, bønner, visdom etc. Når et sprog uddør, er det derfor ikke blot sproget, der forsvinder, men i høj grad også kulturen. Sprog er dermed mere end blot et kommunikationsværktøj, det er en identifikationsmarkør og en effektiv måde, hvorpå man kan videregive viden til kommende generationer (Fishman 2001).

Tab af sprog fører ofte til store eksistentielle kriser, og resultatet er ofte manglende mulighed for positiv identitetsdannelse, rodløshed, uhensigtsmæssig adfærd, f.eks. voldelig eller apatisk adfærd, samt øget brug af stimulanser. Dette er der utallige eksempler på blandt de oprindelige folk i f.eks. Nordamerika, Grønland, Austra-

lien og New Zealand, men også blandt immigranter i store dele af verden, som i deres nye lande ikke længere får mulighed for at bruge og udvikle deres sprog (Meyer & Alvarado 2010; Meyer 2009).

I Nicaragua er garifuna nu blevet indført som andetsprog i de skoler, hvor der er garifunaelever. Nye undervisningsmetoder, -materialer og curriculum er blevet udviklet, afprøvet og implementeret, og lærere er både blevet uddannet og efteruddannet inden for andetsprogpædagogik, herunder andetsprogstilegnelse og interkulturel pædagogik. I relation til udvikling af undervisning af både lærere og elever har man hentet hjælp fra uddannede lærere fra Honduras, og man har desuden givet de ældre elever mulighed for længerevarende studieophold hos garifunafamilier i Honduras.

'Language-nest'-metoden

Som tidligere nævnt er det primært 'language nest'-metoden, der anvendes i garifunaundervisningen, og metoden har især vist sig at give gode resultater i undervisningen af førskolebørn. 'Language nest'-metoden bygger på, at børn kan tilegne sig et tabt sprog ved at indgå i autentiske aktiviteter i lokalsamfundet i samvær med voksne, som har sproget som førstesprog. I tæt samarbejde med lokalsamfundet og skolen udvikles der en årskalender, og ud fra den planlægger lærerne de perioder og forløb, børnene skal indgå i. Det kunne f.eks. være deltagelse i hverdagssituationer såsom madlavning, såning/høst, fiskeri osv. – eller i danse og sange relateret til kulturelle begivenheder. Børnene deles op i grupper efter alder, og aktiviteterne planlægges i relation til deres alder. Lokalsamfundets aktive involvering er essentiel for, at 'language nest' kan udvikles og også forældrenes accept af, at læring også kan foregå uden for de traditionelle institutioner.

I den undervisning, der foregår i skolen, er sange, lege, mimik, dukketeater samt et veludviklet billedmateriale en vigtig del af undervisningen. Generelt er der fokus på, at børnene tilegner sig sproget gennem et forståeligt og begrænset input, og voksne fra lokalsamfundet, der taler sproget, indgår ligeledes i undervisningen i skolen og bidrager med historier og sange. Der er stor opmærksomhed på, at der ikke bliver stillet for store krav i forhold til børnenes egen produktion af sprog. Børnene skal af lyst begynde at bruge det sprog, de undervises i, de skal derfor ikke druknes, men derimod bades i sproget.

Generelt har brugen af 'language nest'-metoden givet gode resultater. Garifunabørnene har relativt hurtigt lært at forstå gari-

funa, men de har dog haft udfordringer med selv at skulle producere sprog. Man er derfor begyndt at rette større opmærksomhed mod børnenes muligheder for at afprøve og producere sprog og er derfor begyndt at undersøge, om og hvordan de i højere grad har mulighed for at bruge garifuna i autentiske, ikke planlagte undervisningssituationer.

Nødvendigheden af et inkluderende skolemiljø

De foreløbige resultater af revitaliseringsprogrammet viser, at hvis man ønsker at genindføre og også udvikle et dødt sprog, skal der udbydes undervisning i det. Gennem en veltilrettelagt undervisning, udført af veluddannede tosprogede lærere, har garifunabørn og -unge rent faktisk lært at tale garifuna, og de har udviklet et positivt forhold til både sprog og kultur. Det betyder, at arbejdet med at udvikle undervisningsmaterialer og curriculum fortsat skal prioriteres, og lærere skal løbende enten uddannes eller efteruddannes inden for det for fortsat at kunne forestå undervisningen. Samtidig skal forældresamarbejdet fortsat have høj prioritet, da forældrenes holdning til deres forfædres sprog er af afgørende betydning for deres børns lyst til at tilegne sig det. Og så skal uddannelsesinstitutionerne og autoriteterne reelt være positivt indstillet over for at have en flersproglig og flerkulturel elevgruppe. Det betyder, at også de undervisere, der ikke taler garifuna, eller ikke har en garifuna-baggrund, skal vise interesse for både sprog og kultur. Der skal kort sagt være et inkluderende miljø i skolerne, og lærerne har til opgave både at opstille sproglige og sociokulturelle mål.

For de oprindelige folk i Latinamerika medførte europæernes kolonisering opbygningen af en skole, der både var fremmedgørende og ekskluderende. I denne skole var der ikke plads til, eller ønske om, at inddrage de oprindelige folks sprog og kultur. Kort sagt ønskede man fra kolonimagtens side at udvikle nye etsprogede og monokulturelle stater, og man så mangfoldighed og flersproglighed som en hindring for dette. I Nicaragua har man som mål at udvikle et flersprogligt og flerkulturelt land. At kunne flere sprog ses derfor som en styrke – og garifunaernes sprog og kultur er der derfor også brug for.

Noter

1 FN's Erklæring om Oprindelige Folks Rettigheder: www.ohchr.org/english/issues/indigenous/declaration.htm

2 Ley de Lenguas, Lov nr. 162, 1993.

3 Universidad de las regiones Autonomas de la Costa Caribe Nicaragiense.

Litteratur

Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A. (2001). *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.

Francis, Norbert & Jon Reyhner (2002). *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education. A bilingual approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

Grenoble, Lenore & Lindsay Whaley (2006). *Saving Languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heugh, Kathleen & Tove Skutnabb-Kangas (eds.) (2010). *Multilingual Education Works: From the periphery to the centre*. New Delhi: Orient Black Swan.

Koskinen, Arja & Vernadine López (2009). »La revitalización de la lengua y cultura Garifuna a través de la educación.« *Ciencia e Interculturalidad*, Volumen 5, Año 2, No. 2.

Meyer, Lois M. & Benjamín Maldonado Alvarado (eds.) (2010). *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America*. San Francisco: City Lights Books.

Meyer, Lois M. (2009). *El Niedo de Lengus, Orientación para sus guías*. Movimiento Pedagógico.

Godt Nyt

Verdensborger

- Ahrenholz, B. (2009). *Empirische Befunde zu DaZ-erwerb und Sprachförderung: Beiträge aus dem 3. Workshop. Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Alcón Soler, E., & Safont Jordà, M. P. (2008). *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer.
- Birch, B. M. (2009). *The english language teacher in global civil society*. New York: Routledge.
- Birkelund, M., Magnussen, A., & Nørgaard, N. (eds.) (2005). *Sproglig konstruktion af kulturel identitet: Sprogfagene til debat*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bruna, K. R., & Gomez, K. (2009). *The work of language in multicultural classrooms: Talking science, writing science*. New York, NY: Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Hu, A., & Risager, K. (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation: Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ditze, S., & Halbach, A. (2009). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt, M.: Lang.
- Flowerdew, L. (2012). *Corpora and language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- García, O., & Baker, C. (2007). *Bilingual education: An introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (2006). *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gonalves, S., & Carpenter, M. A. (eds.) (2012). *Intercultural policies and education*. Bern: Peter Lang.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok [Handboek taalgericht vakonderwijs]*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heimes, A. (2011). *Psycholinguistic thought meets sociocultural theory: Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht*. Frankfurt, M.: Lang.
- Heugh, Kathleen, & Skutnabb-Kangas, Tove (eds.) (2010). *Multilingual education works: From the periphery to the centre*. New Delhi: Orient Black Swan.
- Kenner, C., & Hickey, T. (2008). *Multilingual Europe: Diversity and learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Lainio, J., & Leppänen, A. (2007). *Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling: Rapport från ASLA's höstsymposium Eskilstuna, 9-10 november 2006*. (Association Suedoise de Linguistique Appliquée). Uppsala: ASLA.
- McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. New York: Routledge.
- Modiano, M. (2009). *Language learning in the multicultural classroom: English in a European and global perspective*. Lund: Studentlitteratur.
- Nauwerck, P., & Oomen-Welke, I. (2009). *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten: Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg, Br.: Fillibach.
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Osler, A., Starkey, H., & British Council. (2005). *Citizenship and language learning: International perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Peleki, E. (2008). *Migration, Integration und Sprachförderung: Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern*. München: M Press.
- Preisler, B., Klitgård, I., & Fabricius, A. H. (2011). *Language and learning in the international university: From english uniformity to diversity and hybridity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pütz, M., & Sicola, L. (2010). *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam: John Benjamins.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ronneberger-Sibold, E., & Nate, R. (2009). *Europäische Sprachenvielfalt und Globalisierungsprozess*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Scott, J. C., & Straker, D. Y. (2009). *Affirming students' right to their own language: Bridging language policies and pedagogical practices*. (National Council of Teachers of English). New York: Routledge.
- Sercu, L., & Bandura, E. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Verspoor, M., De Bot, K., & Lowie, W. (2011). *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verstraete Hansen, L., & Phillipson, R. (eds.). (2008). *Fremmedsprog til fremtiden: Sprogpolitiske udfordringer for Danmark*. Frederiksberg: Copenhagen Business School, Institut for Internationale Sprogstudier og Videns- teknologi.

Bøgerne findes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek www.dpb.dpu.dk

Andet Godt Nyt

- Bouchet, Anne Tipsmark (2012). *La France de la Ve République – 1958-2012: Politique – Économie – Société*. Filipsen Grafisk Produktion.
- Bruntt, K. L., & Bryanne, U. (2012). *Handbook for language detectives: Learning and teaching english grammar* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Drew, I., Sørheim, B., & Hasselgreen, A. (2012). *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Esselborn, K. (2010). *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: Iudicium.
- Flowerdew, L. (2012). *Corpora and language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gruba, P., & Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D. I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Hårstad, S. (2010). *Unge språkbrukere i gammel by: En sosiolingvistisk studie av ungdoms talemål i Trondheim*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap.
- Heimes, A. (2011). Psycholinguistic thought meets sociocultural theory: Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht. Frankfurt, M.: Lang.
- IRA/NCTE Joint Task Force on Assessment, International Reading Association, & National Council of Teachers of English. (2010). *Standards for the assessment of reading and writing* (rev. ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Irie, K., & Stewart, A., (2012). *Realizing autonomy: Practice and reflection in language education contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Muller, T. (2012). *Innovating EFL teaching in asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tang, R. (2012). *Academic writing in a second or foreign language: Issues and challenges facing ESL/EFL academic writers in higher education contexts*. London: Continuum International Pub.
- Tedick, D. J., Christian, D., & Fortune, T. W. (2011). *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters.
- Trofimovich, P., & McDonough, K. (2011). *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research: Insights from psycholinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verspoor, M., De Bot, K., & Lowie, W. (2011). *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins.
- Widodo, H. P., & Savova, L. (2010). *The LINCOM guide to materials design in ELT*. München: LINCOM Europa.

FYRAFTENSMØDE

Hvorfor nu tale om »verdensborger«?

Sprogforums redaktion inviterer til et fyraftensmøde med forfattere og gæsteforelæser hvor temaet for det nærværende nummer foldes ud.

Temaet for nr. 55 er »verdensborger«.

Program

Nummeret præsenteres af nogle af temanummerets forfattere samt lærer, cand.scient.soc. Ellen Farr der er ekspert i interkulturelle og globale dimensioner. Ellen Farr reflekterer over temanummerets budskaber og dets aktualitet for undervisning og uddannelse.

Efterfølgende er der paneldebat.

HVORNÅR? Torsdag den 17. januar 2013 kl. 17.00 til 19.00.

HVOR? Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København NV – lokale C 001.

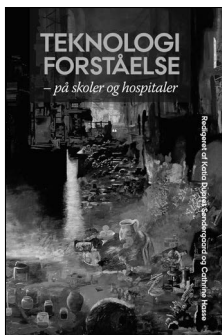
Arrangementet er gratis, men af hensyn til bestilling af kaffe m.v. bedes man tilmelde sig til sprogforum@dpu.dk



Teknologiforståelse

– på skoler og hospitaler

Redigeret af Katia Dupret Søndergaard og Cathrine Hasse



Bogen rummer en række empiriske analyser af teknologiforståelsen i praksis på hospitaler og skoler og giver på den baggrund et bud på, hvordan professionsuddannede bliver bedre til at håndtere de udfordringer, de møder på arbejdspladserne. Det er vigtigt, at uddannelserne lærer de studerende at reflektere over, hvordan teknologi påvirker deres faglighed og arbejdspraksis. En relationel teknologiforståelse – som indebærer at kunne kombinere teknisk handleviden med en social og kulturel indsigt – sætter den professionsuddannede i stand til selv at agere bevidst og innovativt inden for den organisatoriske ramme.

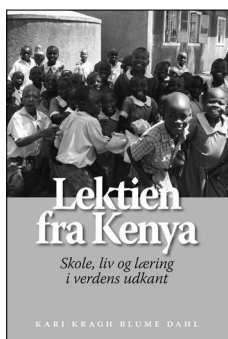
Udg. 2012

262 sider · Pris: 299,95 + porto · ISBN 978 87 7124 043 6

Lektien fra Kenya

Skole, liv og læring i verdens udkant

Af Kari Kragh Blume Dahl



Lærertiliv i Afrika kan lede tanken hen på stråttækte skoler under primitive forhold. I denne bogs feltstudier af undervisningen ved skoler i landsbyen Lwak i det vestlige Kenya sættes der flere ansigter på uddannelse i en ulandssammenhæng.

Gennem fire læreres egne ord og erfaringer og observationer af deres omdømme får forskere, undervisere og studerende inden for pædagogisk antropologi, socialpsykologi, professionaliserings- og uddannelsesforskning anledning til at tilegne sig et skoleliv, der både er genkendeligt og fremmed.

Udg. 2012

335 sider · Pris: 349,95 + porto · ISBN 978 87 7934 713 7

Videbegær

Oplysning, børnelitteratur, dannelse

Af Nina Christensen



Børn kan ligesom voksne udvikle og danne sig selv gennem tekster. Den tanke opstår omkring 1750, og dermed styrkes muligheden for at udgive børnelitteratur. Den bagvedliggende idé er, at også børn kan være selvstændige, videbegærlige og måske endda oplyste individer, der er modtagelige for æstetiske udtryk.

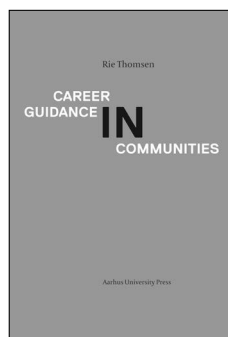
Videbegær beskriver, hvordan forestillingen om litteratur for børn kommer til udtryk i midten af 1700-tallet og i dag. I de valgte eksempler tolkes refleksion og nydelse som to sider af samme sag, og det peger på et opgør med den gængse romantiske skelnen mellem læsning for at opnå viden og læsning af hjertets lyst.

Udg. 2012

260 sider · Pris: 249,95 + porto · ISBN 978 87 7124 077 1

Career Guidance in Communities

Af Rie Thomsen



An emerging interest in group guidance, collective forms, and integrative approaches is evident in Denmark and serves to contest a conventional individualistic mode of delivery.

By showing how guidance activities can develop within the community generally, the book puts forward a decentred perspective. Career guidance is not an objective in itself; it is a means to support a person's participation in the economic society through education and work. The author shows how the participants in career guidance modify and change practice, thereby creating new possibilities for themselves and each other.

Udg. 2012

256 sider · Pris: 279,95 + porto · ISBN 78 87 7124 012 2

Hvem sagde samarbejde?

Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer

Af Karen Ida Dannesboe, Niels Kryger, Charlotte Palludan og Birte Ravn



Skole-hjem-samarbejde er andet og mere end de årlige skole-hjem-samtaler. Bogen *Hvem sagde samarbejde?* udforsker relationerne mellem skole og hjem som en del af hverdagslivet og ud fra et barndoms- og familieperspektiv. Undersøgelsen bygger på etnografiske feltarbejder i klasserum og lærerværelser, i spisekøkkener og børneværelser og på skolevejen.

Bogen synliggør de udfordringer, skole-hjem-samarbejdet rummer for både børn, unge og forældre og hvor forskelligt familierne håndterer skolens forventninger.

Udg. 2012

150 sider · Pris: 199,95 + porto · ISBN 978 87 7934 718 2

Civiliserende institutioner

Om idealer og distinktioner i opdragelse

Af Laura Gilliam og Eva Gulløv



Hvilke værdier for opførelse og omgang arbejdes der med i institutionerne? Hvilke interesser er institutionaliseringen af børneopdragelsen udtryk for, og hvilke konsekvenser har den for børnene og for samfundet?

Med afsæt i sociologen Norbert Elias civiliseringsbegreb præsenterer bogen en række empirisk funderede analyser af institutionsliv og opdragelse. Formålet er at få indsigt i de idealer og distinktioner, der ligger i den institutionelle organisering af børns liv i det danske velfærdssamfund.

Udg. 2012

308 sider · Pris: 399,95 + porto · ISBN 978 87 7934 702 1

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:

www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 8715 3963

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 56 Fagrettet sprogundervisning – maj 2013
- 57 Identitet/motivation/autonomi – oktober 2013
- 58 Undervisningsmidler/It læremidler – maj 2014

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogtilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet
- 28 Æstetik og it

2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

2012

- 54 It NU

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og Aarhus Universitetsforlag.

Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.