

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 36, juni 2006

tema

sociolingvistik

“Også sociolingvisterne er jo nødt til at indrømme at det ikke nytter at holde nationalsprogets fane højt, hvis dem man skal kommunikere med ikke forstår dette sprog.”

Professor Bent Preisler

- 4 Kronik. *Robert Phillipson*: “It’s the economy, stupid” (President Clinton) – eller har den sproglige mangfoldighed en chance
- 8 *Bent Preisler*: Sprogpolitik er “det muliges kunst”?
- 13 *Karen Risager*: Hvilke sprog tales der i Danmark?
- 15 *Pia Zinn Ohrt*: Gymnasieelevers sprogprofil – en stikprøve
- 18 *Peter Harder*: Sprog til hjemme- og udebane
- 23 *Tove Bull*: Latin og engelsk som akademiske lingua francaer
- 28 *Hartmut Haberland*: Sperantopük e Linglänapük as volapüks
- 35 *Anne Holmen*: Tosprogede elevers engelskkundskaber
- 41 *Kirsten Gomard*: *Sprog og køn i politik*
- 49 *Frans Gregersen*: Om sprogforandring i virkelig tid
- 55 *Pia Quist*: Multietnolekt da capo
- 60 Åbne sider
- 65 Godt Nyt

Sociolingvistik

Sprogforum årg. 12, nummer 36, juni 2006

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Temareaktionen for dette nummer:

Karen Risager, Karen-Margrete Frederiksen, Pia Zinn Ohrt

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

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

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

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

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitet

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

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

© Sprogforum og den enkelte forfatter/fotograf/tegner 2006

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

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-632-1

Dette nummer er trykt i 1.000 eks.

Forord

Sociolingvistik

Dette nummer af Sprogforum handler om en af sprog- og kulturpædagogikkens grundlagsvidenskaber: sociolingvistikken. Sociolingvistik er studiet af sproget i samfundet såvel som af sprogene i samfundet. Sociolingvistikken beskæftiger sig både med hvordan sproglig kommunikation (uanset hvilket sprog) er en integreret del af menneskenes liv og et udtryk for deres sociale relationer til hinanden, og med hvordan mennesker, institutioner og stater omgås den sproglige mangfoldighed i ethvert samfund og i verden.

Anledningen til at lave dette nummer af Sprogforum er at sociolingvistikken er ved at komme på tapetet i skolen. Aktuelt er sociolingvistik fx en del af det nye fag 'Almen sprogforståelse' i gymnasiet. Og hvad er det så for et område sociolingvistikken dækker? Ja, det er et stort og voksende område der bl.a. omfatter emner som:

Sprogbrug, magt og identitet i forskellige sociale situationer, talesprog og skriftsprog, sprog og socialklasse (sociolekter), sprog og lokalitet (dialekter og regionalsprog), sprog, alder og generation, sprog og køn, sprogforandring, sprogblanding og kodeskift, sprog og kultur, sprog, nationalitet og etnicitet, sprog og medier (bl.a. i de nye medier: chat, sms m.m.), sprog i uddannelse, sprogpolitik, sproglig normering og standardisering, og sprogenes rolle i internationalisering og globalisering.

Et enkelt nummer af Sprogforum kan selvfølgelig ikke dække så bredt. Men vi har forsøgt at give et indblik i en række væsentlige emner og synsvinkler.

Under arbejdet med nummeret blev der gennemført et symposium om sociolingvistik på RUC (4. marts 2005) i anledning af Professor Bent Preislers 60-års fødselsdag. Bent Preisler har været og er meget aktiv inden for dansk sociolingvistik med særligt henblik på det engelske sprog i Danmark og i det danske uddannelsessystem. Arrangørerne af symposiet tilbød foredragene som artikler til Sprogforum, hvilket vi taknemmeligt tog imod. Så artiklerne af Bent Preisler, Peter Harder, Hartmut Haberland, Tove Bull og Anne Holmen stammer derfra. Resten af artiklerne har temareaktionerne selv indhentet med det formål at få en bred repræsentation af sociolingvistikken.

Kronik

Robert Phillipson: "It's the economy, stupid" (President Clinton) – eller har den sproglige mangfoldighed en chance?

Dette nummers kronikør advarer mod den større og større betydning der tillægges det engelske sprog på bekostning af andre sprog, bl.a. i Danmark. Robert Phillipson nævner en hel række sprogpoltiske tiltag der netop nu er i gang på EU-niveau, og som kræver brede drøftelser i Danmark, ikke blot i de berørte ministerier, men også blandt forskere og praktikere og i den almindelige befolkning. For hvad er Danmarks nationale interesse egentlig i denne sammenhæng?

Bent Preisler: Sprogpolitik er "det muliges kunst"?

Denne artikel bygger på Bent Preislers sammenfattende foredrag på ovennævnte symposium, og refererer derfor til de andre deltagers foredrag. Han fremhæver at for at sprogpolitik skal blive relevant, hensigtsmæssig og mulig, må den bygge på sociolingvistisk indsigt. Den må bl.a. bygge på en nuanceret forståelse af sprognormer, og i den forbindelse anbefaler han at man skelner mellem tre forskellige forståelser af normativitet.

Karen Risager: Hvilke sprog tales der i Danmark?

I denne artikel giver Karen Risager en oversigt over de ca. 120 sprog der tales som modersmål i Danmark lige nu – en stor potentiel ressource både nationalt og internationalt.

Pia Zinn Ohrt: Gymnasieelevers sprogprofil – en stikprøve

Pia Ohrt har lavet en undersøgelse af hvilke sprog eleverne i 1.g og 1.hf på to forskellige gymnasieskoler har kendskab til. Det blev til ca. 62 sprog. Hvordan ser det mon ud på andre skoler, og hvordan kan denne sproglige mangfoldighed udnyttes?

Peter Harder: Sprog til hjemme- og udebane

Peter Harder reflekterer i denne artikel over sproglige normer og fremhæver at man – fx i forhold til engelsk – kan skelne mellem 'sprog til hjemmebane' og 'sprog til udebane'. Begge former for sprogbrug er 'lige gode', og de er begge styret af normer.

Tove Bull: Latin og engelsk som akademiske lingua francaer

I denne artikel retter Tove Bull en alvorlig kritik mod den sproglige anglo-amerikanisering af de højere uddannelser, en udvikling der ses som led i en kommercialisering af uddannelserne, hvor de studerende i stigende grad bliver til forbrugere snarere end til myndige borgere.

Hartmut Haberland: Sperantopük e Linglänapük as volapüks

Hartmut Haberland sammenligner i denne artikel engelsk og esperanto som verdenssprog, og diskuterer om det er rigtigt at hævde at esperanto er et neutralt sprog. Han stiller til sidst spørgsmålet: hvem ejer esperanto?

Anne Holmen: Tosprogede elevers engelskkundskaber

I denne artikel diskuterer Anne Holmen spørgsmålet om hvorvidt tosprogede elever skulle have særlig svært ved at lære engelsk. Hun gennemgår nogle typer af forklaringer herpå, og skitserer dernæst nogle krav til en pædagogik der i højere grad baserer sig på de tosprogede elevers læringssituation.

Kirsten Gomard: Sprog og køn i politik

Kirsten Gomard beretter her om en undersøgelse hun har lavet af sprogbrug i tv-debatter (krydsildsprogrammer i forbindelse med en EU-afstemning). Hun belyser hvordan kvindelige og mandlige politikere opererer 'med kønsnormerne som bagtæppe': De har forskellige vilkår og 'gør' køn og politik på forskellige måder.

Frans Gregersen: Om sprogforandring i virkelig tid

Frans Gregersen fortæller om et stort forskningsprojekt der netop er sat i gang, og som skal udforske det danske sprogs og det danske sprogsamfunds udvikling siden ca. 1800. Man vil studere udviklingen i 'virkelig tid', dvs. man vil bl.a. opspore tidligere informanter i dialektologiske og sociolingvistiske undersøgelser og studere hvordan deres dansk har udviklet sig siden.

Pia Quist: Multietnolekt da capo

Artiklen er en beskrivelse af det blandingsprog som er ved at udvikle sig i Danmark blandt unge med forskellige etniske baggrunde (herunder dansk), og som man fagligt kan kalde en multietnolekt, men som også går under betegnelser som 'perkerdansk' eller 'wallahsprog'. Endnu et udslag af den sproglige mangfoldighed, der hele tiden ændrer skikkelse.

Åbne sider

Helle Libenholt: Med Klafki i Irland

I artiklen "Med Klafki i Irland" fortæller Helle Libenholt om erfaringerne fra en tværfaglig lærerstudiekreds på Odense Seminarium om Wolfgang Klafki og hans kritisk konstruktive didaktik. Formålet med studiekredsen var bl.a. at tænke Klafkis kategoriske dannelsesteori ind i fagene, herunder engelsk, og Helle Libenholt viser med konkrete eksempler fra et undervisningsforløb om Irland hvordan dette kan gøres i faget engelsk. Forfatteren reflekterer undervejs over hvordan almen didaktisk viden kan omsættes til pædagogisk skolepraksis.

Godt Nyt

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

REDAKTIONEN



Robert Phillipson

Dr.phil., professor i engelsk

Institut for Engelsk, Copenhagen Business School

rp.eng@cbs.dk, personlig hjemmeside på www.cbs.dk

Kronikken

“It’s the economy, stupid” (President Clinton) – eller har den sproglige mangfoldighed en chance?

I *Sprogforum* 13 (1999) skrev jeg at Danmark “burde sætte en række undersøgelser i gang for at afklare i hvilken retning sprogpolitikker udvikler sig nationalt og internationalt, og hvordan danske interesser bedst varetages på kort og lang sigt. Det er et område som karakteriseres af uvidenhed og myter”. Siden hen er der sket en del faglig planlægning, men grundige ‘undersøgelser’ kan jeg ikke få øje på. Markedskræfterne (Clinton’s economy) har haft frit spil, hvilket betyder at engelsk styrkes på bekostning af alle andre sprog, inklusiv dansk. En række udfordringer og trusler er synlige.

Når ansvaret for delasppekterne af sprogpolitikken hører under forskellige ministerier (Undervisnings-, Videnskabs-, Erhvervs-, Kultur-, Udenrigsministeriet), mangler der en helhedskoordinering og langtidspanlægning. Danmark mangler en velkvalificeret infrastruktur af forskere og ansatte i ministerierne med dybere kendskab til sprogpolitiske problemstillinger og til erfaringer i andre lande.

Antallet af studerende i fremmedsprog ved de danske højere læreanstalter falder drastisk, med engelsk som undtagelsen. Reformen af gymnasieskolen vil sandsynligvis forstærke denne tendens. De forudsigelige konsekvenser er at der efterhånden kun vil være få eller ingen fagligt stærke miljøer for tysk, de romanske og slaviske sprog – for ikke at nævne vigtige asiatiske sprog og indvandrersprog. Danmark vil halte efter i forhold til EU’s målsætning om at skolegang skal sikre kompetence på tre sprog.

Danmark er næsten fraværende i europæiske fora hvor sprogpolitiske og sprogpædagogiske udfordringer behandles, herunder møder i Europarådets regi og i EU-Kommissionens Generaldirektorat for Uddannelse og Kultur. De andre nordiske lande er til gengæld langt mere aktive i den internationale erfaringsudveksling og i sprogpædagogiske fornyelser i skolevæsenet. For eksempel har Norge en spændende strategiplan: *Språk åpner dører! Strategi for styrkning av fremmedspråk i grunnopplæ-*

ringen 2005-2009, og poster en masse penge i forbedring af indlæringen af engelsk og i en styrkelse af andre sprog. Finlands høje placering i PISA-undersøgelserne kan delvist forklares ved at landet har investeret meget i forskning i mange år, herunder i sprog, hvilket har skabt dynamiske forskningsmiljøer på universiteterne. Desuden drager skolernes sprogundervisning fordel af at læreruddannelsen satser på fagspecialister.

Magten bag engelsk er så stærk i mange sammenhænge at folk forledes til at tro at engelsk åbner alle døre; men det gør det ikke, som Dansk Industri udmærket ved, og ligeledes enhver der rejser syd eller øst for Rødby. Det siger sig selv at alle danskere har behov for at være dygtige til engelsk. Men det er ansvarsforflygtigelse at foreslå at danske skoler skal gå over til engelsk som undervisningssprog, medmindre man har sat sig ind i forskellige varianter af tosproget undervisning (som er forskningsmæssigt vel belyst), lærer kvalifikationer, undervisningsmaterialer, målsætninger mm. De faglige forudsætninger for 'tidlig engelsk' har Claus Færch, Kirsten Haastrup og jeg allerede skrevet om i 1984 i *Learner language and language learning*.

Overgangen til anvendelsen af engelsk som undervisningssprog på de højere læreanstalter er sket uden at man har sørget for kvalitetssikring eller efteruddannelse af de berørte undervisere. Det er udtryk for en misforstået tro på at danskere kan fungere lige så godt på engelsk som på dansk i komplicerede faglige sammenhænge. Enhver der fungerer til dagligt på fremmede sprog ved hvor krævende det er. En blind udskiftning af dansk med engelsk er institutionelt uforvarsomt og urimeligt for alle parter. Det fører naturligvis til velbegrundede klager fra de studerende.

Bolognaprocessen, skabelsen af et integreret marked for europæiske universiteter, er i fuld gang. Communiquéet fra ministermødet i 2005 (der deltog 45 lande) nævner ikke sprog, og styrker ensidigt engelsk <www.bologna-bergen2005.no>. 'Internationalisering' er lig med 'English-medium education'. Jeg har analyseret baggrunden og argumentationen i en artikel som jeg kan sende særligt interesserede via e-post: 'English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?'

Der er stor usikkerhed om det danske sprogs fremtid i EU efter EU's udvidelse og indførelsen af et nyt system for tolkning ved EU-møder. Mængden af tolkning til og fra dansk er faldet betydeligt. Der gøres rede for disse problemer i kronikken 'Det danske sprog står på spil i EU' i *Berlingske Tidende*, 2. maj 2005, skrevet af en dansk freelancetolk i Bruxelles, Charlotte Ripperger. Den gennemsnitlige EU-tolk er i stand til at tolke fra fire-fem sprog, men i øjeblikket er der blandt tolke af andre nationaliteter end dansk stort set ingen interesse for at lære dansk. Og hvorfor skulle de det hvis dansk ikke anvendes af landets repræsentanter i EU? Tolkeuddannelsen på Handelshøjskolen i København vil sandsynligvis blive definitivt nedlagt. I øjeblikket frarådes potentielle tolkestuderende at vælge denne karrierevej pga. de usikre fremtidsperspektiver.

For folk som er interesserede i EU's meget komplicerede forvaltning af den sproglige mangfoldighed i EU's institutioner og i behovet for eksplicit sprogpolitik nationalt og på EU-niveau, kan jeg anbefale min bog, *English-only Europe? Challenging language policy* (Routledge 2003). Den er blevet oversat til esperanto, hvis nogen hellere vil læse den på et neutralt internationalt sprog!

Blandt myterne i sprogpolitik vil jeg nævne frygten for 'domænetab', det at dansk taber terræn til engelsk, og at dansk er ved at forsvinde som videnskabsprog. Det er der en vis risiko for, men der mangler undersøgelser af problemerne omfang og art. Pia Jarvads *Det danske sprogs status i 1990'erne med særligt henblik på domænetab* (Dansk Sprognævn 2001) indeholder nyttige oplysninger, men der er alt for få af dem, og de konklusioner hun drager, er tvivlsomme.

Dansk Sprognævn er ellers prisværdigt aktiv når det handler om at få politikere til at tage sprogpolitik mere alvorligt. Men nævnets ansvarsområde er alene dansk, dvs. dansk som modersmål. Man hører at Danmark 'har en sprogpolitik', på basis af Kulturministeriets *Sprog på spil – et udspil til en dansk sprogpolitik*, 2003, og regeringens redegørelse om rapporten. Men rapporten udgør et grundlag for en politik for dansk. De andre sprog er overladt til markedskræfterne, hvilket indebærer en fortsat marginalisering af de mange sprog som faktisk findes i landet.

Sprog på spil er skuffende, en smal efterligning af en langt grundigere og bredere svensk undersøgelse. En masse anbefalinger ingen kan være uenig i. Udvalgets sammensætning sikrede at rapporten ikke ville genere den nuværende regering. Dennes sprogpolitik, ikke mindst overfor minoriteters modersmål, er på kant med menneskerettighederne (ja, nok en gang). Danmark handler i strid med EU-Kommissionens *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, (europa.eu.int/comm/language/policies/lang/policy/index). Denne forpligter medlemsstaterne til at arbejde for skabelsen af 'a language-friendly environment' og til at sørge for at en bred vifte af sprog indlæres, herunder regionale sprog, mindretalssprog, indvandrersprog.

Disse krav er gentaget i *En ny rammestrategi for flersprogethed*, Kommissionens seneste og vigtigste udtalelse om sprog (22.11.2005). Denne er til høring hos de danske myndigheder, sammen med forslag om en *Europæisk sprogindikator* og om nøglekompetencer for livslang læring (herunder modersmålet og fremmedsprog). På trods af at disse EU-'meddelelser' er formuleret i tungt eurokrat-sprog, indeholder de en masse vigtige forslag som burde diskuteres livligt blandt alle med interesse for sprog i Danmark. Men bliver behandlingen beholdt en lille kreds i Undervisningsministeriet? Jeg er alvorligt bange for at vi hverken i ministeriet eller på de højere læreanstalter er klædt på til at leve op til de mange nye sprogpædagogiske udfordringer.

Vi skal tænke globalt, men handle lokalt. Rektor på min arbejdsplads, Handelshøjskolen i København – nu mest markedsført (branding?) som Copenhagen Business

School – gjorde sig bemærket ved at beslutte at gøre amerikansk engelsk til concern-sprog for CBS. Han blev tvunget til at tilbagekalde beslutningen, og i de sidste ni måneder har et udvalg udarbejdet en sprogpolitik som stiler mod kompetencer på flere sprog. Det er uklart om de nødvendige ressourcer til at gennemføre anbefalingerne bliver bevilget. Men opgaven har afsløret at der er behov for et holdningsskift blandt undervisere og studerende. Der er konkrete beviser på at en del studerende er elendige til at skrive både dansk og engelsk. Udenlandske arbejdsgivere er chokeret over den manglende erkendelse af at sproglig bevidsthed og en nuanceret sprogbrug er vigtige konkurrenceparametre – for at bruge markedets sprog. Der er meget der skal rettes (op) på.

I min vurdering (og jeg studerer sprogpolitik i mange verdensdele) er der behov for erkendelse på højeste niveau af at nationale interesser er truet – på hjemmebane, i EU-sammenhæng og globalt. Danmark vil ikke drage fordel af globaliseringen hvis man alene satser på engelsk og stiller sig tilfreds med halvdårligt engelsk. Der er behov for grundige analyser af hele det sprogpoltiske problemfelt som grundlag for langsigtede strategier og handling. Vi skal handle lokalt for at kunne gebærde os globalt fremover.



Bent Preisler

*Dr.phil., professor i engelsk sprog og sociolingvistik
Institut for Sprog og Kultur, RUC
preisler@ruc.dk*

Sprogpolitik er “det muliges kunst”? Om engelsk i uddannelse og forskning

Der var engang en dansk politiker der sagde at “Politik er det muliges kunst”. Efter i nogle år at have deltaget i den sprogpoltiske debat, er jeg på visse områder kommet i tvivl om sprogpolitik og “det mulige” overhovedet har noget med hinanden at gøre!

På den anden side beskriver aforismen om “det muliges kunst” i en vis forstand min tilgang til sprogpolitik: Sprogpolitik drejer sig om at ændre verden. Ellers er det ikke politik. Det er heller ikke sociolingvistik, for “det mulige” hentyder til den førte sprogpoltiks relevans og gennemførlighed i forhold til målene – den må have dækning i sociolingvistisk teori. Hvis det ikke er tilfældet, er vi ovre på ønsketænkningens gebet. Eller værre: sprogpolitik kan have som sit egentlige omdrejningspunkt at symbolisere sociale magtforhold og markere elitære identiteter, som det ofte er tilfældet når såkaldt sprogpolitik og sprogpurisme går op i en højere enhed. Sprogpolitik handler ligesom al anden politik om magt. Målet er altid at fremme brugen af bestemte sprog på bekostning af andre og dermed at fremme de politiske eller kulturelle kræfter som sproget repræsenterer og symboliserer.

Men dermed er der også grænser for hvad en sprogpolitik kan udrette! Når det fx drejer sig om den tiltagende brug af engelsk i højere uddannelse og forskning, så er dette et naturnødvendigt udslag af uddannelsernes internationalisering, som langt hen ad vejen sætter nationaltмотiverede sprogpoltiske mål ud af kraft. Spørgsmålet er ikke om danske undervisere og forskere skal “tvinges til” at undervise og forske på engelsk. Spørgsmålet er om vi vil være med i det internationale vidensamfund, eller vi ikke vil være med. Svaret er – alene i kraft af Danmarks EU-medlemskab – givet på forhånd, med de sproglige knæbøjninger der følger med, først og fremmest over for det engelske sprog. Her er vi simpelt hen i et dilemma der ligger uden for det “muliges kunst”, et dilemma der har konsekvenser som iflg. Tove Bull (se hendes artikel i dette nummer) rækker langt ud over spørgsmålet om at hævde sit eget sprog. Det er Bulls tese at brugen af engelsk i det globaliserede (læs: anglo-amerikaniserede) vidensamfund ikke bare betjener en fri strøm af viden og en fri mobilitet i forskning og højere uddannelse, men at “strømmen” har én bestemt retning, nemlig en retning mod de engelsksprogede samfund, dvs. mod USA, Storbritannien, Australien osv., og at sproget altså konstruerer en videnskulturel nyorientering!

Det engelske sprog er i opbrud

Min lidt mere optimistiske kommentar til Bulls analyse er at globaliseringen ledsages af "lokalisering", og at globaliseringens lokale manifestationer paradoksalt nok ikke ses mere markant end netop i brugen af det engelske sprog. Det engelske sprog er i opbrud overalt i verden, fordi der hives og slides i det, når flere og flere forskellige kulturer får aktier i brugen af det, og fordi flertallet af engelsktalende i verden er dem der har engelsk som fremmed- eller andetsprog. Jeg vil derfor sætte spørgsmålstegn ved om vidensamfundet blot er "ler i det engelske sprogs hænder". Der er en løsrivelsesproces i gang, hvor det er det engelske sprog der bliver tilpasset – uden respekt for dets oprindelige form eller kulturelle ophav – når det bliver brugt i konstruktionen af nye kulturmønstre og kulturelle alliancer, ikke mindst på videns- og informationsområdet. Et eksempel er RUC's internationale basisuddannelse, hvor flertallet af studerende bruger engelsk i alle aktiviteter i de to år uddannelsen varer, hvilket er længe nok til at der skabes en temmelig unik engelsk sprogbrug svarende til en unik uddannelseskultur. Dette udslag af "lokalisering" er en naturlig sociolingvistisk udvikling.

Alligevel ville nogle foretrække et "neutralt" sprog som plansproget esperanto til at modvirke det engelske sprogs dominans som internationalt lingua franca. Hartmut Haberland (se hans artikel i dette nummer) har sammenlignet engelsk og esperanto netop i henseende til den kulturelle orientering (eller mangel på samme) der kan knytte sig til et sprog. En af Haberland's pointer er at det både kan være en styrke og en svaghed, når et lingua franca – i dette tilfælde esperanto – ikke giver samme adgang til at integrere sig i en kultur, som engelsk gør: Kulturel og politisk uafhængighed kan være en styrke, men esperanto taber over for både en Shakespeare og en Clint Eastwood.

Haberland har principielt ret i at det engelske sprogs udbredelse hænger sammen med den ophavskultur det har kunnet tilbyde – nationalkulturen (hvad skolefaget angår) og forretnings- og populærkulturen (uden for skolen). Men igen bør det fremhæves at den rendyrkede ophavskultur ofte har trange kår i brugen af et sprog som lingua franca. Dvs. i mødet med lokale kulturer tilpasser sproget sig konstruktionen af en *ny* kultur. Når vi taler om at de der bruger engelsk som lingua franca, har mere kultur at integrere sig i end dem der bruger esperanto, så skal vi måske være forsigtige med kun at tænke på lingua francaens *ophavskultur*. Den kultur der betyder mest for de integrative motiver for at bruge et sprog er ikke i alle tilfælde ophavskulturen, men kan udmærket være det kulturelle fællesskab der opstår omkring brugen af sproget i det konkrete transnationale netværk. Så når nogen fx opfatter esperantobevægelsen som sekterisk, så er det måske netop fordi den bærer "sin egen" kultur og ikke kun er en forening til promovning af et nyttigt redskab. Negative sprogholdninger hører jo til de forventelige reaktioner på et sprog der symboliserer en anderledes kultur.

Undervisning i engelsk og yderligere ét fremmedsprog

Ovenstående betragtninger omkring sprogpolitik og internationalisering har udgangspunkt i sociolingvistisk teori. I skolen kommer sprogpolitikken til udtryk i *sprognormering*: Som sproglærere er vi forpligtet til at sørge for at danskerne lærer relevante fremmedsprog i en form der sikrer optimal kommunikation på tværs af nationale og etniske grænser. Det er muligt at det engelske sprog diversificeres til ukendelighed i mødet med alverdens kulturer, men i den formelle engelskundervisning kræver vi at eleverne lærer engelsk efter en norm der hidhører fra sprogets hjemlande – så kan de diversificere uden for klasseværelset!

Elevernes forudsætninger for at lære engelsk på det forventede niveau er forskellige, og i min bog om *Danskerne og det engelske sprog* (Preisler 1999) nævner jeg at børn med dansk som modersmål ofte kan en del engelsk inden de kommer i skole, mens der er børn fra indvandrerenklaver der nærmest har været uden kontakt med det engelske sprog indtil det tidspunkt. De såkaldt tosprogede elever påstås ofte at have særlige problemer med tredjesproget engelsk, men der er for nylig blevet argumenteret kraftigt imod at det i engelsktimerne skulle være et handicap at man i forvejen er i gang med at lære dansk. I stedet peger Anne Holmen (se hendes artikel i dette nummer) netop på forskelle i graden af kontakt med engelsk *uden for* klasseværelset, foruden på de pædagogiske problemer der kan opstå hvis læreren ignorerer disse forskelle. Konklusion er klar: det er en fordel, ikke et handicap, at have to sprog i stedet for ét, også når man går i gang med at lære et tredje. Logikken er enkel: læringen af sproget A gør altid læringen af det næste sprog i rækken, B, nemmere end hvis man ikke havde lært A, og læringen af B gør læringen af sproget C nemmere end hvis man ikke havde lært B, osv. – en logik der fx ikke gør det nemt på faglig grund at forsvare en afskaffelse af modersmålsundervisningen for sproglige minoritetslever.

Den samme logik gør det til gengæld rimeligt at stille det krav til lærere og studerende på universitetsniveau at de i et internationaliseret højere uddannelsesmiljø bør have lært sig at bruge aktivt *yderligere mindst ét* fremmedsprog foruden engelsk, og at de gerne må kunne læse og forstå et par stykker mere.

Både når man taler om sprogpædagogik, og når man taler om sprogpolitik, forudsætter man en normativ tilgang til sproget. Hvis vi skal lære et sprog, så forudsætter det eksistensen af en sproglig model, hvis struktur vi må lære at overholde – ellers kan man ikke sige at vi har lært sproget. Og hvis vi nærer ønske om at fremme et sprog på bekostning af et andet, så er det fordi vi tillægger netop det sprog en særlig *verdi*. I det multisproglige samfund – ikke mindst hvor det (pidginiserede) engelske sprog spiller en rolle også uden for klasseværelset – er vi nødt til at fastholde en normativ tilgang til sproget *inden for* klasseværelset, såvel som til forholdet *mellem* sprogene på nogle få nærmere definerede såkaldte “domæner” af samfundet udenfor.

Sproglig normativitet er mange ting

Og her er sociolingvistikken i et dilemma, som Peter Harder (se hans artikel i dette nummer) ganske rigtigt gør opmærksom på. For samtidig med at sociolingvistikken gerne stiller sit teoretiske fundament til rådighed for normative diskussioner, har den det i sit væsen skidt med normativiteten. En fremmedsproglærere med sociolingvistiske tilbøjeligheder skal holde en vanskelig balance: man har rollen som den der håndhæver bestemte normer i sprogundervisningen, samtidig med at man forsøger at formidle en holdning til det multisproglige samfund ifølge hvilken sproglige normer og afvigelser er sociale fakta som man blot konstaterer uden at komme med sproglige værdidomme. Sociolingvistikken ser sproglige værdidomme som de stærkes disciplinering af de svage.

Harder stiller så det spørgsmål om ikke man kan være på de svages side ved at hævde en form for normativitet der udgør sproglige "overlevelsesbetingelser". Her må jeg indrømme at jeg ofte har undervist på basis af et kriterium om "sproglig overlevelse", hvilket jeg naturligvis ikke kunne gøre uden at acceptere begrebet, dvs. jeg tror på at man ikke kan overleve kommunikativt og socialt hvis man i alle situationer betragter det som ligegyldigt om man kommunikerer et bestemt indhold i den ene eller den anden form. Men jeg har også som sociolingvist været med til at hævde at enhvers egen måde at udtrykke sig på er "god nok". Enten modsiger jeg altså mig selv, eller også er begge dele rigtigt, blot ikke i henseende til de samme slags situationer. Som man måske kan gætte, er det den sidstnævnte påstand jeg vil fremføre. For mig er den eksplicitte (politisk formulerede) normativitet knyttet til mindst tre forskellige sammenhænge:

- (1) der er sprogpædagogens normativitet, baseret på kriterier om kommunikativ hensigtsmæssighed og klarhed, herunder formel korrekthed; det er en normativitet der er nært forbundet med skriftsprogsnormen, og som de fleste sociolingvister accepterer som et spørgsmål om sproglig overlevelse –
- (2) der er den normativitet som sociolingvisten elsker at hade, nemlig den klassebestemte, hvor kommunikativt arbitrære normer bruges til at håndhæve elitens sproglige dannelsesidealer, ofte i reaktion på de unges fornyelse af talesproget –
- (3) og endelig er der den normativitet som samfundet eller dets institutioner anlægger i forsøg på at regulere institutionernes sprogbrug, og som bl.a. er baseret på en vægtning af nationale og internationale hensyn i forholdet mellem brug af dansk og engelsk.

Hvad (3) angår, er sociolingvistikken holdning ikke entydig. Til dels stiller den sig igen på den svages side. Fx i Skandinavien på uddannelsesområdet repræsenterer de skandinaviske sprog ofte den svage part hvis status bør styrkes over for den stærke internationale norm, det engelske sprog. Her overfor står stærke kræfter i samfundet – ikke mindst i erhvervslivet – som vægter de internationale hensyn tungest.

En relevant, hensigtsmæssig og mulig sprogpolitik

Men også sociolingvisterne er jo nødt til at indrømme at det ikke nytter at holde nationalsprogets fane højt, hvis de, man skal kommunikere med, ikke forstår dette sprog. Og hermed har vi på de skandinaviske, internationaliserede universiteter et virkeligt dilemma. Jeg har andetsteds argumenteret for at sociolingvistikken selv er i stand til at vise vej ud af den slags dilemmaer (bl.a. som medforfatter af Lauridsen m.fl. 2003). Sociolingvistikken giver os redskaber i hænde til at analysere sprogforhold ud fra *mange* slags problemstillinger – psykologiske, holdningsmæssige, kulturelle, kommunikative, foruden sociologiske og lingvistiske – så vi bedre kan overskue hvor en sprogpolitik kunne være relevant, hensigtsmæssig og mulig, og hvor den i hvert fald ikke er det.

Og her er så mit svar på overskriftens spørgsmål: (kun) på solidt sociolingvistisk grundlag er også *sprogpolitik* “det muliges kunst”. Hvad der *sprogpolitisk* “lader sig gøre” er ikke kun hvad der kan opnås enighed om mellem politiske partier – selv om man kan få det indtryk af debatten! – men afhænger helt af hvad der er relevant og muligt i forhold til sprogets (læs: sprogbrugens, sprogholdningernes og sprogforandringsens) egne lovmæssigheder. Det er relevant og muligt at lovgive om hvilke sprog der skal undervises i (og med hvor mange timer) – med “nytteværdien” som kriterium – men hvis det opleves som et forsøg på at styrke eller svække bestemte identiteter i samfundet, kan sprogpolitikken blive til et symbol på undertrykkelse og konflikt. Vi kan føre sprogpolitik omkring den dominerende kulturs skriftsprogsnorm, hvilket også på mange måder er et “praktisk” spørgsmål, men der er stærke traditioner og følelser involveret, og dermed begrænsninger på det tempo hvori skriftsprogsnormen løbende kan tilpasses udviklinger i talesproget. Uden for klasseværelset bliver normerne for sprogets form og anvendelser (inkl. det “internationale” engelske sprog) tilpasset lokale identiteter og praksisser, hvorved der opstår nye sprogvarieteter, herunder blandingsvarieteter, som ingen har politisk kontrol over. Dette giver grundlag for at pointere både at sprogets ophavskultur kun delvis har betydning for dets manifestationer som udtryk for lokale praksisser, og på den anden side at et sprog altså heller aldrig blot er et “kultur neutralt” kommunikationsinstrument, hvad enten det drejer sig om engelsk eller et plansprog som fx esperanto.

Almindelige sprogbrugerens trang til at regulere sproget ligger i den sociolingvistiske *teori* – deres manglende forståelse for sprogbrugens kompleksitet ligger i den sociolingvistiske *erfaring*. Nu er der kommet et nyt fag i gymnasiet der hedder “Almen Sprogforståelse” – lad os håbe det med tiden giver bedre erfaringer!

Litteratur

Lauridsen, Karen M. m.fl.: Sprogpolitik på de danske universiteter. Rapport med anbefalinger. Rektorkollegiet, 2003.

Preisler, Bent: Danskerne og det engelske sprog. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1999.



Karen Risager

*Dr.phil., professor i Kultur- og Sprogødestudier
Institut for Sprog og Kultur, RUC
risager@ruc.dk*

Hvilke sprog tales der i Danmark?

Hvilke sprog tales der i Danmark? Dette spørgsmål har optaget mig en del i de sidste år, og nedenstående er nogle oplysninger som jeg er ved at samle sammen som led i min undervisning og forskning vedr. voksne immigranter i Danmark.

Der findes ikke nogen statistik over hvilke sprog der tales i Danmark, så man må basere sig på skøn (jvf. Risager 2005, som nedenstående er et uddrag af). Et udgangspunkt kan være antallet af nationaliteter i Danmark, og f.eks. opholdt der sig i Københavns Kommune pr. 1. jan. 2003 mennesker af 171 forskellige nationaliteter. Et andet udgangspunkt er offentlige og private tolkeformidlingers opgørelser over tolke i Danmark. På basis af sådanne kilder har jeg udarbejdet nedenstående liste, som altså er mit bedste skøn over hvilke sprog der sandsynligvis tales som modersmål i Danmark i disse år (tallet kan naturligvis hele tiden ændre sig som følge af ind- og udvandring). Listen omfatter omkring 120 sprog:

abkhasisk – afrikaans – akan (fante og twi) – albansk – amharisk – arabisk (mange regionale talesprog) – armensk – assyrisk – azerbadjansk – azeri – bahdini – bambara – bamba – bengalsk – berberisk – bosnisk – bulgarsk – burmesisk – chin – dansk – dansk tegnsprog – dari – edo – engelsk – esperanto – estisk – farsi – filippinsk – finsk – flamsk – fransk – frisisk – fulfulde (peul) – færøsk – georgisk – græsk – gujarati – gælisk – hakka – hassaniya – hausa – hebraisk – hindi – hollandsk – hviderussisk – igbo – indonesisk – irsk – islandsk – italiensk – japansk – kabylsk – katalansk – khazakisk – khmer – kikongo – kikuyu – kirundi – koreansk – krio – kroatisk – kurmanji (kurdisk) – lettisk – lingala – litauisk – luganda – mandarin – makedonsk – malinké – mandinka – min – moldavisk – nepalesisk – norsk – oromo (galla) – pashto – polareskimoisk – polsk – portugisisk – punjabi – rohinga – romani – rumænsk – russisk – serbisk – sindhi – singhalesisk – slovakisk – slovensk – somali – soninké – sorani – sorbisk – spansk – svensk – susu – swahili – tagalog – tamilsk – tatarisk – thai – tigré – tigrinya – tjekkisk – turkmensk – twi – tyrkisk – tysk – ukrainsk – ungarsk – urdu – uzbekisk – vestgrønlandsk – vietnamesisk – wolof – wu – xhosa – yue – zaza – zulu – østgrønlandsk

Man taler altid om 'de store indvandrersprog' (tyrkisk, arabisk, urdu, farsi, somali, bosnisk/serbisk/kroatisk), men jeg tror ikke at offentligheden har nogen anelse om hvor mange og hvilke indvandrersprog der i virkeligheden findes i Danmark. Det er sandsynligt at mange af ovenstående sprog kun tales af et fåtal mennesker i Dan-

mark, men det er kun inden for den nationale ramme at dette evt. kunne være et argument for manglende politisk og forskningsmæssig interesse. Hvis man derimod ser på verden som helhed, så må man sige at alle disse 'små' sprog er del af store, mere eller mindre verdensomspændende sproglige netværker, og nogle af dem tales som modersmål af rigtig mange mennesker. F.eks. er der jo kinesiske indvandrere over det meste af verden.

Jeg vil i det følgende give nogle få eksempler på dette, hvor jeg især omtaler sprog hvis navn sandsynligvis er ukendt for mange. Alle nedenstående tal er antal modersmålstalende (jvf. Grimes 2000, den for tiden bedste kilde til alverdens sprog). (Derudover tales sprogene også som andet- og fremmedsprog).

Først vil jeg lige omtale mandarin, som de fleste nok har hørt om før. Det er det største af de kinesiske sprog. Det tales af ca. 874 mill. i Kina og i øvrigt over hele verden i dele af den kinesiske diaspora. (Der tales mange andre sprog i Kina end de kinesiske.)

Et udpluk af store sprog i Kina/Taiwan:

- wu er et andet af de kinesiske sprog. Det tales af ca. 77 mill., især omkring Shanghai.
- yue (cantonesiske) er også et kinesisk sprog. Det tales af ca. 71 mill., især i Guangdong.
- min er et kinesisk sprog. Det tales af ca. 55 mill., bl.a. i Kina og Taiwan.
- hakka er et kinesisk sprog. Det tales af ca. 30 mill., bl.a. i Taiwan.

Et udpluk af store sprog i Afrika:

- hausa tales af ca. 24 mill., især i Nigeria.
- oromo tales af ca. 20 mill., især i Etiopien.
- igbo tales af ca. 18 mill., især i Nigeria.
- amharisk tales af ca. 17 mill., især i Etiopien.
- akan (fante og twi) tales af ca. 10 mill., især i Ghana.

Hvis man tager alvorligt at Danmark er en del af verden, må man medtænke hvad det betyder at landet er så mangesproget som det er (og det gælder selvfølgelig ikke bare Danmark; de fleste lande kan opvise en lignende mangesprogethed). Det forekommer mig at hvis man lukker øjnene for alle disse sproglige ressourcer i Danmark, så går man glip af mange internationale kontakter af både økonomisk og kulturel art.

Litteratur

Grimes, Barbara: *Ethnologue*. Vol. I (Languages of the World) and II (Maps and Indexes). Dallas, Texas: SIL International, 2000. Se også: www.ethnologue.com

Risager, Karen: *Sproglige eksklusionshierarkier – de hundrede sprogs betydning*. = *Fra Minoritetsstudiers værksted 2*. København: Københavns Universitet, Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Afdeling for Minoritetsstudier, 2005.



Pia Zinn Ohrt

Lektor, cand.mag.

Frederiksberg Gymnasium

isl40284@tiscali.dk

Gymnasieelevers sprogprofil – en stikprøve

Denne sprogprofil (se skemaet næste side) er blevet til efter et ønske om at afdække 1.g'ernes og 1.hf'ernes kendskab til sprog ved starten af deres videregående skoleforløb. Jeg syntes, at det kunne være interessant at finde ud af, hvor mange sprog eleverne rent faktisk kunne, før de startede i gymnasiet eller på hf.

I undersøgelsen har otte klasser fra Frederiksberg Gymnasium (FG) og to klasser fra Odense Katedralskole (OK) deltaget, i alt 220 elever. Jeg ønskede oprindeligt at udvide undersøgelsen til flere skoler forskellige steder i landet, men dette har ikke været muligt. Eleverne blev bedt om at angive, hvilke sprog de havde kendskab til samt specificere, på hvilket niveau de henholdsvis forstod talesprog, kunne formulere sig mundtligt, kunne læse eller skrive det pågældende sprog. De blev bedt om at angive niveauerne efter følgende inddeling: 1: slet ikke, 2: elementært niveau, 3: mellemniveau, 4: avanceret niveau.

De sprog, der er angivet med fed, er sprog, der er fælles for FG og OK. De sprog, der står med normal skrift, er sprog der kun er repræsenteret på FG. De sprog, der er angivet med kursiv, er kun repræsenteret på OK.

(På skemaet figurerer sproget sindarin. Måske undrer nogle sig over det sprog? Sindarin er et alfesprog. Det er et af Tolkiens mange kunstige sprog, men det er blandt de mest komplette med ca. 2000 ord, en særlig grammatik, og en særlig fonologi, der minder om walisisk.)

Undersøgelsen viser, at de 220 elever samlet har kendskab til 62 sprog på et eller andet niveau. Af de 62 sprog er arabisk repræsenteret tre gange, idet nogle elever har specificeret sproget til enten at være marokkansk eller tunesisk, mens andre ikke har specificeret det. Det samme gælder for kinesisk, der for nogle er specificeret i mandarin eller wenzhouhua, mens en anden ikke har specificeret. Enkelte har endvidere tilkendegivet både at kunne britisk engelsk og amerikansk engelsk. Der har ikke været tale om enten eller. Hvor intet andet er angivet, er engelsk regnet ind under britisk engelsk.

Sprog	Antal elever der har kendskab til sproget	Forstår sproget og kan formulere sig mundtligt	Kan læse	Kan skrive
azerbadjansk	1	1		
albansk	3	2		1
arabisk	15	9	7	2
arabisk (marokkansk)	3	3	1	
arabisk (tunesisk)	1	1		
bosnisk	1	1	1	1
dansk	220	220	220	220
dansk tegnsprog	2			
dari	2	2	1	1
engelsk (bl.a. britisk)	219	215	216	198
engelsk (amerikansk)	3	3	3	3
farsi/persisk	7	6	3	3
finsk	2			
fransk	79	21	32	18
færøsk	2	1	1	1
græsk	5		1	1
gælisk	1			
hebraisk	1			
hindi	2	1		
hollandsk	3		2	
iransk	2	2		
irsk	3	2	2	2
islandsk	2			
italiensk	17	1	3	2
japansk	3			
kantonesisk	2	1	1	
<i>kinesisk (ikke præciseret)</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	
koptisk	1		1	
koreansk	1			
kurdisk	2	2		
latin	8			
makedonsk	1			
mandarin	2	2	2	
<i>norrønt</i>	<i>1</i>			
norsk	91	44	56	6
<i>oldegyptisk</i>	<i>1</i>			
portugisisk (Brasilien)	1	1	1	1
polsk	2	1	1	1
punjabi	6	5	3	1
pashtu	1	1	1	
russisk	2	1	1	1
serbisk	2	2	1	1
<i>sindarin</i>	<i>1</i>		<i>1</i>	
skotsk	4	3	3	3
<i>somali</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
spansk	32	2	5	1
svensk	103	45	55	6
tatarisk	1	1		1
thai	3	2	1	1
twi	1	1	1	1
tyrkisk	15	14	13	12
tysk	168	87	98	58
urdu	16	13	8	9
vietnamesisk	1	1		
wenzhouhua	1	1	1	
zulu	1	1	1	1

De 220 elever har i gennemsnit kendskab til lige knap 5 sprog (4,8 sprog). Kendskab betyder, at eleverne på et eller andet niveau fra 1 – 4 har angivet at “kunne noget” på sproget. I opgørelsen er medregnet alle angivelser af et kendskab på mellemniveau og avanceret niveau. Ifølge undersøgelsen mener eleverne, at de forstår og kan gøre sig forståelige på 3 sprog (3,2), mens lidt flere mener, at de kan læse et sprog, men ikke er så sikre i at kunne forstå og formulere sig på sproget. Den skriftlige dimension er (ikke underligt) den laveste, idet eleverne i gennemsnit mener, at de kan udtrykke sig skriftligt på 2,5 sprog. Heraf udgør dansk og engelsk de to første, mens det sidste er spredt mellem tysk (58 elever), fransk (18 elever) og tyrkisk (12 elever).

Med det nye fag “almen sprogforståelse” bliver der sat større fokus på sprogenes opbygning og sammensætning og på mangfoldigheden af sprog. Denne undersøgelse viser, at der i hver enkelt af de undersøgte klasser ligger en stor ressource gemt hos eleverne, idet mange af dem har kendskab til sprog, som ikke er almindeligt udbredte i Danmark.

Det kunne derfor være en god idé at starte skoleåret med en lignende undersøgelse i den enkelte klasse for på denne måde at afdække, hvilke skjulte ressourcer eleverne gemmer på. Ved at inddrage enkelte elevers specielle viden om andre sprog end de mest almindeligt kendte, opnår man ikke blot at gøre eleverne mere sprogligt bevidste; man vil også opnå at styrke de pågældende elevers identitet, idet de får mulighed for at viderebringe deres viden og kunnen til kammeraterne.



Sprog til hjemme- og udebane

Findes der godt og dårligt sprog? Skal man udtale sig om hvilke sproglige valg folk skal træffe? De fleste professionelle sprogfolk vil krybe uden om sådanne spørgsmål og i stedet pointere at alle sprog (og alle menneskers sprog) er lige gode. Det er en vigtig pointe – men det er ikke (længere) et godt nok svar på den normative udfordring.

Den klassiske normative position

Artiklens pointe er at det er nødvendigt for sprogfolk, især sociolingvister, at indtage den normative tilgang til sproglige spørgsmål mere eksplicit i deres professionelle beredskab – på dens rette og gennemtænkte sted. Der er gode grunde til at det ikke er så nemt. Moderne sprogvidenskab opstod mere eller mindre ved at sætte den deskriptive (beskrivende) lingvistik på dagsordenen til erstatning for den normative: Lad os finde ud af hvad folk faktisk siger, i stedet for hvad de burde sige! Og da den deskriptive lingvistik viste sig at være for afhængig af forestillingen om at alle mennesker talte et bestemt sprog på samme måde, opstod sociolingvistikken ved at radikaliserer det samme opgør: Lad os beskrive de forskellige måder folk taler det samme sprog på, i stedet for at lede efter én måde at beskrive det på (som så fremhæves på de øvrige becostning).

Denne historiske overgang skal ikke ruller tilbage. Klassisk normativ lingvistik hører fortsat hjemme i historiens skraldespand. Fornemmelsen af at den ene sprogform er rigtigere end den anden, har altid afspejlet social prestige snarere end egenskaber ved selve sproget. Når f.eks. engelske lavprestige-former med dobbelt nægtelse (*he can't do nothing*) kritiseres for at være ulogiske, kan den professionelle lingvist henvise til f.eks. spansk, hvor den analoge konstruktion (med 'negativ kongruens') *no puede hacer nada* er uklanderligt 'korrekt'. Jeronimus og hans fornemmelse af at sproget er i forfald, og skal repareres af ældre, besindige, kultiverede mennesker, er udtryk for smagsdommeri, ikke sproglig indsigt.

Ubehaget ved normativitet

Denne holdning til normer er solidt forankret i den almindelige kulturtilstand. I den sidste generation har det været 'in' at se sig selv som en afviger fra normen, jf.

Frederik Stjernfelt og Søren Ulrik Thomsen (2005). Ligesom den anti-normative sprogholdning ses dette typisk som en venstreorienteret holdning – men det er at undervurdere hvor bredt forankret det er. Ligesom EU-modstanden er normoprøvet politisk neutralt, eller bi-polært. Blandt dets ansigter er et venstreorienteret, hvis skepsis kan beskrives med Marx-citatet om at de herskende meninger altid er de herskendes; og et neoliberalistisk, hvis grundlæggende identifikation er med individet i modsætning til fællesskabet, og hvor al tale om at man skal gøre noget fordi andre synes det, afvises. Der er altså ikke noget specielt venstreorienteret i at afvise en norm som andre gør gældende:

“Solidaritet er for mig et udtryk præget af tvang. Er man ikke enig i de synspunkter der fremstilles fra dem der udøver solidariteten, skal man pinedød alligevel medvirke.” (Søren Pind, i bogen *Friheden duer til alt godt*, citeret efter Information 12/13 feb. 2005.)

Opgøret med de holdninger der gælder på bjerget, kan derfor ikke placeres entydigt i det kulturpolitiske landskab. Kampråbet 'Nok en sejr til ekspert-ideologien' kunne være fra en borgerlig politiker på jagt efter råd og nævn, men er i det konkrete tilfælde fra sociolingvisten Tore Kristiansen (2004) der sætter spørgsmålstejn ved gyldigheden af bestemte synspunkter på retskrivning. Normerende eksperter er i modvind fra flere retninger i disse år.

Normer som fakta

Der er imidlertid én bestemt ting som gør det problematisk at afslutte diskussionen med henvisning til at den enkelte i sproglige som i alle andre forhold bare skal gøre som han selv synes uden at behøve at tage bestik af hvad andre (og da specielt ikke magthavere) måtte mene. Det er at al social handlen foregår i et landskab hvor normer er en del af virkeligheden. At lade som om de ikke findes, indebærer derfor samme risiko som hvis man ignorerer andre dele af virkeligheden (som hvis en cyklist ignorerer eksistensen af biler). Normer er heller ikke kun hindringer som i en bedre verden ville være afskaffet – tværtimod har normer en helt grundlæggende rolle ved at gøre sociale handlinger meningsfulde. Fodbold kunne ikke findes hvis ikke man gik med på at det “gælder om” at lave flere mål end det andet hold. At man personligt måske er ligeglad eller endog ønsker at det andet hold vinder, ændrer intet ved gyldigheden af den sociale norm om at det gælder om at lave flest mål. Hvis man mener at alle normer principielt er lige gyldige (den ekstreme postmodernitet), må man acceptere at alle handlinger i normbaserede aktiviteter bliver lige gyldige – og altså ligegyldige. At score mål eller ej er ligegyldigt. Det han man ret til at mene – men man skal nok ikke regne med at blive udtaget til næste kamp.

Sådanne selvfølgelig normative forudsætninger findes også i forbindelse med sprog. Måske den allermest selvfølgelig er at sproget i en samtale opfattes som noget *felles*. Det er ikke den enkeltes private ejendom. Ellers ville kommunikation i bedste fald være en tilfældighed. Den enkeltes sproglige dispositioner er altid place-

ret i et felt hvor sociale kræfter spiller ind – og hvis man lader som om de sociale faktorer er ligegyldige, har man ikke forstået de basale sproglige spilleregler.

Sproglige udebaner – og de nye udfordringer

Det punkt hvor jeg hævder at der kræves en oprustning af det normative beredskab, må ses ud fra hvad man kan kalde 'udebane-hjemmebane'-distinktionen. Denne sondring afspejler en central akse i den variation som sociolingvister beskæftiger sig med. Alle mennesker (og mange andre dyr) bærer sig forskelligt ad når de er hjemme hos sig selv, og når de er ude på mindre fortroligt territorium. Man føler sig mere tryk på hjemmebanen, og man passer mere på hvad man gør, på udebanen. Det gælder også sprogligt.

Hvis man har en principfast sociolingvistisk korrekt holdning om at den enkeltes sprog altid er godt nok, kunne det imidlertid let udlægges på den måde at den enkeltes hjemmesprog altid er godt nok. Dette passer med en dansk (grundtvigsk) tradition for at fremhæve det kraftens ord, der lever i folkemunde, og se sproget som moders milde stemme. Heraf følger, skarpt trukket op, at den enkelte ideelt skal kunne tale til andre på samme måde som han taler til sin mor. Det er imidlertid ikke kun når det gælder oprydning i kantinen, at det kan være en nødvendig påmindelse at sætte et skilt op med teksten 'Din mor arbejder ikke her'. Ikke mindst i skolesystemet er der behov for at reflektere over hvad der følger heraf.

Med skolen som social arena kommer man imidlertid ind på den problematik hvor sociolingvister, af gode grunde, mest indædt har bekæmpet den gamle normativitet – som blandt meget andet gik ud på at nedvurdere dialektale former hos eleverne, og altså få dem til at skamme sig over deres eget sprog (og dermed deres egen identitet). At blive udnævnt til bonderøv og proletar af sproglige grunde har været en nærliggende risiko for dem der kom langt nok i skolesystemet trods deres sociale outsiderstatus. I engelsksproget sammenhæng er forholdet til prestigenormer som RP (BBC-varianten) radikaliseret af de nye former for engelsk der på globalt plan kræver ligestilling med britiske og amerikanske standardformer. Hvis man hertil lægger udviklingen i skolesystemet generelt fra 'sort skole' til 'eleven i centrum', er det ikke så underligt at det er vanskeligt at finde klare holdepunkter for et normativt grundlag som en sociolingvist kan føle sig tryk ved at gøre gældende. Men det fjerner ikke problemet: Normativiteten i sig selv er uudryddelig, og spørgsmålet er derfor ikke om man er for eller imod den – men om hvordan man skal navigere i forhold til den.

Globaliseringen rejser problemstillingen fra en anden vinkel og tilføjer en ny og udvidet udebane. Danskere er i stigende grad nødt til at tænke tosproget for at kunne løse deres kommunikative opgaver, med engelsk som det globale prestige-sprog (opadtil i prestigehierarkiet), og med minoritetssprog som det sproglige udgangspunkt for indvandrere der rejser spørgsmålet om betingelser for vellykket integration (nedadtil i prestigehierarkiet).

I ingen af disse udebane-situationer er det godt nok at sige at folks eget sprog er godt nok. Mest indlysende fordi det simpelt hen ikke passer: Virkeligheden er anderledes indrettet. I nogle tilfælde bliver man simpelt hen ikke forstået; i andre tilfælde støder man an imod faktisk eksisterende normer som går i vejen for budskabet – i atter andre er vi inde i en forandringsproces, hvor det ikke er klart hvilken situation vi er på vej imod. I alle situationer hvor folk med god grund kan komme sprogligt i tvivl, har folk med forstand på sprog en forbandet pligt til at give et bud på hvad der er det bedst mulige råd man kan give om hvad det rigtige valg vil være – herunder fortælle folk hvis deres valg er dårligt (med beskrivelse af hvorfor!). Og det ved man i virkeligheden godt, også blandt sociolingvister, jf. Haas 1982, s. 3, citeret fra Milroy & Milroy 1991, s. 11:

[præskription/normer] er en integreret del af sproget...[ved at nægte at forholde sig til præskription/sprognormer] åbner lingvister blot for at ethvert initiativ til sprogplanlægning bliver styret af uvidende amatører og inkompetente pedanter.

Konklusion

Sprogfolk skal endelig holde fast ved (og i påkommende tilfælde indskærpe) at den ene sprogform ikke er finere og bedre end den anden, og ingen har ret til at føle sig hævet over andre af sproglige grunde. Men hvis man siger det i situationer hvor spørgsmålet er hvad der skal til for at agere kompetent på udebane, forvandler denne tilsyneladende helt uangribelige påstand (der er deskriptivt uklanderlig og sociolingvistisk korrekt) sig pludselig til noget helt andet – nemlig vildledning baseret på ønsketænkning. Når man undertiden kan gribe kyndige sprogfolk i noget der ligner denne noget uprofessionelle adfærd, kan det kun forstås på baggrund af uviljen imod overhovedet at anerkende den normative forpligtelse. Derfor må man tage skridtet fra at skælde ud på de falske normative autoriteter til selv at træde i karakter. Det sker heldigvis også, og som eksempel kan anføres nedenstående markering fra Bent Preisler på spørgsmålet om hvordan man skal forholde sig til spørgsmålet om valg mellem standard og variation. Først den 'sociolingvistisk korrekte' dekonstruktion af standardsproget, med endnu et citat fra Milroy & Milroy 1991, s. 22-23:

Det ser derfor ud til at man må forstå standardisering mere abstrakt som en ideologi, og et standardsprog som en ide snarere end en realitet – et sæt af abstrakte normer som den faktiske sprogbrug tilpasser sig i større eller mindre grad.

Og så den nødvendige modbevægelse:

I stedet for at gøre standardengelsk irrelevant betyder udviklingen af en mangfoldighed af kulturelt selvstændige udgaver af engelsk at man må vedligeholde standardengelsk som et middel til tværkulturel kommunikation. (Preisler 1995, s. 355)

Det mest karakteristiske gennemgående træk ved den normering der efter min mening er brug for, er at folk har brug for at udvide deres repertoire i forhold til hvad de har været vant til. Man skal ikke forkaste det man kan, men man har brug for at kunne noget nyt ved siden af – fordi verden har anbragt en på en udebane, man helst også skal kunne klare sig på. Spørgsmålet om hvordan man får fornuftige praksisser i en situation hvor der er flere sprogformer på spil, er i den grad *ikke* noget der løser sig selv. Det gælder f.eks. engelsks rolle som internationalt lingua franca, jf. Phillipson & Skutnabb-Kangas 1999. Den afgørende fejl er at sætte den ene sprogform op imod den anden. Hvis man skal skabe en situation hvor to sprog lever sammen uden at det ene sætter sig prestigemæssigt på det andet, er det klogt at tænke sig godt om i stedet for at lade stå til, jf. Phillipson 2000, s.150. Og det stemmer jo i virkeligheden fint med sociolingvistens identitet som den der repræsenterer sproglig variation.

Citater oversat fra engelsk af Michael Svendsen Pedersen.

Litteratur

- Haas, William: 'On the Normative Character of Language' (1982). I: Haas, W. (ed.): Standard Languages: Spoken and Written. Manchester: Manchester University Press, 1982, 1-36.
- Holmen, Anne og Jens Normann Jørgensen (red.): Sprogs status i Danmark år 2011. (Københavnstudier i tosprogethed 32) København: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2000.
- Kristiansen, Tore: Må man diskutere dansk retskrivningspolitik? I: Mål og mæle 2, 2004, 26-31.
- Milroy, James & Lesley Milroy: Authority in Language. Investigating language prescription and standardization. London: Routledge & Kegan Paul, 1991 (1985).
- Phillipson, Robert og Tove Skutnabb-Kangas: Linguistic human rights and English in Europe (1999). I: Dorte Albrechtsen, Birgit Henriksen, Inger M. Mees & Erik Poulsen (red.): Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy. Odense: Odense University Press, 1999, 279-299.
- Phillipson, Robert: English, or no to English in Scandinavia? I: Holmen & Jørgensen (red.), 2000, 139-152.
- Preisler, Bent: Standard English in the World. Multilingua 14-4, 1995, 341-362.
- Preisler, Bent: Danskerne og det engelske sprog. København: Roskilde Universitetsforlag, 1999a.
- Preisler, Bent: Engelsk ovenfra og nedefra: Sprogforandring og kulturel identitet. I: Engelsk eller ikke engelsk? That is the question. København: Gyldendal, 1999b.
- Stjernfelt, Frederik og Søren Ulrik Thomsen: Kritik af den negative opbyggelighed. København: Vindrose, 2005.



Tove Bull

Professor i nordisk sprogvidenskab
Institut for sprogvidenskab, Universitetet i Tromsø
Tove.Bull@hum.uit.no

Latin og engelsk som akademiske lingua francaer

Sprogvalg i den akademiske verden er ideologiske valg. Valg af undervisnings- og forskningssprog, engelsk eller modersmål, må forklares og forstås ud fra den samfundskontekst universitetet indgår i og den selvforståelse det har.

I den almindelige debat om den voksende brug af engelsk i akademiske sammenhænge (i *akademia*) er det først og fremmest det sprogpoltiske og sociolingvistiske perspektiv der har været fremme. Den universitetspolitiske og universitetssociologiske synsvinkel har derimod været temmelig fraværende. Min fremstilling i det følgende vil derfor lægge vægt på det universitetspolitiske og det historisk-sociologiske.

Historisk rids

Historisk daterer vi universitetsinstitutionen til middelalderen, med universitetet i Bologna som det ældste. Dengang gav det sig selv at det akademiske sprog skulle være latin, uafhængigt af hvilket modersmål professorerne og studenterne havde. Latin blev brugt som *lingua franca*, som fælles kommunikationssprog, i højere uddannelse og forskning i flere hundrede år, også længe efter at sproget ikke længere kunne bruges som naturligt kommunikationsmiddel i andre sammenhænge. Først i løbet af 1700-tallet ser vi tendenser til at man tager levende europæiske sprog i brug i akademiske sammenhænge. Men latin holdt længe stand. På Det kongelige Frederiks Universitet i Kristiania blev den sidste disputats på latin holdt i 1845, på Københavns Universitet så sent som i 1900.

Latin blev spredt via romersk magt (jvf. Dalby 2002). I næste omgang overlevede latin romerriget med mange hundrede år, også i fossileret tilstand, blandt andet i *akademia*, men allerlængst i den katolske kirke. Spredningen af engelsk over hele verden, længe efter at det britiske imperium var blevet historie, har således sin pendant i videreudviklingen og viderespredningen af latin i lang tid efter romerrigets fald.

Den 'moderne' universitetsinstitution kan vi datere til 16-1700-tallet. Først langt ind i 1700-tallet og tidligt i 1800-tallet bliver universiteterne *nationale*. Groft set kan vi dele moderne universitetshistorie ind i tre faser. Den første kan vi kalde den

kantianske fase, efter Immanuel Kant: *Der Streit der Fakultäten*, 1798. Dette er oplysningstidens universitet, og referencen til Kants værk har baggrund i at han her argumenterer for fornuften som appelinstans frem for religionen. Universitetet finder fra nu af sit legitimeringsgrundlag i ratio, fornuft. Universitetets sprog er fremdeles latin. Men Kant selv skrev både på tysk og latin.

Grundlaget for den næste fase, som vi kan kalde Humboldt-fasen, bliver lagt her. Karl Wilhelm von Humboldt er den som mest eksplicit knytter universitetet til nationalstaten og dermed til nationalsproget og den nationale kultur. Dannelse og uddannelse bliver til to sider af samme sag. Fornuft og kritisk tænkning spiller selvfølgelig stadig en vigtig rolle, men det nye er altså at universitetet får en eksplicit opgave i forhold til de nye nationalstater der vokser frem i Europa. Når institutionerne får en national begrundelse, er det nok så oplagt at nationalsproget bliver vigtigt.

I vor tid derimod har universitetet ikke den samme nationalpolitiske begrundelse og legitimering som før. Stikord for det der sker nu, er 'globalisering'. Grænser bliver nedtonet eller fjernet, først og fremmest de økonomiske grænser. Det har både direkte og indirekte konsekvenser for vores uddannelsesinstitutioner.

Den reformproces der nu foregår over hele Europa, kan tolkes med udgangspunkt i den grove udviklingsmodel for universiteter og højere uddannelser som jeg her skitserer. Det er blevet klarere og klarere at alle andre sprog end engelsk har har fået en svækket stilling ved universiteterne. Om der findes nogen samlende ide for disse postnationale institutioner, kan måske diskuteres. Sandsynligvis vil et potentielt legitimeringsgrundlag være af instrumentel-bureaukratisk karakter, og det kan være det er korrekt at bruge benævnelsen neo-liberalisme.

Habermas: feudal – borgerlig – refeudal

En anden og mere ideologiserende måde at forstå universitetsinstitutionens historie på, er at tage udgangspunkt i Jürgen Habermas' offentlighedsteori. Habermas' doktorafhandling *Borgerlig offentlighed* (1961, på norsk 1971) gav en fremstilling af udviklingen af den borgerlige offentlighed på baggrund af en analyse af de strukturelle samfundsændringer der sker over tid. Jeg har i analysen nedenfor ladet mig inspirere af Sørbø 1991, som undersøger mediesamfundet ud fra Habermas' offentlighedsteori.

Habermas tænker sig udviklingen i tre trin: feudal – borgerlig – refeudal. Det er særlig forholdet mellem stat og samfund, forholdet mellem økonomi, produktionssfære og offentlighed/civilsamfund som er i fokus i denne udviklingsmodel. Her er der ikke megen plads til at gå ind i udviklingen i detaljer. Min pointe, som mest har karakter af en hypotese, er at Habermas' udviklingsmodel kan være med til at forklare det sprog- og ideologiskifte som universitetsinstitutionen har gennemgået historisk.

Stikordet 'feudal' dækker over den førborgerlige offentlighed. På den tid lå alt formelt under statsmagten, som udgik fra kongen og aristokratiet. Handel og produktion var styret af privilegier; alt var styret ovenfra. Krav nedefra om f.eks. brug af folke-mål i universitetsundervisningen var utænkelige.

Det der kom til at gøre en ende på den feudale tidsepoke, var at der voksede en ny samfundsklasse frem uden privilegier, nemlig borgerskabet. De havde imidlertid en økonomisk basis som gjorde dem uafhængige af den feudale struktur. De var alle principielt lige. Dette førte til nye informations- og argumentationsformer. I princippet bliver det nu sådan at det alene er argumentet som afgør hvad der er ret, og hvem der har ret. Dermed må information og kundskab flyde frit. Dette er en af de vigtigste tanker fra oplysningstiden. Grundlaget for den moderne demokratiske nationale stat og for vestlig menneskeretstænkning er at finde netop her. Og nationalsproget bliver det naturlige medium for den frie informations- og kundskabsstrøm.

Den offentlige diskurs skal betragtes som den formende politiske kraft i samfundet. Den kundskab som efterspørges, er ikke bare formalkundskab. Dannelseskundskab er mindst lige så vigtig som formalkundskab. For at kunne være borger må man være et dannet menneske. Det er let at læse de idealer som Humboldt-universitetet repræsenterer, ind i denne kontekst: idealet om autonome uddannelsesinstitutioner, fri kundskabstielegnelse, forskningsfrihed, universiteterne som nationale kultur- og dannelsesinstitutioner med nationalsproget som basis.

Her må det understreges at det drejer sig om idealer og om selvforståelse. Vi kan ikke pege direkte på en borgerlig almenhed som fungerede helt i overensstemmelse med disse idealer, lige så lidt som vi kan pege direkte på et universitet som fungerede helt i overensstemmelse med Humboldt-idealet. Min pointe her er snarere at man må prøve at finde rødderne til vigtige forestillinger som vokser frem i det borgerlige samfund. Her er rødderne til en del af de idealer som vi gerne kalder 'liberale', og her finder vi også rødderne til ideerne om lige ret til uddannelse, idealet om uddannelsesinstitutioner der også fungerer som dannelses- og kulturinstitutioner. At moders-målet bliver vurderet som centralt i al uddannelse, fra bund til top, er en naturlig følge af denne selvforståelse.

Når Habermas så i næste omgang beskriver udviklingen fra det borgerlige til det refeudale samfund, tager han udgangspunkt i et paradoks: Selv om de borgerlige idealer var almene, var det egentlige borgerskab jo lille. Størstedelen af folket stod udenfor. Men ifølge disse idealer måtte almenheden være åben for udvidelse. Når så nye grupper kommer frem (bønder, arbejdere, kvinder), bliver almenheden omdannet radikalt, sådan som vi i vor tid også har set at det højere uddannelsessystem bliver radikalt omdannet gennem en udvidelse fra elite- til masseuddannelse. Denne udvidelsesproces fører til store strukturændringer, og dermed bliver vilkårene for det borgerlige samfund ændret radikalt. Vigtigst er at skellet mellem stat og samfund bliver mere og mere diffust. Integrering af private og statslige interesser er en

central del af refeudaliseringen, samtidig med at *national*staten bliver mere marginaliseret.

Resultatet er kommercialisering. De grupper som før udgjorde civilsamfundet, bliver nu konsumenter. Argumenter bliver ikke længere formet i pagt med fornuft og logik, men i pagt med de markedslove som gælder i et samfund med overflod af information. Argumenter bliver således omskabt til varer. Skellet mellem kundskab og information synes at forsvinde, og skellet mellem reklame/annonce og argument bliver brudt ned.

Metaforiske udtryk som 'at sælge sin politik', 'at sælge sig', 'at købe et argument eller et synspunkt, en politik' osv. viser hvad det handler om. Institutionerne må tænke økonomi på en anden måde end før. Information og kundskab bliver efterspørgselsorienteret. Således bliver også uddannelsesinstitutionerne kommercialiseret.

Sammenfatning

Humboldt-universitetet og de idealer det repræsenterer, hører altså hjemme i det liberale samfund og er en arv derfra. Det er idealer som nu er i færd med at forvitte over hele den vestlige verden, under påvirkning af det refeudale samfund. Den strukturændring der er sket, og som er i færd med at ændre legitimeringsgrundlaget for institutionerne, ændrer dermed institutionerne selv. Et vigtigt ændringsresultat er at den dannelses- og kulturopgave som institutionerne i sin tid havde, nu ikke længere synes at være gyldig. Vil man måske sige at den er blevet ligegyldig? Den opgave den refeudale offentlighed giver de højere uddannelsesinstitutioner, er en anden. Uddannelserne bliver som så meget andet kommercialiseret, de bliver til handelsvarer på et marked. Og de studerende bliver til konsumenter snarere end til myndige borgere – som var idealet ved det liberale dannelsesuniversitet. At nationalsproget og argumenterne for nationalsproget som undervisnings- og forskningsprog gradvis forvitrer, er forklarligt i en sådan kontekst. At det er engelsk som tager over, bliver lige så klart.

Konklusion

Jeg påstår altså at man må se på værdigrundlaget for institutionerne og den ideologi som styrer udviklingen af dem, hvis man skal forstå og forklare den tiltagende brug af engelsk. Dette er ikke et rent sprogpolitisk spørgsmål. Det handler om noget andet og meget mere end sprog. Behandler vi spørgsmålet traditionelt sprogpolitisk, risikerer vi at fortabe os i rent pædagogiske og moralske dimensioner, løsrevne fra de overordnede globalpolitiske sider. På den anden side er det lige så klart at sprogpolitik er vigtig i denne sammenhæng, vigtigere end nogensinde. Globalpolitik er som anden politik en kamp om magt. Sociolingvistikken har lært os noget om sprog og magt på gruppe- og individniveau. Den sproglige anglo-amerikanisering handler

om international fordeling af magt. De universiteter der ikke sørger for at gennemdrøfte og formulere en bevidst sprogpolitik, er på forhånd dømt til at tabe i denne magtkamp.

Oversat fra nynorsk af Karen Risager

Litteratur

Dalby, Andrew: *Language in Danger*. London: Penguin, 2002.

Habermas, Jürgen: *Borgerlig offentlighet*. Oslo: Gyldendal, 1997 (3. oplag på norsk).

Sørbø, Jan Inge: *Offentleg samtale*. Oslo: Det Norske Samlaget, 1991.



Hartmut
Haberland

Docent, MA i filosofi og tysk (Berlin)
Institut for Sprog og Kultur, RUC
hartmut@ruc.dk

Sperantapük e Linglänapük as volapüks

Om denne overskrift vil de fleste danskere i dag sige: “Det lyder som det rene volapyk.” Og det vil de have fuldstændig ret i, for det *er* volapük, og overskriften betyder, oversat til dansk, “Esperanto og engelsk som verdenssprog”.

Volapük blev konstrueret i 1879 af den tyske katolske præst Johann Martin Schleyer. Sproget oplevede en kort blomstringstid i slutningen af det 19. århundrede. Mellem 1888 og 1891 blomstrede således i Nyenglandstaterne i USA en volapükbevægelse båret af forretningsfolk der mente at et verdenssprog som volapük kunne udgøre et fællessprog for verdenshandelen og international kommunikation.¹

Som bekendt er det gået anderledes. I dag er det engelsk der i stor udstrækning udgør dette fællessprog for verdenshandelen. Det er måske nemt at forstå hvorfor det noget kluntede volapük ikke spiller den rolle i dag som nogle i 1880'erne troede det ville indtage. Men hvorfor er det endnu ikke sket at volapüks lidt yngre konkurrent, esperanto, som blev offentliggjort af Ludwik Lejzer Zamenhof i 1887, har opnået status som verdenssprog?

Når vi snakker historie, er det alt for nemt at betragte det som nu engang er sket, som noget naturligt, noget der ikke kunne have været anderledes. Der er imidlertid ikke plads her til at give et overblik over *hvordan* det er gået til at engelsk i dag af de fleste betragtes som den eneste seriøse kandidat til et verdenssprog. Så jeg vil nøjes med at diskutere hvad det betyder at et sprog er et verdenssprog, og hvad det betyder for et sprog at det er et verdenssprog.

Lingua francaer

Man kan sige at et lille sprog – uanset hvor mange der faktisk taler det – er et sprog som aldrig eller næsten aldrig bliver brugt som *lingua franca*. Et lingua franca er som bekendt et sprog som i en kommunikationssituation bliver brugt uden at være modersmål for nogen af deltagerne, eller uden at være et sprog deltagerne normalt eller hyppigst bruger. Når en dansker og en italiener snakker fransk sammen, bruger de fransk som lingua franca.

I princippet kan alle sprog komme ud for at blive brugt som lingua franca. Jeg har hørt georgisk brugt som lingua franca mellem en tyskschweizer og en mingreler², og jeg har hørt dansk brugt som lingua franca mellem en inder og en polak. Men det er givet at det er relativt sjældne oplevelser.

Findes der en diametral modsætning til et sprog der sjældent bliver brugt som lingua franca? Det ville være et sprog som stort set *kun* bliver brugt som lingua franca. Esperanto er sådan et sprog, netop fordi det har et forsvindende lille antal modersmålstalende (og antageligt ingen etsprogede modersmålstalende). Det er en af grunde til at esperantobevægelsen kan gøre krav på at esperanto er et neutralt sprog.

Dette er netop ikke tilfældet med engelsk. Engelsk er ikke neutralt. Når en engelsktalende taler med en der har et andet modersmål, vil det oftest – men langt fra altid – være på engelsk, fordi der er flere af de andre der har lært sig engelsk, end engelsktalende der har lært et andet sprog. Og så er det ganske praktisk: alle behøver kun at lære ét sprog til (engelsk), og de der taler engelsk i forvejen, behøver ikke at lære et nyt sprog overhovedet. Og så kan engelsk også bruges som lingua franca indbyrdes mellem folk der ikke har engelsk som modersmål.

Og der er mange, også lingvister, og iblandt dem en del der taler engelsk som modersmål, som synes at verden er ganske fortræffeligt indrettet på denne måde. Og for dem der lærer engelsk af denne grund, vinker der også en sidegevinst: Man får direkte adgang til nogle af de største af verdenslitteraturens værker og hele den amerikansk-britiske tv-, film- og musikkultur, om hvilken man kan sige en del grimme ting, men ikke at den er kedelig.

Men alligevel kunne man med Bob Dylan sige *a bitter taste still lingers on*. Dels føler mange sig utilpas ved at kommunikationen uden for deres egen sprogkreds skal foregå på en andens præmisser, eller endda på en tredjes præmisser. Det engelske sprog indtager helt konkret en rolle som *Big Brother*, som vogter over ordene og deres betydninger fordi de er udviklet i kulturer hvor der tales engelsk. Hvis alt skal foregå på engelsk fordi der ikke er alternativer, så føles det som en tvang til begrebsmæssig ensretning. Mangfoldigheden går tabt når alle kulturer skal presses gennem ét sprogs filter. Det kan hverken kommunikationen eller sproget holde til, og også engelsktalende har formuleret deres ubehag ved situationen, som når Karin Dovring i sin bog *English as a lingua franca* taler om *bodysnatched English* og mener at der ligefrem kan ske en voldtægt af sproget når det bruges som lingua franca.

Esperanto

Her tilbyder esperanto sig som et alternativ. Ikke alene er det på grund af sin meget enkle og regelmæssige struktur ret nemt og hurtigt at lære. I esperanto findes der stort set ingen bøjninger, men til gengæld yderst regelmæssige, og derfor meget produktive, muligheder for orddannelse, hvad der giver esperanto en forbløffende

udtrykskraft som bare venter på at blive taget i brug af filosoffer, essayister og digtere. Hvilket andet sprog kan med enkle leksikalske midler skelne mellem et passivt *ikke at vide* og et bevidst *at ikke-vide*? På esperanto kan man skelne mellem *ne scii* 'ikke at vide' og *malscii* 'det modsatte af at vide, at gøre sig umage for ikke at vide', som i sætningen *Multaj homoj fakte ne simple ne scias ion pri esperanto, ili malscias, ili faras specifan strebadon por ne scii*³: 'Faktisk ved mange mennesker ikke bare ikke noget om esperanto, de ikke-ved, de gør sig en særlig anstrengelse for ikke at vide'.

Et fleksibelt og ekspresivt sprog som er nemt at lære, og som ikke er tynget af tilknytningen til en kultur som i forvejen er under mistanke for at have hegemoniske aspirationer, må være en god kandidat til rollen som verdenssprog. At volapük ikke blev det, kan man forstå. Det var hverken fleksibelt eller nemt at lære, og Schleyers diktatoriske holdning til sproget hjalp heller ikke. Han mente ikke bare at have opfundet sproget ud fra en direkte guddommelig indskydelse, men betragtede sig selv som dets ejer.

Esperanto blev, ligesom volapük, lanceret på et tidspunkt hvor engelsks rolle som verdenssprog slet ikke var etableret. Fransk var stadigvæk diplomatiets og de internationale organisationers sprog, og tysk stod stærkt som internationalt videnskabsprog⁴. Esperanto fik desuden stærke forbundsfæller. Der var tætte forbindelser mellem esperantobevægelsen og den internationale arbejderbevægelse, og i Sovjetunionen havde sproget i begyndelsen officiel støtte. Men da opbygningen af socialismen i et enkelt land kom på dagsordenen i Sovjet, svandt interessen for sproget, og Stalin blev efterhånden paranoid, også på det punkt, og kaldte esperanto for et farligt sprog og spionernes sprog. I dokumenter fra udrensningernes tid siden 1937 blev esperantisterne ofte nævnt sammen med frimærkesamlere pga. deres internationale kontakter. I Frankrig blev esperantoundervisning allerede i 1920'erne forvist fra skolerne. Hitler talte i 1922 om esperanto som led i en jødisk sammensværgelse og skrev om det i *Mein Kampf*. På denne baggrund hjalp det kun lidt at den officielle politik over for esperanto i Kina var positiv så længe den ikke førte til uautoriserede private kontakter.⁵ Så esperanto har haft sin chance, men blev til sidst overhalet af engelsk på trods af sin gunstige udgangsposition.

Er esperanto et neutralt sprog?

Men er esperanto virkelig neutralt? Ofte siges det at esperanto er lige nemt at lære for talere af alle modersmål. Det er sikkert ikke rigtigt. Ordforrådet er i høj grad præget af ord fra romanske og germanske sprog: *bela*: 'smuk', *avaro*: 'nærig', *paroli*: 'at tale', *soifo*: 'tørst', *trinki*: 'at drikke', *hundo*: 'hund', *nur*: 'kun', *jes*: 'ja'. Navneordene har grammatiske kategorier som genstandsfald og flertal, som ikke findes i mange sprog, især ikke i asiatiske sprog. Men det har aldrig forhindret kinesere og japanere i at lære sproget. Den japanske biologiprofessor og esperantist Asajirô Oka (1868–1944) havde i 1889/90 udviklet sit eget plansprog (kunstige sprog), *zilengo*. På zilengo havde navneordene bøjning efter køn og fald, men ikke efter tal. Det

mente Oka kunne forsvares på teoretisk grundlag. Alligevel sluttede han sig, flere år efter at han i 1891 i en boghandel i Freiburg første gang havde set en bog om esperanto, til den japanske esperantobevægelse fordi han ikke mente at spørgsmål af denne art burde afgøres teoretisk. Det ville afgjort være nemmere for mange asiater hvis de ikke behøvede at tænke på talbøjning af tillægsord og navneord, og det ville gøre sproget mere neutralt for dem. Men denne form for neutralitet er ikke afgørende. Oka så tydeligt at et sprog, også et konstrueret sprog, udvikler sin egen dynamik, og at man ikke kan blive ved med at forbedre det.

Men hvis et levende sprog har sin egen dynamik, kan det så forblive neutralt? Vil det så ikke udvikle sin egen kultur, sine egne indhold?

Eugene Lanti (1879-1947) – hans egentlige navn var Eugène Adam, men han blev kaldt “L’Anti” – grundlagde i 1921 S.A.T., Sennacieca Asocio Tutmonda: det Anationale Verdensforbund, som er en forening der stadigvæk findes, og som arbejder for socialistiske, pacifistiske, feministiske og økologiske mål. For Lanti havde engagementet i esperanto rent praktiske grunde: “Den intellektuelle debat mellem de forskellige landes proletarer finder i grunden kun sted *gennem* polyglotte (flersprogede) intellektuelles *formidling*. Derfor er S.A.T.s virke, som sigter på at bringe hele verdens arbejdere *direkte* sammen og lade dem lære hinanden at kende, i dets inderste væsen revolutionært.”⁶ Derfor mente han også at esperanto udelukkende var et værktøj, ikke et mål i sig selv: *Esperanto estas nur ilo. Sekve ?i ne povas enteni ian ajn ideon*: ‘Esperanto er kun et værktøj. Derfor kan det slet ikke indeholde nogen idé.’⁷

Andre esperantister har en anden opfattelse. De taler om den indre idé i esperanto (*la interna ideo*), nemlig at esperantobevægelsen i sig selv arbejder for global forståelse mellem mennesker inden for sin egen, specielle verdensomspændende kultur. For Lanti var esperanto bare et værktøj for den anationalistiske⁸ arbejder- og fredsbevægelse. Men hvis sproget har sin egen kultur, så kan det miste den neutralitet som netop skulle være dets kendetegn. Så vil ‘esperantokulturen’ blive genstand for sammenligning med andre verdensomspændende kulturer. Og selv om der findes vigtig og spændende original litteratur på esperanto⁹, så vil de fleste nok foretrække at læse Shakespeare på originalsproget. Til gengæld er mulighederne for esperanto som et værktøj i international politik og videnskab oplagte – måske ville vi i dag formulere målene noget bredere end Lanti gjorde det. Det er i denne sammenhæng vigtigt at lægge mærke til at spørgsmålet om at give esperanto en status i Europaparlamentet er blevet diskuteret flere gange, og at forslaget bliver ved med at tiltrække sig (voksende) opmærksomhed.

Især i Østeuropa, hvor esperanto blev grundlagt, og hvor der indtil 2. verdenskrig har været en stærk esperantobevægelse, er interessen stor. Måske er man i Polen og de baltiske lande ikke interesseret i at udskifte russisk som lingua franca med engelsk og ser sig om efter alternativer.

Det som Lanti formulerede, er i grunden bare en anden måde at skelne mellem integrativ og instrumentel motivation ved sprogtilegnelse. Lanti mente klart at freds- og arbejderbevægelsen havde integrativ motivation i sig selv; sproget kunne kun være et middel til et større mål der ligger uden for sproget.

Esperanto og sproglig relativitet

Umberto Eco, som selv har udtalt sig i klare vendinger om de fordele og den værdi som han ser i esperanto, har i sin bog om det perfekte sprog i den europæiske kultur kun en eneste kritisk indvending. Han efterlyser en diskussion om hvor vidt plansprog skal forholde sig til diskussionen om sproglig relativitet: forholdet mellem sprog og tænkning (Eco 1993, s. 355). Ganske rundhåndet påstår han at det er en kendsgerning at forskellige sprog organiserer indholdene på forskellig vis og på en indbyrdes ikke-sammenlignelig (*incommensurable*) måde.

Dette er igen en anden måde at sætte spørgsmålstejn ved esperantos neutralitet, fordi esperanto kun kan være helt neutralt hvis sproget organiserer verden for os præcis på samme måde som de sprog vi taler i forvejen, dvs. hvis esperanto er neutralt over for de tankemæssige, kognitive indhold. Jeg vil mene at Eco har ret i at det gør esperanto ikke. Som ethvert andet sprog har det også sin egen kognitive dynamik. Og hvorfor skulle det være anderledes, siden det *er* et sprog?

Dette er vist kun et problem hvis vi identificerer de sproglige indhold med en given kultur; i esperantos tilfælde kan den ikke være, skal den ikke være, må den ikke være en nationalkultur, og den er slet ikke en kultur der tilhører de lande som i forvejen har politisk magt. Men den skal ikke opfattes som en kultur, som vi plejer at associere den med et sprog. Jeg mener at det ville være forkert at se esperantobevægelsens subkultur som et modstykke til nationalkulturen i et nationalsprog. Denne subkultur tilbyder ikke nævneværdig integrativ motivation til mange mennesker, der ellers ser det fornuftige i at lære og bruge esperanto. Men det ville være forkert at opfatte sprogets indholdsverden som båret af denne subkultur. Esperanto rækker langt videre.

Hvem ejer esperanto?

Til sidst kan man spørge hvem der ejer esperanto. Det er igen neutralitetsspørgsmålet: Ingen skal kunne påstå at esperanto er deres sprog, sådan som de indfødte talere kan gøre det for nationalsprogene. Siden der for esperanto er så få modersmålstalende, kan det ikke være dem der afgør hvad der er korrekt sprogbrug, og hvad der ikke er. Men i et levende sprog vil der nødvendigvis være brugere der er tættere på den praktiserede og accepterede norm end andre. Probal Dasgupta, en indisk lingvist og esperantist, siger¹⁰ at især internettet har skabt en ny situation: Mange flere mennesker bruger esperanto, og brugerne har måttet indstille sig på at

ikke alle bruger sproget på den måde som man har været vant til. For ham er der to centrale begreber der kommer til at spille en rolle: tolerance (*permissiveness*) og gæstfrihed (*hospitality*). Tolerancen er øget siden sproget på det sidste igen har fået større udbredelse. Men dette har altid været en del af den gæstfrihed som vi alle burde udvise over for folk der lærer et nyt sprog. Det burde ikke være noget specielt for esperanto. Tilstedeværelsen af denne gæstfrihed betyder imidlertid ikke at alle har samme rettigheder; der er forskel på gæst og vært. Men at et plansprog som esperanto netop deltager i denne sprogtilgængelsesdynamik viser at det i lang tid allerede har været et rigtigt sprog.

Noter

1. Materialet findes i den samling af dokumenter som American Philosophical Society opbevarer, og som er beskrevet på nettet (American Philosophical Society, Volapük Collection 1888-1891 408.9 Ar7v, <http://www.amphilsoc.org/library/mole/v/volapuk.htm>), "The collection reflects the brief, but intense international interest in the potential of Volapük to become a lingua franca of business and a medium for exchange across borders, and conveys some of the excitement its adherents felt at its potential."
2. Minglelsk er et mindretalssprog i Georgien.
3. Personlig meddelelse af Probal Dasgupta, sætningen blev formuleret af Renato Corsetti i en internetdiskussion.
4. Tysk havde til en grad overtaget latins rolle. På Stanford University i Palo Alto, Californien, bærer universitetspræsidentens segl siden 1800-tallet et tysk motto, "Die Luft der Freiheit weht".
5. <http://www.webcom.com/~donh/efaq.html>
6. <http://home.arcor.de/gmickle/leag/weltweit.html>
7. Eugène Lanti 1928, *Pri la "interna ideo"* (Om den "indre idé") <http://satesperanto.free.fr/lanti/index.htm>
8. Problemet med at oversætte *sennacieca* viser bare igen esperantos ekspressivitet, som ikke altid nemt kan efterlignes af andre sprog. SAT-bevægelsen er netop ikke *internacia*, 'international', men en bevægelse, der er uden (*sen-*) nationaliteter (*naci-* 'nation' + *-ec-* 'hed-' (som i *beleco* 'skønhed') + *-a* (tillægsordsendelse)).
9. Bl.a. *Maskerado*, en selvbiografi af Tivadar Soros, George Soros' far, om jødeforfølgelsen under den tyske besættelse af Ungarn (også oversat til engelsk og tysk).
10. Personlig meddelelse.

Litteratur

- Centassi, René og Henri Masson: L'homme qui a défié Babel. Paris: Éditions Ramsay, 1995.
- Dovring, Karin: English as a lingua franca. Westport, Conn.: Praeger, 1997.
- Eco, Umberto: La ricerca della lingua perfetta nella cultura Europea. Bari: Laterza, 1993.
- Haberland, Hartmut: Whose English? Nobody's business. I: Journal of Pragmatics 13, 1989. S. 927-938.
- Kiselman, Christer: Vad är et världsspråk?
<http://www.esperanto.se/dok/kiselman2.html> [2.1.06]
- Lins, Ulrich: Die gefährliche Sprache. Die Verfolgung der Esperantisten unter Hitler und Stalin. Gerlingen: Bleicher, 1988.
- Lins, Ulrich: Oka Asajirô, ein japanischer Kosmopolit.
Se: http://esperantic.org/librejo/dbstudoj/17_Lins.htm [1.3.05]



Anne Holmen

*Ph.d., professor i tosprogethed og dansk som andet-sprog, Institut for Pædagogisk Antropologi, DPU
anho@dpu.dk*

Tosprogede elevers engelskkundskaber

På skoler rundt om i landet møder jeg ofte det synspunkt, at engelsk er et svært fag for tosprogede elever i folkeskole og ungdomsuddannelser. Synspunktet bekræftes af interview med unge i gymnasiet (fx Seeberg 1995) og af resultaterne af den prøve, som EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) anvendte i sin evaluering af engelsk i grundskolen i 2003. En udbredt forklaring på de tosprogede elevers vanskeligheder er, at der med engelsk er tale om sprog nummer tre eller fire, og at deres tilegnelsesproces af den grund bliver besværliggjort. Ifølge denne forklaring er der mentale kapacitetsproblemer forbundet med tredjesprogstilegnelse, som bevirker, at selve processen adskiller sig negativt fra tilegnelsen af første fremmedsprog. Problemerne lokaliseres med andre ord i de tosprogede elevers evne til at bearbejde og lære et nyt sprog, dvs. i en kognitiv forklaring.

Tanken om, at elevers problemer med at lære et nyt sprog skyldes kapacitetsproblemer i hjernen, kan forekomme umiddelbart logisk for den person, der er vokset op med ét sprog, og som selv har oplevet det hårde arbejde forbundet med at udvikle en sikker beherskelse af et fremmedsprog. Tanken stemmer imidlertid meget dårligt med vores viden om, hvordan sprogtilegnelse finder sted. Ifølge denne burde det være en fordel at være tosproget ved mødet med skolens første fremmedsprog, fordi man qua sin tosprogethed har flere erfaringer med sprog og sprogtilegnelse. Jeg satte mig derfor for at belyse problemfeltet nærmere. I det følgende vil jeg først gå forskellige typer forklaringer igennem på, hvorfor engelsk kan tænkes at være vanskeligt for tosprogede elever. På den baggrund vil jeg skitsere nogle krav til en pædagogik, der i højere grad er baseret på de tosprogede elevers læringsituation.

Engelsk som andet- eller fremmedsprog?

“Parabolerne er vendt i den gale retning”. Således beskriver Poul Otto Mortensen, medlem af ekspertgruppen bag EVAs nyeste evalueringsrapport vedrørende engelsk (2005), i et interview med avisen Urban, hvorfor børn med etnisk minoritetsbaggrund er væsentligt dårligere til skriftligt engelsk end deres jævnaldrende med majoritetsbaggrund. Han tilføjer, at “mange etniske børn ikke engang kan identificere engelsk, når de starter med sproget. Samtidig skal de lære et fremmedsprog via et

andet fremmedsprog”. Her anlægges det synspunkt, at børnenes vanskeligheder med engelsk skyldes, at de ikke møder sproget i tilstrækkeligt omfang uden for skolen, og at det igen skyldes kulturelle mønstre og værdier i børnenes hjem. Man mener, at det giver dem både dårligere forkundskaber og påvirker deres motivation i negativ retning.

I sin store undersøgelse af danskernes forhold til engelsk antyder Bent Preisler en lignende problemstilling, idet han nævner, at der blandt de engelsksvage unge, som hvert år forlader folkeskolen, er en del “indvandrerbørn fra kulturelle enklaver, hvor ikke blot den danske men også den anglo-amerikanske indflydelse lukkes ude. Det betyder, at nogle indvandrerbørn – i modsætning til de danske børn – ikke har haft kontakt med det engelske sprog, når de starter i skolen” (Preisler 1999, s.110-111).

Sagt ganske kort er engelsk fortsat et fremmedsprog for tosprogede børn med denne baggrund, fordi de alene møder det i skolen. For mange af deres jævnaldrende er det derimod et andetsprog, fordi det har en række funktioner i deres hverdag. Bl.a. fungerer det som *lingua franca* i en række europæiske sammenhænge og i medierne. Det giver sproget høj status hos både børn og deres forældre, og evalueringerne viser, at det med tiden giver en forholdsvis høj kommunikativ kompetence og stor lyst til at bruge sproget mundtligt (men ikke nødvendigvis en tilsvarende skriftlig kompetence i de skolerelevante genrer, der fordrer præcision).

Børn, som først møder engelsk i 3. klasse, mangler med andre ord den kick-start på engelsktilægnelsen, som deres jævnaldrende har været igennem årene inden, og som undervisningen tilsyneladende tager sit udgangspunkt i. Denne situation gælder formentlig en del af skolens tosprogede elever, og hvis den pædagogiske tilrettelæggelse ikke tager højde for disse forskelle i forkundskaber, kan det meget vel være hovedgrunden til, at engelsk bliver ved med at være et svært fag for dem.

Engelsk som led i en dynamisk flersproget identitet

Hvorvidt engelsk er et fremmed- eller andetsprog spiller imidlertid ikke kun en rolle i forbindelse med elevernes forudsætninger ved starten på engelskundervisningen. Også senere har det betydning, hvilken social funktion engelsk har for eleverne, og hvilke normer der gælder for deres sprogbrug og afprøvning af sociale roller. Det såkaldte Køge-projekt fulgte en gruppe tyrkisk-dansksprogede elever gennem folkeskolen og optog blandt andet eleverne på bånd i årlige formelle samtaler med voksne på begge deres sprog og i gruppesamtaler med jævnaldrende. Hvor voksensamtalerne blev gennemført som rent dansk- eller tyrkisksprogede, skiftede sprogbrugen i gruppesamtalerne, og i 5.-6. klasse var disse ikke alene præget af kodeskift mellem tyrkisk og dansk, men også af hyppige indslag af engelsk (fra sange, reklamer, ordspil osv.). De tosprogede elever i undersøgelsen anvendte således samme mængde og type af engelsk i deres indbyrdes kommunikation som deres etsprogede klassekammerater, men skiftede derudover også mellem tyrkisk og dansk (Reiff 2002). Man

kan tolke gruppesamtalerne sådan, at eleverne brugte hinanden til at øve sig på at inkorporere sproglige træk, som har status i ungdomskulturen, og at det er en vigtig grund til, at deres forhold til engelsk ændrer sig i de tidlige teenageår.

Et lignende mønster viste en undersøgelse blandt 9-årige filippinsk-norsksprogede i Oslo (Svendsen 2004). Også disse børn brugte alle tre sprog som led i deres indbyrdes kommunikation, bl.a. fordi de voksede op med to af sprogene i hjemmet (engelsk og et filippinsk sprog). Ikke overraskende var deres engelskkundskaber mærkbart bedre end deres etsprogede klassekammeraters et år efter at deres engelskundervisning var startet. Men også deres norskkundskaber var gode, hvilket i sig selv kan være med til at sætte spørgsmålstegn ved den gængse forståelse af, at tresprogethed i sig selv er et problem.

Fremmedsprogstilegnelse og tosprogethed

Når Poul Otto Mortensen i citatet ovenfor fremhæver, at de tosprogede børns problemer med engelsk blandt andet skyldes, at de skal lære et fremmedsprog via et andet fremmedsprog, har han både ret og uret. Hvis han med sin udtalelse vil problematisere, at så megen engelskundervisning foregår på dansk, fx ved forklaringer på dansk, oversættelser og sammenligninger mellem dansk og engelsk, kan han have ret i, at det ikke nødvendigvis er det optimale pædagogiske udgangspunkt for tosprogede børn. Det punkt vender jeg tilbage til nedenfor. Hvis han derimod henviser til, at tresprogethed er en kognitiv belastning på grund af manglende neurologisk eller psykologisk kapacitet hos børnene, foretager han formentlig en forveksling af, hvad vi ved om sprogtilegnelsesprocessen med en vurdering af børnenes sprog.

I en oversigtsartikel fra 2000 peger den baskiske forsker Jasone Cenoz på, at man i vurderinger ofte forveksler processen med det sproglige produkt, og at man derfor risikerer at overse nogle af de virkemidler, der præger den flersprogede udvikling, og som kan have en positiv effekt på tilegnelsen af det tredje sprog. Hun nævner kreativitet, metasproglig opmærksomhed og kommunikativ sensitivitet som tre områder, der udvikles hos tosprogede sammen med deres sprogbeherskelse, og som kan bruges ved tilegnelse af nye sprog. Cenoz peger imidlertid ikke alene på positive kognitive effekter af tosprogethed, men forsøger også at vise, hvordan disse knyttes sammen med de andre forhold, som vi ved spiller en rolle for, hvor vellykket sprogtilegnelse er i en skolesammenhæng. Hun skelner mellem individrelaterede og kontekstrelaterede forhold og slår fremmed- og andetsprog sammen (Cenoz 2000, s. 48 i min oversættelse):

Individuelle faktorer der påvirker fremmed- og andetsprogstilegnelse:

- intelligens og evner
- kognitiv stil (dvs. problemløsningsstil)
- læringsstrategier

- holdninger og motivation
- personlighed
- alder

Kontekstfaktorer der påvirker fremmed- og andetsprogstilegnelse:

- uformelle og formelle arenaer for brug af sproget
- sprogenes status
- elevernes socio-økonomiske status
- undervisning

Cenoz's pointe er, at en pædagogisk tilgang, der baserer sig på de tosprogede elevers erfaringer som brugere og indlærere af flere sprog, og dermed deres metalingvistiske opmærksomhed, vil give disse en mere optimal tilgang til fx at udnytte de rette læringsstrategier. I den selvforståelse, der præger den danske skole, er det et grundprincip, at god pædagogik tager udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger for at lære, således at undervisningen ikke alene tilrettelægges ud fra læringsmålene, men også ud fra hensynet til elevernes møde med det nye stof. Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki taler således om, at pædagogikken skal foretage en dobbelt åbning – en almenpædagogisk åbning af børnenes orientering mod faget og en fagdidaktisk åbning af stoffet vendt mod børnene. I lyset af dette princip om den dobbelte åbning er det bemærkelsesværdigt, at de to mest udbredte typer forklaringer på, hvorfor tosprogede elever har vanskeligt ved engelsk, beskæftiger sig med forhold i deres baggrund og ikke i deres møde med engelsk i undervisningen.

Additiv sprogpedagogik

Efter at have set på de forskellige forklaringer på, hvorfor tosprogede elever klarer sig dårligere i engelsk i den danske skole og ungdomsuddannelser, er jeg overbevist om, at der er tale om et pædagogisk problem. I sin oversigtsartikel understreger Cenoz også, at de tosprogede børn, som møder vanskeligheder ved tredjesprogstilegnelsen, er børn, hvis flersprogethed befinder sig i en subtraktiv situation. Fordi deres tilegnelse af det nye sprog ikke knyttes pædagogisk sammen med den viden og de forudsætninger, de har, men derimod tilrettelægges på nogle andre børns præmisser, skal de kognitivt set gå nogle omveje for at nå de samme læringsmål. Hvis de derimod kan aktivere deres viden og forudsætninger, vil de positive aspekter af deres erfaringer med flersprogethed (metasproglig opmærksomhed, kommunikativ sensitivitet og kreativitet) derimod komme i spil, så der bliver tale om en additiv læringsituation.

Et indlysende sted at starte er i en løsning på det pædagogiske spørgsmål om at lære engelsk gennem dansk eller ved at trække på en bredere sproglig opmærksomhed hentet gennem erfaringer med flere sprog. Beskrivelsen af undervisningen i 3.-4. klasse i Fælles Mål (Undervisningsministeriet 2004 s. 40) indledes således med sætningen "Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger

bl.a. fra danskundervisningen.” For nogle elever vil dette formentlig være en omvej. Et andet indlysende sted er i diskussionen om, hvorvidt alle elever har forkundskaberne til, at der i begynderundervisningen anlægges en andetsprogsbaseret tilgang, eller om der netop på dette sted skal foretages en holddeling, således at nogle børn får fremmedsprogsundervisning med behørig præsentation og opdagelse af det nye sprog, mens andre starter med at aktivere og systematisere deres allerede erhvervede viden i en andetsprogsundervisning.

Måske er det også påkrævet at videreudvikle kommunikationsbegrebet, således at man i begynderundervisningen arbejder bevidst på at inddrage flere børn i kommunikative situationer der er kendetegnet ved at præmisserne er klare og ikke alt for indforståede (Richard-Amato 2003).

Også i mellemtrinnets ældste klasser kan der være god grund til at sætte fokus på skolens diskursformer og i stigende grad på forskellen mellem skolesprog og hverdagssprog (Bjorholm m.fl. 2003). I faglitteraturen om flersprogede børns skoleudbytte foreslås fx et højt ambitionsniveau i skrivepædagogikken (fx Canagarajah 2004), fordi denne er velegnet til at give eleverne et løft i problemløsning og refleksion i almindelighed. Noget lignende har været foreslået vedrørende den rolle, som faglig læsning spiller, også på fremmedsprog (Cummins 2000). Det er i det hele taget væsentligt, at skolen med omhu sørger for, at alle elever inddrages i og udvikles med intellektuelt krævende sprogbrug, og at dette også gælder engelsk, hvis skolen skal hjælpe eleverne med at få de rette kvalifikationer både med hensyn til sprogfærdighed og almen dannelse. Hvis skolen ikke påtager sig den opgave, vil engelskunderskaberne i stigende grad blive et sorteringsredskab.

Litteratur

- Bjorholm, Helle m.fl.: Dansk som andetsprog i fagene. Fremmedsprog.
I: Laursen, Helle Pia (red.): Dansk som andetsprog i fagene. Københavns Kommune, 2003. www.kk.dk
- Canagarajah, Suresh: Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. I: Pavlenko and Blackledge (eds): Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- Cenoz, Jasone: Research on multilingual acquisition. I: Cenoz and Jessner (eds): English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- Cummins, Jim: Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction. I: Cenoz and Jessner (eds): English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- Evalueringsinstituttet: Evaluering af engelsk i den danske grundskole. 2003.
- Preisler, Bent: Danskerne og det engelske sprog. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 1999.

- Reiff, Katrine: Tosprogede unges brug af engelsk. I: Jørgensen, J. Normann (red.): De unges sprog. Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark. Kbh.: Akademisk Forlag, 2002.
- Richard-Amato, Patricia: Making it happen. From interactive to participatory language teaching. Theory and practice. Longman, 2003.
- Seeberg, Peter: Tosprogede elever i gymnasiet og HF. Kbh.: Undervisningsministeriet, 1995.
- Svendsen, Bente Ailin: Så længe vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og sproklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo. Universitetet i Oslo, 2004.
- Undervisningsministeriet: Fælles Mål – engelsk. Læreplan. Kbh., 2004.



Sprog og køn i politik

I 2004 udkom Ulrikke Moustgaards rapport: *Håndtasken, heksen og de blåøjede blondiner. Danske kvindelige politikere ifølge pressen – og dem selv*. Det fremgår bl.a. af hendes analyser, at pressen først og fremmest fremstiller kvindelige politikere som køn og ofte som 'forkerte': De er enten for meget kvinde og for lidt politiker eller for meget politiker og for lidt kvinde. Eller hvis de i pressens optik balancerer på en troværdig måde mellem kvindelighed og politik, er fokus i høj grad på, hvordan de skaber denne balance, f.eks. hvordan de håndterer deres relationer til mand og børn samtidig med politikerrollen. Mandlige politikere kan derimod have nok så mange børn, uden at det berøres i pressens fremstilling af dem.

Det spændingsfelt mellem kvindelighed og politik, som Ulrikke Moustgaard så klart får påvist i den danske presses reaktioner på kvindelige politikere, kan analyseres på baggrund af to delvis forskellige normsæt, nemlig normerne for, hvordan man i vores kultur opfører sig forståeligt som kvinde, og hvordan man opfører sig forståeligt som politiker, kort sagt, hvordan man balancerer på det, Ulrikke Moustgaard kalder den usynlige kridtstreg.

Det performative aspekt: at gøre køn og at gøre politik

West og Zimmermann (1987) taler om *doing gender*, *at gøre køn*, og tilsvarende vil jeg tale om *at gøre politik*. Fokus er altså ikke på en persons indre egenskaber eller selvopfattelse, men derimod på det performative aspekt: Hvordan denne person *agerer* i samspil med andre og med sin adfærd giver et bud på, hvordan man kan forene *at gøre kvindelighed* og *at gøre politik*. Og hvorvidt denne adfærd forekommer troværdig i pressens og offentlighedens øjne. Det er netop troværdigheden, der er den store pointe, og den bestemmer man kun delvis selv. Omgivelsernes dom er det afgørende.

West og Zimmermann bruger begrebet *forhandling* om denne situation. Begrebet skal forstås mere omfattende end hverdagsbegrebet. Det peger på, at kvindelighed og mandlighed og, vil jeg tilføje, en politikerposition skabes og genskabes i hverdagens interaktion mellem aktører i en bestemt kultur. Og det er vel at mærke ikke en forhandling, man kan melde sig ud af. Selv hvis man personligt mener, at køn er

uden betydning i vore dages samfund, undgår man ikke nødvendigvis at få sin adfærd vurderet i lyset af kulturens mere eller mindre underforståede kønsnormer.

Kønsnormerne som et bagtæppe for vore handlinger

Kønsnormer og politikernormer varierer med tid og sted, og de er som regel ikke særlig bevidste. Dorte Marie Søndergaard (1996) taler om kønsnormerne som et bagtæppe for vore handlinger. Man kan få en idé om, hvad de går ud på, når man ser på, hvad der fremhæves som forkert. En kvindelig politiker skal til en vis grad være feminin i opførsel, interesser og påklædning, men det må ikke være 'for meget', så bliver hun utroværdig som politiker. Hvis hun på den anden side forsøger at undgå at spille på sit køn, beskrives hun f.eks. som ufeminin og eventuelt også usexet.

Men hvorfor betragtes forhandlingen af køn og politikerposition så tilsyneladende først og fremmest som relevant, når det gælder kvindelige politikere, mens mandlige politikere i langt højere grad ses som individer? De amerikanske forskere Lakoff og Johnsons begreb *prototype* kan give en forklaring på dette (Lakoff and Johnson 2004). De siger, at folk, der bliver bedt om at nævne en fugl, som regel vil foreslå f.eks. 'spurv' eller 'rødkælk' frem for 'struds' eller 'høne'. Nogle fugle forekommer os altså mere fugleagtige end andre. De er *prototyper*, som tages for givet. Tilsvarende er prototypen på en politiker en mand, og derfor tager vi normalt slet ikke stilling til hans køn, men ser hans adfærd som udslag af individuelle karaktertræk. Der opstår sædvanligvis ikke noget dilemma i forhandlingen af politikerposition og maskulinitet.

I det følgende vil jeg give et eksempel på, hvordan jeg har brugt den performative tilgang i analysen af sprog og køn. Det er et udpluk af min forskning i forbindelse med et større nordisk forskningsprojekt om politiske tv-debatter i første halvdel af 1990'erne. Hele undersøgelsen er publiceret i Gomard and Krogstad (2001).

At gøre køn og at gøre politik i tv-debatter

Sprog er om noget politikens medium; og pragmatikkens perspektiv – hvor sproglige ytringer ses som social handling – går godt i spænd med begrebet performativitet. Jeg har undersøgt samtalens dynamik i krydsildsprogrammerne i forbindelse med den danske EU-afstemning i 1993, hvor ni politiske partier og to græsrodsbevægelser stillede op. Mit fokus har ikke været det politiske indhold, men derimod kvindelige og mandlige politikeres arbejdsbetingelser og kommunikationsstrategier i tv-debatterne, og hvordan disse kan analyseres i lyset af performativitetsbegreberne *at gøre køn* og *at gøre politik*.

I den samlede undersøgelse har jeg vist, at kvindelige politikere har ringere arbejdsbetingelser end deres mandlige kolleger, men kæmper hårdt for at sætte sig igen-

nem. På den anden side har jeg også kunnet se et enkelt gennemført eksempel på en anden måde at gøre tingene på. Til denne artikel har jeg med politikerpanel A¹ udvalgt et eksempel, der er typisk for dynamikken i de politiske debatter, og med politikerpanel B² det eksempel, som viser, at det kan gøres anderledes.

Partierne og græsrodsorganisationerne fik tildelt hver sin udsendelse, der var opbygget på traditionel krydsildsvis med en introduktionsvideo på ti minutter og en halv times debat med et politikerpanel med som oftest tre politikere. Den typiske panel-sammensætning var to mænd og én kvinde. En politiker fungerede som panelleder. Spørgsmål blev stillet af seere, der ringede ind, og af ordstyreren Mogens Rubinstein. Afsluttende var der to minutter til partiet.

Synlighed, autoritet og kontrol

I en krydsildsudsendelse op til et valg eller en folkeafstemning er dagsordenen naturligvis først og fremmest at promovere partiet. Det kræver blandt andet, at panelets politikere i debattens løb også individuelt positionerer sig som personer, der i offentlighedens øjne er forståelige og acceptable som politikere. Men samtidig skal de holde balancen og være forståelige som kvinder eller mænd. Forståelighed som politiker har jeg i mine analyser operationaliseret ved at fokusere på, hvordan politikerne med sproglige midler søger at etablere *synlighed*, *autoritet* og *kontrol*, og hvilke arbejdsbetingelser de får til at gøre det. Men her har vi så også dilemmaet: I vor kultur er synlighed, autoritet og kontrol snarere maskulint end feminint konnoteret.

I analysen af samtalens dynamik har jeg især fokuseret på fordelingen af taletid, hvordan politikerne får ordet, samt deres brug af konkurrencestrategier (se nedenfor), supplerende bemærkninger og erobringer af ordet.

Fordeling af taletid

Taletidens fordeling kan give et første fingerpeg om hvordan synlighed, autoritet og kontrol fordeles. Da debattiden er begrænset, taler politikerne på hinandens bekostning. Der er et vist element af konkurrence, og der opstår et hierarki baseret på taletiden.³

Tabel 1: *Fordeling af taletid*

Panel A	M 1	M 2	K
Taletid %	49%	32%	20%
Bidrag	28	24	7
Gennemsnitslængde	21 sek.	16 sek.	34 sek.

Panel B	K	M 1	M 2
Taletid %	39%	43%	18%
Bidrag	24	19	8
Gennemsnitslængde	17 sek.	25 sek.	25 sek.

Panel A er meget typisk i fordelingen af taletiden mellem M1, der er panelleder og M2. M1 har ca. halvdelen af panelets samlede tid og M2 har ca. en tredjedel. K har med 20% af taletiden den laveste andel, og det er ret gennemsnitligt for en tredjeplads. Med sine syv indlæg kommer K kun så højt op i taletid, fordi hendes indlæg er endda meget lange med en gennemsnitslængde på hele 34 sekunder.

I Panel B sker der noget andet. M2 ligger med 18% omkring gennemsnittet for tredjepladsen, men balancen mellem den kvindelige panelleder K og M1 er usædvanlig. Den er næsten ligelig, men dog med en let fordel til M1. Den opstår ved, at K godt nok har lidt flere indlæg, men gennemsnitligt taler kortere end både M1 og M2.

Fordelingen af ordet

Måden at fordele ordet på bliver en af de vigtigste mekanismer til at skabe balance eller ubalance i et panel. Det er nemmere at få noget sagt, hvis man bliver bedt om at tale, end det er at skulle tage ordet uopfordret. Som politiker kan man få ordet af ordstyreren eller af en seer, der målretter sit spørgsmål. De fleste seerspørgsmål går til panellederen. Hvis et spørgsmål bliver stillet uden adresse, tager panellederen enten ordet selv eller signalerer med øjenkontakt og gestus, hvilken kollega der skal svare. En anden paneldeltager kan også give ordet videre til sin kollega.

I panel A bliver både M1 og M2 20 gange opfordret til at tage ordet, mens K kun får tre opfordringer. Ordstyreren har allieret sig med mændene, han stiller hver af dem 15 spørgsmål.

M1 får som panelleder fem seerspørgsmål, M2 og K hver et. Som panelleder allierer M1 sig med M2 og giver ham ordet fire gange. Han giver kun ordet til K en enkelt gang. Desuden får hun ordet en gang af M2.

Som politiker kan man også få ordet ved at tage det uopfordret. M1 og M2 tager ordet uopfordret henholdsvis otte og fire gange, og ordstyreren lægger dem ikke hindringer i vejen. Det lykkes K at tage ordet uopfordret fire gange, men tre andre forsøg afskæres af ordstyreren. Der opstår en dynamik, hvor K åbenbart ikke kan få lov at sige ret meget. Ordstyreren ignorerer hende og bremser ligefrem hendes initiativer, og panellederen allierer sig med M2.

I Panel B samler interessen sig om den kvindelige panelleder og M1, der får henholdsvis 18 og 16 spørgsmål, mens M2 får 6 spørgsmål. Her spiller ordstyreren en mindre fremtrædende rolle. Han er lige opmærksom på K og M1 med 8 henvendelser

Tabel 2: Opfordrede og uopfordrede indlæg

Panel A	M 1	M 2	K
Opfordret (alle)	20	20	3
Opfordret af ordstyrer	15	15	0
Opfordret af seer	5	1	1
Opfordret af kollega	0	4 af M 1	1 af M 1 1 af M 2
Uopfordret	8	4	4
Afskåret af ordstyrer	0	0	3

Panel B	K	M 1	M 2
Opfordret (alle)	18	16	6
Opfordret af ordstyrer	8	8	3
Opfordret af seer	7	2	0
Opfordret af kollega	1 af M 1 2 af M 2	6 af K	3 af K
Uopfordret	6	3	2
Afskåret af ordstyrer	0	0	0

til hver, men glemmer ikke M2. (Han glemmer i det hele taget ingen mænd!) Seerne favoriserede pannederen K ved først og fremmest at stille spørgsmål til hende.

Det interessante i dynamikken mellem politikerne er, at K i høj grad giver ordet videre til sine mandlige kolleger, seks gange til M1 og tre gange til M2. Men det går også den anden vej. De giver begge ordet videre til hende. Alle deltagere får lov at komme med de uopfordrede indlæg, de begynder på, uden at ordstyreren griber ind.

Konkurrencestrategier

Trods den fælles platform konkurrerer politikerne mere eller mindre om rampelyset. De arbejder på at komme først til orde ved at afbryde den foregående taler. De overlapper den foregående taler ved at tage ordet en brøkdelt af et sekund, før vedkommende er færdig. Den, der længst kan holde på ordet, når de begynder at sige noget i munden på hinanden, får mulighed for at gennemføre sit indlæg. Dette har jeg kaldt konkurrencestrategier.

I Panel A benytter M1 en konkurrencestrategi i knap halvdelen af sine indlæg og M2 bruger konkurrencestrategier i over halvdelen af sine. Selvom vi så alliancen mellem de to mænd omkring taletid, antyder dette, at der også er konkurrence mellem dem. K har færre konkurrencestrategier. I panel B fylder konkurrencestrategier betydeligt mindre.

Tabel 3: *Andel af indlæg med brug af konkurrencestrategier*

Panel A	M1	M2	K
Konkurrencestrat. %	43%	58%	29%

Panel B	K	M1	M2
Konkurrencestrat. %	17%	4%	25%

Supplerende bemærkninger og erobringer af ordet

Når en bestemt politiker har ordet, fungerer diskussionen som regel sådan, at opfølgende spørgsmål bliver stillet til den, der er i ilden for øjeblikket. Men en kollega kan erobre ordet ved at svare på et spørgsmål, der var rettet til den anden. Eller kollegaen kan komme med en supplerende bemærkning under eller efter et svar. Denne adfærd kan have kommunikativt forskellige funktioner. Den kan bruges som led i den interne konkurrence til at gøre opmærksom på, at den, der kommer med den supplerende bemærkning eller tilriver sig ordet, ved bedre. Man undergraver sin kollegas autoritet. Eller den kan bruges hjælpende, hvis en kollega f. eks. står og mangler en information. Når den er afleveret i form af en supplerende bemærkning, får kollegaen lov at fortsætte.

Tabel 4: *Supplerende bemærkninger og erobringer af ordet*

Konkurrence:

Panel A	M1	M2	K
> rettet mod	4 >M 2	2 >M1	1 >M1

Hjælp:

Panel B	K	M1	M2
> rettet mod	3 >M 1	2 >K 1 >M2	1 >M1

I Panel A er det konkurrencen, det gælder. Panellederen M1 retter fire gange supplerende bemærkninger eller erobringer af ordet mod M2. M2 gør det til gengæld to gange mod panellederen, og K gør det også en enkelt gang mod panellederen. Det understreger det konkurrenceprægede klima mellem de to mænd, hvor kvinden stort set står udenfor.

I panel B er der ingen, der erobrer ordet fra en kollega, og supplerende bemærkninger bruges hjælpende. Dermed samarbejder panelets deltagere om at få budskaberne frem så klart og nuanceret som muligt.

Afslutningsvis

Den dårlige nyhed er, at det der foregår i panel A er typisk. Ordstyreren og de mandlige paneldeltagere samarbejder med hinanden på måder, der fratager K synlighed, autoritet og kontrol. Hun er ikke et passivt offer, men kæmper, så godt hun kan. Hun forsøger at tage ordet uopfordret, og når hun så endelig har det, sørger hun for at gøre sig synlig med lange indlæg.

Man kan gøre det tankeeksperiment at forestille sig, hvordan seerne ville have opfattet det, hvis hun havde brugt mere konkurrenceprægede strategier til at gøre opmærksom på sig selv. F.eks. havde afbrudt mere eller ignoreret ordstyrerens afbrydelser. Formentlig ville man have syntes, at hun var mindre forståelig som kvinde. I stedet bliver hun nu mindre forståelig som politiker. Jeg tror, at seerne har siddet tilbage med en fornemmelse af, at K syntes mindre kompetent end M1 og M2. De når ikke at opdage, at hun fratages synlighed, autoritet og kontrol i en alliance mellem den mandlige ordstyrer og de mandlige politikere. I balancen mellem at gøre politik og gøre kvindelighed, er det i høj grad mændene, der begrænser hende.

Min konklusion er, at kvindelige politikere udsættes for dobbeltbudskaber. På samfundsniveau og organisationsniveau siger vi, at vi gerne vil have ligestilling. Kvindelige politikere er ønskede og velkomne og får høje stemmetal. Men når vi ser på hverdagskulturen, som den f. eks. forhandles på samtalens mikroniveau, er det op ad bakke. Det indirekte budskab til K i panel A var tydeligvis: Vi gider ikke høre på dig. Det kan ikke forklares med, at hun er novice. Alders- og erfaringsmæssigt er hun og M2 på nogenlunde samme niveau.

Den gode nyhed er, at politiske debatter kan føres på måder, så både kvinder og mænd får arbejdsbetingelser, der gør det muligt at demonstrere synlighed, autoritet og kontrol. K i panel B får tilbudt synlighed, autoritet og kontrol i stort omfang (jf. tabel 2), men i modsætning til mandlige ledere i nogle af de paneler, der ikke er behandlet her, profilerer hun ikke udelukkende sig selv, men benytter kontrollen til at give mere autoritet og synlighed til panelets mandlige deltagere. Både til M1, der alders- og erfaringsmæssigt er på nogenlunde samme niveau som hende selv, og i nogen grad også til M2, yngstemanden, der tilsyneladende er udvalgt for at appellere til de unge vælgere. Konkurrencestrategier er sjældne i dette panel, og supplerende bemærkninger bruges til gensidig hjælp.

Hierarkiet i panel B bliver dermed et aldershierarki frem for et kønshierarki. Men der er stadig køn på spil. Det kan man se ved at gøre det tankeeksperiment, hvad der ville være sket, hvis K i dette panel uden at tage hensyn til M1 og M2 først og fremmest havde grebet seernes tilbud om at profilere sig selv. Hun ville dermed være blevet en ligeså dominerende panelleder, som visse af de mandlige panelledere i de andre paneler, og dette ville have gjort hende mindre forståelig som kvinde, mens en dominerende mandlig panelleder stadig ville være forståelig som mand. Samtidig ville en stærkt dominerende adfærd fra K's side være gået ud over de mandlige panelmedlemmers forståelighed både som mænd og som politikere, idet de ville

have haft mindre mulighed for at markere sig. Som panel B faktisk spiller ud, bliver alle deltagere forståelige som både politikere og som køn på en måde, der peger fremad i forhold til kulturelle forhandlinger om køn.

Diskussion

Mine sproglige analyser fanger i et øjebliksbillede nogle af de kommunikative mekanismer, der er på spil, når det gælder politikeres mulighed for at *gøre politik* og *gøre køn* på måder, så de fremtræder som forståelige kvindelige eller mandlige politikere. Undersøgelsen ligger nogle år tilbage, men at problematikken ikke er passé, fremgår med al ønskelig tydelighed af Ulrikke Moustgaards undersøgelse, og den har fået fornyet aktualitet ved Helle Thorning Schmidts valg til formand for Socialdemokratiet. Jeg vil hævde, at mediernes repræsentationer af kvindelige og mandlige politikere, og de arbejdsbetingelser og kommunikationsstrategier, der kan afsløres i sproglige analyser af politiske debatter, er to sider af samme sag. Dilemmaet mellem at *gøre kvindelighed* og at *gøre politik* er nok lettere at gennemskue i de mediebidrag, der direkte tager stilling til politikere som kønsvæsner, men det er ikke mindre væsentligt i den sproglige interaktion, f.eks. mellem politikere, medierepræsentanter og offentlighed. Det kunne være interessant (men desværre meget ressourcekrævende) at følge op på de sproglige undersøgelser for at se, hvorvidt tingene flytter sig. I panel B var politikerne under deres forberedelser til udsendelsen enige om at forsøge at skabe en alternativ dynamik⁴, så det er da et eksempel på, at bevidstgørelse kan føre til forandring.

Noter

1. Folkebevægelsen mod EU. M1: Ib Christensen; M2: Kresten Bjerr; K: Karen Sunds.
2. Junibevægelsen. K: Drude Dahlerup; M1: Søren Kjeldsen Kragh; M2: Lars Bredo Rahbek.
3. Tabellerne i det følgende er opbygget, så panellederen står først. De øvrige medlemmer er ordnet efter taletid.
4. Personlig oplysning fra Drude Dahlerup.

Litteratur

- Gomard, Kirsten and Anne Krogstad (red.): *Instead of the ideal debate. Doing politics and doing gender in Nordic political campaign discourse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2001.
- Lakoff, George and Mark Johnson: *Hverdagens metaforer*. Kbh.: Hans Reitzel, 2004.
- Moustgaard, Ulrikke: *Håndtasken, heksen og de blåøjede blondiner. Danske kvindelige politikere ifølge pressen – og dem selv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2004.
- Søndergaard, Dorte Marie: *Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruktioner blandt unge i Akademia*. Kbh: Museum Tusulanum, 1996.
- West, Candace and Don H. Zimmermann: *Doing Gender. I: Gender & Society*, 1987. 2. S. 8-37.



Om sprogforandring i virkelig tid

D. 16. september 2005 åbnede Danmarks Grundforskningsfonds Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier, eller mere mundret: Sprogforandringscentret (www.dgccs.dk). Formålet med centret er at undersøge hvordan sprog forandrer sig og hvorfor.

Danmark er som sprogsamfund meget velegnet som sociolingvistisk laboratorium. Landet er af overskuelig størrelse, det er veldokumenteret både sprogvidenskabeligt, historisk og sociologisk, og der er gennemført en række undersøgelser af dansk talesprog i dets variationer, både geografisk og socialt. Alt dette gør det oplagt at bruge Danmark som udgangspunkt for at svare på grundlæggende spørgsmål om hvordan sproglig variation og sprogforandring hænger sammen.

Vi ved at sproget bruges forskelligt af de forskellige aldersgrupper, af de to eller flere køn og af socialt og geografisk forskellige personer. Men hvordan hænger det sammen med de langtrækkende tendenser i det danske sprogsamfunds forandring – fra et dialektsamfund med få store byer omkring århundredskiftet i 1900, og til et genmurbaniseret informationsamfund med mange minoritetssprog omkring årtusindskiftet i 2000?

Gentagelse af tidligere undersøgelser

På centeret vil vi gentage tidligere undersøgelser med så vidt muligt samme informanter, vi vil supplere med informanter der har samme baggrund, og endelig vil vi afprøve en række hypoteser og fordomme på dette materiale.

Data vil komme fra omhyggelige genindspilninger af de informanter som tidligere medvirkede i syv forskellige dialektologiske og sociolingvistiske undersøgelser i forskellige dele af Danmark. Det drejer sig om:

- Vinderup, Jylland: 119 informanter båndoptaget i 1973
- Vissenbjerg, Fyn: 54 informanter båndoptaget i 1982-83; 16 af dem er blevet optaget igen i 1998-99
- Odder, Jylland: 82 informanter båndoptaget 1986-89
- København: 65 informanter båndoptaget 1986-87
- Næstved, Sjælland: mere end 160 personer medvirkede, 48 af dem er blevet optaget 3 gange 1986-90

- Køge, Sjælland: 40 skoleelever båndoptaget; 10 af dem blev optaget i 4 forskellige situationer årligt i perioden 1989-97
- DASVA (Projekt Dansk og Svensk i Akkomodation), København: 16 danske informanter båndoptaget 2000-01

Gentagelsen vil give os data om *sprogforandringer i virkelig tid*, dvs. de *samme* taleres forandrede – eller konstante – tale efter hhv. 30, 20 og 5 år.

Normalt arbejder man med aldersfordelte informantsamlinger, så man slutter fra forskellene mellem aldersgrupperne: Sådan som de unge taler, sådan bliver sproget i fremtiden når de gamle er forsvundet. Det kalder man at studere sprogforandringer i tilsyneladende tid (*apparent time*). Det vi gør er i stedet at studere sprogforandring i virkelig tid (*real time*), heraf projektets engelske kælenavn: LANCHART, Language Change in Real Time.

Supplerende nye undersøgelser

Supplerende sociolingvistiske interview fra de undersøgte sprogsamfund, også med sprogholdningsdata, skal gøre det muligt at efterprøve hvor repræsentative de oprindelige informanter egentlig var, og er, for sprogsamfundet som helhed. Endelig vil nye optagelser med personer der var for unge til at blive interviewet i de oprindelige undersøgelser, sætte næste generation af sprogforskere i stand til at præcisere billedet af det danske sprogsamfund i fremtiden.

Hvorfor forandrer sprogbrugere sig?

Spørgsmålet om hvorfor sprogbrugere forandrer sig, kan svares ved at henvise til forskellige bestemmende faktorer. Måske er de historiske processer som det danske samfund gennemløb i løbet af det 20. århundrede, af betydning. Men måske er det i virkeligheden nok så meget nogle bevidsthedsskred af den type som muligvis skete i 1960'erne, der præger det sproglige landskab. Om det er det ene eller det andet, eller begge dele, det er spørgsmål som centret må besvare i løbet af dets levetid. De historiske processer som projektet vil studere, er: *urbaniseringen*, *ændringerne i socialisationspraksis*, og *internationaliseringen* af det danske samfund.

Labov og sociolingvistikken

Da William Labov for 40 år siden grundlagde den amerikanske sociolingvistik, kastede han sin kærlighed på det mest forsømte område inden for den datidige sprogforskning. Den samtidige amerikanske strukturalisme var optaget af at finde ud af hvordan man kunne modellere en universel grammatik, og dialektforskningen over hele verden stirrede sig blind på de geografiske forskelle på landet. Men hvad med byernes mange talere? De blev betragtet som udgørende ét stort uordentligt kaos af indvandrende dialekttalende individer eller blev set som et spredningscentrum for det standardsprog der ødelagde dialekterne. Til gengæld var der ikke mange der interesserede sig for den normdannelse der foregik og hele tiden foregår i sådanne sprogsamfund.

Labov viste vejen til en ny videnskab ved at demonstrere at omhyggeligt udvalgte, og med sociale baggrundsvariable registrerede, talere kunne give os et billede af ordenet heterogenitet, en slags orden i kaos. Når man optog informanterne på bånd, som en dialektforsker ville have gjort det, men talte om dagligdags emner, som en antropolog ville have gjort det, kunne man bagefter analysere talen og fremdrage en række sammenhænge der udgjorde et overraskende regelmæssigt mønster. Social baggrund bestemmer sprogbrug. Hermed var den amerikanske sociolingvistik født, og den fik mange tilhængere i løbet af kort tid.

I Danmark var det Mogens Baumann Larsen som introducerede sociolingvistikken. Han havde selv udført feltarbejde på Bornholm og tog i slutningen af 60'erne til USA for at sætte sig ind i arbejdet på Center for Applied Linguistics i Washington. Baumanns undervisning inspirerede et par specialer, men det var først da Kjeld Kristensen i 1973 optog i alt 119 informanter i Vinderup, Vestjylland, at man kan sige at sociolingvistikken havde slået rod i Danmark.

Interessant nok var Kjeld Kristensens informanter altså ikke fra byen, og det var faktisk dialektologerne der adopterede metoden, jf. listen ovenfor, indtil projekt Bysociolingvistik i 1980'erne gik i gang i København, nærmere betegnet Nyboder. Til gengæld betyder dialektologernes import at vi nu her i 2005 har hele syv forskellige undersøgelser pænt fordelt over landet, som vi kan trække på i vores forsøg på at vise hvordan sproglige ændringer i udtale, sætningsbygning og ordforråd kan afdækkes.

Hvad er problemerne?

Problemstillingerne i projektet kan sammenfattes under tre overskrifter:

- forholdet mellem feltarbejde og analyserne bagefter
- sprogets historicitet og feltarbejdets
- forklaringsmuligheder

Feltarbejdet

Sociolingvister skal have folk til at sige noget – ellers har de ikke noget at arbejde med. Men folk siger jo ikke noget sådan uden videre. Det betyder at der skal etableres en relation mellem en interviewer og en informant (en taler), som er så tæt at informanten vil sige noget, og så intim at informanten efterhånden tør op, så han eller hun taler så nogenlunde som han plejer (hvad det så ellers vil sige – det kommer vi tilbage til). Resultatet af dette paradoks – at vi gerne vil have folk til at tale med os, som de taler til folk de kender godt uden at de i virkeligheden kender interviewererne overhovedet – er blevet til metoden 'det sociolingvistiske interview'.

Et sociolingvistisk interview er ikke et rigtigt interview, for meningen er at det skal blive en 'almindelig' samtale. Men det er ikke en samtale før informanten vil det – og for øvrigt skal intervieweren vide en hel masse om informantens baggrund før

interviewer og informant sammen kan bevæge sig over i samtalen. Det kræver hele interviewerens talent som feltarbejder.

Hermed har jeg antydnet at man ikke bare kan sammenligne dem som man kan med almindeligt stangtøj. Men sammenlignelige skal de jo være; ellers giver det ingen mening at opgøre resultater fra dem alle på én gang og fordele dem på grupper af informanter som har samme baggrundsvARIABLE, fx mandlige landboer over 40 fra Odder-egnen.

Hvilken stilart tales der i og hvorfor?

I sociolingvistikken har man længe forsøgt at finde den gyldne kode for hvordan man kan være sikker på at man sammenligner nogenlunde ens størrelser. Den kode-lås der skal dirkes op, består i at finde frem til de kendetegn der med sikkerhed angiver at informanten taler i samme stilart som (alle eller mange af) de andre informanter, dvs. mere eller mindre formelt/uformelt, mere eller mindre kontrolleret/spontant. Indlysende nok har man her været på jagt efter hvad der bestemmer stilarten. Er det relationen mellem interviewer og informant, og hvordan dokumenteres den så i materialet? Er det emnernes art? Er det når informanten bliver særlig ophidset eller det modsatte?

Projektet kommer til at bearbejde dette problem om hvordan man finder stilarter, om ikke for andet så fordi man ellers vil kunne gå galt i byen. Hvis man ikke kontrollerer for stilart, sammenligner man i virkeligheden æbler og pærer. En person der var ophidset i 1970'erne, og derfor glemte alt om hvordan han eller hun gerne ville lyde formel, talte givetvis med en anden brug af varianter end en der dengang var stiv og formel i situationen. Og hvis sproget har forandret sig over i retning af den stilart som før var den afslappede, så kan man nemt komme til at overdrive sprogforandringen ved at sammenligne gammel formel stil med ny uformel. Omvendt kan man risikere slet ikke at kunne se sprogforandringen hvis man sammenligner gammel uformel stil med ny formel!

Stilarter før og nu

Men der kan også være noget helt andet på spil: Måske er det der er forskellen på dengang i 70'erne og det der sker nu i 00'erne, at man dengang havde flere stilarter end vi har nu. Det kan udmærket være at fx storbyens generelt hæsblæsende livsform har medført at hele formalitetsspektret er klappet sammen så man i København kun taler uformelt. Det forslag kan man kun af- eller bevise ved at se på sammenlignelige passager af tale. Er der overhovedet passager i de nye interviews som kan karakteriseres som præget af reserveret fremtræden? Har københavnere overhovedet et sprogligt festtøj? Selv fester er måske noget andet nu end de var dengang.

Sociolingvistisk interview eller antropologisk feltarbejde?

I de senere år er der opstået en ny form for sociolingvistik som er mere præget af etnografiske metoder og derfor opsøger folk der hvor de indgår i reelle sproglige praksisser, i rådgivningssamtaler, medarbejderudviklingssamtaler, møder, ansættelsessamtaler, lægekonsultationer og ikke mindst undervisning. Hvis man nu opsøger folket i de praksisser hvor de bruger sproget, så får man deres sproglige praksis i ufortyndet udgave, kunne man mene. Så kan man klare sig uden de besværlige sociolingvistiske interviews.

Det er rigtigt og vigtigt at der er forskel på hvordan man taler når man sidder alene med en interviewer, og når man er i kløerne på virkeligheden uden for intimsfæren. Interviewet mimer ganske vist noget, men det efterligner, er nok snarere en samtale mellem venner end en arbejdslivspraksis eller en mediepraksis (som fx et medieinterview). Imidlertid har vi ikke meget valg hvis vi vil sammenligne et dengang og et nu. De tidligere undersøgelser har alle anvendt forskellige varianter af den sociolingvistiske interview-teknik, og for at kunne sammenligne bagud må vi bruge den samme.

Men hvordan etablere det samme med tyve-tredive års mellemrum? Skal det være samme interviewer? Det lader sig ikke gøre. Skal det så være interviewere der har samme alder som dem dengang havde? Det lader sig heller ikke gennemføre overalt, men i nogle tilfælde. Og skal intervieweren have samme køn? Heller ikke det kan vi garantere. Men er det så overhovedet samme situation? Svaret er et "Ja, tilstrækkelig meget den samme til at vi kan sammenligne!"

En af forskellene mellem dengang og nu er at vi vil forsøge at optage samtalerne i så god en lyd kvalitet at der kan anvendes instrumentalfonetiske metoder på materialet. Det vil i givet fald være første gang at dette sker i denne målestok i Danmark, men det giver igen den fare at et *head set* med mikrofonen på kinden helt tæt ved lyd kilden kan virke fremmedgørende hvis ikke informant og interviewer hurtigt lærer at omgås det på den eneste rigtige måde, dvs. glemmer alt om det!

Hvad er årsagerne til sprogforandringerne?

Endelig er der så det med forklaringerne. Hvad skal der til for at forklare udviklingen fra forrige århundredskifte hvor Danmark var et landbrugsland, og til i dag hvor Danmark mere og mere ligner et multilingvalt informationsfund? Er det samfundsændringerne der har bestemt sprogændringerne? Eller for at være mere præcise: Vi kan formentlig se forandringer på i det mindste følgende sproglige områder: *det lydlige*: folk bruger andre varianter eller benytter visse typer hyppigere end de gjorde før; *det morfologisk-syntaktiske*: folk bruger andre konstruktioner eller benytter visse af dem hyppigere end før (og andre sjældnere); og *det semantiske*: folk bruger nogle helt nye ord og har glemt andre; måske er der kommet flere engelske, arabiske og tyrkiske glosser.

Men hvordan nu med de forskellige sproglige ændringer: Hænger de sammen så de har samme rytme, samme geografiske fordeling, samme sociale determinanter? Næppe. Og hvis det ikke er tilfældet, så vil der være behov for at finde forskellige årsager til forskellige sproglige ændringer. Det vi er inde på her, plejer man at kalde problemet om interne årsager til sprogforandring over for eksterne.

Alt dette og mere til vil vi vende frygteligt tilbage til i løbet af de foreløbig fem år vi har fået til arbejdet med *sprogforandringer i virkelig tid*.



Multietnolekt da capo

I 1998 opsøgte jeg et gymnasium og to ungdomsklubber i København for at undersøge om der kunne registreres nye talesprogsvarieteter blandt unge i sprogligt og kulturelt blandede miljøer. På det tidspunkt kendte vi allerede til det stockholmske fænomen *rinkebysvensk* som Kotsinas havde skrevet om så tidligt som 1988. Kotsinas' tilgang til rinkebysvensk var på mange måder sociolingvistik og dialektologens. Hun argumenterede for at de unges sprog i Stockholm-forstaden Rinkeby kunne betragtes som en ny svensk dialekt, og hun viste at der ikke var tale om dårligt tilegnet svensk, men om en ungdomsvarietet som burde betragtes på lige fod med andre svenske dialekter.

Min undersøgelse var stærkt inspireret af Kotsinas'. Jeg opsøgte sprogligt blandede miljøer i Avedøre, på Vesterbro og Nørrebro og indsamlede forskellige typer sprogbrugsmateriale: selvoptagelser, gruppesamtaler og interview. På den baggrund beskrev jeg (i Quist 2000) en sprogvietetet som afveg fra standardkøbenhavnsk på flere sproglige niveauer, og jeg konstaterede at varietetet havde en mental realitet hos de unge, dvs. de var bevidste om den, og de formulerede holdninger til den.

Kort gengivet var det undersøgte sprog karakteriseret ved følgende træk som afveg fra standardkøbenhavnsk: (1) Morfologiske træk – tendens til brug af fælleskøn i nogle sammenhænge hvor standardkøbenhavnsk har intetkøn, fx “ok jeg kommer på fredag og ser om du får **en job**”; “jeg har **den der blad** med”. (2) Syntaktiske træk – ligefrem ordstilling i nogle tilfælde hvor standard kræver omvendt ordstilling, fx “normalt man går på ungdomsskolen”; “når man er i puberteten, man tænker mere”. (3) Fonetiske træk – manglende stød i ord som “sammen”, “grim” og “tusind”, og en prosodi jeg på det tidspunkt hørte som afvigende trykfordeling med flere men svagere tryk sammenlignet med standardkøbenhavnsk udtale. (4) Leksikalske træk – brug af ord, oftest af slang-karakter, fra forskellige indvandrersprog, tyrkisk, kurdisk og arabisk, fx “jeg **çaldrede** alt for meget” (çaldrede = stjal); “**ew** har du ikke set de der **köz**” (ew = hey/hallo; köz = pige); “han sagde hvis jeg finder det igen ikke også jeg ringer til **aghas** og så og så og så siger jeg ting til ham **wallah** *jeg sværger på min egen grav og min mor og min fars grav*” (aghas = politi/kontrollør; wallah = jeg sværger). Den sidste kursiverede ytring er et eksempel på en frasetype som også er karakteristisk for de unges sprogbrug i de undersøgte områder.

Intersprog eller ungdomssprog?

Kotsinas (1988) skelnede i sine beskrivelser af rinkebysvensk mellem forenklende og ekspanderende træk, og beskrev trækkene af typen (1), (2) og (3) som forenklende i forhold til standardsproget på måder som også kendes fra andetsprogstilegnelse. De leksikalske træk, (4), blev derimod betegnet som ekspanderende idet de kunne betragtes som udvidelse af ordforrådet.

I min undersøgelse viste jeg imidlertid at de unge er i stand til at skifte mellem de beskrevne træk og standardkøbenhavnske træk alt afhængigt af samtalsituationen. De unge kunne for eksempel skifte til standardnær udtale når de ikke talte med kammeraterne, i situationer hvor de talte med en lærer, en mindre søskende e.l. Jeg argumenterede derfor for at forenklende træk, som umiddelbart kunne opfattes som udtryk for en sprogtilegnelsesproces, også fungerede ekspanderende som ekstra ressourcer i de unges sprog. Diskussionen af om der var tale om en varietet eller intersprog var vigtig fordi der mht. de sprogpædagogiske og sprogpoltiske konsekvenser er stor forskel på om man beskriver og forklarer de unges sprogbrug som udviklingstrin i en sprogtilegnelsesproces eller som en integreret del af sociale identitetsprocesser. Det er som det sidste jeg siden har behandlet fænomenet.

Navnet

Tilsyneladende er der ikke blandt de unge selv noget etableret navn for den beskrevne sprogbrug. Jeg har hørt flere forskellige betegnelser blandt unge københavnere, fx perkersprog, wallahsprog og danimix, men der er ikke én bredt accepteret term (som det antagelig er tilfældet med "rinkebysvensk"). Ordet perkerdansk bruges af nogle (også enkelte sprogforskere) som betegnelse for alle former for afvigelser fra standarddansk af sprogbrugere som ikke har dansk som modersmål, det vil altså også sige om tilegnelsesdansk eller learner-dansk. Jeg valgte at bruge en sproglig betegnelse og fandt at *multietnolekt* signalerer den blandede sammenhæng som sprogbrugen er vokset ud af, samt at den peger på at der er tale om et parallelfænomen til andre 'lekter', dialekter, sociolekter og etnolekter.

Den ikke specielt mundrette term har dog sine svagheder. Endelsen 'lekt' bruges almindeligvis om varieteter der varierer inden for et stratum af flere muligheder. Dialekt drejer sig for eksempel om geografisk variation, sociolekt om social variation og etnolekt om etnisk variation. Det er ikke tilfældet med multietnolekt. Der er ikke på samme måde som ved de øvrige lekter tale om forskellige slags multietnolekter. Derfor kan termen virke misvisende i snæver terminologisk forstand.

Derudover kan det stadig diskuteres (som i Quist 2000, s. 173-78) om der er tale om en ungdomsvarietet som de unge lægger fra sig som voksne, eller om der er tale om en sprogbrug som vil etablere sig i flere aldersgrupper og overleveres fra generation til generation – hvilket almindeligvis er et karakteriserende kriterium ved 'lekter'.

Udbredelsen

Vi ved ikke hvor udbredt og etableret multietnolekt er. Det er ikke blevet undersøgt systematisk. Men flere forhold peger på at multietnolekten har bidt sig fast i det københavnske sprogsamfund og er blevet mere kendt (og måske også mere accepteret) siden de første optagelser for syv år siden, i hvert fald blandt de unge. Ud over at varieteten høres når man færdes i byen, og ud over at nogle radioudsendelser har rapporteret om og optaget multietnolekttalere (både talere med dansk som modersmål og talere med dansk som andetsprog), har et par andre undersøgelser behandlet fænomenet. Hansen & Pharaos indsamlede i 2004 nyt materiale på to skoler på hhv. Amager og Vesterbro med det formål at undersøge multietnolekt-udtale på mere systematisk vis.

I en spørgeskemaundersøgelse (i forbindelse med Quist 2005) svarede 46 elever i to 1.g-klasser på Nørrebro at de enten selv bruger eller kender nogen der bruger varieteten. Uden for København kender vi desuden til "araberslang" som Vedsgaard Christensen (2003) har studeret i Gjellerupparken i Århus.

I et større, europæisk perspektiv kan vi se at det er ganske almindeligt at sprogbrugere der vokser op i storbyernes multietniske områder, skaber deres egne varieteter. De seneste fem-seks år er der udkommet bøger og artikler fra flere europæiske lande – i Amsterdam har man i et imponerende tværfagligt projekt fokuseret på det der af de unge selv kaldes "Straattaal" ("gadesprog")¹, i Tyskland har Auer og Dirim (2004) beskrevet hvordan en ny tyrkisk-tysk sprogvarietet bruges af unge i bl.a. Hamburg, i Stockholm forskes der fortsat i rinkebysvensk (Fraurud og Bijvoet 2004) og i Malmø i rosengårdsvensk (Hansson og Svensson 2004). Fælles for varieteterne i de forskellige lande er at majoritetssproget blandes med ord og fraser fra minoritetssprog, og at der udvikles udtaler og grammatiske konstruktioner som associeres med sprogbrugere i blandede indvandremiljøer.

Udtalen

Udtalen er det måske mest karakteristiske træk ved multietnolekt, og samtidig er den det mest komplicerede at give en nøjagtig beskrivelse af. I Quist (2000, s. 153-55) blev der givet en overfladisk og upræcis beskrivelse af multietnolektens "afvigende intonation og trykfordeling". Men hvad er det egentlig der gør multietnolekt-udtalen anderledes end standarddansk? Hansen og Pharaos (2005) undersøgelse har bragt os nærmere et svar.

Hansen & Pharaos har sammenlignet nogle utalemæssige træk hos to grupper af unge som karakteriseres som talende hhv. multietnolekt og standard ungdomskøbenhavnsk. Undersøgelsen fokuserede på varighedsforskelle mellem korte og lange vokaler i betonedede og ubetonede stavelser, men man undersøgte også nogle eksempler på såkaldt tonale forhold der ser ud til at adskille multietnolekt fra ungdomskøbenhavnsk: Hansen & Pharaos resultater viste at der er systematisk forskel på i hvor høj grad kontrasten mellem kort og lang vokal realiseres af hhv. multietnolekttalere

og talere af ungdomskøbenhavnsk. Bortset fra testord med schwa (tryksvagt e) i anden stavelse skelnede multietnolekttalere ikke mellem fonologisk kort og lang vokal i testord som bibivej/gigavej, dattervej/nabovej og gubbivej/cubavej, mens talerne af ungdomskøbenhavnsk klart realiserede varighedsforskelle mellem disse vokaler. I testord med schwa i anden stavelse skelnede multietnolekttalere mellem fonologisk kort og lang vokal, men varighedsforskellene var mindre end hos talerne af ungdomskøbenhavnsk. Dvs. at multietnolekttalere generelt udtaler lange vokaler kortere end talere af ungdomskøbenhavnsk.

Hansen og Pharao foretog også et mindre eksperiment med tonale forløb. De manipulerede en stump tale fra hhv. multietnolekt og ungdomskøbenhavnsk så de kom til at lyde som det modsatte – altså som hhv. ungdomskøbenhavnsk og multietnolekt. De ægte og de modificerede talebidder blev brugt i en lille auditiv test. Resultatet viste at de tonale forløb, som Hansen & Pharao havde skønnet var karakteristisk for de to 'lekter', blev vurderet som det de var eller som det de skulle lyde som i manipuleret form. Det vil altså sige at Hansen og Pharao kunne efterligne et tonalt mønster fra multietnolekt, manipulere en sekvens af ungdomskøbenhavnsk så det overbevisende lød som multietnolekt. Det ser ud til at talere af multietnolekt begynder grundtonemønstret lidt højere end talere af ungdomskøbenhavnsk, og at toneforløbet falder jævnt, mens det i ungdomskøbenhavnsk ser ud til først at falde lidt, for så at stige og til slut i forløbet at falde en anelse, således at det tonale forløb i ungdomskøbenhavnsk ser ud til at slutte højere end det startede, mens det modsatte er gældende for multietnolekt som ser ud til at have et lavere slut- end startpunkt. Om end eksperimentet bør følges op af flere og uddybende undersøgelser, giver det et indtryk af de tonale forskelle mellem standardkøbenhavnsk og multietnolekt som ellers kan være vanskeligt at beskrive.

Fremtiden

Ud over de sproglige og mere dialektgeografiske sider af multietnolekt (hvor udbredt er det? hvordan kan vi beskrive udtalen? osv.) er der stadig mange aspekter af fænomenet som savner udforskning. Byboernes, og særligt unge menneskers, sprog er forbundet med en lang række af problemstillinger som har mere generel karakter.

Den beskrevne sprogbrug har med identitetsprocesser at gøre, og den har at gøre med minoritets- og majoritetsforhold, mainstream og subkulturer, bosættelsesmønstre og byudvikling, sproglig tolerance og sprogholdninger, og meget mere. Der er foreløbig ikke meget der tyder på at de etnisk blandede områder i storbyerne og deres forstæder i fremtiden vil blive mindre blandede, ligesom der heller ikke er grund til at tro at sprogbrugere holder op med at blande og bruge af de mange forskellige ressourcer der er til rådighed i omgivelserne. Der er derfor, nu og langt ind i fremtiden, meget vi kan lære af at studere sproget i de blandede miljøer. Spørgsmålet er dog om vi ikke bør afsøge nye måder at gå til disse emner på.

Varietetsperspektivet har lært os at det jeg kalder multietnolekt, både har en mental holdningsmæssig og en konkret sproglig realitet. Men hvis vi vil dybere i vores forståelse af de socialpsykologiske og interaktionelle processer som sprogbrugen virker i forhold til, så er det muligt at vi bør bløde varietetsperspektivet op. Måske bør vi ikke fokusere så meget på hvor grænserne mellem standard og multietnolekt går, men snarere interessere os for hvordan de sociale betydninger af de forskellige sproglige ressourcer bruges og forhandles i konkrete situationer. I unge københavneres hverdag er der nemlig sjældent skarpe grænser mellem forskellige sprog og varieteter. I praksis blandes varieteter, stilarter og stiliseringer af engelsk, jysk, multietnolekt, skolelærerdansk, dansk med indisk accent, dronningedansk osv. osv.

Note

1. <http://www.meertens.knaw.nl/meertensnet/wdb.php?url=/projecten/straattaal.html>

Litteratur

- Kotsinas, Ulla-Britt: Rinkebysvenskan – en dialekt? I: Linell m.fl. (red.): *Svenskans Beskrivning 16*. Linköping: Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping, 1988. S. 264-278.
- Dirim, Inci und Peter Auer: *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.
- Fraurud, K. och Bijvoet, E.: *Multi-etniska ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer*. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhällen*. Lund: Studentlitteratur, 2004. S. 389-417.
- Hansen, Gert Foget og Nicolai Pharaos: *Prosodiske aspekter af et- og tosprogede unges københavnsk*. I: *Danske Talesprog*. Bind 6. Nordisk Forskningsinstitut, afd. f. dialektforskning. København: C.A. Reitzels Forlag, 2005.
- Hansson, Petra and Gudrun Svensson: *Listening for “Rosengård Swedish”*. I: Branderud, Peter and Hartmut Traunmüller (eds): *Proceedings FONETIK 2004, The Swedish Phonetic Conference*. Stockholm: Department of Linguistics, Stockholm University, 2004. S. 24-27.
- Quist, Pia: *Ny københavnsk ‘multi-etnolekt’*. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. I: *Danske Talesprog*. Bind 1. Institut for Dansk Dialektforskning. København: C.A. Reitzels Forlag, 2000. S. 143-212
- Quist, Pia: *Stilistiske Praksisser i Storbyens Heterogene Skole. En etnografisk og sociolingvistisk undersøgelse af sproglig variation*. Ph.d.-afhandling. Nordisk Forskningsinstitut, afd. for dialektforskning. Københavns Universitet, 2005.
- Vedsgaard Christensen, Mette: *Etnolekt i Århus Vest. Morfologiske, syntaktiske og pragmatiske træk*. I: *Rapport fra MUDS 9*. Institut for Nordisk Sprog og Litteratur, Aarhus Universitet, 2003.



Helle Libenholt

Lektor i engelsk

CVU Fyn

helb@cvufyn.dk

Åbne sider

Med Klafki i Irland

I studieåret 1999/2000 blev der på Odense Seminarium afholdt en seminarieintern studiekreds med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis tænkning om kritisk-konstruktiv didaktik. Studiekredsen blev gæstet af diverse forelæsere, heriblandt Klafki selv. Sideløbende hermed var vi otte undervisere ved seminariet – med otte forskellige fag – der deltog i et udviklingsarbejde, hvis formål var at eksemplificere Klafkis teorier ud fra forskellige faglige synspunkter samt at tænke Klafki *ind* i fagfagene. Et af de overordnede formål var at bygge bro mellem fagdidaktik og almen didaktik, ikke blot fagligt-teoretisk, men også fysisk-konkret på seminariet. Derudover var det et formål at sætte *dannelse* og ikke blot *uddannelse* på dagsordenen ved at indkredse faglige muligheder for at fastholde dialektikken mellem det objektive – indholdet – og det subjektive – den lærende.

Det teoretiske udgangspunkt for udviklingsarbejdet var Klafkis kategoriale dannelsese teori, og den fælles struktur for arbejdet med vore respektive oplæg¹ var Klafkis fem grundspørgsmål, som vil danne rammen for denne artikel.

Vi har ikke nødvendigvis udviklet én fælles forståelse af Klafkis dannelses tænkning, men derimod brugt den teoretiske ramme til at drøfte, begrebsafklare og konkretisere hans tænkning for derefter enkeltvis at tolke og eksemplificere dette via vore respektive fag. I løbet af det første år holdt vi ti møder for at drøfte teorien og de enkelte medlemmers udkast til undervisningsrefleksioner blev sat ind i den dannelses teoretiske ramme. Som fagdidaktiker skulle jeg altså forstå og forholde mig til den almen-didaktiske teori for derefter at udfolde indholdet fra mit eget fag – engelsk – inden for rammerne af denne teori. Mit udkast – såvel som de andres – blev herefter genstand for hele gruppens kritiske gennemgang. Med vore egne 'fagbriller' skulle vi nu kigge på vore kollegers undervisningsforløb, og *alt* blev kommenteret, flænset og til sidst 'klafkificeret'. Historielæreren læste beskrivelsen af mit Irlandsforløb med ét sæt briller, religionslæreren med et andet, osv. Det var via dette arbejde, at vi løbende, fælles og hver især, fik nye input til at videreudvikle og analysere vores undervisningsforløb.

Klafkis teorier og nøglebegreber – med Irland som eksempel

I sit dannelsesteoretiske arbejde har Klafki udarbejdet fem didaktiske grundspørgsmål, som har dannet grundlag for vores arbejde.² Jeg vil i det følgende eksemplificere de fem didaktiske grundspørgsmål via mit undervisningsforløb om Irland.

1. *Det eksemplariske princip (Exemplarische Bedeutung)*

Det eksemplariske princip indebærer, at man vælger et eksempel, der er repræsentativt for nogle *almene* problemstillinger og årsagssammenhænge, der gør sig gældende i flere kulturer. Det er således en tilgang til kulturundervisningen i faget engelsk, der via eksemplet åbner for det almene. Anvendelsen af det eksemplariske princip indebærer et forsøg på at skabe sammenhæng mellem på den ene side indholdet (det elementære) og på den anden side eleven og dennes forudsætninger (det fundamentale) via det gode, vedkommende eksempel (altså det eksemplariske).

I mit undervisningsforløb om Irland fik vi åbnet for kategorier inden for irsk historie, religion, musik osv., som de studerende kunne overføre til andre kulturer i kraft af eksemplets magt. Også på et metodisk plan var undervisningsforløbet eksemplarisk for, hvordan man *for eksempel* kan bedrive kulturundervisning i et sprogfag. Det var indholdsmæssigt eksemplarisk for bl.a., hvordan et lands nationale identitetsforståelse kan komme til udtryk i litteraturen. Endelig var det overordnet didaktisk eksemplarisk for, hvordan inddragelse af fællesmenneskelige (såkaldt fundamentale) erfaringer inden for kulturundervisningen gradvist og i sidste ende kan føre til udviklingen af interkulturel kompetence.

2. *Nutidsbetydning (Gegenwartsbedeutung)*

Et emnes 'nutidsbetydning' omfatter de forhåndserfaringer, de studerende/eleverne har om et givet emne samt de betydninger, de tillægger det. Disse forhåndserfaringer er dermed udgangspunktet for de fundamentale fællesmenneskelige erfaringer. I forløbet om Irland var de studerendes forhåndsviden begrænset i forhold til, hvad de fleste ved om fx USA og Storbritannien. Kulturundervisningen kan derfor være meget varieret, alt efter omfanget af på forhånd eksisterende stereotyper (som der typisk er mange af, når det drejer sig om USA). I nogle tilfælde kan der være så lidt viden på området (fx om Canada), at der næppe er tale om nogen stereotype forestillinger. I forhold til Irland var visse kategorier på forhånd etableret (såsom fredsproblematikken og IRA), men kategorierne var ikke nuancerede og havde ikke den historiske forankring.

3. *Fremtidsbetydning (Zukunftsbedeutung)*

Irlandsforløbet omhandlede flere temaer, der kan siges at have betydning for de studerendes fremtid, og disse temaer kan kobles til flere af Klafkis nøgleproblemer (*Core Problems*)³, herunder fredsproblematikken og problematikken om nationalitetsforståelse. Den årelange konflikt i Irland viste sig – ikke overraskende – at være et omdrejningspunkt i de fleste tekster, vi arbejdede med. Konflikten er kommet til udtryk i litteraturen og i utallige sange, lige fra gamle folkesange til U2s *Sunday*

bloody Sunday og siger noget om et folks forståelse af sig selv på baggrund af dets historie, om forholdet mellem det irske folks religion, nationale identitet, politik, moral, hverdagsliv osv. – forhold, som alle er kategorier, der er almene, men som har forskellige fremtrædelsesformer fra nation til nation. En forståelse af bl.a. disse kategorier må anses for nødvendig for at kunne være en del af et demokratisk samfund.

4. *Det valgte indholds struktur (Sachstruktur)*

Et bestemt indhold kan invitere til en bestemt undervisningsstruktur – alt efter hvilke betydnings- og årsagssammenhænge, der er imellem de forskellige momenter af indholdet, og alt efter hvilke forhånds erfaringer de studerende har i relation til indholdet. De overordnede emner, vi arbejdede med i Irlandsforløbet, var religion, historie, litteratur, sprog, musik, folk, myter, film, uddannelsessystem. Gennem arbejdet med disse emner blev flere sammenhænge tydeliggjort, fx mellem *The Easter Rising* i 1916, Yeats' digt *Easter 1916*, filmen *Michael Collins*, flere af U2s sange og det engelske folks betydnings for det irske folks selvforståelse.

Eftersom de studerendes forhånds erfaringer ikke var så omfattende, valgte vi en overvejende kronologisk tilgang. De studerende skulle tilegne sig en mængde elementær viden om irske forhold for at få 'åbnet op' for temaet, være i stand til at problematisere det og i sidste ende forstå det – kategorialt. Hermed blev vejen banet for en dybere forståelse af litteraturen og musikken, fordi kategorierne netop *var* blevet skabt. De havde altså fået en historisk ramme at forstå bl.a. litteraturen inden for og dermed fået et nyt udgangspunkt for deres fundamentale erfaringer. Alt efter hvad målet er med et givet forløb, må man spørge sig: Hvilken 'mindsteviden' er nødvendig, for at dannelsesindholdet kan tilegnes? På hvilken måde skal stoffet struktureres, for at tilegnelsen kan finde sted? Er der noget særligt ved dette indhold, der kan gøre tilegnelsen vanskelig?

5. *Tilgængelighed (Zugänglichkeit)*

Når mål og indhold er valgt, handler det om at finde lige præcis de elementer (f.eks. særlige personer, formelementer, fænomener el. lign.), der kan åbne indholdet for de studerende på en begribelig måde. Hvad angår Irland, kunne det fx være *Sunday bloody Sunday*, som er en sang, de fleste kender, men ikke kender indholdet af til bunds. Samtidig er sangen et æstetisk (og eksemplarisk) udtryk for et komplekst sagsforhold. Litteraturen har her samme funktion, nemlig at åbne de studerende for et indhold, og at åbne indholdet for de studerende (Klafkis dobbeltsidige åbning). De æstetiske virkemidler åbner her netop for et indhold på en anden måde end non-fiktive tekster gør. Det er i det hele taget en central pointe i kulturundervisningen i engelsk, at der til didaktikken hører en række grundformer, der ikke blot er undervisningsmetoder, men egentlige undervisningsindhold, f.eks. leg, samtale, fest, rejsen og vandren, virksomhed, musisk skaben osv.⁴

Overordnet drejer undervisningsprojektet sig om at undersøge den almene dannelsesværdi af at arbejde med Irland. Da fx religions- og historielæreren analyserede mit undervisningsforløb ud fra Klafkis teori, kunne de lægge et nyt perspektiv ned

over de kategorier, der tog udgangspunkt i netop religionen og historien i Irland. Kategorierne blev kvalificeret på en anden måde, ud fra andre fag, fortolket ind i en nutidsbetydning og dermed gjort mere almene. Det bliver synligt, at fagene afgrænser sig i forhold til hinanden, men også åbner op for hinanden, og dermed sker der en omkontekstualisering af vores faglige viden, som tilgodeser den almene dannelse.

Fra basisfag til undervisningsfag

Fremmedsprogs-pædagogik og fagdidaktik indgår ikke som discipliner i et engelsk hovedfag på universitetet endsige almen didaktik og pædagogik, og mit fag- og undervisningssyn var trods flere års undervisningserfaring stadig præget af mit eget uddannelsesforløb. Begrundelserne for hvad jeg arbejdede med, hentede jeg primært inden for faget engelsk, og en mere traditionel faglighed var i højsædet. Det var derfor nok forudsigeligt, at mit syn og min praksis ville ændre sig i løbet af projektet. For at gøre engelsk til et undervisningsfag i læreruddannelsen med henblik på skolefaget engelsk, kræver det, at der anlægges et skoleperspektiv på det. Der må nødvendigvis ske en transformation af faglig viden, når faget skal rettes mod skolens praksisniveau. På den måde har udviklingsarbejdet overordnet bidraget til, at jeg nu anlægger en mere bevidst, udvidet faglighed med øget opmærksomhed på at orientere mig og arbejde tværfagligt.

Derudover har det medvirket til at få almen didaktiske betragtninger gjort faglige og nærværende for de studerende. På seminarierne forventer vi lærere ofte, at syntesen mellem almen didaktik, pædagogik og psykologi og så fagfagene *automatisk* sker for de studerende, men det tror jeg ikke altid er tilfældet. Det er nødvendigt, at vi i et vist omfang bygger denne bro mellem fagene sammen med de studerende ved at eksemplificere fx almen didaktik med et fagfagligt indhold, så de kan se “deres undervisning i et dannelsesmæssigt fagperspektiv, hvorfra de kan se mening og perspektiv med det, de vælger at gøre.”⁵

Almen dannelse og valg af indhold i engelskundervisningen

Arbejdet med Klafkis teorier har medført, at hvor Stephen Krashen og andre forskere i sprogtilegnelse sædvanligvis figurerer i den dialog, der præger sprogundervisningen på seminariet, ja, der er Wolfgang Klafkis navn nu næsten lige så gængs i min undervisning. Den primære årsag er, at det i den almene didaktik ikke blot er uddannelse, der er på dagsordenen, men også dannelse. Og denne nok så vigtige del af et barns skoleliv (eller en studerendes seminariliv) finder vi ikke løsninger på inden for de enkelte fagfag – i hvert fald ikke *kun* og heller ikke nødvendigvis eksplisit.

Noter

1. Nogle af oplæggene blev til artikler i Graf & Skovmand 2004.
2. For en mere fyldestgørende uddybning af spørgsmålene se: Poulin 1999.

3. Klafkis nøgleproblemer omfatter: Spørgsmålet om fred; problemet med nationalitet, internationalitet, kultursærpræg og interkulturalitet; miljøproblemer; problemet om den hurtigt voksende verdensbefolkning; problemet om samfundsproducerede uligheder; forholdet mellem såkaldte I- og U-lande; farer ved og muligheder med IKT og medier; den menneskelige seksualitet og forholdene mellem kønnene; spørgsmålet om individuel identitetsdannelse. (Graf 2004, s.39).
4. Forelæsning af Bent Nielsen, tidligere rektor for Odense Seminarium i forbindelse med studiekredsen i kritisk-konstruktiv didaktik, bl.a. inspireret af artikelsamlingen Klafki (1977).
5. Graf 2004, s.11.

Litteratur

- Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld (red.): Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis. Århus: Klim, 2004.
- Klafki, Wolfgang, Otto, Gunter & Schultz, Wolfgang: Didaktik und Praxis. Weierheim: Beltz, 1979.
- Poulin, Svend Erik: Menneskesyn, dannelsesteori, didaktik. Odense: Danmarks Lærerhøjskole, 1992. (PP-publikationsserie: 72)

Sociolingvistik

Annamalai, E.: *Managing Multilingualism in India. Political and Linguistic Manifestations.* New Delhi: Sage Publications, 2001. 239 s.

Ager, D. E.: *Motivation in Language Planning and Language Policy.* Clevedon: *Multilingual Matters*, 2001. 210 s.

Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe. Ed. by Paul Gubbins & Mike Holt. Clevedon: *Multilingual Matters*, 2002. 162 s.

Bilingualism and Social relations. Turkish Speakers in North Western Europe. Ed. by J. Normann Jørgensen. Clevedon: *Multilingual Matters*, 2003. 148 s.

Brutt-Griffler, Janina: *World English: A Study of its Development.* Clevedon: *Multilingual Matters*, 2002. 215 s.

Canagarajah, A. Suresh: *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1999. 216 s.

Corson, David: *Language Diversity and Education.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 253 s.

Discourse Theory and Practice. A Reader. By Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates. London: Sage Publications, 2001. 406 s.

Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog. Rapport fra konference i Reykjavík 23.-25. maj 2001. Redaktion: Audur Hauksdóttir, Birna Anbjörnsdóttir, María Gardarsdóttir & Sigrídur Dórvaldsdóttir. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2002. 441 s.

Goldstein, Tara: *Teaching and Learning in a Multilingual School. Choices, Risks, and Dilemmas.* With written contributions by Gordon Pon, Timothy Chiu & Judith Ngan. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 221 s.

Kids Talk. Strategic Language Use in Later Childhood. Ed. by Susan M. Hoyle & Carolyn Temple Adger. New York: Oxford University Press (*Oxford Studies in Sociolinguistics*), 1998. 290 s.

Ladegaard, Uffe: *Sprog, holdning og etnisk identitet. En undersøgelse af holdninger over for sprogbrugere med udenlandsk accent.* Odense: Odense Universitetsforlag, 2002. 112 s.

Language and Gender. Penelope Eckert & Sally McConnell-Ginet. Cambridge: Cambridge University Press (*Cambridge Textbooks in Linguistics*), 2003. 366 s.

Language Learners as Ethnographers. By Celia Roberts, Michael Byram, Ana Barro, Shirley Jordan & Brian Street. Clevedon: *Multilingual Matters*, 2001.

Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Ed. by Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge. Clevedon: Multilingual Matters, 2004. 349 s.

Ohlsson, Maria: Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar. (Disputats, Uppsala universitet 2003). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 2003. 372 s.

Risager, Karen: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur. (Disputats, Roskilde Universitetscenter). Kbh.: Akademisk, 2003. 558 s.

Risager, Karen: Language and Culture. Global flows and local complexity. Clevedon, England; Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2006. 212 s.

Ungdom, språk og identitet. Rapport fra et nettverksmøte. Red.: Ulla-Britt Kotsinas, Anna-Brita Stenström & Eli-Marie Drange. (Tekster på dansk og svensk. Resumeer på svensk, engelsk, islandsk og finsk). Kbh.: Nordisk Ministerråd: Nordisk Råd, 1999. 147 s.

Ungdom og språk. Redaktør: Gunnstein Akselberg. Bergen: Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen, 2002. 267 s.

Veje til dansk. Forskning i sprog og sprogtilegnelse. Red. af Anne Holmen, Esther Glahn & Hanne Ruus. 1. udg. Kbh.: Akademisk, 2003. 248 s.

Infodok/ DPB

Forlaget for pædagogik, filosofi, psykologi, antropologi og sociologi

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



Forståelsens rasen

– Om troværdig forskningsformidling

Universiteternes troværdighed er under pres, fordi brugerne er blevet de nye smagsdommere. Claus Holm, kommunikationschef ved DPU, har skrevet en bog om forskningsformidlingens nye betingelser.

160 sider • Pris: 195,-
ISBN 87-7684-038-7



Lixtal og læsbarhed

Er lavt lixede bøger ensbetydende med meget let læste bøger? Det undersøger Bente Hahn Møller i denne bog, som anviser en række forhold, som den enkelte lærer eller bibliotekar kan bruge i vurderingen af læsbarheden i tekster til begynderlæsere.

120 sider • Pris: 201,-
ISBN 87-7613-131-9



Pædagogisk sprogforskning

I denne bog giver Bettina Perregaard en indføring i de teoretiske, metodologiske og historiske forudsætninger for sociolingvistikken i uddannelsesforskningen, peger på relevante resultater og på de muligheder, der er for at omsætte denne forskningstradition til aktuelle danske forhold.

116 sider • Pris: 180,-
ISBN 87-7613-107-6

LÆS MERE OM VORES BØGER ELLER KØB DIREKTE PÅ:

WWW.FORLAG.DPU.DK – BOGSALG@DPU.DK

Næste nummer af Sprogforum udkommer september 2006

Almen sprogforståelse

Hidtil er udkommet:

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

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

inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/

– hvorfra de frit kan skrives ud.

Produktionsplan for Sprogforum:

<i>Nr.</i>	<i>Arbejdstitel</i>	<i>Deadline</i>	<i>Udgives</i>
37	Almen sprogforståelse	15.3.2006	September 2006
38	It og sprogundervisning	15.6.2006	November 2006
39	Interkulturel pædagogik	1.10.2006	Februar 2007
40	Børne- og ungdomslitteratur	15.3.2007	Maj 2007
41	Sprogsyn	15.6.2007	Oktober 2007

Abonnement (150 kr.) omfatter 3 temanumre; enkeltnumre koster 65 kr. Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til DPU's Forlag, Danmarks Pædagogiske Universitet (jessie@dpu.dk). Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek (pluk@dpu.dk).

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

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

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitet
Rektoratet
Emdrupvej 54
2400 København NV

www.forlag.dpu.dk

