

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 49-50 · december 2010

Jubilæum

– tidsskriftet
gennem 50 numre

»Flere og flere mennesker
har brug for mere og mere
sprogundervisning.«

Fra forordet i *Sprogforum*
nr. 1, 1994

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 49-50 • december 2010

Jubilæum

– tidsskriftet
gennem 50 numre

»Flere og flere mennesker
har brug for mere og mere
sprogundervisning.«

Fra forordet i *Sprogforum*
nr. 1, 1994

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

Indhold

KAREN LUND, ANNEGRET FRIEDRICHSEN

OG ELSEBETH RISE

Hvorfor Sprogforum? Derfor!

– Tidsskriftet gennem 50 numre [5](#)

3·1995 BIRGIT HENRIKSEN

Hvad vil det sige at kunne et ord?

Ordforståelse og ordbeherskelse [11](#)

3·1995 JØRGEN GIMBEL

Bakker og udale [18](#)

10·1998 KIRSTEN HAASTRUP OG MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Input – output – interaktion [26](#)

14·1999 PIA ZINN OHRT

En ting ad gangen. Fokus på indhold, fokus på form [34](#)

14·1999 KAREN LUND

Er kommunikativ undervisning kommunikativ? [43](#)

18·2000 KAREN RISAGER

Lærerens interkulturelle kompetence [53](#)

19·2001 KAREN SONNE JAKOBSEN

De andre sprog – om sprogvvalg og sproguddannelser [61](#)

21·2001 ANNEGRET FRIEDRICHSEN

Poesiens rum [69](#)

25·2003 JETTE STENLEV

Cooperative Learning i fremmedsprogs-
undervisningen [77](#)

26·2003 LEIF FREDENSBORG NIELSEN

”Lej, lej Neif, lu er det snut!” – om det pædagogiske
arbejde i en udtaleklasse for asiater [88](#)

- 36·2006 KAREN RISAGER
Hvilke sprog tales der i Danmark? [94](#)
- 36·2006 PIA QUIST
Multietnolekt da capo [97](#)
- 41·2007 CLAUS HAAS, KATRINE DAHL MADSEN, BENTE MEYER
OG HELLE RØRBECH
Demokratisk dannelse til aktivt interkulturelt
medborgerskab [104](#)
- 42·2008 NANNA BJARGUM
Gymnasiet i en brydningstid – om kommunikation
og kompetencer [112](#)
- 43·2008 ANNE HOLMEN, BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR
OG MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN
Modersmålet: en ressource for de privilegerede [121](#)
- 43·2008 DÜNCAN ÜNKAP OG SERAP ERKAN
Modersmålet betydning for faglig udvikling
og sund selvidentitet [133](#)
- 44·2008 MAD S KIRKEBÆK
At skrive kinesisk: Mere end blot et penselstrøg? [141](#)
- 46·2009 JANUS MORTENSEN OG HARTMUT HABERLAND
Sprogvalg på danske universiteter i historisk
perspektiv [155](#)
- Mindeord om Kirsten Haastrup [163](#)

Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

Sprogforum årg. 16, nummer 49-50, december 2010

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2010 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer

Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Lund og Karen Margrete Frederiksen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

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

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

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

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Institut for Pædagogik
Tuborgvej 164, Postbox 840
2400 København NV
E: sprogforum@dpu.dk
T: 8715 1796

Forlagets adresse:

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

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-260-7

Abonnement

3 temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 100 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

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

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på inet.dpb.dpu.dk/infodok

Sprogforum nr. 36-48 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk

Hvorfor Sprogforum? – Derfor!

Tidsskriftet igennem 50 numre

... skal sprogundervisningen fortsat være på højde med udfordringerne i en international verden og bevare det bedste i traditionen, er det nødvendigt, at vi samler kræfterne på tværs af institutionelle og faglige grænser.

(*Sprogforum* nr. 1, 1994: 1)

Med dette dobbeltnummer 49-50 ønsker *Sprogforums* redaktionelle storgruppe at markere at *Sprogforum* efter seksten årgange stadig lever i bedste velgående og er nået frem til sit halvtredsindstyvende nummer. Det fejrer vi med et jubilæumsnummer bestående af udvalgte artikler fra de forløbne år.

Sprogforums redaktion

Sprogforum redigeres af fagfolk med et vidtstrakt rodnet i den sprog- og kulturpædagogiske verden. Fra starten i 1994 blev der valgt en



KAREN LUND

Lektor, ph.d., Danmarks Pædagogiske Universitetsskole/ Aarhus Universitet
Nuværende ansvarshavende redaktør af *Sprogforum*
karlund@dpu.dk



ANNEGRET FRIEDRICHSEN

Forskningsbibliotekar, ph.d., Danmarks Pædagogiske Bibliotek/ Aarhus Universitet
Tidligere ansvarshavende redaktør af *Sprogforum*
anfri@dpu.dk



ELSEBETH RISE

Cand.pæd., pens. forskningsbibliotekar, Danmarks Pædagogiske Bibliotek
Tidligere ansvarshavende redaktør af *Sprogforum*
elsebeth.rise@gmail.com

redaktionel struktur som har vist sig holdbar. Tidsskriftet består af en redaktionel storgruppe der mødes to gange årligt for at planlægge den overordnede linje, herunder kommende numre. Medlemmerne vælger sig ind i de enkelte temagrupper alt efter deres ekspertise og særlige interessefelt, og disse temagrupper er ansvarlige for de enkelte numres bidrag og linje samt en første indholdsredigering. Herefter redigeres alle numre endnu en gang af en fast redaktionsgruppe, som den ansvarshavende redaktør er med i, og som har til opgave at gennemlæse og redigere hele nummeret – kronikken, artiklerne, anmeldelser, åbne sider m.v.

Denne grundige redaktionelle fremgangsmåde tilgodeser såvel en solid forankring i sprog- og kulturpædagogisk teori og praksis som muligheden for at favne mange emner, alle skolesprog og sprogundervisning på alle niveauer. *Sprogforum* har fokus på praktisk erfaring fra undervisning i sprog og kultur inden for hele uddannelsessystemet og henvender sig til alle med interesse for sprog- og kulturundervisning: sproglærere, efteruddannere, lærebogsforfattere, forskere og beslutningstagere. De samme grupper bidrager med artikler om alle sider af sprog- og kulturundervisning. Som det formuleres på Aarhus Universitetsforlags hjemmeside, er *Sprogforum* rammen om en pædagogisk og teoretisk debat om fremmed- og andetsprogsundervisning, hvor:

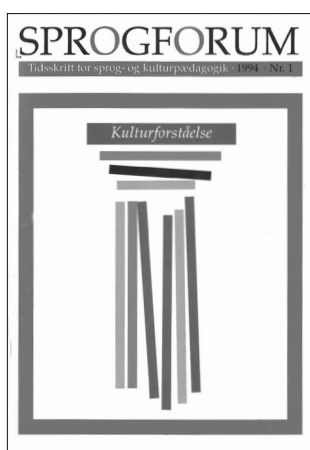
- undervisere udveksler erfaringer, ideer og eksperimenter på tværs af sprog, institutioner og traditioner
- forskere formidler undersøgelser og resultater for at bidrage til forøget viden og fornyelse
- undervisere peger på områder, hvor der er behov for forskning.

(www.unipress.dk)

Sprogforums historie

I 1994 fandt en lille gruppe engagerede sprogfolk sammen for at skabe et nyt tidsskrift. Tiden var inde: Foreningen for Anvendt Sprogvidenskab (ADLA) i Danmark havde længe ønsket et blad til formidling af forskning og praksis, og Jørgen Gimbel, daværende formand for INFODOK's (Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogpædagogik) repræsentantskab, kontaktede Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Daværende overbibliotekar, Leif Lørring, gav ufortøvet det nye tidsskrift hjemsted på Danmarks Pædagogiske Bibliotek med den organisation vi kender i dag. *Sprogforum* afløste dermed *Tværsproglige Blade*, INFODOK's tidsskrift i årene 1980-1993.

Sprogforums og INFODOK's historie er indbyrdes forbundet. Sprogpolitisk set var baggrunden for INFODOK's etablering at EU i 1976 vedtog et generelt dokumentationsnetværk for uddannelse og undervisning. For fremmedsprog blev der udarbejdet en forundersøgelsesrapport om etableringen af et selvstændigt sprognetværk: hvert land sit sprogcenter. I 1980 forelå der i Undervisningsministeriet efter forhandlinger mellem de interesserede parter et aktstykke (26.11.79), hvorefter centeret blev placeret på Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Et repræsentantskab fra alle egne af sprogundervisningen blev tilknyttet for at sikre bred kontakt. INFODOK er med sin biblioteks-, formidlings- og informationsopgave i dag integreret i Danmarks Pædagogiske Bibliotek. (Se mere på: www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen/).



Det nye tidsskrifts redaktionelle storgruppe etablerede sig af praktiske grunde udelukkende med medlemmer øst for Storebælt. Planer blev lagt, tidsskriftet navngivet, alt ud fra et intetst ønske om at tage udfordringerne op med al den kraft og dynamik det nye fællesskab kunne mønstre. Den første redaktionsgruppe bestående af Michael Svendsen Pedersen (RUC), Karen Risager (RUC), Karen Lund (DLH) som initiativtagere og Elsebeth Rise (DPB) som ansvarshavende redaktør

søsatte *Sprogforum* nr. 1 med temaet »Kulturforståelse«.

»Hvorfor *Sprogforum*?« skriver redaktionen i forordet til første nummer og fortsætter: »Det er udfordringernes tid for sproglærere, lærebogsforfattere og efteruddannere. Flere og flere mennesker har brug for mere og mere sprogundervisning. Nye elevgrupper kommer til, ikke mindst voksne med specielle fagsproglige behov, og indvandrere og flygtninge, der som nye grupper kræver særlige tiltag. Hver især har disse grupper behov for en sprogundervisning der – både hvad angår indhold og metoder – adskiller sig fra den vi kender fra den traditionelle undervisning. Også inden for det etablerede uddannelsessystem er meget i opbrud. Nye uddannelser oprettes, sprogfagene indgår i nye sammenhænge, uddannelsespolitiske målsætninger ændrer sig, læseplaner revideres. Alt sammen som svar på tidens krav til en moderne sprogundervisning. Hos eleverne møder lærerne ændrede holdninger, interesser og adfærdsmønstre,

som gør det nødvendigt løbende at ændre metoder, materialer og interaktionsformer. « (*Sprogforum* 1994: 1).¹

Tidsskriftet har løbende bestræbt sig på at tage nye udfordringer op på tværs af faggrænser i en stadig mere internationaliseret verden, og bl.a. i 2001 var vi med til at fejre Det europæiske sprogår med temaet *Det mangesprogede Danmark*, som udkom på både dansk, engelsk og fransk. I alle årene har tidsskriftet arbejdet på at forbedre netværk og samarbejdsrelationer. For at nævne nogle eksempler fra nyere tid er nummer 45, *Sprogfagene i dag*, skrevet med bidrag fra medlemmer af INFODOK's repræsentantskab. Endvidere er yderligere en ressourcegruppe blevet tilknyttet tidsskriftet som et eksternt netværk temagrupperne kan henvende sig til, og tidsskriftet har lanceret lejlighedsvis fyraftensmøder. Desuden har Sprogforum også med jævne mellemrum fornyet sig grafisk, senest med et nyt format og layout. Og endelig er *Sprogforum* fra og med nr. 48 blevet et fagfællebedømt tidsskrift.



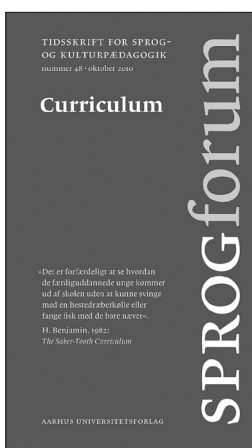
Fra 1994 til og med 2005 udkom *Sprogforum* i INFODOK's regi på Danmarks Pædagogiske Bibliotek med tre årlige numre og et julenummer. Alle numre kom både i en trykt version og snart parallelt hermed i en gratis onlineversion. De første mange numre blev frem til 2003 udgivet i samarbejde med ADIA. Udvalgte artikler blev oversat til engelsk, og både de engelske og de danske artikler ligger tilgængelige på *Sprogforums* oprindelige hjemmeside (jf. note 1). I 2006 blev publikationsdelen fra og med nr. 36 flyttet til Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, og samtidig blev Institut for Pædagogik på DPU vært for redaktionen. Tidsskriftet samarbejder fortsat med INFO-DOK/ DPB hvad angår formidling, referencer, bibliografier såsom de faste rubrikker *Godt Nyt* og *Andet Godt Nyt* med bøger og ressourcer fra DPB's samlinger samt *Meddelelser* og *Kalender*. På baggrund af fusionen med Aarhus Universitet blev *Sprogforum* i 2008 flyttet til Aarhus Universitetsforlag, www.unipress.dk, mens redaktionen stadig har til huse på DPU. Numre fra 36 til nærværende er udkommet i en trykt version samt i en e-bogsversion, som kan købes hos internetboghandlere.²



Trods fusioner, rationaliseringer og besparelser har *Sprogforum* vist sig at være et levedygtigt tidsskrift. Interessen og behovet ses af oplagstallet på 900 – et tal der i krisetider for et sprog-tidsskrift er virkelig flot. Opbakningen omfatter den publikationsmæssige støtte fra bibliotek, institut og forlag og de mange frivillige skribenters gratis indsats.

Jubilæumsnummeret

Nærværende dobbeltnummer er seneste skud på stammen i rækken af initiativer der skal minde os om, at det ikke er en selvfølge, at et sprogtidsskrift kan leve så længe. Ihærdighed og begejstring er påkrævet, og det er i rigt mål blevet leveret af storgruppens frivillige, forbilledlige og ulønnede indsats gennem årene. Tak til de institutioner som i årenes løb har støttet udgivelsen, til de skiftende faste redaktionsgrupper for deres engagement – og sidst men ikke mindst til *Sprogforums* læsere for deres trofasthed.



Jubilæumsnummeret består af en buket af udvalgte artikler med tilhørende litteraturlister der genoptrykkes som de blev udgivet i sin tid. Artiklerne er udvalgt af storgruppen blandt flere hundrede, og udvælgelses-kriterierne i en yderligere selektionsrunde formuleret af temagruppen. Artiklerne blev udvalgt så de dækker flest mulige sprog, flest mulige uddannelsesinstitutioner (folkeskole, gymnasium, professionshøjskoler, sprogcentre etc.), flest mulige emner og flest mulige anvendelsesmuligheder på professionshøjskoler og universiteter.

Resultatet er dette jubilæumsnummer, hvis sammensætning forhåbentlig afspejler såvel den redaktionelle storgruppes sammensætning som tidsskriftets målsætning. Og samtidig fortæller en historie om facetter af sprog- og kulturpædagogikkens udvikling i de seneste seksten år.

God læselyst!

Noter

1 Se oplysninger om redaktionens arbejdsform og Sprogforums oprindelige manifest på: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/abo.html#Redak> – se desuden om INFODOK og Sprogforum på www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodok-velkommen/

2 Sprogforums numre fra 1-35 ligger fortsat på Sprogforums oprindelige hjemmeside: http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/sprogforum_welcome.html

Sprogforums numre fra 36 og frem til i dag ligger på Aarhus Universitetsforlags hjemmeside: www.unipress.dk/da-dk/List.aspx?l=journal&id=13 eller direkte på: <http://www.unipress.dk/da-dk/List.aspx?l=journal&id=13>

Litteratur

Friedrichsen, Annegret (2009): »Sprog-pædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek«. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 45/aug. 2009, s. 8-15.

»Hvorfor Sprogforum«. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 1/1994, s. 1. Findes også online på Sprogforums oprindelige hjemmeside med nr. 1-35 http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/sprogforum_welcome.html

Rise, Elsebeth (1996): »Det nye Bibliotek. DPB i nye rammer«. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 5/2, 1996, s. 61-63.

Rise, Elsebeth (2002): »Om sprogpædagogik 1970-2001 set fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek«. I: Holmlarsen, Signe (2002) (red): *Fremmed-sprog i den danske skole*. København: Dansk Skolemuseum, s. 123-134.

Den redaktionelle storgruppes nuværende medlemmer er:

Gülsüm Akbas

Nanna Bjargum

Bettina Brandt-Nilsson

Birte Dahlgreen

Karen-Margrete Frederiksen

Annegret Friedrichsen

Anette Søndergaard Gregersen

Anne Holmen

Karen Sonne Jakobsen

Mads Kirkebæk

Bergthóra Kristjánsdóttir

Karen Lund

Elina Maslo

Bente Meyer

Pia Zinn Ohrt

Ulla Prien

Karen Risager

Lillian Rohde

Michael Svendsen Pedersen

Iben Stampe Sletten

Lars Stenius Stæhr

Peter Villads Vedel

Merete Vonsbæk

Sprogforums storgruppe, redaktionsgrupper og temagrupper kan ses i de enkelte temanumre i kolofonen på den indre omslagsside.

Hvad vil det sige at kunne et ord?

Ordforståelse og ordbeherskelse

Jeg har religion som bifag. Ifølge studieordningen skulle vi læse en del nytestamentelige tekster på oldgræsk. Formålet var at give os et redskab til at kommentere og diskutere forskellige fortolkninger af disse tekster, herunder vurdere eventuelle uoverensstemmelser i den foreliggende bibeloversættelse. Desværre opnåede jeg (og mange af mine medstuderende!) aldrig en beherskelse af græsk, der gjorde det muligt at opfylde disse gode intentioner. Læsefærdigheden, eller snarere oversættelsesfærdigheden, var begrænset til netop de tekster, vi arbejdede med. Vi lærte mange gloser, men for hver glose kendte jeg kun lige præcis den oversættelse, som vi i læsegruppen var blevet enige om passede bedst i den bestemte sammenhæng. Det er ikke overraskende, at jeg efter den afsluttende eksamen glemte de mange gloser lige så hurtigt igen.

Mange sprogindlærere, som arbejder med oversættelse, vil kunne nikke genkendende til mine oplevelser med at lære græsk. Selvom de i forbindelse med deres indlæring får en vis *bredde* i deres ordforråd, vil der ofte fortrinsvis være tale om en »*passiv*«/»*receptiv*» viden, som ikke kan bruges *produktivt* i nye sammenhænge. Som det var tilfældet med mit græsk, vil det ofte også være begrænset, hvor meget *dybdeforståelse* der erhverves af det enkelte ord. Man lærer måske kun den betydning af ordet, som passer i den bestemte sproglige og temamæssige sammenhæng, som oversættelsen lægger op til, men kender så ikke ordets præcise relation til andre ord i samme betydningsfelt, f.eks. til mulige synonyme og antonymer. Ofte vil man heller ikke vide meget om, hvilke andre sproglige sammenhænge



BIRGIT HENRIKSEN

Cand.mag. i engelsk og religion. Ph.d. i fremmedsprogspædagogik.

Lektor ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet

birgit@hum.ku.dk

(kollokationer) ordet kan indgå i. Man ved måske heller ikke, hvilke bestemte stillag, det hører hjemme i, eller om ordet f.eks. kan bruges figurativt eller indgår i nogle bestemte idiomatiske udtryk (se også G. Wagners artikel i Sprogforum nr. 3 1995).

Eksemplerne fra græsk og arbejdet med oversættelse sætter fokus på, hvad det vil sige at kunne et ord. Når man snakker om en sprogbrugers ordforråd eller *leksikalske kompetence* er der forskellige måder at definere denne kompetence på. En sprogbruger kan siges at være kompetent, når hun:

1. kender mange ord (= et spørgsmål om KVANTITET)
2. ved meget om det enkelte ord (= et spørgsmål om KVALITET)
3. kan bruge dem i kommunikation (= et spørgsmål om KONTROL)

I resten af artiklen vil jeg diskutere disse 3 synsvinkler på den leksikalske kompetence.

Mange ord – men hvor mange og hvilke?

Når vi snakker om sprogfærdighed tænker mange ofte på størrelsen af en sprogbrugers ordforråd, dvs. hvor mange ord hun kender på det pågældende sprog. Der har været mange tal fremme om, hvor mange ord en sprogbruger egentligt kan aktivt på sit eget modersmål – tallet 20.000 nævnes i flere sammenhænge (f.eks. Nation, 1990). Men spørgsmålet er så, hvor mange og hvilke af disse ord der er centrale for en given fremmed- eller andetsprogsindlærer?

Begreberne *kerneord* eller *basisord* peger på behovet for at fastsætte nogle kriterier for udvælgelsen af netop de ord, som skal læres først, og som er helt nødvendige for oparbejdelse af f.eks. en tilstrækkelig læsefærdighed på målsproget. 2000 ord har fra flere sider været nævnt som et minimumskrav, men samtidig også nok til at kunne sikre, at mere end 80% af en almindelig tekst kan læses og forstås. I min artikel om forskellige opgavetyper i forbindelse med arbejdet med ordforråd i dette nummer diskuteres nogle af de kriterier, der kan anlægges for udarbejdelse af f.eks. en basisordliste.

J. Gimbel omtaler i Sprogforum nr. 3 1995 andetsprogslevers problemer med det såkaldte *førfaglige ordforråd*, dvs. de ord, der ligger mellem det mest grundlæggende ordforråd og det helt fagspecifikke ordforråd, som er langt mindre hyppigt, og som de fleste danske børn heller ikke behersker. Selvom 80% af en tekst muligvis vil kunne læses ved kendskab til de mest hyppige ord, er der langt til de 95%, som Gimbel nævner som et minimum for, at kvaliteten af ens læsning bliver god nok. Hans undersøgelse understreger således behovet for forskning, som mere målrettet undersøger størrel-

sen af ordforrådet hos forskellige grupper, og som forsøger at fastslå mere præcist, hvor stort et ordforråd der er nødvendigt, for at en sprogbruger bliver i stand til at løse bestemte opgaver.

I Holland (f.eks. Hulstijn, 1996) har forskere bl.a. arbejdet med at definere et *indgangsniveau* for kommende universitetsstuderende, som ikke har hollandsk som modersmål. De foreslår på basis af deres undersøgelser, at et ordforråd på ca. 10.000 ord er nødvendigt for, at de studerende kan klare deres studieprogrammer, f.eks. psykologi. Det er værd at bemærke, at der her ikke er tale om de helt fagspecifikke ord, som de fleste studerende uanset modersmål først skal tilegne sig i forbindelse med deres studier.

Dybdeforståelse – mere viden om samme ord

Det er blevet fremhævet (Carter og McCarthy, 1988:3), at det at lære de allerførste 850 basisord på f.eks. engelsk ikke betyder, at sproglæreren blot skal lære 850 forskellige betydninger, men snarere 12.425 forskellige! Dette skyldes, at et og samme ord kan have et utal af forskellige betydninger eller kan bruges med mindre betydningsnuancer i forskellige sammenhænge.

Slår man et ord som »*lady*« op i *Advanced Learner's Dictionary* finder man f.eks. hele 7 forskellige ordforklaringer. Det semantiske træk (+ kvinde) er gennemgående, og mange af betydningerne indeholder et aspekt af »fin afstamning/opdragelse«. Nogle af forklaringerne angiver geografiske eller sociale anvendelser (f.eks. amerikansk overfor britisk engelsk) eller vedrører spørgsmål om stillag og hensigtsmæssig sprogbrug. Opslaget indeholder f.eks. oplysninger om brugen af forskellige tiltaleformer (f.eks. *Madam/Sir/Ladies/Gentlemen*).

Ordbogsopslaget for »*lady*« giver også henvisning til andre dele af ordforrådet, som ordet rent betydningsmæssigt er relateret til, i dette tilfælde til antonymet »*gentleman*«. Mange forskere har arbejdet med at beskrive, hvordan forskellige ord hænger sammen i sådanne betydningsnetværk (semantiske felter). Dette arbejde er ikke blot interessant rent sprogtypologisk, dvs. i forhold til at finde forskelle og ligheder i forskellige sprogs opbygning. Viden om sådanne betydningsrelationer er også vigtig rent indlæringsmæssigt. Indlæring af ord, både for den indfødte sprogbruger og for en retningsprogs/andetsprogsindlærer er ikke blot et spørgsmål om at ophobe løsrevne glosser, men kan snarere beskrives som en konstant revideringsproces, hvor ordforrådet udbygges, og det eksisterende ordnet undergår en stadig forandring, efterhånden som indlæreren får en mere og mere præcis forståelse for et ords betydning og dets relation til de andre elementer i de semantiske felter.

På dansk kan adjektivet »høj« bruges til at beskrive en række forskellige fænomener i vores omgivende verden., f.eks. mure, mennesker, alder, lyd, osv. På engelsk findes der flere forskellige adjektiver i det samme betydningsfelt, f.eks. »tall«, »loud«, »high«, men hvert enkelt ord kan kun bruges til at beskrive bestemte ting. Indlæring af det engelske betydningsfelt betyder derfor, at indlæreren skal lære at skelne mellem flere forskellige ord og hvilke ting, disse ord kan bruges til at beskrive.

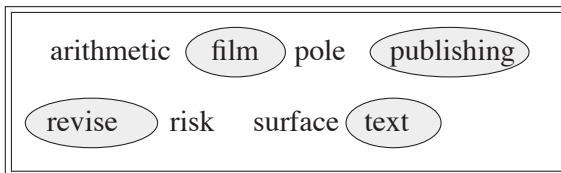
Helt foreløbige resultater fra en igangværende længdeundersøgelse om fremmedsprog- og andetsprogsindlæreres tilegnelse af adjektiver (igangsat af J. Gimbel/K. Haastrup/B. Henriksen) synes at vise, at nogle af de engelske børn fra vores kontrolgruppe (12-13 årige) f.eks. endnu ikke behersker forskellene mellem »high« og »tall«. Dette peger måske på, at det semantiske felt, som disse to ord indgår i, endnu ikke er udbygget hos alle i denne aldersgruppe, og at nogle bestemte betydningsforskelle synes at volde eleverne særlige problemer.

Som fremhævet af både G. Wagner og B. Henriksen i Sprogforum nr. 3 1995, er oparbejdelse af en forståelse for sådanne betydnings-sammenhænge, f.eks. forskellige (nær)synonymer (enstydighed – tyk/trind), antonymer (modsat betydning – pige/dreng) og over/underbegreber (rose/blomst), af stor betydning for sprogindlæreren. Fokus på sådanne betydningsrelationer hjælper dels til at oparbejde en præcis forståelse for ordets betydning, men kan især være en vigtig faktor, når man som indlærer skal *huske* et nyt ord.

M. Svendsen Pedersen sætter i sin artikel om fagsprog i Sprogforum nr. 3 1995 fokus på sammenhængen mellem løsrevne gloser og den syntaktiske eller tekstmæssige sammenhæng, disse gloser indgår i. Han fremhæver behovet for at præcisere over for sine elever, at det ikke blot handler om at lære »tekniske gloser«, men i lige så høj grad er et spørgsmål om at lære at kunne afkode den fagspecifikke ramme, disse ord indgår i. Dybdeforståelse for disse fagtermer hænger derfor i høj grad sammen med evnen til at kunne forstå den tekstmæssige ramme.

Mange af de *ordforrådstests*, der findes, fokuserer primært på størrelsen af indlærerens ordforråd. Der er imidlertid et stort behov for at udvikle nye metoder, der kan afsløre hvor megen viden sprogbrugeren har om det enkelte ord, dvs. deres dybdeforståelse. I forskningen fokuseres der nu mere og mere på at udvikle sådanne tests. Som illustration kan nævnes J. Reads (Read, 1993) arbejde med den såkaldte »*word-associates test*«. Prøven går i al sin enkelhed ud på, at eleverne til hvert ord, der testes, får opgivet en række ord, som prøveordet muligvis kan associeres med. Eleven skal så angive med en ring, de (4) mulige associationsord (se eksemplet nedenfor):

edit:



Ideen er, at ordet »*edit*« kan associeres til 4 af de opgivne ord på forskellige måder: + revise (et nærsynonym, dvs. en af de paradigmatiske relationer mellem ord); + film/+ text (= hvilke ord, det kan knyttes sammen med; dvs. et spørgsmål om kollokation); + publishing (et andet ord i det samme semantiske felt/et af de ord, der muligvis ville indgå i en definition eller ordforklaring for det pågældende ord). Fordelen ved denne testform er, at mange ord nemt kan testes, samtidig med at flere lag i forståelsen indgår i bedømmelsen.

Kontrol – produktiv/receptiv

I forbindelse med et igangværende forskningsprojekt om undervisningsmetoder, der muligvis kan forbedre elevens evne til at huske ord (igangsat af K. Haastrup/B. Henriksen) bad vi to erfarne lærere fra henholdsvis en folkeskole (9. klasse) og et gymnasium (1. g. sproglig) udvælge fra nogle undervisningstekster en række ord, som de mente ville være ukendte for hovedparten af deres elever. Til både lærernes og vores store overraskelse viste det sig, at en meget stor del af eleverne rent faktisk kendte mange af disse ord på forhånd, f.eks. følgende ord:

Eksempler fra 9. kl: *apology; responsible; defeat; claim*

Eksempler fra 1. g.: *regret; relief; vulnerable; penalty*

Vi ved alle godt, at det receptive ordforråd oftest udvikles hurtigere end det produktive, og at vi hele livet igennem har et langt større receptivt ordforråd på vores modersmål og de andre sprog, vi behersker. Erfaringerne fra vores forsøg kunne endda tyde på, at der er langt større forskel på de to færdigheder, end vi som forskere og lærere måske er bevidste om og forstår at udnytte i en indlærings-sammenhæng. Der er ingen tvivl om, at dette forhold især gør sig gældende for engelsk, hvor eleverne jo ustandseligt bombarderes med sprogligt input uden for skolen.

Dette spørgsmål om forholdet mellem de to færdigheder sætter fokus på behovet for at udvikle effektive undervisningsmetoder, der ikke blot satser på indlæringen af flere og flere ord, men også sikrer, at disse ord fæstnes i langtidshukommelsen og bliver tilgængelige for indlæreren i en kommunikationssammenhæng. G. Wagner,

A. Christensen og B. Henriksen nævner i deres artikler i Sprogforum nr. 3 1995 forskellige metoder, der med forankring i en række kognitive/psykologiske teorier om bl.a. dybdebearbejdning netop sigter mod at effektivisere indlæring og lagring af ord, således at eleverne også husker de ord, de har arbejdet med og kan genkalde dem i en produktiv opgave. L. Dams artikel om den autonome læring (Sprogforum nr. 3 1995) er et eksempel på en anden indfaldsvinkel, idet hun i sin tilgang lægger vægt på det »personliggjorte« ordforråd, dvs. vigtigheden af, at det er elevernes egne behov, der styrer udvælgelsen og brug af nye ord. Hendes resultater synes at vise, at denne undervisningsform kan være med til at sikre, at de indlærte ord også beherskes aktivt.

Fokus på elevers delforståelse

I forbindelse med den første indsamlingsrunde til den længdeundersøgelse om elevers tilegnelse af adjektiver, som kort blev omtalt ovenfor, har vi udviklet en række forskellige opgavetyper, der gør det muligt for os netop at sammenligne elevernes receptive og produktive ordforråd inden for nogle udvalgte semantiske felter. I forbindelse med udviklingen af en af de receptive opgaver (en sorteringsopgave, hvor eleverne bl.a. skal opdele 50 glosor i 4 betydningsfelter) oplevede vi, at de involverede lærere gav udtryk for, at denne opgave ville volde deres elever (fra 6. klasse) for store vanskeligheder og dermed ville tage modet fra dem. Resultaterne fra pilotfasen viste imidlertid, at eleverne klarede denne opgave langt bedre end ventet. Et af betydningsfelterne omhandlede ord, der beskriver positive følelser.

Disse foreløbige resultater viser, at indlæring af ordforråd sker som en gradvis tilnærmelse til en præcis forståelse af et ord. Ofte bliver lærere og elever skuffede over, hvor langsomt ordindlæringen egentlig foregår. Mange af de eksisterende ordforrådstests måler imidlertid udelukkende elevernes fuldt udviklede ordforståelse/beherskelse og giver os derfor ikke mulighed for at medregne en *delforståelse* af ordet. Eleven bliver måske i en oversættelsestest bedt om give en præcis oversættelse af eksempelvis det engelske ord »*tepid*« (lunken) og kommer her til kort. Selvom eleven måske har en vag fornemmelse af, at ordet betyder »et eller andet med temperatur«, afslører den valgte opgaveform ikke, at en vis indlæring har fundet sted, og at elevens sprog på dette område allerede er på vej.

J. Gimbel nævner i Sprogforum nr. 3 1995, hvordan eleverne måske har en delforståelse af et ord, som kun rummer en bestemt betydning af ordet (f.eks. redskab = gymnastikredskab), men denne

forståelse er en tilnærmelse til ordets betydning, som igen viser at elevens sprog er i udvikling.

Det er vigtigt, at vi bliver mere bevidste om sprogindlærernes skjulte ressourcer og f.eks. bliver bedre til at udnytte deres store receptive potentialer, bl.a. deres delforståelse. Vores meget tentative resultater kunne tyde på, at vi i undervisningen måske kunne og skulle stille flere krav til eleverne, end vi gør nu. Hermed mener jeg, at vi måske kunne arbejde med tekster på et rimeligt høj niveau, blot vi sikrer, at sværhedsgraden i arbejdsopgaverne er tilpasset elevniveauet, og at eleverne løbende føler, at de også får synliggjort, den udvikling, der rent faktisk finder sted. Dette kræver imidlertid, at vi udvikler evalueringsmetoder, der kan synliggøre den igangværende sprogudvikling for eleverne.

Det er også vigtigt at fremme undervisningsmetoder, der mere målrettet fokuserer på ordforrådsaspektet. Vi kan ikke forvente, at den receptive færdighed, som bl.a. oparbejdes gennem læsning, automatisk vil udvikles til en produktiv færdighed. Arbejdet med forskellige kommunikative undervisningsformer mener jeg i høj grad kan være medvirkende til at fremme elevernes generelle fluency. Det er imidlertid et spørgsmål, om sådanne kreative opgavetyper ikke bør målrettes, så de også udnyttes mere systematisk som ordforrådsøvelser. Dette spørgsmål tages op i B. Henriksens artikel om forskellige arbejdsformer i Sprogforum nr. 3 1995.

Litteratur

- Carter, R. & M. McCarthy: *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Longman, 1988.
- Hazenberg, S. & J. H. Hulstijn: Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, vol. 17, 1996, no. 1, March 1996.
- Nation, I.S.P.: *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1990.
- Read, J.: The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. < I: *Language Testing*, Vol. 10, 1993, nr. 3. s. 357-371.

Supplerende nyere litteratur

- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenius Stæhr, L. (2009): »Tilegnelse og testning af ordforråd«. I: Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr (red.): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 167-204.
- Henriksen, B. (2009): »Det oversete ordforråd?« I: Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr (red.): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 205-229.

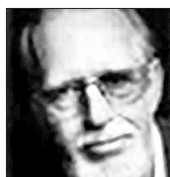
Bakker og udale

Mange erfarne lærere beretter om, at tosprogede elever, som tilsyneladende klarer sig godt i de første skoleår, ofte får faglige vanskeligheder, når de kommer i 5.-6. klasse.

Tilsvarende erfaringer har man gjort i andre lande, hvor man har en længere tradition for undervisning af elever fra sproglige mindretal, end vi har her i landet. Jim Cummins, der forsker ved OISE (Ontario Institute for Studies in Education) i Toronto i Canada, refererer således tilsvarende lærererfaringer derfra og sammenfatter dem i følgende tilbagevendende ræsonnement:

Da de sproglige mindretalelever taler flydende engelsk, kan deres dårlige skolepræstationer og/eller testresultater ikke tilskrives mangelfulde færdigheder i engelsk. Derfor må disse elever enten være dårligt begavede eller ringe motiverede (»dovne«). (Cummins 1984; 136)

Denne opfattelse afviser Cummins overbevisende på baggrund af sine og andres forskningsresultater. Tilbage står imidlertid lærernes vurderinger af de tosprogede elevers faglige tilbageskridt op gennem skoleforløbet. Dette søger Cummins at forklare ved at indføre to forskellige sproglige færdighedskomplekser, som han kalder henholdsvis BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). De to begreber oversættes ofte noget misvisende til »overfladesprog« og »tankeværktøj«. Tankegangen er den, at børn hurtigt lærer at kommunikere på deres andetsprog, men på et niveau, der kun stiller krav om beherskelse af udtale, syntaks og et konkret ordforråd, mens beherskelse af en sprogbrug, som giver mulighed for analyse, syntese og vurdering, forudsætter længere tids udvikling af andetsproget. For at



JØRGEN GIMBEL

Pensioneret universitetslektor i dansk som andetsprog
jjgimbel@gmail.com

tydeliggøre dette kombinerede Cummins senere begreberne BICS og CALP med den sproglige fremstillings kontekstsamhørighed eller kontekstuaafhængighed.

En sådan opfattelse af sprog er de senere år blevet kritiseret fra flere sider. Nok er der forskel på det sprog, man bruger i forskellige situationer, men i alle situationer finder der en kommunikation sted, ligesom alle former for kommunikation forudsætter tankevirksomhed. Det viser sig også, at det er særdeles vanskeligt at omsætte Cummins' begreber, så det er muligt at foretage egentlige sprogbrugsanalyser med dem som grundlag.

Sprogtilegnelse er knyttet til konkrete situationer, og man lærer det sprog, som er relevant i brugssituationen. Det er derfor naturligt at forestille sig, at mange børn, danske som tosprogede, i deres dagligdag ikke møder et sprog, som er relevant i mange af skolens faglige sammenhænge. Derfor får de ikke uden for skolen udviklet et »skolerelevant« sprog, og det kan være en af flere årsager til, at de har vanskeligt ved at fungere, som skolen forventer det.

Meget tyder på, at ordforrådet er en ganske væsentlig faktor for et »skolerelevant« sprog. Nyere undersøgelser viser således, at kendskab til 95% af ordforrådet i en tekst er en forudsætning for, at man kan læse den med rimelig hastighed og forståelse (her refereret fra Nation 1993). Som det skal vises i det følgende, stiller dette imidlertid krav til undervisningen i andetsproget.

Fordelen er til gengæld så, at man kan præcisere disse krav nærmere, så de kan omsættes til praktisk pædagogik.

Ordforrådet i orienteringsfagenes lærebøger

Som nævnt kender man problemstillingen overalt, hvor der er mindretalselever i skolerne, også i Norge. Her gennemførte Anne Golden og Anne Hvenekilde (Golden 1984) en undersøgelse af ordforrådet i lærebøgerne til orienteringsfagene i 4.-9. skoleår. I alt inddrog de 40 forskellige bøger til disse klassetrin i fagene geografi, historie og fysik.

Ved hjælp af EDB gennemførte de frekvensundersøgelser af ordforrådet i bøgerne og nåede frem til en række bemærkelsesværdige resultater. Blandt andet viste det sig, at næsten halvdelen af de forskellige ord i de enkelte lærebøger kun forekom én gang i den pågældende bog. De var imidlertid interesserede i at fremstille et støttemateriale til eleverne og udelukkede derfor de ord, som kun forekom ganske få gange. Desuden udelukkede de de mest frekvente ord. Det var en liste på 176 forskellige ord, som forekom så mange gange, at de udgjorde cirka 60% af den samlede mængde af

ord. Dem gik de ud fra, at de tosprogede elever på disse klassetrin kendte. Desuden udelukkede de af praktiske grunde forkortelser og egennavne.

Tilbage var der et antal ord, som hverken hørte til de hyppigste eller de sjældneste. De optrådte altså ikke så hyppigt, at man kunne gå ud fra, at de tosprogede elever kendte dem, men alligevel så hyppigt, at det var af væsentlig betydning for forståelsen af de faglige tekster, at eleverne kendte dem. Dem sendte de ud til nogle erfarne faglærere, som krydsede de ord af, som de ville forklare for norske elever. Der var god overensstemmelse mellem de forskellige læreres afkrydsninger, og forskerne kaldte disse ord *fagord*.

En nærmere undersøgelse viste, at der var langt flere fagord i fysik end i de to andre fag. Fagudtrykkene optræder altså langt hyppigere i dette fag. Det er måske en af grundene til, at det opfattes som vanskeligt også af mange indfødte elever. Det viste sig imidlertid også, at fagudtrykkene er meget specifikke for hver deres fag. 93% af disse ord optræder således kun i ét af fagene.

Den resterende gruppe ord, som de benævnte *ikke-fagord*, undersøgte de også nærmere. Det viste sig, at faggrænserne også for disse ord var særdeles stærke. 55% af ikke-fagordene var således fagspecifikke på den måde, at de kun optrådte i ét af fagenes lærebøger.

Den sidste oplysning er i vores sammenhæng den mest interessante. Dels er der stor sandsynlighed for, at fagudtrykkenes betydning vil fremgå af lærebøgernes tekster. Det er jo netop et af formålene med lærebøgerne. Dels var det netop disse ord, som faglærere havde markeret, at de ville forklare for norske elever og derfor naturligvis også for tosprogede elever. Derimod er der stor risiko for, at mange lærere vil opfatte ikke-fagordene som på forhånd kendte af alle deres elever, således at de ikke vil forklare dem nærmere. Det er ofte ord, som vi ikke forbinder med et bestemt fag, men som i skolens praksis viser sig kun at tilhøre et enkelt fag. Det er ord, som flertaleleverne sandsynligvis har stødt på i deres hverdag uden for skolen, men som vi ikke kan regne med, at de tosprogede elever kender på forhånd.

Jeg kalder dem af disse grunde somme tider *førfaglige udtryk*. Og netop fordi de af lærerne opfattes som umarkerede i en pædagogisk sammenhæng, kan det antages, at det er de ord, som volder store vanskeligheder for tosprogede elever. Det kan således udmærket være tilfældet, at tosprogede elever vil have større vanskeligheder med ordet 'bakker' end med ordet 'udale', når de arbejder med et geografisk emne.

Tosprogede elevers forståelse af førfaglige udtryk

Problemet er imidlertid, at det kun er en antagelse, omend en velbegrundet, at de tosprogede elever vil have specielt vanskeligt ved netop disse ord. Der foreligger mig bekendt kun en enkelt undersøgelse herom fra Danmark.

J. Normann Jørgensen (1984) har gennemført en undersøgelse af 8-18 årige indvandrerbørns danske ordforråd, og heri indgik også ord fra lærebøger, der skulle være repræsentative for det, folkeskolens ældre klasser mødte på det pågældende tidspunkt. Han konkluderer herom: »Kun et mindretal kender lærebogsordene, som vel at mærke er udvalgt for at give et billede af det ordstof, der *forudsættes*« (JNJ's fremhævelse). I denne undersøgelse er der imidlertid ikke medtaget en dansk kontrolgruppe, så vi kan ikke vide, om det er et alment problem eller et særligt problem for de tosprogede elever.

Af denne grund gennemførte jeg i januar 1995 en mindre undersøgelse, hvori der indgik 16 tyrkiske og 16 danske elever i 5. klasse i Køge Kommune. Bortset fra 2, som det ikke lykkedes at få med, udgjorde de 16 tyrkiske elever den samlede gruppe af tyrkisktalende tyrkiske elever i 5. klasserne i Køge på det pågældende tidspunkt. De 16 danske elever var udvalgt tilfældigt fra de samme klasser som de tyrkiske.

Ordforrådet blev valgt fra almindeligt brugte lærebøger i geografi, biologi og historie for klassetrinnet. Der blev i første omgang udvalgt 90 ord, som klart hørte til i de faglige domæner. Disse ord blev sendt ud til 3 erfarne orienteringsfaglærere, som afmærkede, hvilke ord de ville forklare i klasser med udelukkende danske elever. Der var en høj grad af overensstemmelse mellem de tre lærere. De afmærkede ord blev udeladt sammen med enkelte ord, hvis betydning kunne være flertydig.

Tilbage var 50 ord, som de 32 elever fik præsenteret hver for sig såvel mundtligt som skriftligt uden nogen kontekst. De blev derefter bedt om mundtligt at forklare dem eller indsætte dem i en sætning, så det klart fremgik, hvad de betød. De tyrkiske elever fik instruktionen på tyrkisk og måtte selv vælge, om de ville svare på tyrkisk eller dansk. De danske elever havde naturligvis ikke denne valgmulighed. Alle elevernes svar blev optaget på lydbånd.

Ordene blev præsenteret i alfabetisk orden. De første 10 kan give et indtryk af niveauet. Det var:

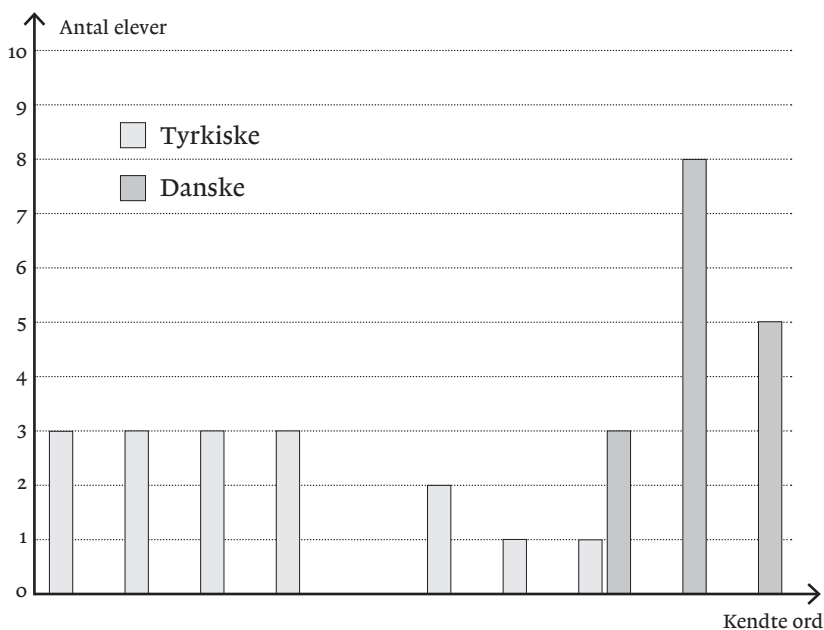
Afgrøde. Ansvar. Appetit. Bevidstløs. Bønder.

Dyrke. Døgn. Energi. Fattig. Flod.

Ved den efterfølgende vurdering blev der anlagt en meget large synsvinkel. Hvis et ord havde flere betydninger, accepteredes det, selv om kun en af dem blev fremført. 'Redskab' fortolkedes således af adskillige (især tyrkere) som gymnastikredskab, og det blev kategoriseret som rigtigt.

Af følgende søjlediagram fremgår det, hvorledes de tyrkiske og de danske elever løste opgaven.

Ordforråd



Grafen illustrerer tydeligt den store forskel på de to elevgruppers ordkendskab inden for disse »førfaglige« udtryk. I gennemsnit kendte de tyrkiske elever 15 af ordene (minimum 3, maximum 37), mens de danske elever i gennemsnit kendte 42 (minimum 35, maximum 47).

Under indsamlingen var det mest bemærkelsesværdige den store forskel på antallet af ord, som eleverne på forhånd opgav at forklare eller indsætte i en sætning. I gennemsnit opgav de tyrkiske elever således på forhånd 24 ord (minimum 8, maximum 38), mens de danske elever i gennemsnit opgav 3 (minimum 1, maximum 7). For de tyrkiske elever er der ikke noget klart mønster i disse ord, mens enkelte ord skilte sig klart ud for de danske elevers vedkommende. 'Afgørde' opgives således på forhånd af 14 af dem, men også 'gavn' og at have 'uret' er tilsyneladende ord, som volder kvaler for de danske elever.

Men der er også forskelle på de to grupper, når man ser på typen af fejlfortolkninger. Blandt de tyrkiske elever er følgende typer af forklaringer således genkommende:

'Landbrug' – »er det ikke en bro?«

'Lov' – »at love noget«

'Skind' – »er det ikke skændes, altså at slås?«

For de danske elever er følgende fejltolkning typisk:

'Frost' – »det er noget hvidt, der ligger på græsset om morgenen om vinteren«

Mens de tyrkiske elever gætter ud fra deres fonetiske fortolkning af det danske ord og derfor oftest gætter helt forkert, så er de danske elevers fortolkning nok af og til forkert, men ganske ofte inden for det samme eller et beslægtet betydningsfelt. De tyrkiske elever er altså tilbøjelige til at lade sig distrahere af lydigheden, mens de danske elever har et forståelsespotentiale, som bevirker at de er langt mere uafhængige af den fonetiske bearbejdelse, end de tyrkiske elever er.

Og hvad så?

Det er naturligt at spørge sig selv, om undersøgelsens resultater virkelig kan passe. Hertil må siges, at de stemmer ganske godt med erfarne læreres beretninger, og at selv om der kun er få elever med, så udgør de dog stort set hele den tyrkiske gruppe i 5. klasserne i den pågældende kommune. Det ville dog være ønskværdigt at gentage undersøgelsen med et langt større antal.

Men det må understreges, at man ikke uden videre kan slutte herfra til alle tosprogede elever i Danmark. Blandt andet er der stor statistisk forskel på forskellige etniske gruppers beherskelse af dansk (Gimbel 1987).

De deltagende elever er de yngste af 2 årgange tyrkiske elever i Køge. Den ældste gruppe har vi nu fulgt gennem 6 år, mens den yngste gruppe kun blev fulgt til deres 3. skoleår. I 1. og 3. klasse besvarede deres dansklærere et større spørgeskema om hver af dem (Gimbel 1994). Her blev de blandt andet bedt om at vurdere børnenes ordforråd på dansk i forhold til en dansk »gennemsnitselev«. Disse vurderinger udviste som helhed en stigning fra 1. til 3. klasse, men lå dog som helhed under middel også i 3. klasse. Tyngdepunktet (47 % af eleverne) blev vurderet til »lidt under middel«, hvad ordforråd i dansk angik.

De samme elevers kendskab til det udvalgte faglige ordforråd må imidlertid betegnes som en hel del under middel i forhold til deres danske kammeraters kendskab til de samme ord her i 5. klasse. Det kan ikke undgå at fremkalde faglige vanskeligheder for de tosprogede elever i de kommende år, uanset hvordan den faglige undervisning praktiseres, hvis der ikke arbejdes bevidst og systematisk med deres andetsprog.

Der er altså behov for en grundig undervisning i dansk som andetsprog for de tosprogede elever. Og der er behov for, at der arbejdes systematisk med udviklingen af deres ordforråd. At noget sådant kan give gode resultater kan ses flere steder.

I Holland har Anne Vermeer således gennemført et udviklingsarbejde, hvor de tosprogede elever ganske vist ikke nåede helt det samme ordforrådsniveau som hollandske elever fra samme socialgruppe – men næsten. Midlerne hertil var i virkeligheden ganske enkle:

1. Lærernes oplæsning af mange billedbøger i børnehaveklasserne.
2. Konsekvent diskussion af betydningen af ord, der forekom i undervisningsmaterialerne.
3. Konsolidering af dette ordforråd ved repetition og samtale i smågrupper.
4. Individuel aflytning af lydbånd med eventyr og historier.

Lige så vigtigt er det imidlertid, at det accepteres af alle lærere på en skole med tosprogede elever, at dette er en almen opgave og ikke blot en opgave for specialister. Faglærerne skal altså gøre sig klart, at de ikke alene er faglærere, men også samtidig sproglærere i dansk som andetsprog. Det kræver i virkeligheden, at man på disse skoler bliver enige om en fælles sprogpædagogik.

Endelig viser undersøgelsen, at andetsprogstilegnelsen er en lang proces, som skolen har et medansvar for gennem hele skoletiden. Det er således udmærket, hvis man gennemfører førskoleforanstaltninger, så tosprogede børn får hjælp til deres andetsprogsudvikling allerede inden de kommer i skole. Man skal blot ikke tro, at skolen af den grund kan klare sig med at undervise dem på samme måde som de elever, der har dansk som modersmål.

Andetsprogsudviklingen er en livslang proces. Og hver gang tosprogede børn eller voksne møder nye emner eller fag eller situationstyper, stilles de over for to udfordringer: en faglig begrebsmæssig og en sproglig. Og skolen har et pædagogisk ansvar for dem begge.

Litteratur

- Cummins, Jim: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon; Multilingual Matters, 1984.
- Cummins, Jim and Merrill Swain: *Bilingualism in Education*. London; Longman, 1986.
- Gimbel, Jørgen: Indvandrer dansk er flere ting. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1987. *Københavnstudier i tosprogethed* bd. 3.
- Gimbel, Jørgen: Undervisning af tyrkiske elever i Køge Kommune. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994. *Københavnstudier i tosprogethed* bd. K3.
- Golden, Anne: Fagord og andre ord i o-fagsbøger for grunnskolen. I: Hvenekilde, Anne og Else Ryen (red.): »Kan jeg få ordene dine, lærer?«. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen, 1984. S. 170-175.
- Jørgensen, J. Normann: Fremmedarbejderbørns danske ordforråd. En sociolingvistisk undersøgelse. I: Ringgaard, R. and Viggo Sørensen (eds.): *The Nordic Languages and Modern Linguistics* 5. Nordisk Institut, Aarhus Universitet, 1984. S. 283-290.
- Nation, Paul: Vocabulary Size, Growth, and Use. I: Schreuder, Robert & Bert Weltens: *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

Supplerende nyere litteratur

- Lund, K. (2009): »Dansk som andet-sprog i ungdoms- og voksenuddannelserne – at lære sit fag gennem sit andetsprog.« I: Rander, H., L. Boysen og O. Goldbech (2009): *En moderne voksendidaktik*. København: Alinea, 195-232.

Input – output – interaktion

Det er *eleven* der tilegner sig et sprog, og det er derfor vigtigere at fokusere på hvad han/hun kan få ud af forskellige typer aktiviteter i klasseværelset end at beskrive hvad læreren gør, sådan som vi kender det fra præsentationer af f.eks. den direkte eller audiolinguale metode.

Hvilke aktivitetstyper der så er de mest velegnede til at fremme elevens indlæring af sproget, er der forskellige opfattelser af, afhængig af hvilke modeller for sprogtilægnelse man støtter sig til¹. Vi har her valgt at skelne mellem dem der fokuserer på henholdsvis input, interaktion og output.

Inputmodeller lægger hovedvægten på det sprog eleverne udsættes for, f.eks. i form af båndtekst og skrevne tekster. Interaktionsteorier understreger betydningen af at eleverne involveres i at »forhandle om betydning« med hinanden, f.eks. parvis eller i smågrupper. Hovedidéen i outputmodellerne er, at nok er det sproglige input vigtigt, men det er også nødvendigt for eleven selv at producere sprog fordi hans/hendes eget output har en væsentlig funktion i sprogtilægnelsen.

»Input« og »output« er begreber fra computerverdenen, og det kan måske virke indsnævrende at bruge sådanne mekanistiske metaforer for dynamiske og kreative menneskelige fænomener. Derfor vil vi også i det følgende supplere med en mere »humanistisk« beskrivelse af hvad der foregår når mennesker tilegner sig et frem-



KIRSTEN HAASTRUP

Dr. ling.merc. et lic.pæd.

Tidligere professor på Copenhagen Business School,
Institut for Internationale Sprogstudier
og Vidensteknologi (se mindeord side 163)

**MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN**

Lektor, mag.art. og exam.art.

Roskilde Universitet, Institut for Psykologi
og Uddannelsesforskning

misvp@ruc.dk

medsprog, f.eks. når vi skriver om at elever der kommunikerer på et fremmedsprog danner og afprøver hypoteser om hvordan dette sprog fungerer.

»Lad dem lytte« – et undervisningsforsøg baseret på en inputmodel

Ifølge erfaringer fra et canadisk undervisningsforsøg lærer eleverne fremmedsprog på bedste vis blot de får stillet et rigt og varieret input til rådighed. Den canadiske forsker, Patsy Lightbown, har beskrevet dette forsøg under overskrifterne »*The comprehension approach*« (en forståelsestilgang), »*Just listen*« og »*Can they do it themselves?*«².

Det følgende er Lightbowns beskrivelse af hvad der typisk foregår i klasselokalet:

Det er en engelsktime i en folkeskole i et fransktalende område af Canada (et isoleret område hvor eleverne næsten intet engelsk hører uden for skolen). Eleverne, der er 9-10 år, kommer ind i klasseværelset, som er indrettet med små lyttebokse hele vejen rundt langs væggene. De går hen til hylderne med bøger og båndkassetter og vælger det materiale de vil læse og lytte til i de næste 30 minutter. Læreren går nogle runder i klassen og ser efter at båndoptagerne fungerer som de skal. Han/hun taler ikke med eleverne om hvad de arbejder med. Nogle af eleverne sidder og lytter med lukkede øjne; andre læser tydeligvis meget aktivt idet de udtaler ordene for sig selv. Der er ret stille i klassen bortset fra lyden af bånd der bliver sat i eller taget ud, eller skraben af en stol når eleverne går hen til hylderne for at hente et nyt bånd eller en ny bog³.

Resultaterne af dette forsøg viser at eleverne efter nogle år med denne type undervisning bliver meget bedre til at lytte og forstå sammenlignet med en kontrolgruppe af jævnaldrende kammerater der er blevet undervist efter en metode der sigter på produktion⁴. Og det er jo ikke overraskende! Det fascinerende er imidlertid at de også bliver lige så gode, og i nogle tilfælde bedre, til at *tale* fremmedsproget end kontrolgruppen. Som Lightbown beskriver det, lægges der overhovedet ikke op til kommunikation mellem eleverne indbyrdes eller mellem lærer og elev, og eleverne taler ikke engelsk uden for skolen. Så hvordan kan man forklare deres produktive færdigheder?

Forsøget knytter an til den såkaldte inpuhypotese, der blev fremsat i 1970'erne af den amerikanske forsker Stephen Krashen⁵. Han hævdede oprindeligt at et forståeligt input (*comprehensible input*)

var alt hvad en elev behøvede for at lære et fremmedsprog, eller lidt præcisere: et input der lå et lille stykke over, så eleven skulle stå på tær for at forstå det (*comprehensible input + 1*, som Krashen beskrev det). Senere har han modificeret sit synspunkt stærkt, så han nu taler om at et rigt, varieret input er en nødvendig – men ikke en tilstrækkelig betingelse for sprogtilegnelse.

Det omtalte canadiske forsøg er et af flere sprogprogrammer der er inspireret af eller har inspireret inputhypotesen. Af andre kan nævnes »immersion« programmerne (sprogbadsprogrammerne) hvor f.eks. engelsktalende børn bliver »badet« i fransk lige fra børnehaven.

Der er andre eksempler på en undervisningspraksis der tager udgangspunkt i en udvikling af de receptive færdigheder. I Totalhandlingsmetoden (*Total Physical Response*) består begynderfasen af sprogundervisningen udelukkende i at eleverne skal reagere med hele kroppen på lærerens kommandoer: »*Turn round, walk to the door, pick up the ball*« osv. Flere forskere anbefaler en sådan »*silent period*«, dvs. en periode hvor eleverne får lov til at lade sproget synke til bunds inden de bliver opfordret til at tale. Forsøg med dette viser generelt at elever undgår den nervøsitæt der ofte opstår når de skal tale før de er klar til det.

Undervisning baseret på inputmodellen er nok mest anvendelig i begynderfasen af sprogundervisningen, og måske især med yngre elever. Da vores yngste fremmedsprogs elever, de 10-årige i 4. klasse, imidlertid får så meget engelsk input uden for skolen, ville det måske være sproglærere der varetager tysk- og franskundervisning i folkeskolen samt undervisning af frygtssomme voksenbegyndere der kunne have mest glæde af at lade sig inspirere af »Lad-dem-lytte« modellen.

»Lad dem forhandle om betydning« – Interaktionsmodellen

Ifølge interaktionsmodellen er det vigtigt at se på hvad både læreren og eleverne kan gøre ved input for at understøtte sprogtilegnelsen. Læreren kan typisk gøre inputtet mere forståeligt ved at simplificere det eller ved at sørge for at der henvises til den kontekst inputtet indgår i.

Læreren kan f.eks. spørge: »*What's the boy's name?*« og omforme spørgsmålet til: »*The boy, what's his name?*« Eleverne kan imidlertid også selv i samarbejde med andre være med til forarbejde et input gennem forhandling således at det bliver forståeligt:

Lærer: *What's the boys name?*

Elev: *Uh?*

Lærer: *The boy, what's his name?*

Det sproglige indhold i de to ytringer er det samme, men når de bruges i denne kommunikative interaktion får de en funktion som strategier i en betydningsafklaringsproces. Strategien består her i at gentage spørgsmålet og omforme det. Også »Uh?« bruges strategisk, nemlig som en anmodning om betydningsafklaring på samme måde som »*What do you mean?*«.

Sådanne interaktionelle forhandlinger om betydning (*negotiation of meaning*) er for Michael Long mere velegnede til at gøre inputtet forståeligt fordi eleven kan komme med tilbagemeldinger om hvorvidt inputtet er forstået eller ej.

Den pædagogiske udfordring for sproglæreren består nu i at give eleverne mulighed for at indgå i betydningsafklarende interaktion med hinanden.

For det første er det værd at se på hvordan man selv som sproglærer indgår i interaktion med eleverne. Selv hos erfarne lærere kan man finde en tendens til at stille check-spørgsmål, dvs. spørgsmål som de godt kender svaret på, og det giver begrænsede muligheder for forhandling af betydning. I stedet kunne man prøve at stille reelle spørgsmål og give eleverne mere tid til at svare.

For det andet er en *task*-baseret pædagogik, hvor eleverne i par eller grupper arbejder med opgaver af typen 'informationskløft', 'puslespil' osv., meget velegnet til at skabe kommunikativ interaktion, som det sker i det følgende hvor den ene elev (E1) instruerer den anden elev (E2) i at lave en krukke af en klump ler:

E 1: *Dann machst du ein Loch mit deinem Daumen.*

E 2: *Ein Loch?*

E 1: *Ein Loch.*

E 2: *Was ist das?*

E 1: *Mit der Tum. Mit dem Daumen.*

E 2: *Ich nicht verstehen nicht.*

E 1: *Dein Daumen. Dein Daumfinger.*

E 2: *Daum mit?*

E 1: *Mit der Daumfinger.*

E 2: *Das tykke der?*

E 1: *Ja.*⁶

Som man kan se er der her livlig forhandling om betydning selv om det ikke lykkes at få forklaret hvad »Loch« betyder. Undersøgelser af

det sprog elever producerer i forbindelse med løsningen af en *task* viser at det både er mere omfangsrigt og nuanceret end traditionelt lærer-elev sprog, f.eks. anvendes der flere forskellige sprogfunktioner (spørge, udtrykke uenighed, anmode osv.).

I det hele taget åbner en *task*-baseret pædagogik for mange væsentlige sider af en kommunikativ sprogpædagogik: Eleverne får lejlighed til at arbejde med et varieret og 'realistisk' sprog, og de får lejlighed til både at få input og producere output og dermed udvikle deres sprogtilegnelse gennem afprøvning af hypoteser om hvordan sproget er skruet sammen sådan som vi beskriver det i næste afsnit om outputmodeller. Desuden viser undersøgelser at en *task*-baseret sprogundervisning i sig selv giver muligheder for differentiering idet elever på mellemniveau får lige så meget ud af at interagere med andre elever på samme niveau som med elever på et højere niveau, og at elever på mellemniveau i interaktion med elever på et højere niveau producerer mere varieret sprog hvis de skal tage initiativet i udførelsen af en *task*⁷.

Men måske er der kun tale om *muligheder*. Der er nemlig et væsentligt forbehold: Man ved faktisk ikke om der finder en egentlig sprogtilegnelse sted i forbindelse med selve *task*-løsningsprocessen da dette ikke er blevet undersøgt. Der er undersøgelser der viser at den lingvistiske del af elevernes kommunikative kompetence, dvs. den sproglige korrekthed, kan stå i stampe selvom der finder en interaktiv kommunikation sted. I det hele taget bør man måske opfatte brugen af *tasks* som en måde at skabe et kommunikativt handlerum hvori eleverne kan udvikle deres kommunikative kompetence – forudsat at læreren og eleverne selv er i stand til gennem viden om sprogindlæring bevidst og målrettet at udnytte den kommunikation der finder sted. *Tasks* er således velegnede til at afdække og få øje på de problemer eleverne har med forskellige sider af sproget, og det er så vigtigt at arbejde videre med disse problemer. Forskellige typer af *tasks* kan anvendes til at skabe forskellige typer sproglig interaktion og til at fokusere på bestemte sider af den kommunikative kompetence, men sprogindlæringen tager ikke vare på sig selv i selve løsningen af en *task*. En *task*-baseret pædagogik tager udgangspunkt i *tasks*, men må indeholde mere end det.

»De skal presses til at tale« – eller outputmodeller

I Canada har man mere end 20 års erfaring med de tidlige nævnte sprogbadsprogrammer (*immersion programmes*). Det drejer sig typisk om at engelsktalende børn fra den totalt engelsksprogede Ontario-provins undervises på fransk fra børnehaven og op gennem

skoleforløbet. Fransk er således undervisningssprog f.eks. i både matematik- og musiktimerne⁸.

Betragter vi den indlæring der finder sted, f.eks. i en biologitime, er det klart at hovedvægten i undervisningen ligger på det naturfaglige indhold snarere end på den sproglige form. Sprogbadselever får rigeligt af forståeligt input (*comprehensible input*), og sprogbadsprogrammerne betragtes da også af nogle forskere som det største eksisterende forsøgslaboratorium for afprøvelse af input-hypotesen.

Hvad kan de elever nu typisk som gennem mange år har været igennem de sprogbadsprogrammer der primært er baseret på input? De er blevet vældig gode til lytteforståelse, de taler flydende, og de tager gerne initiativ i en samtalsituation (det gælder især dem der startede i børnehavealderen). På den anden side er deres sprog ikke særlig korrekt; især mangler den grad af grammatisk præcision som man normalt ville forvente efter mange års undervisning.

Dette fik Merrill Swain, en af sprogbadprogrammernes mødre, til at fremsætte sin model om »*pushed language output*«. Det er nødvendigt, siger hun, at få eleverne til at arbejde både med det receptive og det produktive.

I forståelsesprocessen (receptionen) benytter eleven især sin viden om verden, samt sin viden om semantik og ordforråd – semantisk forarbejdning kalder hun det. I produktionsprocessen spiller grammatikken imidlertid en stor rolle idet eleven her må arbejde med de enkelte dele af syntaksen.

Eleverne skal derfor, siger Swain, »presses« til ikke bare at producere længere sammenhængende tale, men også mere *korrekt* tale, bl.a. ved at de gennem spørgsmål og kommentarer presses til at omformulere upræcise vendinger. Hun overfører begrebet »*negotiation of meaning*« fra interaktionsteorien, og introducerer begrebet »*negotiation of form*«. Således kan elever i pararbejde hjælpe hinanden til sproglig præcision ved at stille opklarende spørgsmål.

Swain fremhæver at eleverne har brug for selv at producere sammenhængende ytringer fordi elevernes egen sproglige produktion er et vigtigt udgangspunkt for sproglig bevidstgørelse. Eleven skal bl.a. vejledes i at lægge mærke til huller eller mangler i sit eget sprog, og lære hvordan han/hun ved at øge sin viden om f.eks. grammatik kan komme tættere på målsprogsnormen.

Her kunne man også nævne at de fleste forskere er enige om at nogle af de grundlæggende processer i sprogtilegnelsen er hypotesedannelse, hypoteseafprøvning og feedback. Eleven danner sig en hypotese om hvordan målsproget fungerer, f.eks. at datid på engelsk ender på *-(e)d*, også datid af *'go'*: *'goed'*. Gennem feedback fra samtalepartner/lærer eller ordbog bliver denne hypotese bekræftet,

eller (i dette tilfælde forhåbentligt) afkræftet: *'went'*. Den enkelte elevs engagement i disse processer er antagelig den vigtigste årsag til hans/hendes sproglige udvikling.

Swain understreger at hendes outputmodel skal ses som et supplement til inputmodeller. Også for hende er det vigtigt at eleverne fra starten af får tillid til at de kan få deres budskab igennem på fremmedsproget, men især på de videregående trin skal *»pushed out-put«* hjælpe dem til større præcision.

Udover Swains model findes der flere andre outputmodeller, f.eks. den såkaldte diskurshypotese, der er fremsat af Rod Ellis. Han hævder at elever kun lærer den diskurs/kommunikationsform de har arbejdet med. Hvis det er rigtigt, er det vigtigt at arbejde med både en uformel/uplanlagt og en formel/planlagt diskurs da det især er gennem reception og produktion af den sidste at eleverne får *»grammatikaliseret«* deres sprog. Den pædagogiske konsekvens af dette er at læreren må vælge aktivitetstyper der giver mulighed for at øve begge typer diskurser, og dem der ligger imellem dem.

»Sprogtilegnelse« i denne artikel og i resten af temanummeret om sprogtilegnelse (Sprogforum nr. 10 1998)

Fælles for de teorier vi har valgt at omtale er at de tager udgangspunkt i at sprogindlæringsprocessen foregår hos eleven (eller *»læreren/lørneren«* som han/hun derfor kaldes). Det er den enkelte elevs aktive hypotesedannelse og –afprøvning der får hans/hendes sprog til at udvikle sig. De fleste forskere er enige om at både input, interaktion og output spiller en væsentlig rolle for sprogtilegnelsesprocessen. Forskellene mellem modellerne kan forklares ved at de rammer den enkelte forsker arbejder inden for naturligt kommer til at præge hvad de sætter fokus på (f.eks. Canadas særlige sprogsituation og sprogpolitik).

I stedet for at sukke over at forskerne ikke kan blive enige om én model for hvordan der skal/bør arbejdes med sprogtilegnelsen, skal vi nok hellere glæde os over at vi kan vælge mellem forskellige modeller, der beskæftiger sig med det aspekt af sprogtilegnelsen som vi her og nu er mest interesseret i.

Konklusion

Det er en væsentlig faglig udrustning for en sproglærer at have viden om elevens kognitive tilegnelsesprocesser – dvs. hvad der foregår i den enkelte *'learners'* bevidsthed når han/hun tilegner sig

sprog gennem kommunikation og hvilke sider af sprogfærdigheden der kan forventes udviklet gennem bestemte klasseværelsesaktiviteter. Ja, en sådan viden er en nødvendig forudsætning for at kunne træffe kvalificerede valg om bl.a. undervisningens indhold og aktiviteter i klasseværelset.

Skal eleven kunne udnytte de indlæringsmuligheder læreren stiller til rådighed, så han/hun kan blive en 'learner', må han/hun imidlertid også selv have en viden om sprogtilegnelsesprocesser og om sin egen måde at lære sprog på.

Med denne fælles viden er der mulighed for at realisere perspektiverne i de aktuelle sprogpædagogiske strømninger: (med-)ansvar for egen læring, selvevaluering, undervisningsdifferentiering.

Noter

1 Vi kan anbefale følgende introduktioner til denne forskning:

· Ellis, Rod: *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford; Basil Blackwell, 1992.

· Ellis, Rod: *Second Language Acquisition. Introduction to Language Studies*. Oxford; Oxford University Press, 1997.

· Lightbown & Spada: *How Languages are Learned*. Oxford; Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press, 1993. (Se anmeldelse i *Sprogforum*, nr. 10, 1998).

2 Lightbown & Spada (1993).

3 Vores frie oversættelse af eksempel 8, side 88 i Lightbown & Spada (1993).

4 Kontrolgruppens sprogundervisning beskrives som »aural-oral«, hvilket må indebære at der lægges vægt på det mundtlige, både lytteforståelse og udtryksfærdighed.

5 Krashens teorier er omtalt i Lightbown & Spada (1993).

6 Efter Wagner, Johannes: Dann du tagen eineeeee – weisse Platte – an analysis of interlanguage communication in instructions. I: Færch, Claus & Kasper, Gabriele (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London; Longman, 1983.

7 Om *task*-baseret sprogundervisning se: Willis, Jane: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman, 1996 (Longman handbooks for language teachers).

Pedersen, Michael Svendsen: What does you have in your »Task« today? *Sprogforum*, nr. 4, 1996.

8 Der er flere forskellige typer sprogbadsprogrammer i Canada. Der skelnes f.eks. mellem total og delvis immersion (total and partial), tidlig og sen immersion (early and late immersion), hvor »sen« ofte betyder senere end i 8-års alderen. Målsproget er ofte, men ikke altid fransk. I denne artikel beskriver vi ikke et bestemt projekt, men et prototypisk fransk immersionsprogram i Ontario.

Supplerende nyere litteratur

Atkinson, Dwight (ed.) (2011): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London & New York: Routledge.

Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

En ting ad gangen

Fokus på indhold, fokus på form

Ikke alt sprog læres gennem træning af grammatiske mønstre. Ved siden af den indlæring, hvor eleven fokuserer på de sproglige former, på grammatikken, findes en indlæring, hvor eleven i stedet fokuserer på indholdet, på budskabet.

For at få alle aspekter i sprogundervisningen med, mener jeg, at det er vigtigt at dele undervisningstiden op, så både form og indhold bliver tilgodeset. Det betyder, at man må have aktiviteter, hvor eleverne skal fokusere på den sproglige korrekthed og andre, hvor eleverne skal koncentrere sig om indholdet.

Skellen mellem aktivitetstyper

Det er vigtigt at disse to typer aktiviteter ikke bliver sammenblandet. Hvis en elev f.eks. bliver opfordret til at udtrykke sine tanker om et bestemt emne og samtidig formanet om ikke at lave grammatiske fejl, kan dette nemt få en negativ virkning på resultatet. Eleven kan ikke samtidig koncentrere sig om *hvad* han vil sige og *hvordan*.

Det samme er tilfældet, når en elev skal svare på forståelsesspørgsmål med korrekte sætninger.

Derfor er det vigtigt at holde disse aktivitetstyper skarpt adskilt fra hinanden, så eleven ved, hvad man forventer af ham, og så han kan engagere sig 100% i den opgave, han har fået. Kort sagt: eleven skal vide helt præcist: »Skal jeg koncentrere mig om formen eller om indholdet? Skal jeg lave grammatik eller skal jeg øve mig på mine kommunikative færdigheder?« Virkningen af en skarp adskillelse er en frigørelse af mere energi.



PIA ZINN OHRT

Lektor, cand.mag.

Master i fremmedsprogspædagogik

Frederiksberg Gymnasium

po@frederiksborggymnasium.dk

I det følgende vil jeg gengive et skema, som er udarbejdet af Christopher Humphris fra sprogskolen DILIT¹ i Rom, hvor de praktiserer en opdeling af undervisningen i aktiviteter med fokus på indholdet og andre med fokus på formen.

Skemaet er opdelt i talesprog og skriftsprog. Kasserne på grå baggrund fokuserer på indholdet, mens kasserne på lys baggrund fokuserer på formen.

De 8 didaktiske aktiviteter

	Receptive færdigheder		Produktive færdigheder	
	<i>autentisk</i>	<i>analytisk</i>	<i>fri</i>	<i>kontrolleret</i>
<i>talesprog</i>	autentiske lytteøvelser	analytiske lytteøvelser	fri mundtlig sprogfærd.	kontrolleret mdl. sprogfærd.
<i>skriftsprog</i>	autentisk læsning	analytisk læsning	fri skr. sprogfærd.	kontrolleret skr.sprogf.

Jeg vil i det følgende give to konkrete eksempler på aktiviteter, hvor fokus er lagt på indholdet, og tre, hvor fokus er lagt på formen, fordelt over både receptivt og produktivt mundtligt sprog.

	Receptive færdigheder		Produktive færdigheder	
	<i>autentisk</i>	<i>analytisk</i>	<i>fri</i>	<i>kontrolleret</i>
<i>talesprog</i>	quiz 1. del Aktiv lytteøvelse	sprogpuslespil	fri mundtlig sprogfærd. – reel	quiz 2. del – kontrol af spørgsmål quiz 3. del – sprogleg

5 eksempler på didaktiske aktiviteter

Quiz

Quizzen er en række af tre aktiviteter, hvor eleverne, delt i to hold, udfordrer hinanden ved at stille spørgsmål til hinanden (formuleret og kontrolleret af dem selv) til forståelsen af en lyttetekst. De tre aktiviteter skal udføres i rækkefølge, men ikke nødvendigvis samme dag. De tre aktiviteter er:

1. DEL: Aktiv lytteøvelse (eksempel på receptivt sprog med fokus på indholdet)
2. DEL: Kontrol af spørgsmål (eksempel på produktivt sprog med fokus på formen)
3. DEL: Sprogleg (eksempel på produktivt sprog med fokus på formen)

1. del: Aktiv lytteøvelse

Eleverne lytter flere gange til en kort spontan autentisk samtale (ikke over 3 minutter) og leder efter specielle oplysninger. I quizzens 1. del er det eleverne selv, der bestemmer, hvilke oplysninger, de vil have. Aktiviteten træner forståelsen af talesprog og er med til ubestridt at styrke indlæringen af grammatik.

Første fase

Klassen skal lave en sprogleg. Klassen deles i to hold, hvert hold vælger et navn, her for nemheds skyld kaldet A og B. De to hold sætter sig i en rundkreds væk fra hinanden, så de ikke forstyrrer eller kan høre hinanden. Sproglegen går ud på at konkurrere om, hvilket hold der forstår mest af en lytteøvelse. Fremgangsmåden forklares til klassen, inden man går i gang.

Fremgangsmåde:

- Klassen lytter til båndet tre gange i træk
- Hold A og hold B udveksler hver især informationer om det, de har forstået.

De to første punkter kan gentages lige så mange gange blot ét af holdene ønsker det. Det er holdene selv, der afgør, om og hvor mange gange de vil lytte til båndet efter de tre første gange. Det er kun de første to punkter, der styres af læreren. Det er vigtigt, at eleverne er klar over, at det derefter er dem, der har styringen.

Når holdene føler sig klar til at udfordre hinanden er første fase slut.

Anden fase

Fremgangsmåde:

- De to hold opløses, så alle kan arbejde individuelt.
- Alle skriver en række spørgsmål til indholdet i lytteøvelsen.

Det er vigtigt at gøre tre ting klart:

- spørgsmålene er individuelle: alle formulerer selv deres spørgsmål!
- den enkelte elev skal selv kende svaret på det spørgsmål, han skriver.
- de spørgsmål, som de skriver, skal stilles til det andet hold på et senere tidspunkt.

For at undgå misforståelser som at eleverne f.eks. gentager spørgsmål, som de har hørt i samtalen, er det en god idé at give et eksempel: »hvor mange personer taler?«.

2. del: Kontrol af spørgsmålene

Eleverne, der er delt i to hold, diskuterer og retter grammatikken i de spørgsmål, som de har lavet ud fra lytteøvelsen (quizzens 1. del). Spørgsmålene skal stilles til det modsatte hold. Aktiviteten har til formål at styrke indlæringen af grammatiske regler.

Denne aktivitet kan foregå i en følgende lektion.

Fremgangsmåde:

- De to hold fra quizzens 1. del gendannes og sætter sig langt fra hinanden.
- Informationer til de to hold: Grammatikken i spørgsmålene skal være korrekt, ellers mister holdet 1 point.
- Begge hold får al den tid, de har behov for til at kontrollere og rette spørgsmålene.

Hvert hold retter den første elevs første spørgsmål, dernæst den anden elevs første spørgsmål og så fremdeles. Det er vigtigt, at holdet ikke retter alle spørgsmål hos den første elev, da man så risikerer ikke at have fået rettet nogen spørgsmål hos den sidste elev på holdet.

Når et af holdene mener, at de er færdige, afbrydes arbejdet på det andet hold. Afhængigt af holdenes størrelse, skal hver elev have 2-10 spørgsmål, så sproglegen kan vare et stykke tid, men under alle omstændigheder skal der være så mange spørgsmål, at gengangere kan smides ud.

3. del: Sprogleg

I quizzens 3. del udfordrer de to hold hinanden om hvem, der har forstået mest af lytteteksten fra 1.del. Formålet med aktiviteten er at styrke elevernes beherskelse af grammatiske regler. Det at eleverne deltager aktivt er med til at motivere indlæringen.

Denne aktivitet kan foregå i en følgende lektion.

Fremgangsmåde:

- De to hold, der her er kaldt A og B, sætter sig over for hinanden i to rækker.
- Spillet regler forklares, en mønt afgør, hvilket hold der starter.
- Hvert hold får på forhånd 10 point.

Reglerne er:

1. Hvis spørgsmålet er grammatisk forkert, mister hold A et point.
2. Hvis hold B retter fejlen/fejlene inden 1 minut, får det et point.
3. Hvis indholdet accepteres af den, der har stillet spørgsmålet, får hold B et point. Der tages ikke hensyn til svarets grammatiske korrekthed. B1 har 1 minut til at svare i.
4. Det er tilladt at rådføre sig med de andre deltagere på ens hold.
5. Det er tilladt at lytte til båndet igen.
6. Hvis der tales andet end målsproget, mister holdet et point.

De to hold skiftes til at stille hinanden spørgsmål: A 1 stiller et spørgsmål til B1, B1 stiller et spørgsmål til A2, A2 til B2, B2 til B3 osv.

Gode råd:

Tiden og regel 6 skal overholdes strengt.

Lærerens deltagelse begrænser sig til at afgøre grammatiske spørgsmål, holde øje med tiden samt uddele eller fratække point.

Sprogpuslespil

Eksempel på receptivt sprog med fokus på formen.

Eleverne lytter mange gange til et kort uddrag af et bånd. Opgaven går ud på at rekonstruere dialogen skriftligt og sætte den sammen som i et puslespil. Uddraget varer ca. 15 sekunder og er et uddrag af en spontan autentisk samtale, som tidligere har været brugt til lytteøvelse. Denne aktivitet har til formål at træne lytteevnen, men den fokuserer samtidig på formen, idet eleverne må overveje forskellige grammatiske valg for at udfylde teksten.

Før denne aktivitet kan laves, er det vigtigt, at eleverne har hørt hele samtalen, som uddraget er en del af. Det sikrer, at eleverne har en global forståelse af samtalen. Eleverne begrænser sig derfor ikke til at »samle ord sammen«, men er i stand til at indsætte ordene i en sammenhæng. Hvis enkelte elever ikke har hørt samtalen i en tidligere lektion, er det en god idé at lade en af de andre elever give et referat af samtalen.

Uddraget er valgt således, at det altid ligger i overkanten af det, som eleverne kan høre sig til, og som de derfor kan udfylde kun ved at lytte. Eleverne motiveres derfor til at bruge deres generelle viden om sproget og tænke i grammatiske baner: når der mangler nogle ord opfordres eleverne til at tænke over, hvilke grammatiske kate-

gorier de ord som de allerede har fundet, har og ud fra dette gætte og lave hypoteser om hvilke ordklasser, der mangler.

Fremgangsmåde:

Læreren tegner fremgangsmåden i et almindeligt puslespil på tavlen og forklarer, at eleverne skal anvende den samme strategi: skrive de ord ned spredt ud over et stort stykke papir, som de er i stand til at fange og efterhånden som de hører båndet flere gange sætte mere og mere tekst på. Eleverne skal klart frarådes at skrive de første 2-3 ord efter første lytning, de næste 2-3 ord ved anden lytning og så fremdeles.

Et eksempel på sprogpuslespil, der skal samles.²

G: *Dove abita?*

M: *Dunque, io sono in piazza Mazzini al numero venticinque.*

G: *Sì*

M: *E mi chiamo Pietro Morè.*

En elevs udskrift kan f.eks. se sådan ud:

<i>Dunque</i>	<i>Mazzini</i>
	<i>cinque</i>
<i>Sì</i>	<i>Pietro Morè</i>

1. fase:

- Eleverne arbejder individuelt: De lytter mange gange til uddraget og forsøger at skrive det ned, som de kan opfatte.

2. fase:

- Eleverne arbejder to og to: Parvis sammenligner de deres resultat og forsøger i fællesskab at udfylde de huller, de måtte have. Ud fra deres viden om sprogets opbygning skal de forsøge at finde ud af, hvilke ordklasser, sætningsled eller fyldord, der mangler.
- Båndet afspilles et par gange igen.
- Eleverne sammenligner igen parvis. Samme par som før.
- Disse to faser gentages så mange gange, som eleverne ønsker det.
- Efter 2 – 3 sammenligninger med samme partner, skiftes partner, så hver elev får mulighed for at sammenligne sit resultat med andre resultater.

3. fase:

- På et vist tidspunkt kan eleverne ikke få udfyldt de sidste huller. Her (og først her) indtager læreren en central rolle:
- En af eleverne bliver bedt om at sige, hvor han har et problem samt fortælle, hvad han har skrevet før og efter problemet.
- Læreren skriver elevens sætning på tavlen inklusive de ord, der kommer før og efter problemet, f.eks.

*dunque/ /sonin/ piazza Mazzini
 /suonin/*

- De andre elever opfordres til at kommentere elevens »problem« og komme med andre forslag. Alle forslag skrives op på tavlen under hinanden.
- Eleverne opfordres til at overveje sammenhængen og finde ud af, hvilke former der grammatisk kan være mulige og hvilke ikke.
- Båndet kan høres igen lige så mange gange eleverne ønsker det.
- Gennem grammatiske overvejelser ledes klassen hen til løsningen. Det er altså eleverne, der arbejder og ikke læreren, der retter.

Samme fremgangsmåde anvendes ved det næste problem. Således fortsætter fasen indtil den tid, man har afsat til aktiviteten er gået, eller til alle problemer er løst. Det gør ikke noget, hvis der ikke er tid til at løse alle problemer: Det er processen, der er vigtig, ikke produktet!

De processer, eleverne i denne aktivitet får lejlighed til at anvende, svarer til dem forskeren anvender i sit videnskabelige arbejde: han overvejer, laver hypoteser, beviser sine antagelser og overbeviser sine kolleger/kammerater.

Fri mundtlig sprogfærdighed inspireret af musik

Eksempel på produktivt sprog med fokus på indholdet.

Eleverne får en bestemt opgave og parvis eller i små grupper forsøger eleverne at kommunikere frit på målsproget. Formålet med denne aktivitet er at udvikle elevernes sprog eller rettere metasprog. Eleverne vil altid føle en afstand mellem det, de gerne vil sige og det, de kan sige. Aktiviteter af denne type stimulerer og motiverer eleverne til at yde deres bedste i forsøg på at blive forstået.

Fremgangsmåde:

1. fase: Udvidelse af ordforråd

- Læreren sætter noget blid baggrundsmusik på, hvis funktion er at få eleverne til at slappe af.
- Brainstorming: læreren opfordrer eleverne til at nævne nogle ord, der kan beskrive en person, både m.h.t. udseende og karakter. Ordene skrives spredt på tavlen.
- Eleverne sættes sammen to og to og bliver bedt om at finde flere ord, som kan beskrive en person. Læreren trækker sig tilbage.
- Eleverne bytter partner og fortsætter arbejdet.
- Arbejdet stoppes, og læreren skriver nu alle forslagene op spredt ud over hele tavlen.«

2. fase: To musikstykker = to personer

Læreren har udvalgt to musikstykker, som adskiller sig markant fra hinanden. De kan indeholde forskellige musikinstrumenter, som giver anledning til at forestille sig forskellige personer eller væsener.

Instruktion til eleverne:

»I skal nu høre to stykker musik lige efter hinanden. Mens I lytter til det første, skal I forestille jer en person og beskrive og karakterisere ham eller hende: køn, alder, udseende, karakter. Det samme skal I gøre med det andet musikstykke. I kan skrive stikord ned på et stykke papir, og når musikken er slut, får I endnu et minut til at skrive færdig i.

Musikken spilles, eleverne skriver og får et ekstra minut til sidst til at notere færdig i.

Læreren spørger, hvem eleverne har forestillet sig ved det første stykke musik. De, der har forestillet sig samme person (en mand, en kvinde, en gammel mand/kvinde, en dreng/en pige), bliver sat sammen. Det sammen gentager sig med det andet stykke musik, og eleverne bliver også her sat sammen med en anden elev, der har forestillet sig den samme person.

3. fase: Fri mundtlig sprogfærdighed

Eleverne sættes sammen to og to og taler om deres personer. De to musikstykker bliver spillet igen, mens eleverne snakker. Når beskrivelsen af de to personer begynder at blive udtømt, går læreren op til tavlen og skriver: »Kender de to personer hinanden?« »Hvis ja, hvil-

ket forhold har de til hinanden?» eller »Hvis nej, lad os sørge for at de kommer til at mødes!« og dernæst: »Opfind en historie, som handler om alle jeres fantasipersoner! God fornøjelse!«

Aktiviteten kan i en senere lektion følges op af en fri skriftlig produktion eller den kan dramatiseres.

Noter

1 DILIT-IH er en sprogscole i Rom, officielt anerkendt af det italienske undervisningsministerium. Skolen er en del af International House og har undervist i italiensk som fremmedsprog siden 1968. Skolen er kendt for sin høje kvalitet og store erfaring inden for undervisning samt for sin højt kvalificerede pædagogiske ud-

dannelse og efteruddannelse af lærere. DILIT-IH var en af de første skoler, der anvendte en på alle områder kommunikativ sprogundervisning og metoden følges op og opdateres løbende.

2 Eksemplet er hentet fra Piero Catizone, Christopher Humphris, Luigi Micarelli: Volare 1, lektion 2, Edizioni DILIT – ALPHA&BETA, 1997.

Er kommunikativ undervisning kommunikativ?

I et nyligt nummer af tidsskriftet *Hispania* (1998/2) hudfletter den amerikanske andetsprogsforsker VanPatten termen *kommunikativ* eller rettere: Han hudfletter den store gruppe af lærere der efter hans mening besmykker sig med at undervise kommunikativt, desuagtet den undervisning de bedriver, efter hans mening overhovedet ikke er kommunikativ.

Der er, som han ser det, tre gennemgående fejlopfattelser:

- For det første er det en gængs opfattelse at kommunikativ undervisning alene har med *mundtlig* undervisning at gøre.
- Et andet forhold der går igen i flere lærebogsmaterialer, er at *kommunikative aktiviteter* er afslutnings- og opsamlingsaktiviteter. En gennemgående timeopbygning følger mønstret: *præsentation af nyt stof ' øvelse heraf ' kommunikative aktiviteter* som bygger på det præsenterede. Dvs. kommunikative aktiviteter ligger til slut og drejer sig i realiteten alene om at anvende allerede indlærte færdigheder i en kommunikativ sammenhæng. Først når eleverne har lært grundbestanddelene, må de kommunikere.
- Et tredje gennemgående træk er de aktivitetstyper der anvendes. Der er fire typer der dominerer:
 - billedbeskrivelse
 - strukturerede spørgsmål-svar
 - strukturerede rollespil
 - par-interviews



KAREN LUND

Lektor, ph.d.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,

Aarhus Universitet

karlund@dpu.dk

Der er ikke nødvendigvis noget galt med disse aktiviteter som sådan, men noget der går igen, er at eleverne sættes til at udføre dem alene med det formål at indøve det ordforråd og den grammatik som er blevet præsenteret og øvet forud. Der er ikke tale om at man skal spørge om noget med det formål at få nogle informationer man skal bruge til noget; man interviewer hinanden udelukkende for at praktiserere det man har lært.

Til det første punkt er det vigtigt at slå fast at kommunikativ undervisning ikke kun drejer sig om opbygning af de mundtlige færdigheder. Det at skrive er også kommunikativt. Både virkelighedens og klasserummets kommunikation involverer såvel lytte-, læse-, skrive- som taleaktiviteter. I visse tilfælde, men meget sjældent, gør vi kun én af delene – f.eks. når vi hører radio. Når vi ser en film på vores modersmål, lytter vi, men samtidig aflæser vi billeder. Er filmen udenlandsk, både lytte- og læseafkoder de fleste samtidig. Vi er vist aldrig kun skrivere, al den stund vi altid bruger megen tid på at genlæse det vi selv skriver. Lige undtaget foredraget, hvor vi er lyttere, så er vi i al mundtlig kommunikation såvel talere som lyttere, og i begge roller er vi ansvarlige for samtalen og dens udfald. Ofte involverer vi alle fire færdigheder i kommunikation. VanPatten nævner som eksempel familiens planlægning af et middagsselskab:

- man udveksler ideer (lytte, tale)
- man finder madopskrifter (læse)
- man laver indkøbslister, invitationer (skrive, læse)
- man tjekker med hinanden (tale, lytte)

Altså termen *kommunikativ* vedrører alle typer af sprogbrug – ikke blot mundtlig sprog¹.

Angående det andet punkt: *Præsentation* → *øvelse* → *kommunikativ aktivitet*. Hvis vi bygger vores lektioner op efter denne model, har vi samtidig vedtaget at en egentlig kommunikativ praksis ikke er særlig væsentlig for tilegnelsen af det nye sprog. Først skal man tilegne sig elementerne; så må man bruge dem. Kommunikative aktiviteter er staffage som kan være OK som motivationsskaber til sidst – for at få eleverne til endnu en gang at øve sig. Det er selvfølgelig ikke i sig selv så galt at få lejlighed til at øve det nye stof nok engang. Vi ved der skal relativt mange gentagelser til før man får automatiseret nyt stof. Så hvorfor ikke?

Det man overser, er imidlertid at dette overhovedet at blive sat i kommunikative kontekster er basalt for tilegnelsesprocessen. Det er gennem kommunikative aktiviteter selve tilegnelsen af det nye sprog sker. Ved at blive udsat for at skulle forstå og fortolke hvad

andre siger eller skriver, og ved at blive udsat for at skulle formulere et indhold mundtligt eller skriftligt så en modtager kan forstå det, får man de bedste muligheder for at lære det nye sprog. Det trækker tilegnelse når man sættes i en kommunikativ sammenhæng hvor man er nødsaget til *at forhandle om betydning*²: Som modtager beder man om forklaringer og uddybninger; som afsender bestræber man sig på at klargøre hvad man har sagt. Altså kommunikation er ikke blot målet; kommunikative aktiviteter er selve midlet hvorigennem man lærer det nye sprog. Man lærer at kommunikere ved at kommunikere. Det skal jeg senere vende tilbage til.

Mod det tredje træk, hvor kommunikative aktiviteter er reducerede til at være mere eller mindre mekanisk gentagelse og opsamling af det allerede indlærte, støder det forhold at kommunikative aktiviteter som sådan altid har et formål. Vi kommunikerer af en grund. F.eks. for at udveksle informationer om vidensforhold, om holdninger til dette og hint; for at signalere social nærhed eller afstand, eller for at afgive besked om magtrelationer gennem særlige kodninger af sproget. Ofte ligger der flere formål gemt i et enkelt udsagn. Vi taler eller skriver, lytter eller læser af en grund.

På samme måde skal kommunikative aktiviteter i klassen også være båret af enten kommunikative eller sociale formål. Hvis man på forhånd ved hvad den anden vil sige, hvorfor så overhovedet bruge tiden til at lytte; hvis man ikke skal bruge det man læser, til noget, hvorfor så bruge ressourcer på at koncentrere sig om det man læser? En undervisning hvor eleverne skriver, taler, lytter og læser uden at have noget egentligt formål hermed – bortset fra at tilfredsstille lærerens krav – er ikke kommunikativ.

Men hvorfor er det nu så vigtigt med disse kommunikative fordringer? Det er det fordi de faktorer skaber det bedste grundlag for tilegnelse af det nye sprog.

Hvorfor så det? Lad os reflektere over dem:

Der er altid et formål med en grund til at vi lytter, læser, taler eller skriver. Den der taler eller skriver, vil noget med det indhold der videresendes – informere, overtale, anklage, skabe god stemning osv, og den der lytter eller læser, har ligeledes en god grund til at bruge sine kognitive ressourcer herpå; det man hører eller læser, skal bruges til noget.

Men hvad har formål med tilegnelsen af det nye sprog at gøre? Alt!!

Ifølge 90'ernes kognitive teorier lærer vi ikke noget med mindre vi har vores opmærksomhed rettet mod det der skal læres. *Opmærksomhed* og (potentiel) *bevidst fokusering* er nøglebegreber i tilegnelsesforskningen (McLaughlin 1987, Schmidt 1990, Lund 1997). Og hvornår er vi de mest aktive, opmærksomme lyttere/læsere? Det er vi når vi har en god grund til at forstå det der bliver sagt – f.eks. fordi vi skal bruge eller er interesserede i det der siges/skrives.

På den baggrund er det klart at kommunikative aktiviteter som alene træner allerede indlært stof, giver uhyre lille incitament til at lægge nogen som helst energi i f.eks. at lytte efter hvad der bliver sagt. Man ved jo på forhånd hvad den anden vil sige, så man tager sig lige et frikvarter eller bruger tiden på at huske sin egen replik. Den talende får forhåbentlig mere ud af det? Men nej. For det første er der ofte tale om en ekstra træning – altså en automatisering, hvilket som sagt ikke i sig selv er at foragte. For at kunne et sprog skal man være i besiddelse af store mængder automatiseret sprog. Der er imidlertid stort set ingen kommunikative udfordringer forbundet hermed. Der skal ikke tages nogen beslutninger om hverken hvad man overhovedet vil sige, eller hvordan man vil udtrykke det. Den talende skal ingen ressourcer bruge på at gøre sig forståelig, for den anden ved jo godt hvad man vil sige. Der skal heller ikke bruges særlig mange kognitive ressourcer på at 'fabrikere' det man vil sige, for det ligger der jo allerede som præfabrikata; altså der mangler helt sproglige udfordringer, hvor man kreativt skal arbejde på at få overbragt et nyt indhold i en form som både er forståelig og 'passende' eller adækvat. Også den talende kan således i vid udstrækning holde frikvarter.

En aktivitet som mange lærere vil nikke genkendende til, er elevfremlæggelsen. Hvad den ikke sluger af tid uden ret mange får meget ud af det! De der lytter, falder hen; de der taler får forhåbentlig øvet sig til gavn, men ofte læser de op af et manuskript der ligger langt fra talesproget, og sommetider også langt fra hvad de i øvrigt behersker på fremmedsproget.

Kommunikativ undervisning i Danmark?

Nå, men ét er Amerika (med VanPatten in mente). Noget helt andet er Danmark, plejer vi at hævde – ikke mindst når talen er om sprogundervisning; herhjemme ser det ganske anderledes ud. Eller gør det? Jeg tror vi med ganske få spørgsmål kan få en vis afklaring af om vores undervisning med dertil hørende materialer er kommunikativ:

- Er der en afsender som har en intention med at kommunikere? Hvilken?
- Er der et formål med den enkelte aktivitet? Hvilket?
- Er der en modtager for det der kommunikeres?
- Har modtager en eller flere gode grunde til at lytte/læse det der formidles? Hvilke(n)?

Herefter kan vi videre undersøge om de aktiviteter der foregår i klassen, giver anledning til følgende:

- Betydningsafklaringer (Stiller lytter betydningsafklarende spørgsmål? Foretager den talende reformuleringer for at præcisere det han/hun siger?)
- Gives der feed-back?
- Er deltagerne alle/begge aktive både når de taler, og når de lytter? Eller kan den enkelte frit vælge alene at være lytter – evt. tage sig en stille stund?

Et tjek af disse forhold vil bidrage til at afklare om det der foregår i vores undervisning, giver de bedste muligheder for tilegnelse af det nye sprog.

Hvis man kan se lyset i disse kommunikative krav, har man gode muligheder for at komme igang med ved få greb at gøre relativt ubrugelige hukommelsestrærende rollespil til egentlige kommunikative aktiviteter. Man indlægger et afsenderformål, således at afsender taler af en grund, og man sørger for at modtager har en god grund til at lytte godt efter, stille uddybende og forståelsesafklarende spørgsmål. I stedet for en hoved-af-aktivitet får man herved skabt en hoved-på-aktivitet.

Kriterier for kommunikative aktiviteter

I en antologi om kommunikative aktivitetstyper (på engelsk kaldet *tasks*) opstiller Pica, Kanagy & Falodun (1993) kriterier som kan bruges til at vurdere kommunikative aktiviteter:

1. Kræver aktiviteten tovejs-kommunikation – skal begge parter bidrage for at opgaven kan løses? Dvs. har begge parter information som den anden har brug for?
2. Har parterne samme/konvergente mål?
3. Ligger der indbygget i aktiviteten at parterne skal nå frem til f.eks. én fælles løsning.

Jo flere af ovenstående punkter vi kan svare ja til, desto større er mulighederne for at eleverne indgår i aktiviteter der kræver af dem at:

- de forstår det input de udsættes for
- de giver sig i kast med at betydningsafklare når der er noget de ikke forstår
- de giver feed-back på det de hører/ får feed-back på det de siger

Jo mere det er indbygget i de kommunikative aktiviteter at forståelse, afklaring og feed-back er nødvendig, desto større er mulighederne for at der sker ændringer i elevernes intersprog – det vil sige desto større er chancerne for at de tilegner sig noget mere sprog.

Birgit Henriksen omtaler tre typer af opgaver som er velegnede i sprogundervisningen: Problemløsningsopgaver, (herunder pusleøvelser, informationskløftopgaver og manipulations- eller kategoriseringsopgaver), holdningskløftopgaver og sociale interaktionsopgaver (Sprogforum nr. 14 1999). Hvordan svarer de så til ovenstående krav?

I problemløsningsopgaverne er der indbygget at parterne skal nå frem til én fælles løsning, og der er endvidere mulighed for at etablere en informationskløft – således at A f.eks. har nogle informationer som B har brug for og vice versa.

Holdningskløftopgaverne er straks vanskeligere, eftersom der for det første kan være mere end et bud; for det andet er der ikke automatisk indbygget et interaktionskrav. Det kender vi vældig godt: Det er ofte de samme der ytrer sig i holdningsdebatter. Alt afhænger selvfølgelig af hvilket formål eleverne har med opgaven. Man må derfor altid søge at indlægge nogle formål, decentrale organisationsformer eller andet som bevirker at alle er aktive. Det samme gælder for de sociale interaktionsopgaver, som meget let kan blive aktiviteter på automatpilot, hvor ingen gider lytte, og ingen egentlig synes der er nogen grund til at tale fordi der netop ofte ikke er indlagt hverken mål eller interaktionskrav.

Gråzonerne

Mange lærere har den meget relevante indvending til de kommunikative aktiviteter at eleverne somme tider kan klare sig igennem opgaven på et halvdårligt, ukorrekt sprog. Det kan vi jo ikke lide. Problemet er at én aktivitet aldrig kan tilgodese alle vores fordringer – men det skal den for så vidt heller ikke.

Der er mindst tre overordnede sproglige mål for vores undervisning:

- eleverne skal opnå at kunne tale og skrive så flydende som muligt
- de skal opnå så stor korrekthed som muligt
- de skal endelig opnå så sofistikeret, nuanceret og komplekst sprog som muligt

Lidt populært kan vi sige: Vi vil hverken det flydende forkerte eller det hakkende korrekte.

Disse tre ideale fordringer kan imidlertid sjældent fremmes via de samme aktiviteter. Aktiviteter som bidrager til at fremme flydende sprog, vil sjældent fremme korrektheden og sofistikeringsen – somme tider tvært om. Modsat kan aktiviteter der styrker udviklingen af mere sofistikeret sprog, lægge en bremse på det flydende. Det betyder så at vi må sørge for at veksle mellem aktiviteter der støtter hhv. det ene og det andet. I princippet kan man sige at man som elev kun kan én ting ad gangen. Hvis fokus i en aktivitet er på udveksling af indhold, mening eller lignende, er der mulighed for at det kan gå ud over korrektheden og kompleksiteten. Det er det som kan ske i de kommunikative aktivitetstyper hvor det centrale er at få videreformidlet et indhold. De grammatikalisierende dele af sproget, som rækkefølge, bøjningsendelser, pronominer, artikler, konjunktioner – altså stort set de lukkede ordklasser – er til tider mindre betydningsbærende eller hører til i den pragmatisk sofistikerende ende af budskabet, end f.eks. indholdsverber og substantiver. Konsekvensen er at den talende investerer hovedparten af sine kognitive ressourcer i at få det basale indhold sat på sprog med risiko for at formen lider overlast. Denne fokuseren på det kommunikative indhold kan også bevirke at der ikke sker nogen sproglig udvikling. Eleverne bliver verdensmestre i enten at undgå eller at omskrive sig ud af sproglige hurdler til mulig skade for tilegnelsen af nyt sprog.

Som Pia Zinn Ohrt skriver, er det derfor vigtigt at de kommunikative aktiviteter veksler mellem at fokusere på indhold og på form. Nogle aktiviteter er gode til at fremme den kreative sprogbrug og dermed sætte gang i bl.a. hypotesedannelser og -afprøvninger. Andre giver mulighed for at arbejde med sofistikeret af sproget – det er nemlig ikke nok at have forstået mere komplekst og nuanceret sprog; for at der kan ske tilegnelse, skal man tilbydes mulighed for masser af bearbejdning af det nye. Atter andre aktiviteter fremmer den nødvendige automatisering, således at man som sprogbruger gradvis opbygger et nødvendigt, stort repertoire af automatiseret sprog – på samme måde som vi har det på vores modersmål; netop heri ligger grunden til at vi overhovedet kan producere tale-

sprog forholdsvis flydende på modersmålet. Også i den skriftlige produktion er det af afgørende vigtighed at man har automatiseret sprog; hvis man for hvert udsagn skal igennem en total syntetisering fra største til mindste sproglige element, er opgaven uløselig. Eleven der bruger alle kognitive ressourcer på syntaks og morfologi, har ikke meget overskud til de tekstlige eller stilistiske og retoriske dele af opgaven. Både for den mundtlige og den skriftlige produktion gælder det om at have *automatiserede øer* at hvile på mens man knokler med alt det andet der skal produceres.

Noget helt centralt er imidlertid at de formfokuserede aktiviteter tager afsæt i aktiviteter der er indholdsbase-rede, således at anledningen til formfokuseret arbejde udspringer af de indholdsbase-rede aktiviteter, og ikke mindst at fokus på form altid indgår i en funktionel sammenhæng.

Et eksempel:

I en lytteøvelse ga i *Snak sammen* (Lone Nielsen) fortæller en person om en række genvordigheder i forbindelse med en bullen finger. Når de indholdsborne aktiviteter af forskellig art er overstået, er denne dialog en oplagt mulighed til at sætte fokus på form – her tempus. Ikke ved at stille en opgave der lyder: Noter alle de datidsformer I hører. Det bibringer ikke yderligere forståelse af tempusformernes brug på dansk. Det første spørgsmål kunne derimod være:

- Hvornår foregår denne mands genvordigheder, og hvordan ved I det egentlig?

I første omgang vil eleverne sikkert nævne forskellige adverbielle tidsangivelser (i forgårs, for tre uger siden, så en dag o.a).

Næste spørgsmål:

- Er der andre ting i det I hører, der fortæller jer hvornår det foregår?

Ved denne lytning vil eleverne fokusere på forskellige bøjninger, og de vil konstatere at såvel datid, førnutid og nutid fortæller om forhold i fortiden. Hermed er anledningen skabt til at eleverne giver sig til at reflektere over de forskellige tempusformers indflydelse på betydningen. Hvorfor bruger personen nutid her? Hvordan virker det? Hvorfor bruger han nogle steder kun før-nutid? Kunne han have brugt datid? Hvorfor/hvorfor ikke? osv.

Hvis ikke der i den formfokuserede del af undervisningen skabes en tæt relation mellem udtryksformer og deres betydning så forbliver formerne ren algebra for eleverne.

Kommunikative aktiviteter og elevautonomi

For en umiddelbar betragtning kan det forekomme at Pica m.fl.'s tre krav til den gode kommunikative aktivitet leder hen til en undervisning som ganske vist er både motiverende, kommunikationsbefordrende og dermed tilegnelsesfremmende, men som dybest set er lærerdefineret og dermed ikke rigtig levner rum for opbygning af elevautonomi. Så længe det er læreren der stiller opgaven, er det jo rigtigt. Jeg tror imidlertid at der i de kommunikative aktivitets-typer ligger nogle potentialer der peger frem mod mulighed for mere elevautonomi. Gennem arbejde med kommunikative aktiviteter får eleverne mulighed for at arbejde med udvikling af læringsstrategier; de bliver trænet i at opstille mål for de aktiviteter de er igang med, og de bliver herigennem bedre og bedre til selv at stille sig opgaver og mål. Altså bliver de rustet til at påtage sig større og større ansvar for deres egne læreprocesser. Med udgangspunkt i kommunikative aktiviteter kan man sigte på at nå frem til en egentlig projektbaseret organisering hvor eleverne selv er styrende i opstilling af såvel de overordnede mål som delmålene. I selve projektarbejdet vil den kommunikative aktivitetsorganisering danne ramme for den lange række af delmål som den enkelte eller de enkelte grupper løbende opstiller for sig selv.

Ser vi nu tilbage på f.eks. den tidligere udskældte billedbeskrivelse, de strukturerede spørgsmål-svar eller andre af de opgavetyper der her har været stillet til kritik, kan vi konkludere at det ikke er opgavetyperne i sig selv der er problemet, men det er det der bliver brugt til der afgør resultatet. Inden for en projekt- og kommunikationsbaseret arbejdsramme vil dette at øve sig i at stille korrekte og adækvate spørgsmål f.eks. være et udmærket forarbejde som en gruppe kan stille sig forud for en interviewopgave ude i virkeligheden – når altså man er så heldig at andetsproget findes lige udenfor. På samme måde kan billedbeskrivelsen meget vel være relevant i en given opgavesammenhæng. Holdningskløft- og sociale interaktionsopgaver vil indgå som integrerede dele alt efter hvilket formål de tjener. Det afgørende for resultatet er om der ligger et kommunikativt 'drive' i aktiviteterne – om der overhovedet er en opgave der skal løses.

Det gælder om at finde teknikker og pædagogiske organisationsformer der kan være med til at fremme et godt, autonomt læringsmiljø; et godt læringsmiljø hvor eleverne har optimale muligheder for kreativ anvendelse af sproget til gavn for hypotesedannelser og -afprøvninger; et godt læringsmiljø hvor automatisering og sofisti-

kering af sproget også er i højsædet, samtidig med at eleverne får mulighed for at arbejde bevidst med deres egne læringsstrategier. Her er *de kommunikative aktiviteter* for øjeblikket et af de bedre bud og et godt sted at tage fat.

Noter

1 Eksemplerne i denne artikel sigter dog ofte til tale/lytte-aktiviteter, temaet for dette nummer af Sprogforum taget i betragtning.

2 svarende til det engelske 'negotiation of meaning'.

Litteratur

Lund, Karen: *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Herning, Special-pædagogisk forlag, 1997.

McLaughlin, Barry: *Theories of Second Language Learning*. London, Edward Arnold, 1987.

Nielsen, Lone: *Snak sammen*. Kbh., Akademisk forlag, 1988.

Pedersen, Michael Svendsen: What does you have in your »Task« today? *Sprogforum* årg. 2, 1996, nr. 4, s. 20-27.

Pica, Teresa, Ruth Kanagy & Joseph Faloudun: Choosing and using communication tasks for second

language instruction and research. I: Crookes and Gass: *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Multilingual Matters, 1993.

Schmidt, Richard: The role of consciousness in second language learning. I: *Applied Linguistics* 11, 1990, s. 129-158.

VanPatten, Bill: Perceptions of and perspectives on the term »Communicative«. I: *Hispania* 1998, nr. 2, s. 925-932.

Willis, Jane: *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman, 1996.

Supplerende nyere litteratur

Lund, Karen (2009): »Fokus på sprog« (kap. 3) og »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisning« (kap. 4) I: Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr: *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 85-166.

Lund, Karen (2006): »The awareness of context in second language acquisition theories.« I: Andersen, H.L., Karen Lund & Karen Risager (eds.) (2006): *Culture in Language Learning*. Århus University Press, 57-86.

Læreren interkulturelle kompetence

Interkulturel kompetence er et uhyre populært begreb i dag, og indholdet af det er til diskussion i mange forskellige sammenhænge. Det lader sig ikke gøre at blive enige om én bestemt definition af begrebet; det er altid kontekstuel bestemt, og det tager farve af de aktuelle diskurser om kompetence, kultur, kommunikation, sprog m.m. Nogle vil endda mene at begrebet interkulturel kompetence er ved at blive så altfavnende at man lige så godt kan holde op med at bruge det: Et interkulturelt kompetent menneske er simpelthen et menneske der er i stand til at leve som verdensborger i denne flerkulturelle og globaliserede verden! Selv om jeg mener der er meget der taler for sådan en holdning, vil jeg ikke gå så langt her, men prøve at forholde mig til en bestemt slags interkulturel kompetence, nemlig den som lærere i fremmed- og andetsprog har brug for at udvikle.

Sproglærere har et særligt fokus på den *sproglige* dimension af interkulturel kompetence, og den interkulturelle kompetence de udvikler, er hvad man lidt mere præcist kalder *interkulturel kommunikativ kompetence* – hvor 'kommunikativ' normalt betyder 'sproglig', uanset at kommunikationsbegrebet egentlig er bredere end det. Det er imidlertid vigtigt at understrege at det at være interkulturelt kommunikativ kompetent ikke blot betyder at man er endnu bedre til at kommunikere sprogligt end man måske var før.

Interkulturel kompetence går ud over det sproglige og tilføjer noget der også er vigtigt, noget indholdsmæssigt, nemlig en større viden om verden.



KAREN RISAGER

Professor, dr.phil. i Kultur- og sprogødestudier
Roskilde Universitet, Institut for Sprog og Kultur
risager@ruc.dk

Interkulturel kompetence: Lærerens egen interkulturelle kompetence, et livslangt projekt

At udvikle sin interkulturelle kompetence er et aspekt af den livslange socialisationsproces, eller – for at udtrykke det i mere konstruktivistiske termer – et livslangt projekt. Fra den tidlige barndom og hele livet igennem lærer vi mere og mere om at omgås sociale og kulturelle forskelle, og forholder os til dem i vores identitetsudvikling. Når vi er i gang med formel læring af et fremmed- eller andetsprog – i skolen og i læreruddannelsen – er der et særligt fokus på en bestemt slags kulturelle forskelle, nemlig de nationale eller etniske. Vi fokuserer i særlig grad på et nationalsprog, f.eks. fransk, og vi fokuserer i særlig grad på hvordan livet i Frankrig eller andre fransktalende lande kan forme sig. Vi kan være mere eller mindre opmærksomme på kulturel, etnisk og sproglig variation, og på internationale og transnationale forhold, men den nationale eller nationalstatslige ramme gør sig som regel gældende på et eller andet niveau, i hvert fald i sprogundervisningen i Europa. Temaer som 'det typisk danske' og 'danskhed', 'det typisk tyske', 'det typisk amerikanske' osv. er temmelig almindelige, og dette kræver naturligvis stor forsigtighed og kritisk sans, så vi ikke i vores egen viden om verden kommer til at dyrke nationale stereotyper som i virkeligheden ikke har ret meget på sig.

Det er vigtigt at understrege at interkulturel kompetence ikke bare skal opfattes som 'tokulturel'. Alle samfund i dag er kulturelt sammensatte på mange niveauer som resultat af kulturelle udviklinger og spredningsprocesser over det meste af verden. Nationalstaterne prøver i almindelighed at opretholde en bevidsthed om en fælles national kultur og identitet, men i virkeligheden er det den kulturelle kompleksitet der råder, en kompleksitet der er præget af de magtstrukturer der er i de pågældende samfund og i verden. Interkulturel kompetence er evnen til at omgås (produktivt og receptivt) denne kulturelle kompleksitet i mikrokonteksten og i makrokonteksten: i beboelseskvarteret, i burgerbaren, i hjemmet foran fjernsynet, på strøget, på arbejdspladsen, på internettet, på det internationale seminar osv., men også i den flerkulturelle og globaliserede verden mere overordnet.

Interkulturel kompetence er en aktiv og produktiv evne, for i og med at vi bruger den, skaber vi kultur, bl.a. i klasseværelset. I kommunikationen skaber eller bekræfter vi vores identiteter, og forståelse er en aktiv proces hvor man skaber sig en forståelse af det sagte ud fra sit eget perspektiv og sin egen horisont. Jeg mener det er meget frugtbart at have en sådan socialkonstruktivistisk tilgang

til interkulturel kommunikativ kompetence. Men man skal på den anden side ikke glemme at denne frihed til at skabe vores egne identiteter hurtigt støder mod nogle temmelig solide systemer som identificerer os imod vores vilje. Frihed mødes med tvang.

Læreren interkulturelle kompetence: Affektivt, adfærdsmæssigt og kognitivt

Det er nyttigt at dele en diskussion af interkulturel kompetence op i en affektiv, en adfærdsmæssig og en kognitiv dimension, selv om disse dimensioner i praksis hænger tæt sammen.

Den affektive dimension opfatter jeg som den primære i den forstand at det er den der er udviklet allerede fra de tidligste barndomsår, og som handler om den grundlæggende tillid til verden og til andre mennesker, om selvbilledet og selvværdet. Den er den allervigtigste forudsætning for nysgerrighed, åbenhed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger, som bl.a. Byram fremhæver som kendetegnende interkulturel kompetence (se Byrams artikel i Sprogforum nr. 18 2000). Der er stærkt brug for psykodynamiske studier af interkulturel kompetence, herunder dens sproglige dimension. Hvad sker der psykisk med én når man bruger et fremmed sprog? Føler man opstemthed eller utryghed? I forbindelse hermed er der en identitetsproblematik: Hvad betyder det for én at kunne og bruge et andet sprog end ens modersmål? Er det rart, ligefrem en lettelse, at 'gå ind i' en anden identitet som bruger af dette sprog, eller er det forbundet med ubehagelige erfaringer og angst? Hvilken rolle spiller de sproglige perfektionskrav for ens selvopfattelse? Disse spørgsmål har selvsagt stor indflydelse på ens funktion som sproglærer.

Den adfærdsmæssige dimension består først og fremmest i ens erfaring med at bruge det fremmede sprog i forskellige situationer og i forskellige domæner: i skolen eller uddannelsen, på arbejdspladsen, i hjemmet osv., hvad enten det er i ens eget land eller i et målsprogsland. Men derudover består den i en række andre former for adfærd hvoraf nogle forløber parallelt med den sproglige praksis (kropssproget og den måde man bruger rummet på når man kommunikerer) og andre er relativt uafhængige af forløbet af den sproglige praksis (påklædning og andre tegn på kroppen). Her igen kan man fremhæve at adfærd ikke bare kan læres: Hvad er det der gør at nogle har svært ved at lære uvante former for kropssprog, mens andre kaster sig ud i det med stort talent? Også dette kan være en stor udfordring for en lærer, der jo er eksponeret i klassen det meste af tiden.

Den kognitive dimension omfatter viden om og indsigt i verden med et vist fokus på de lande hvor sproget tales som modersmål. Her er det vigtigt at understrege at viden altid er perspektivisk: Den er i endog meget høj grad præget af vores 'sted' i verden: hvor vi kommer fra geografisk, socialt og historisk, vores køn osv. Vores viden er formet af vores familiebaggrund, vores skolegang, medier, rejser osv. Nogle begrænsede områder af vores viden er af forholdsvis objektiv karakter, f.eks. faktuel viden om antallet af partier i et land, men ellers er vores viden knyttet til vores personlige erfaringer og varierer fra menneske til menneske. Gør vi os som sproglærere klart hvilket perspektiv vi selv ser verden fra?

Som Byram fremhæver, bør udviklingen af interkulturel kompetence føre til kritisk kulturel bevidsthed og politisk bevidsthed om én selv som borger. Jeg vil tilføje at den bør føre til en politisk bevidsthed om én selv som verdensborger. Det er fordi jeg mener at sproglærerne i kraft af deres erfaringer med forskellige sprog og forskellige sprogområder har særlige muligheder for at bidrage til at udvikle elevernes/deltagernes globale udsyn og engagement.

Kramsch (1993) er en af dem der siger at når man udvikler sin interkulturelle kompetence, så udvikler man 'et tredje sted' (*a third place*). Dvs. man skaber sig en særlig personlig sproglig og kulturel identitet, der er ny og helt ens egen. Man bliver jo ikke *native speaker* af det fremmede sprog, man udvikler sig til noget andet, det som Byram kalder en *intercultural speaker*, dvs. et menneske der kan overskue og formidle mellem forskellige kulturelle sammenhænge, også sprogligt: tolke, oversætte, opklare misforståelser m.v.

Læreren bør kunne beskrive og evaluere sin egen interkulturelle kompetence. Derfor vil jeg anbefale at lærer og lærerstuderende arbejder med deres egen sproglige og kulturelle biografi, og samler sig sin egen portfolio (se Byrams artikel i Sprogforum nr. 18 2000), måske bare til privat brug.

Lærerens arbejde med elevernes/deltagernes interkulturelle kompetencer

I undervisningssituationen kan man skelne mellem to forskellige måder hvorpå læreren bruger sin interkulturelle kompetence:

På den ene side udvikler hun/han sin egen viden om verden og om brugen af sproget som redskab i sprogundervisningen. Hun/han kommunikerer med de forskellige elever – og de kan være forskellige bl.a. i kraft af at de har forskellige etniske og sociale baggrunde. Der er tale om dyadiske relationer, dvs. relationer mellem to parter: læreren og en elev/elevgruppe. Man kunne kalde dette 'jeg-

du-aksen' i interkulturel kommunikation. Den drejer sig om hvordan 'jeg' er i stand til at kommunikere med et andet menneske eller en anden gruppe. Den handler om mine egne holdninger til de andre, min egen personlighed, min egen selvudvikling, min egen interkulturelle læring, og/eller min egen mangel på interkulturel kompetence.

På den anden side udvikler læreren også en mere formidlende kompetence i kraft af at elevgruppen består af forskellige mennesker. Læreren lærer at få disse forskellige mennesker til at forholde sig til hinanden, kommunikere og samarbejde. Her har vi at gøre med noget man kunne kalde en 'du-du-akse' (hvor der også er et implicit 'jeg'). Der er tale om en triadisk relation, en relation mellem tre parter, og den drejer sig om hvordan 'jeg' er i stand til at få to (eller flere) mennesker eller grupper til at kommunikere med hinanden på tværs af kulturelle forskelle.

Læreren må således konstant spørge sig selv: Hvordan er jeg i stand til at udnytte kulturelle forskelle på en god måde? Hvordan er jeg i stand til at intervenere og mægle. Hvilke forskellige forudsætninger har eleverne med hensyn til færdigheder i og indstillinger til målsproget? Hvordan opfatter de hinanden som personer og hvordan opfatter de hinandens sprogkunderskaber? Hvilke af dem er gode til at samarbejde, hvordan kan de supplere hinanden? Hvordan kan jeg hjælpe eleverne med at diskutere uenigheder og konflikter? Denne akse er mere orienteret mod den sociale og kulturelle kompleksitet i omverdenen, og den må forholde sig til forskellige gruppers identiteter og forestillinger om hinanden. Den fokuserer på de andres interkulturelle kompetence. Den skal læreren bruge når hun/han skal skabe nogle gode betingelser for at eleverne selv kan udvikle hver deres 'jeg-du-kompetence' og 'du-du-kompetence'.

Lærersens refleksion over sin egen undervisningspraksis

Centralt i sprog- og kulturpædagogikken står spørgsmålet: Hvordan kan vi tilrettelægge undervisningen bedst muligt så eleverne kan udvikle deres kommunikative og interkulturelle kompetence? Ved siden af og som supplement til denne mere målorienterede interesse kunne det være spændende at udvikle en kulturanalytisk tilgang til sprogundervisningen, én der spørger: Hvad sker der egentlig? Hvad er det for en social og kulturel praksis, og hvorfor ser den ud som den gør? Hvad er det for nogle diskurser om verden der findes her? I hvilke henseender giver skolen eller uddannelsen

muligheder for læring som ikke kan finde sted udenfor? Her tænker jeg f.eks. på indholdet af undervisningsmaterialerne: Hvordan skal man vinkle kultur- og samfundsformidlingen i disse? Skal man f.eks. foretrække billeder der kan tjene som modvægt til de billeder der cirkulerer i massemedierne og reklamerne, eller skal man tværtimod bruge medie billederne?

Der er uden tvivl mange lærere der reflekterer over deres egen praksis og den interkulturelle kompetence den giver eller ikke giver. Men det er ikke en integreret del af den fælles faglige diskussion. Der er efter min mening hårdt brug for at kaste et kritisk blik på sprogundervisningens praksis og de muligheder der gives den. Hvorfor er der nærmest ingen der gennemfører kritiske diskursanalyser af sprogundervisningen (jf. dog Dendrinis 1992)? Hvorfor er der nærmest ingen feministisk kritik, ingen ideologikritik, ingen postkolonial kritik (jf. dog Phillipson 1992, Pennycook 1994)? Jeg har selv skrevet en mindre kulturkritisk diskussion af lærebogskritik (Risager 1998), men ellers er også dette felt ret tomt.

En problematik der også trænger til at blive bedre belyst, er sprogfagenes kulturelle forskellighed. De forskellige sprog spiller helt forskellige roller på verdensplan. De kulturelle og samfundsmæssige kontekster der er relevante for de forskellige sprog, er også helt forskellige. Franskundervisningen i Danmark er omgivet af meget anderledes forestillinger og forventninger end franskundervisningen i England, selv om det handler om 'samme sprog'. Alt dette spiller uden tvivl en vigtig rolle for kultur- og samfundsforståelsen i de forskellige sprogfag og for hvilke tekster og temaer der er mest tradition for.

Bevidsthed om 'den banale nationalisme'

Hvad enten man vil eller ej, så står sprogundervisningen til en vis grad i nationens tegn, ikke mindst i Europa. Derfor vil sproglærernes kompetence kunne rumme et interessant element: Bevidstheden om det man kalder 'den banale nationalisme'.

Udtrykket 'banal nationalisme' stammer fra den britiske socialpsykolog Michael Billig (1995). Banal nationalisme er en ideologi der opretholder og legitimerer nationalstaten. Banal nationalisme kommer til udtryk i de mange små hverdagsagtige ting og udtalelser der minder os om at verden er opdelt i nationalstater, og som forudsætter at dette er *common sense*, en helt naturlig sag der ikke kan være anderledes. Flaget på de officielle bygninger; det politiske landkort hvor landene er klart afgrænsede fra hinanden og i forskellige farver; udtryk som 'det danske vejr' eller 'de danske fugle'; udtrykket

'hele landet' (underforstået: Danmark); den politiske forståelse der ligger i brugen af 'vi' og 'de'; alt dette er eksempler på de tilsyneladende uskyldige ting der holder vores nationale verdensopfattelse i live. Den er nærmest allestedsnærværende, og Billig har især analyseret den i politiske taler og i avisreportager, bl.a. sportssiderne.

Selv om banal nationalisme virker uskyldig og rutinemæssig, understreger Billig at den ikke er harmløs. Det er en ideologi, og tilmed den mest succesrige ideologi i menneskets historie, for troen på at hele verden nødvendigvis må være opdelt i nationalstater med præcise grænser, er i dag universel, og det til trods for at nationalismen og nationalstatsopbygningen kun er 2-300 år gammel.

Når man bruger ordet nationalisme, plejer man at referere til et lidenskabeligt og voldsomt fænomen. Hvor den banale nationalisme følger os ubemærket i hverdagen, så er 'nationalisme' ellers noget som 'de andre' dyrker: separatister, fascister og guerillaer. Denne mere lidenskabelige nationalisme kalder Billig skarp (*hot*) nationalisme, og han bruger flaget som metafor: Skarp nationalisme er *the waved flag*, banal nationalisme er *the unwaved flag*. Den banale nationalisme er som sagt ikke harmløs, for den fungerer som en mental forberedelse til den skarpe nationalisme, og kan let slå over i denne i forbindelse med f.eks. krigspropaganda.

Det er klart, og det understreger Billig også, at vi alle er præget af banal nationalisme, også selv om vi er opmærksomme på den og ved at den faktisk har haft en ret kort historie. Der er tale om en hel vanemæssig tankestruktur i dag. Og i sprogfagene har den banale nationalisme rigtig godt fat, for hvem tænker ikke på sprogfagene som mere eller mindre nationale fag? Bl.a. derfor er det vigtigt at understrege at interkulturel kompetence ikke bare handler om at omgås de nationale forskelle, men at den handler om at omgås den faktiske kulturelle kompleksitet der er opstået på baggrund af alle mulige transnationale og globale processer.

Den etiske eller politiske dimension

Refleksionen over egen undervisningspraksis har en etisk eller politisk dimension: Sprogfagene er med til at udvikle identiteter, kulturbilleder og tidsbilleder både i positiv og negativ forstand – for det er jo ikke ligegyldigt hvilke billeder af verden der cirkulerer i klassen! Dette får mig til at stille et mere vidtrækkende spørgsmål: Hvordan kan sprogfagene være med til at gøre verden mindre skæv?

Interkulturel kompetence bliver brugt til meget: Til at sælge Coca Cola over hele verden, til at forhale livsvigtige beslutninger i

FN, til at organisere international narkosmugling, til at ophidse nationalistiske og racistiske bevægelser. Men vi som sproglærere er nok enige om at interkulturel kompetence har sin berettigelse ved at skabe nogle forudsætninger for interkulturel forståelse og samarbejde. Hvis vi tager et ekstra skridt, så handler interkulturel kompetence om evnen til at opbygge tværkulturelle bevægelser, organisationer og institutioner, der kan kæmpe for en bedre verden og prøve at forhindre de store sociale og miljømæssige problemer, som forskerne allerede nu kan forudse, men som 'vi' nægter at tage alvorligt. Det burde efter min mening være det mere langsigtede mål for læreruddannelserne og for sprogundervisningen i skolen.

Litteratur

- Billig, Michael: *Banal Nationalism*. London: Sage Publications, 1995.
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.
- Dendrinis, Bessie: *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: N. C. Grivas Publications, 1992.
- Kramsch, Claire: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Pennycook, Alastair: *The Cultural Politics of English as an International Language*. London and New York: Longman, 1994.
- Phillipson, Robert: *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Risager, Karen: Critique of Textbook Criticism. I: Dorthe Albrechtsen, Birgit Henriksen, Inter M. Mees og Erik Poulsen (eds.), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense: Odense University Press, 1998. S. 53-62.

Supplerende nyere litteratur

- Karen Risager (2009): »Intercultural Competence in the Cultural Flow«. I: Adelheid Hu & Michael Byram (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen/Intercultural Competence and Foreign Language Learning*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 15-30.

De andre sprog

– om sprogvvalg og sproguddannelser

Fremmedsprogsmønstret i Danmark er under forandring. Så meget kan man på baggrund af de senere års udviklingstendenser sige med rimelig sikkerhed. Risikoen er at det udvikler sig i retning af større monotoni; muligheden er at vi gennem større sprogpolitisk og -pædagogisk bevidsthed opnår en fremmedsproglig mangfoldighed, hvor den danske befolkning benytter sig af en bred vifte af forskellige sprog, flere end i dag. Men det kræver at vi ser på fremmedsprogskompetencer, niveauer og uddannelser med friske øjne og er parat til prøve noget nyt.

Nye valgmønstre

Umiddelbare krisetegn finder vi i universitets- og handelshøjskoleuddannelsernes sproguddannelser, hvor nogle sprog der ellers betragtes som 'store' fremmedsprog – tysk og fransk – har en vigende tilgang, nogle steder så stærkt at eksistensen er truet. Russisk står det heller ikke godt til med, mens spansk og italiensk ser ud til at holde skansen noget bedre. De nye, 'fjerne' sprog der er kommet til gennem 80'erne (arabisk, japansk), ser ud til at klare sig, men nok ikke helt på det niveau man havde håbet. Fakulteterne reagerer på krisen med kampagner, f.eks. har Handelshøjskolen i København sammen med Dansk Industri iværksat en kampagne for at stimulere interessen blandt gymnasieelever. *Erhvervs sprogligt Forbund* slår i deres novemberudgave ligefrem 'Sprogalarm': »Udviklingen skal vendes, og de unge skal oplyses om erhvervslivets behov for andre sprog«. De *andre sprog* er andre sprog end engelsk.



KAREN SONNE JAKOBSEN

Lektor, cand.mag. i tysk

Roskilde Universitet, Institut for Kultur og Identitet

karens@ruc.dk

Et andet krisetegn er at man i fag, hvor man har været vant til at benytte sig af forskellige fremmedsprog – eksempelvis litteratur, kunsthistorie, filosofi, pædagogik – må konstatere at sprogkundskaberne er utilstrækkelige i en studiesammenhæng. Selv om vi ved at de studerende har lært i hvert fald to fremmedsprog i deres gymnasiale uddannelse, de sproglige studenter tre, er det åbenbart vanskeligt at aktivere 2. og 3. fremmedsprog i studierne. Nogle steder tyr man til hvad der findes af oversættelser til engelsk – en fagligt set problematisk løsning – andre iværksætter fagrettet fremmedsprogsundervisning, f.eks. 'tysk for filosofistuderende'. Den sidstnævnte løsning er samtidig et godt eksempel på hvad der kan gøres og nok vil blive gjort mere af i fremtiden.

Engelsk som andetsprog

Med engelsk ser det ganske anderledes ud. Ser man på udviklingen i tilgangen til sprogstudierne, viser det sig at engelsk i sidste halvdel af 90'erne når op på niveau med dansk (i 1999 optog dansk på landsplan 621 studerende, engelsk 598). At et fremmedsprogsstudium rekrutterer lige så mange studerende som modersmålet, er noget nyt.

Tallene kunne tyde på at det mønster som mange har spået om, er ved at blive en realitet. At engelsk er ved at skifte status fra fremmedsprog til andetsprog, eller ligefrem: »Engelsk vort andet modersmål« (således en overskrift i *Kræmmerhuset*, 5, 2000). Og at omvendt de 'klassiske' fremmedsprog – tysk og fransk – som op til i dag har været helt centrale moderne fremmedsprog i dansk uddannelse, er ved at miste betydning. Selv om det nok er en overdrivelse at sige at befolkningen er ved at blive tosproget dansk-engelsk – og det er i hvert fald næppe hele sandheden om den aktuelle sprogsituation – så er det ikke uden betydning at situationen *opfattes* sådan i ganske brede kredse (jf. Preisler 1999).

Sprogvalg i gymnasiet

Inddrager man mønstret for sprogvalg i gymnasiet, er hovedlinjerne de samme. Engelsk ligger op gennem 90'erne stabilt på en ca. 10.000 elever på A-niveau i 3. G. Det høje tal skyldes for knap halvdelen vedkommende at de matematiske gymnasiaster benytter sig af muligheden for at vælge engelsk på højt niveau. Tysk er et populært 2. fremmedsprog i 1. G, om end med en tydeligt vigende tendens, men i 3. G er der kun en brøkdel der tager tysk på højniveau (ca. 2.300). Også fransk må notere en nedgang; lyspunktet er at der ef-

terhånden er lidt flere der vælger fransk som fortsættersprog i 1. G. Italiensk og navnlig spansk har fremgang – spansk er ved at 'overhale' fransk – mens russisk må registrere meget små tal (Birgit Christiansen, i *Videregående sproguddannelser*).

Det samlede billede giver dog ikke udelukkende grund til klage. I og med at flere og flere unge får en gymnasial uddannelse, får stadig flere en sproglig uddannelse på højt niveau. Ser man på valg-mønstret for højniveauerne, så er det karakteristisk at distancen mellem engelsk over for de øvrige sprog er stor og tenderer til at blive større. *Væksten* er kommet engelsk og spansk til gode, mens de 'kontinentale' sprog – tysk, fransk, russisk – ikke længere har den samme relative betydning som dengang de var de centrale litteratur- og dannelsessprog. Der læres stadig mange forskellige sprog i gymnasiet, men det ser ud til at 2. og 3. fremmedsprog har problemer man skal være opmærksom på.

Fra europæisk til global kommunikation

Skal man tolke disse tendenser, er det et nærliggende bud at fremmedsprogvalget op gennem 90'erne skifter fra at være europæisk til at være globalt orienteret: Engelsk opfattes som det centrale sprog i en globaliseret verden, suppleret med spansk som et sprog der ligeledes har stor udbredelse.

At den globale orientering faktisk spiller en rolle for de unges sprog- og uddannelsesvalg, er en rimelig hypotese. De globale, medieformidlede ungdomskulturer med amerikansk som kode har en massiv betydning for kulturel orientering og sproglig kompetence. 'Den store dannelsesrejse' går ikke til Paris eller Rom, men til andre verdensdele. I en ny undersøgelse af unges uddannelsesvalg (Zeuner, 2000) fremhæves uddannelsesvalget som styret af *værdier*, og navnlig blandt sproglige gymnasister har følgende værdier stor betydning: »Jeg vil gerne opleve fremmede kulturer og finde ud af hvordan mennesker fungerer under andre vilkår« og »Jeg vil blive i stand til at kunne være sammen med mennesker i et hvilket som helst land.« Det er et mindretal men immervæk 36 pct. der tilslutter sig følgende udsagn: »Jeg føler der er for trangt i Danmark. Jeg må have det globale arbejdsmarked til min rådighed«, ikke overraskende primært unge fra de højere sociale lag, mens et flertal er indstillet på at tage en del af deres uddannelse i et andet land.

Orienterer man sig efter medierne og den brede offentlighed, kan man dårligt undgå at komme til følgende konklusion: At det er tvingende nødvendigt at beherske engelsk, helst på et næsten-indfødt niveau af en af de mere udbredte varieteter, men til gengæld

kan man så i praksis 'klare sig overalt' med engelsk. Der findes journalister i DR der interviewer på tysk, fransk og russisk, men det dominerende billede er at det er engelsk der er globaliseringens sprog. Billedet bestyrkes af politikere, der som en helt naturlig konsekvens af internationaliseringen foreslår engelsk indført i 1. klasse (således formanden for folketingets uddannelsesudvalg Hans Peter Baadsgaard i november 2000), uden at der forlyder noget om de øvrige sprog, heller ikke modersmålene, hverken dansk eller minoritetssprogene. Den offentlige debat tenderer til at opstille en front mellem på den ene side 'internationalister' der finder dominansen af engelsk naturlig og ønsker at styrke engelsk yderligere, og på den anden side en position der er bekymret for det danske sprogs skæbne, og som er under mistanke for at være 'nationalistisk' (jf. sprogdebatten i forlængelse af kulturministerens sprogpolitiske konference sidste forår). Når banen er kridtet op på denne måde, er det enkelt at vælge side, i hvert fald for det store flertal i de yngre generationer.

Et flersprogethedsscenario på vej

Men spørgsmålet er om denne bane overhovedet er værd at spille på. Én ting er det medieformidlede billede, noget andet de sproglige realiteter. Haberland (2000) henviser til at »Bagved den globale diskurs' overflade, der formenes at foregå udelukkende på engelsk, lurer altså diskurser på andre sprog, og det kan fornemmes at der foregår spændende ting der«. Eksemplet er World Wide Web som ganske vist er domineret af engelsk, men andre sprog haler ind; vi er ifølge Haberland på vej henimod et *flersprogethedsscenario*.

Hvis vi forestiller os den globale kommunikation som énvejskommunikation, fra ét centrum til resten af kloden på samme tid, er engelsk et godt bud; man kunne kalde det 'CNN-modellen' (At CNN nu kommer med en tysksproget version, er måske tegn på at denne model ikke længere er uanfægtet). Men da vi ikke kun er konsumenter af nyheder, tjenesteydelser etc., må vi også forestille os den globale kommunikation som *et netværk* hvor forskellige knudepunkter kommunikerer med hinanden, og dermed sender forskellige sprog i spil. Til nogle typer af netværk – inden for handel, kultur eller politik – er tysk eller fransk nok så gangbart som engelsk, til andre er det russisk etc. Selv om engelsk uden tvivl er det vigtigste *lingua franca*, er det ikke det eneste, og langt fra altid det bedst fungerende. Det afhænger helt af hvilke netværk man ønsker at blive en del af. *Både* den europæiske *og* den globale orientering kræver i realiteten at vi behersker flere fremmedsprog.

Ombrydning af nationalfilologierne?

Fremmedsprogslagene er både i gymnasieskolen og i de videregående uddannelser i udgangspunktet struktureret efter den nationalfilologiske logik: Genstand for studierne er nationens sprog, historie, kultur og litteratur, i overensstemmelse med fagenes historiske grundlag i dannelsen af nationer og national selvbevidsthed. Siden 1970'erne har fagene ændret sig, mest markant engelsk, der i dag dækker britisk, amerikansk og postkoloniale kulturer og sproglige varieteter, foruden den globaliserede, amerikansksprogede medieindustri. Det samme gælder fransk, som omfatter ikke kun Frankrig men også de frankofone lande, mens der i tyskfaget tales neutralt om 'de tysksprogede lande' som konsekvens af at man med Anden Verdenskrig havde fået grundskudt ethvert tilløb til national selvfølelse. Men selv om der er sket en udvikling af fagenes genstandsområde, kan figuren stadig beskrives som 'nationalfilologi med knopskydninger'. Dette forhold ytrer sig bl.a. ved at engelsk er kendetegnet ved 'stofeksplosion' og 'fagtrængsel' (jf. Engelskuddannelserne, Evalueringscentret 1998).

Simonsen og Ulriksen (1998, s. 169f.) gør opmærksom på at faget tysk beskrives forbløffende ensartet ved forskellige institutioner. 'De tre søjler', sprog, litteratur, kultur- og samfundsforhold, er bærerere af en stabil, traditionsbestemt forståelse af faget. Spørgsmålet er om ikke denne forståelse trænger til revision, om der er brug for flere *forskellige* opfattelser af hvad et sprogfag kan være.

Mange nye faglige problemfelter følger ikke nationalfilologiernes grænser, men går på tværs. Det er for så vidt ikke i sig selv revolutionerende, da nationalfilologierne altid har været et genstands- (og ideologisk) felt, ikke et videnskabeligt. Men i og med at den nationalt afgrænsede genstand ikke har den betydning den har haft (anglo-germano- eller frankofilien må vi tage afsked med, og det gør måske heller ikke så meget), skal der skabes plads til fagområder der reflekterer sprogsituationen som den er i dag: Sprogbrug i nye medier, studier af kultur- og sprogkontakt, sprogenes funktion som andetsprog og lingua franca, tværkulturel kommunikation, sprogpolitik – for at nævne nogle eksempler mest fra sociolingvistikken. Hertil kommer forskellige kompetencer og strategier til sproglig kommunikation, nabosprogkommunikation, sprogformidling, oversættelse og tolkning. Der er hele det sprogpædagogiske felt som på tværs af sprogene bør indgå i en egentlig sproglereruddannelse. Det er tydeligt at en sådan tilgang til sprogstudierne også ville omfatte dansk og de nordiske sprog, ligesom minoritetssprogene vil indgå.

'Adgangsbilletten' til disse studier skal være sprogstudier af et eller flere sprog op til et veldefineret niveau, f.eks. bachelorniveau og/eller kandidatniveau. Vi må acceptere at ikke alle nødvendigvis skal op på det højeste niveau for at gennemføre et meningsfuldt studium, og vi må vænne os til at arbejde med differentierede kompetenceniveauer inden for forskellige færdigheder. Hermed kunne f.eks. de kompetencer der er nødvendige for nabosprogskommunikation få en tiltrængt synliggørelse. Det hindrer ikke at f.eks. gymnasieskolen fortsat forlanger – og bør forlange – almen sprogkompetence på højeste niveau. Men det muliggør at der ved siden heraf kan gennemføres sprogstudier med bredere profiler hvor sproget studeres i relation til forskellige fagområder, f.eks. kommunikation, journalistik, kulturstudier etc. Det svarer til at stadig flere universitetsuddannede beskæftiges i jobs hvor sprogkompetencen først bliver til en kvalifikation i kombination med en faglig kompetence fra et andet humanistisk eller samfundsvidenskabeligt fag.

Til gengæld er det vigtigt at fastholde at sproglig kompetence på et vist niveau er sine qua non for meningsfuldt at kunne gennemføre de ovenfor skitserede studier. Hvis man vil studere f.eks. tværkulturel kommunikation er det uomgængeligt at lære de sprog der på forskellig vis indgår i kommunikationen, omend ikke nødvendigvis at tale dem flydende. Der findes tilstrækkeligt med eksempler på at det er nødvendigt hvis ikke studierne skal begrænse sig til det meget almindelige. Endelig kan der være grund til at understrege at en differentieret tilgang til færdighedssiden ikke vil kræve mindre, men mere af undervisningen: en professionalisering af sprogundervisningen og vilje til at afsætte de tilsvarende ressourcer, hvad det i dag nok kniber med mange steder.

Differentierede sproglige kompetencer er nødvendige for de fleste fagstudier. På humaniora bør det være en selvfølge at alle studerende udvikler deres sproglige kompetencer som en del af studierne, også de ikke-sprogstuderende. I en række fag vil det være læsefærdigheden der skal opbygges, mens en kombination af forskellige færdigheder er relevante som forberedelse af studier ved et udenlandsk universitet. I eksamensbeviset bør sprogkundskaber også på dette niveau dokumenteres.

Mere fokus på 2. og 3. fremmedsprog

Et hovedproblem i sprogstudierne er ikke blot manglende tilgang, men også et meget stort frafald. At frafaldet er stort – og det rammer også andre humanistiske fag, ikke kun sprogene – kan skyldes

flere ting. Simonsen og Ulriksen (1998) fremhæver at de studerende i dag generelt ikke er indstillet på at bide sig fast i et studium som de ikke finder personligt tilfredsstillende. Den udbredte konsensus at først skal de studerende lære det grundlæggende, dvs. grammatik, fonetik, oversættelse, tekstanalyse og et par ting til, før der kan blive tale om mere interessebetonede studier, har sandsynligvis ansvaret for en del afbrudte studier. Hvis det også kniber for universiteterne at tage et realistisk udgangspunkt i de kompetencer de studerende kommer med i deres 2. eller 3. fremmedsprog, så ligger frafaldet lige for (jf. også Christiansen i *Videregående sproguddannelser*).

Zeuner peger på at de studerende lægger stor vægt på selv at have indflydelse på uddannelsernes indhold og sammensætning:

Det er primært de unge, som ønsker at deltage i globaliseringsprocessen, der selv vil sammensætte indholdet af deres uddannelse.

Her bevæger vi os altså ud over storbyen og den moderne verden og videre til den globale verden og den radikale modernitet. Det er de unge der vil erobre verden, der føler sig i stand til selv at tage ansvaret for indholdet af deres uddannelse (Zeuner 2000, s. 64, min fremhævelse).

Ønsket om at 'konstruere sin egen uddannelse' har Handelshøjskolerne og de erhvervsproglige studier taget konsekvensen af og indført et modulsystem der giver mulighed for kombinationer af sprog på forskellige niveauer, og for nye kombinationer af sprog med ikke-sprogfag. En anden måde at opnå noget tilsvarende på er sprog- og kulturstudier gennem projektarbejde som ved Aalborg Universitet og RUC. Begge muligheder har vist at de kan tiltrække studerende, men – igen – først og fremmest til fordel for engelsk.

I den i indledningen citerede udgave af 'Kræmmerhuset' begrundede Arnt Lykke Jakobsen de studerendes valg af engelsk med at

de unge har bedre kompetence i engelsk. De koncentrerer sig om det sprog de kan i forvejen, og kan så bruge mere energi på deres andet fag.

Selv om det kan diskuteres hvor meget og hvor godt engelsk de studerende 'kan i forvejen', er det givetvis rigtigt at sådan *opleves* det. Og at omvendt 2. eller 3. fremmedsprog opleves som så svært at kun et lille mindretal, ofte med særlige forudsætninger, tør og vil satse på dem. Det kunne tale for mere tid til 2. og 3. fremmedsprog i skoleuddannelsen, mere opmærksomhed på værdien af forskellige sproglige kompetencer på flere niveauer og mere pædagogisk fokus på de *andre sprog*.

Litteratur

- Christiansen, Birgit: Bidrag i *Videregående sproguddannelser. Engelskuddannelserne*. Kbh., Evalueringsscenteret, 1998.
- »Engelsk vort andet modersmål« I: *Kræmmerhuset – Arbejdspladsavis for Handelshøjskolen i København*. Nr 5, 2000.
- Haberland, Hartmut: Kan dansk overleve som kultursprog? I: Anne Holmen og J. Normann Jørgensen red., *Det danske sprog år 2011 er dansk et truet sprog?* Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitet, 2000. (*Københavnstudier i tosprogethed*, 32).
- Preisler, Bent: *Danskerne og det engelske sprog*. Roskilde Universitetsforlag, 1999.
- Simonsen, Birgitte og Lars Ulriksen: *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter*. Roskilde Universitetsforlag, 1998.
- »Sprogalarm« i: *Erhvervsprogligt forbund* 8, 2000.
- Videregående sproguddannelser er der brug for reformer?* Bidrag til Humanistisk uddannelsesråds konference, 3. 11. 2000.
- Zeuner, Lilli: *Unge mellem egne mål og fællesskab. Værdier og valg blandt elever i de studieforberedende ungdomsuddannelser*. Kbh.; Socialforskningsinstituttet, 2000.

Poesiens rum

Digtningens stof er ord.

Ezra Pound

I den tyske forfatter Marie Luise Kaschnitz' roman *Das Haus der Kindheit* (Barndommens hus) erindrer jeg-fortælleren en klassisk lege-situation, hvor børnene har vendt et bord på hovedet; bordbenene stritter nu i vejret, stole opstilles, små sæder og puder spredes i det imaginære skib, en flagmast rejses, og børnene leger, at de rejser ud i det åbne hav. »... Jeg havde slynget armene om min lillebror og sejlede med ham over fjerne have, langs mærkværdige kyster. Skabet er bjerget Rogo, de fire små hvide senge er mælkevejstågerne; gennem sprækken mellem gardinforhængene skuer kæmpen Urs lysende skarpe øjne«. ¹ I denne leg bliver bordet til et skib, skabet til et højt bjerg, sengene i værelset til mælkevejen og lyset udefra til en kæmpes øje. I legen drager børnene ud på en rejse, en rejse ud i et mentalt legerum, der består af lige dele virkelighed og fantasi. I legens univers er tingene både forvandlet og til. I leg og som en leg præsterer hvert barn det fundamentale og basale mesterstykke at jonglere i midterfeltet mellem to verdener: at lade tingene være (det, de egentlig er) og samtidig se bort fra deres 'reale' væren, da de nu betyder noget andet, opleves som værende noget andet.

Vi har fat i symboldannelsens vugge og i det sted, hvor barnet gør erfaringer med sig selv og verden. Legen er en rejse ud i poesiens rum, dvs. et rum, hvor formgivning af et forhåndenværende stof afføder et nyt univers.



ANNEGRET FRIEDRICHSEN

Forskningsbibliotekar, ph.d.

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet

anfri@dpu.dk

Det potentielle rum

Det er netop dette midterfelt, den engelske forsker, psykoanalytiker og børnelæge D.W. Winnicott har afsøgt i sin legeteori, hvis aspekter han første gang fik samlet i bogen *Playing and Reality*. Her fremsetter han tesen om det potentielle rum eller mellemsfæren, som er en sfære mellem det indre og det ydre.

Et sådant rum er selvsagt kun lokaliserbart i teorien og kan ikke behandles konkret. Det er i sig selv et billede. Og det er som sådan, det kan kaste nyt lys på den poetiske kommunikation som en særlig kommunikation i sprogundervisningen.

I min afhandling *Poesiens kommunikation og kommunikationens poesi* har jeg fundet det centralt, at Winnicott betoner, at selve sprogets materielle side, dets lydlighed, får symbolsk værdi, før indlæringen af ordets betydning og mening finder sted. Lyd (»sounds of 'mum-mum', babbling (), first musical notes () a word of tune« / Winnicott, 1974; 4) og symbol kobles ifølge Winnicott ofte i en udefinerlig lydsymbolsk helhed i samme fase, nemlig fasen før og mens barnet opdager sit eget selvstændige jeg og før sprogindlæringen. Sprogets lydstrukturer har ifølge denne teori en kropslig og psykisk funktion, der er primær i forhold til jeg-dannelse og sprogindlæring. Og set i relation til moderne sprogforståelse og poetik lader dette en sammenhæng ane mellem sprogkrop og krop. Tegnet henviser ikke til entydig betydning, men er ladet med ikke-sproglig, ikke sprogbesat betydning, der i skiftende tider har fået skiftende navne. Hugo Friedrich talte i sin klassiker om moderne lyrik *Die Struktur der modernen Lyrik* om ordenes suggestive randzoner, om 'suggestive stråler', der hidrører fra »... de sanselige sprogkræfter, fra rytme, klang, tone. Deres virkning opstår i samspil med det, man kan kalde semantiske overtoner, dvs. betydninger, som kun ligger i ordets randzoner eller opstår af abnorme ordsammensætninger.«² Der findes andre benævnelser for sådanne over- og undertoner: evokation, aura og magi.

Poetisk sprog og hverdagsprog

Ordet poesi kommer oprindeligt af det græske 'poiesis', som betyder det 'at gøre noget'. Digteren gør noget med ordene, men processen, hvor ordene findes, gør også noget ved digteren selv. Lyrikken radikaliserer de litterære træk, man finder i anden litteratur. Digtets karakter af helhed, af organisk selvstændighed om man vil, er langt mere udtalt i et digt end i en anden litterær tekst. Lyrikken benytter sig af normalsproget, men er ikke identisk med det. Til de ek-

sisterende regler følger lyrikken sine egne regler. I dag er disse regler mere løse og flydende, og læseren ved i mindre grad, hvad der kan forventes end i traditionel digtning. Men fælles for traditionelle og moderne digte er, at den koncentrerede sammenføjning af ord både i tidlig og rumlig henseende skaber en egen 'verden' af ord. Et digt er komponeret sprog, hvor rytmiske, åndedrætsmæssige, lydlige og visuelle kvaliteter indgår som sanselige komponenter. Et digt kan ikke kun forklares, men må også opleves, sanses og opdages.

Poesiens rum på papiret appellerer til et rum i den enkeltes forestillingsevne. Og gælder det digte, ved vi ikke altid, hvad 'skibet er ladet med' af betydninger. Ordvalget i dagligsproget er ofte præget af vane eller ønsket om at blive forstået. Men for at undgå at blive misforstået kræves netop indsigt i kulturelle koder, symboler, semantiske over- og undertoner osv. I den poetiske sprogbehandling tager man ofte udgangspunkt i det genkendelige for at komme frem til noget nyt. Sproget i et digt er præcist i forhold til det nye, som det ønsker at komme frem til, og netop denne anden form for præcision peger tilbage på en indsigt i dagligsproget. Det genkendelige kan være en stemning eller en situation, noget 'man' siger, og som man i en kollektiv indforståelse har glemt oprindelsen af. Man har glemt, hvad det egentlig betyder. I den måde talemåder, ordsprog, digtcitater el.lign. vendes og drejes i digtet, afsløres en – måske – overraskende kompleksitet af betydningslag, der er gået tabt. Forenklet sagt rummer det poetiske sprog ofte en umiddelbar appel, der kan belyse hverdags sproget, men i kraft af sin intensitet indeholder det en potentiel oplevelse, som netop ikke kan tilbydes i sagprosa m.m.

Det poetiske sprog er et sprog, der sætter forskelle og skaber en æstetisk difference. Denne difference opstår ved hjælp af kunstneriske virkemidler som fortætning, gentagelse, variation, udeladelse/ellipse, rim og bogstavrim, rytme m.m. Man kan definere den som en kombination af – eller kommunikation imellem – noget, der udspringer af den sproglige materialitet, af sprogkroppen, og af en psykisk indre hændelse, der har illusionær eller billedskabende karakter. I almenpædagogisk såvel som i sprogpædagogisk øjemed er denne produktive imagination, hvor indre billeder skabes, af helt uvurderlig værdi.

Poesiens potentielle læringsrum

For sproglæreren, der inddrager digte i sin undervisning, er det et afgørende spørgsmål, hvad eleven kan gøre ved det sprog, som er resultat af forfatterens arbejde med sproget. Spørgsmålet er i løbet

af 90'erne gradvist blevet forskudt fra en ensidig fokus på, *hvad* digtet kan formidle af indholdsrelaterede kategorier, til *hvordan* det kan gøre det, altså formale kategorier. Hvordan kan man forløse den poetiske teksts tilbud, som ligger i dobbeltbevægelsen: rettet udad mod tekstens meningsunivers – som den blev udtrykt i ord af en fra målsprogslandet – og rettet indad i den konstante billeddannelse og fantasiaktivitet, der ledsager læseprocessen.

For at rumme et digt, må man begive sig ind i dets rum. Vi belønnes, for når vi gør noget ved digtenes ord og helhed af ord, åbner ordene sig, åbnes 'noget' i os. Man kan sige, at den ene bevægelse er afhængig af den anden.

Et digt af Hilde Domin kan belyse, hvilket potentiale eksempelvis et digts billedsprog rummer:

Das Gefieder der Sprache

Das Gefieder der Sprache streicheln

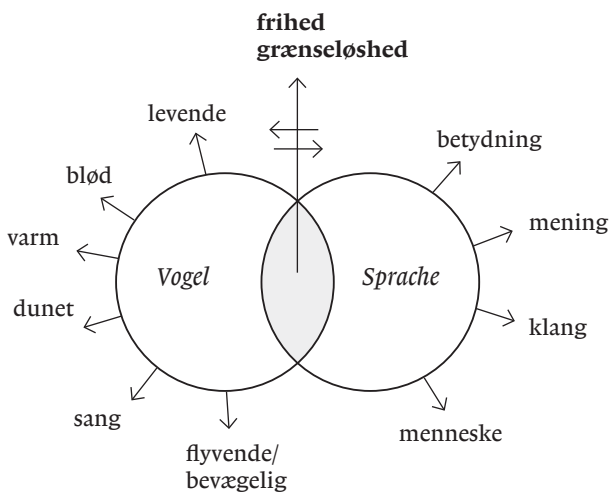
Worte sind Vögel

mit ihnen

davon fliegen

I digtet [At kærtegne sprogets fjerdrag/ord er fugle/(at) flyve afsted/ med dem] er fuglen det centrale billede. Et naturligt udgangspunkt er derfor en forberedende sammenligning af fuglen i talemåder, ord-sprog og daglig tale. På tysk findes f.eks. talesprogs vendinger som *Du hast wohl einen Vogel* (meningsmæssigt noget i retning af: Du har vist fået pip i låget el.l.) og orddannelser som *Spatzenhirn* (Spurve-hjerne) m.v. I det første eksempel bliver fuglen billede på en mental, skør tilstand – i det andet er spurvens størrelse billede på den manglende intelligens.

Man kan illustrere, at metaforer kan være opstået af en forkortet, reduceret eller raffineret sammenligning, dvs. i metaforen sammenføres forskellige områder. Fra sammenligningen: ord er som fugle (*Worte sind wie Vögel*) kan man gå videre til at vise den prædikative metafor i digtet: ord er fugle (*Worte sind Vögel*), hvor der skabes lighed eller identitet ved mellemløbet 'være'. Men i digtet arbejdes videre ud fra denne metafor. Man ser på de to hovedområder, der føres sammen i en nyskabende metafor. Det er her 'fugl' og 'sprog'; altså *Vogel* og *Sprache*, og de andre ord i digtet indordnes under disse 'områder'. I genitivmetaforen *Das Gefieder der Sprache* (Sprogets fjerdrag) er *Gefieder* en metonymisk delmængde af *Vogel*. Den metaforiske sammenføring af de to områder fører til en aktualisering af semer (en ordbetydnings mindste bestanddel, bibetydninger), og derved opstår en fællesmængde:



Som figuren viser, overføres betydninger fra det ene område til det andet i en slags gensidig spiring. Herved får sproget tilført noget sanseligt og organisk, men også noget sårbart. Digtet udsiger, at når man kæler for sproget, gør sig umage og giver sig tid, så frigøres man selv, når man kan flyve bort med fuglene/ordene. Metaforen frigør tilsvarende latente, underliggende betydninger og skaber bevægelse. Dette digt lever og ånder af en nyskabende metafor, der er kraftfuld, fordi den rummer en sandhed. Og tilmed belyser dette digt netop, hvorledes digtere – ved at tage elementer og områder fra verden og føre dem sammen – skaber noget nyt. Nyt og gammelt mødes i en ny poetisk helhed.

En sådan komparativ åbning kombineret med en efterfølgende visualiseret tilgang til ordfelter og områder skal ikke serveres, men en række tilgange kan involvere eleven til selv at opdage sammenhænge, f.eks. ved at eleven indordner digtets ord under de forskellige områder. I arbejdet med digtet kan man indlede eller supplere med associationsspil eller clustering, hvor eleverne tilføjer alle ord, de selv associerer ud fra hovedområderne. Eleverne kan nu selv finde på metaforer, der er baseret på sammenføring af ord og områder med tilhørende overføring af forestillinger, der er konnoteret de enkelte ord, både den ene og anden vej. Et sådant arbejde med at sprogbesættede indre billeder og associationer er uvurderligt for udviklingen af sproglige nuancer – men rent pragmatisk også et eminent

forarbejde til skriftlige udfoldelser. Og tilmed er vejen banet for brugen af efterhånden selv ret komplekse og billedsprogligt tætte digte, når eleven selv har tilegnet sig strategier til at arbejde med sådanne poetiske strukturer.

I min bog *I dialog med digtet. I: Lærerens bog* med tilhørende *I dialog med digtet. II: Elevens bog*, hvor ovenstående eksempel også indgår (s. 65 ff) har jeg taget udgangspunkt i enkle lyriske grundformer såsom gentagelse, vending og koncentration, centrale visuelle og lyd-lige former og endelig de vigtigste former for metaforer. Til hver af disse knytter sig nogle konkret-didaktiske forløb med lyrik i tyskundervisningen, der integrerer nogle ord-opdagende elementer i digtlæsningsens faser. Man kan i denne ramme skematisk pege på nogle overordnede kreativ-produktive indfaldsvinkler, der alle henviser til legen med sprogets komponenter på forskellige niveauer (fonologisk, morfologisk, syntaktisk og semantisk).

Sammenligning

- poetisk sprog – dagligsprog:
 - komparativ tilgang til billedsprog – symbolik og metaforik
 - i digte og dagligsprog, herunder ordsprog, talemåder
 - komparativ tilgang til form og indhold i f.eks. klassisk og moderne lyrik
- andre kunstarter/medier, f.eks. billedkunst, fotografi, musik, video m.m.

Udvidelse

- Omskrivning (udfyldende) af tomme pladser
 - forberedelse hertil:
 - *i tekst: ordfelter – begrebskonstellationer – netværk*
 - *ud over tekst: 'brainstorm', cluster, associationspil*

Færdiggørelse

- indsætning af manglende ord f.eks. *rimord*
- nyskrivning ud fra tekstbegyndelse
- (om)strukturering f.eks. fra prosa til vers og vice versa
- tilføjelse af tegnsætning

Imitation – fri eller bundet

- erstatning af gentagne ord (ordklasse) herunder rimord, anaforer o.l.
- skabeloner til udfyldning
- grundprincippet, f.eks. montage

Ovenstående indfaldsvinkler er blot nogle eksempler på, hvordan eleven selv kan blive opmærksom på ikke kun, *hvad* der står, men *hvordan* det står. De får eleven til at erfare, hvor betydningsfulde sprogets led og mindste dele er, og at man ved at ombytte og erstat-

te disse mindsteled eller ved at sætte dem sammen på en ny og overraskende måde kan forandre det sproglige udtryk. De styrker et åbent og sansende forhold til sproget som materiale uden at forsømme kognitive og analytiske processer. De inspirerer den enkelte til aktivt og både receptivt og produktivt at gå på opdagelse i den poetiske tekst for herigennem at opdage sprogets kritiske, æstetiske og humoristiske potentiale. Den oplevelse, den samlede beskæftigelse med et digt i undervisningen kan give, smitter af på motivationen og interessen for sprog og kultur i øvrigt. Det er dog nødvendigt at sikre, at blikket på originalen og dens helhed og forudsætninger fastholdes. I disse faser opdages de originale digtes form og indhold, og herved bevares respekten for værkets enestående sammenhæng. Man tilgodeser således to aspekter. På den ene side fastholdes, at der eksisterer en *tekst-i-sig-selv*, med det forbehold, at den til en vis grad også er afhængig af læserens genskabelse i læseprocessen. Og på den anden side skabes rum for noget, man kunne kalde *teksten-for-mig*, dvs. for idenfikation med og mulighed for bearbejdning af teksten ud fra et individuelt synspunkt.

Den poetiske tekst kan åbne for oplevelser, der ikke er semantisk kontrollerbare, for i sagens natur befinder sådanne oplevelser sig i mellemsfæren mellem flere kommunikationsformer. Man må begive sig ud i et mellemområde, hvor forholdet mellem det kognitive og det affektive/emotive (i eleven) og det semantiske og det æstetiske (i teksten) udfolder sig i sin rigdom. Det er dér poesiens rum som potentielt læringsrum kan udfolde sig. Her fører ord til associationer, til billeder og til nye ord – også elevens ord: elevens sprog. Elevens beherskelse af fremmedsproget er blevet nogle vitale nuancer rigere.

Noter

1 »... ich (,) hatte den Arm um meinen kleinen Bruder geschlungen und fuhr mit ihm über ferne Meere, an merkwürdigen Küsten hin. Der Schrank ist der Berg Rogo, die vier kleinen weißen Betten sind die Milchstraßen-Wiesen, durch den Spalt zwischen den Fenstervorhängen schaut das einzige grelle Auge des Riesen Urs herein.« (Kaschnitz 1956: 72).

2 »... den sinnlichen Sprachkräften (,), von Rhythmus, Klang, Tonalität. Sie wirken im Verein mit dem, was man semantische Obertöne nennen kann, d.h. Bedeutungen, die nur an den Randzonen eines Wortes liegen oder zustande kommen durch abnorme Verbindungen von Wörtern.« (Kaschnitz 1956: 182).

Litteratur

- Friedrich, Hugo: *Die Struktur der modernen Lyrik. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*, Hamburg; Rowohlt, 1956.
- Friedrichsen, Annegret: *Poesiens kommunikation og kommunikationens poesi – om lyrik i tyskundervisningen med særligt henblik på folkeskolen*, Ph.d.-afhandling. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994.
- Friedrichsen, Annegret: I dialog med digtet. I: *Lærerens bog*. Gesten; OP-forlag/Dafolo, 1996.
- Kaschnitz, Marie Luise: *Das Haus der Kindheit*. Hamburg; FTV, 1956.
- Winnicott, D.W.: *Playing and Reality*. London/New York; 1971.

Supplerende nyere litteratur

- Friedrichsen, Annegret: »Aspekter af æstetisk kompetence. Faser i pædagogiske forløb med digte i fremmedsprogundervisningen«. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*. 2003; Nr. 28, 2-11.

Cooperative Learning i fremmedsprog- undervisningen

»Det er umuligt at pege på en enkelt forklaring på hvorfor *cooperative learning* (kooperativ læring) fungerer så godt på så mange planer. *Cooperative learning* er en lærers drøm, men en forskers mareridt.« Sådan skriver en af de førende inden for *cooperative learning* i USA, Spencer Kagan¹, i en artikel fra 2001, og det er måske den korteste måde at sige på at *cooperative learning* er en kompleks størrelse: en undervisningsform der udfordrer eleverne på det intellektuelle såvel som det sociale plan, og på en sindrig måde kombinerer adskillige lag af samtidige læreprocesser.

Cooperative learning er læring i små grupper hvor interaktionen struktureres efter nøje gennemarbejdede principper. Metoden, som er udviklet i USA, er bl.a. udsprunget af bekymring over at den traditionelle skole skaber alt for mange tabere, ødelægger den spontane glæde ved at lære hos mange og forsømmer at udvikle noget af det allervigtigste man får brug for senere i livet, nemlig evnen til at samarbejde med andre. *Cooperative learning* kan bruges på alle klassetrin fra børnehaveklassen til universitetet. Det er meget mere end en samling 'tricks' til at få undervisningen til at glide bedre. Det er en anderledes måde at tænke undervisning på.

Forskningen inden for *cooperative learning* viser imponerende resultater rent fagligt. Men udover de faglige resultater er der også andre gevinster ved *cooperative learning*, bl.a. en forøgelse af den enkeltes selvværd og en mærkbar reduktion af mobning². Det sidste skyldes at eleverne med tiden kommer til at arbejde sammen på kryds og



JETTE STENLEV

Cand.mag. i engelsk og russisk
Selvstændig virksomhed: Cooperative Learning DK
js@cooperativelarning.dk

tværs hvilket nedbryder fordomme og utryghed. Det høje aktivitetsniveau forebygger desuden kedsomhed og *off-task behaviour*.

Cooperative learning er ikke udviklet specielt med henblik på fremmedsprogsundervisning, men kan med fordel bruges i alle fag. Når metoden er relevant for os som fremmedsproglærere er det fordi den, ud over alt det andet den kan, er et glimrende bud på kommunikativ sprogundervisning. Mere herom senere, men først følger med udgangspunkt i Spencer Kagans arbejde en kort redegørelse for metodens vigtigste byggesten.

Læring gennem interaktion

Cooperative learning bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn: Man opbygger sin egen forståelse af verden gennem kommunikation. Via den formulering og omformulering der sker i interaktionen gøres stoffet til ens eget på en måde, som man aldrig kan opnå hvis man kun 'tager imod' stoffet i den form læreren eller teksten leverer det. Man formulerer, forklarer og forhandler sig til en forståelse af stoffet.

For at sikre optimale muligheder for interaktion foregår *cooperative learning* i små teams, ofte på 4 elever. Dette giver mulighed for par-arbejde inden for teamet, og denne *face-to-face* interaktion er et meget vigtigt element. Det anbefales at de samme teams arbejder sammen i en periode, og der arbejdes via teambuilding-øvelser på at fremkalde en *team spirit* som bidrager til at motivere eleverne til at hjælpe hinanden.

Betydningen af struktur

Fundamentet for *cooperative learning* er strukturer. Det er her man skal finde den altafgørende forskel mellem *cooperative learning* og traditionelt gruppearbejde. Kagan kalder sin tilgang til *cooperative learning* for den strukturelle tilgang, og han har næsten 100 strukturer med i sin bog fra 1994.³

De enkelte strukturer kan vare i kortere eller længere tid alt efter hvilket lærestof man 'fylder i dem'. Ønsker man at tilrettelægge længere, projektlignende forløb, kan disse bygges op af en serie af strukturer der tilsammen skaber den ønskede progression, og undervejs opfylder de opstillede delmål. Alle strukturerne kan som udgangspunkt anvendes i alle fag. Først i det øjeblik de kombineres med et indhold, bliver de til en fagspecifik aktivitet. Det er *cooperative learning*-lærerens opgave at vælge (eller selv konstruere) egnede strukturer i forhold til mål og indhold.

Men hvad forstås der ved en struktur? En struktur er en indholdsfri måde hvorpå man kan organisere interaktionen mellem individer. Et eksempel kan være strukturen *Roundrobin* som foregår ved at team-medlemmerne tager en runde, hvor de efter tur giver deres bud f.eks. svar på en opgave eller ideer til en brainstorm. *Roundrobin* forekommer ofte som det ene trin i en flertrinsstruktur. Et eksempel er *Think-Pair-Square*, hvor eleverne først tænker individuelt, så deler tankerne med partneren og til sidst tager en *Roundrobin* i teamet.

Hvorfor er strukturer så vigtige? Strukturer styrer i stor udstrækning vores adfærd, og forskellige strukturer fremkalder forskellig adfærd som bl.a. aktiv/passiv og social/asocial adfærd. Alt for meget af det der foregår i skolerne, er ifølge Kagan og andre⁴ træning i asocial adfærd via konkurrencesituationer. Den ene vinder hvis den anden taber. F.eks. er klassesamtalen en kompetitiv struktur: den lægger op til at eleverne konkurrerer med hinanden om lærerens opmærksomhed og om tilladelse til at give svaret. Kun de stærkeste har en chance her, hvorfor mange vælger ikke at deltage. Strukturen lægger – noget firkantet sagt – op til asocial adfærd og passivitet. Interaktion i par vil derimod som oftest være en kooperativ struktur. Det er svært at være passiv i en situation hvor opgaven f.eks. er at interviewe hinanden i par. Samarbejde og social adfærd opstår naturligt her.

Men hvorfor så mange strukturer? Fordi man ikke altid vil det samme med sin undervisning. Hvis målet er at tilegne sig noget konkret viden, har man brug for andre strukturer end hvis målet er at træne kommunikationsfærdigheder eller tænkefærdigheder. Derfor kategoriserer Kagan strukturerne efter det eller de overordnede formål de bedst tjener og gør det dermed lettere for lærere at vælge den struktur der er relevant, både i forhold til beskaffenheden og mængden af det stof de skal arbejde med, og det læringsmål der er sat. Der arbejdes med følgende overkategorier af strukturer:

- team building
- class building
- mastery
- thinking skills
- information sharing
- communication skills

Overkategorierne henviser til det overordnede læringsmål som de enkelte strukturer bedst egner sig til at fremme, uden at det udelukker at man samtidig opnår andre 'sidegevinster'. Faktisk viser Kagans kategorisering at mange af strukturerne er lige egnede til at

fremme flere forskellige overordnede mål: Således kategoriseres f.eks. *Roundrobin* både som en *teambuilding*, *classbuilding* og *information sharing* struktur.

Formålet med disse overkategorier er at sikre at læreren vælger en struktur der egner sig i forhold til hans overordnede målsætning; ligeså velegnede som strukturerne er til at tjene det formål de er skabt til, ligeså uegnede kan de være i forhold til andre målsætninger. Ønsker man f.eks. at eleverne tilegner sig noget konkret stof, skal man ikke vælge en *communication skills* struktur som *Talking Chips* (hvis formål er at indøve replikskifte) eller en *thinking skill* struktur som *4s Brainstorming* (hvis formål er at generere nye ideer), men en *mastery struktur* som f.eks. *Expert-Jigsaw* hvis formål er at blive 'expert' i noget stof for derefter at forklare det til andre.

De fire grundprincipper i strukturerne

Men hvad er det præcist for mekanismer som gør en struktur kooperativ? Det drejer sig om 4 principper som bør overholdes i enhver struktur, uanset formål i øvrigt, nemlig:

1. *Samtidig Interaktion*: Flest mulige elever bør være 'på' ad gangen. Det optimale er pararbejde, hvilket også meget ofte indgår som trin i de forskellige strukturer. Skrækeksemplet på det modsatte er den lærerstyrede klassesamtale, hvor den enkelte elev, lidt firkantet sagt, 'står i kø' i 44 minutter for at være 'på' i et minut. Samtidig interaktion kan nemt 10-20-doble elevernes taletid.
2. *Lige deltagelse*: Strukturerne er som regel konstrueret således at alle bidrager lige meget, og ingen bliver glemt eller står af. Igen kan klasseundervisningen illustrere det modsatte: her melder eleverne sig selv, og de der har mest brug for træningen i at tale, siger som regel mindst – og ofte slet ingenting. Også i almindeligt gruppearbejde er lige deltagelse eller mangel på samme et velkendt problem.
3. *Indbyrdes afhængighed*: Strukturerne er opbygget således at eleverne i et team har brug for hinandens output for at løse den opgave de får stillet. Hver elevs bidrag er en brik i det samlede arbejde; herved har alle interesse i ikke alene at forklare deres viden til de andre, men også at hale viden ud af de andre indtil man har forstået hinanden. Denne 'push-pull mekanisme' er en effektiv 'motor' i interaktionen som ikke er til stede i klassesamtalen.

4. *Individuel ansvarlighed*: Strukturerne giver hver enkelt elev en vigtig rolle i det samlede spil. Ingen kan melde sig ud uden at det får konsekvenser for andre. Den individuelle ansvarlighed er en af de vigtige motivationsfaktorer i *cooperative learning*. Alle kan lide at føle at de kan noget som andre kan bruge til noget, og det får alle netop mulighed for at vise igennem strukturerne. Den individuelle ansvarlighed giver sig også udslag i at eleverne gennem opgaver eller evt. prøver individuelt bedømmes på hvad de har lært.

Som det fremgår, tydeliggør strukturerne hele tiden hver enkelt elevs opgave i samspillet med teamet. Og de gør hver enkelt elev uundværlig. Dette ændrer fuldstændig aktivitetsmønstrene i en klasse. Der opstår ikke længere situationer hvor en elev kan opleve sit bidrag som irrelevant. Alle bliver lyttet til og taget alvorligt. Det giver selvværd og selvværd giver motivation.

Det er godt at minde sig selv om at ingen elev møder op til undervisning med det formål at kede sig eller blive dummere. Det er de strukturer vi sætter arbejdet ind i der i meget stor udstrækning bestemmer om eleverne oplever succes eller det modsatte.

Cooperative learning i fremmedsprogsundervisning

I vores sammenhæng er det jo specielt interessant hvordan *cooperative learning* kan bidrage til at opnå bedre læringsresultater i fremmedsprogsundervisningen. Hvis målet, som alle synes at være enige om, er at eleverne i sidste ende opnår kommunikativ kompetence så mener jeg også at selve undervisningen bør være kommunikativ, dvs. den bør i videst mulig omfang give eleverne mulighed for at kommunikere – ikke bare lave øvelser med henblik på fremtidig kommunikation. I denne sammenhæng er et vigtigt kriterium hvor meget output den enkelte elev får lejlighed til at producere idet det er her en meget central del af sprogtiltagelsen og tilegnelsen af de kommunikative kompetencer i det hele taget finder sted.

Lad os se på nogle konkrete eksempler på *cooperative learning* strukturer anvendt i fremmedsprogsundervisningen.

3-Step-Interview

TRIN 1: Par-arbejde: elev A interviewer elev B.

TRIN 2: Eleverne bytter roller.

TRIN 3: Team arbejde: Roundrobin: eleverne forklarer efter tur hvad deres partner sagde.

3-step interview er kategoriseret som en *information sharing* struktur. Den kan bruges til at bearbejde stof på talrige måder. Et eksempel kan være at eleverne interviewer hinanden om hvilket af de to eventyr de har læst de bedst kan lide og hvorfor, hvilken person i en novelle de finder mest sympatisk/realistisk/intessant og hvorfor osv. Den interviewede vil i processen ikke alene skulle formulere sig på målsproget – hun vil også blive engageret i en fortolkningsproces. Man kunne også forestille sig at eleverne interviewer hinanden om hvad de kunne tænke sig at arbejde med hvis de selv skulle planlægge det næste forløb osv.

Travelling Heads Together

TRIN 1: Teamet får stillet en opgave. De diskuterer sig frem til et svar og sikrer sig at alle er enige og kan forklare svaret.

TRIN 2: En elev fra hvert team valgt efter tilfældighedsprincippet (f.eks. ved hjælp af en student selector⁵) går til den næste gruppe hvor hun redegør for teamets svar.

Travelling heads together er en videreudvikling af strukturen *Numbered Heads Together* som kategoriseres som en *Mastery* struktur. I den oprindelige struktur hvor den udvalgte elev giver svaret til hele klassen, ligger vægten på det arbejde der gøres i det første team for at mestre stoffet. Men når eleven i stedet sendes videre til et andet team, bliver strukturen i lige så høj grad til en *information sharing* struktur idet præsentationen i det nye team ikke alene er beviset for at stoffet mestres, men også en formidling. Man kan derfor vælge at lade forskellige teams arbejde med forskellige spørgsmål og så dele svarene på denne måde.

Inside-Outside Circle

TRIN 1: Eleverne arbejder i teams med noget stof.

TRIN 2: Eleverne stiller op på gulvet i to store cirkler inden i hinanden. Hvis der f.eks. er 6 teams af 4 elever, så stiller de 3 teams sig i indercirklen og de tre andre i ydercirklen. Den inderste cirkel kigger ud mod klassen, den yderste ind mod midten. Hver person i indercirklen har en partner i ydercirklen. Eleverne udveksler nu stof eller diskuterer med deres partner.

TRIN 3: Eleverne i ydercirklen (eller indercirklen) bevæger sig 4 personer mod højre (eller venstre), så alle står over for medlemmer af et andet team end før. Man udveksler stof med en ny partner.

Inside-outside circle er en af de mest alsidige strukturer. Den optræder både under kategorierne *Classbuilding*, *Mastery* og *Information sharing*. Den er meget fin til at gøre elever/studerende trygge ved hinanden på et nyt hold hvor man f.eks. kan bruge den til at fortælle om sig selv på engelsk. Her udgår trin 1 naturligvis, og man roterer kun en person ad gangen – så mange gange man har lyst.

Aktiviteten kan blive lidt højlydt da mange mennesker står tæt sammen og taler, men man kan sagtens dæmpe den ved f.eks. at bede eleverne hviske i et lille stykke tid. Det er vigtigt at man bliver sammen, og ikke f.eks. fordeler sig på gange og i hjørner mens man præsenterer. Noget af energien kommer netop af den utraditionelle opstilling, og af at det summer af aktivitet omkring en.

En af de ting *Inside-Outside Circle* er specielt egnet til er at træne eleverne i at præsentere noget stof på en klar og velstruktureret måde. De fleste lærere er kun alt for bekendte med langstrakte gruppe- eller enkeltmands-præsentationer som egentlig skulle være kulminationen på en længere arbejdsproces, men som ofte ender som et antiklimaks. Man spilder simpelthen hinandens tid med processer der indeholder alt for lidt læring.

En af grundene til at eleverne sjældent bliver særlig gode til præsentationer er naturligvis at de, af tidsmæssige årsager, får meget lidt træning i det. Med *Inside-Outside Circle* kan man træne præsentationsfærdigheder uden at spille hinandens tid. Det foregår på følgende måde: Alle elever i den ene cirkel laver en 5 minutters præsentation for deres partner i den anden cirkel. Partneren skal lytte godt efter da han bagefter skal give feedback, i form af ros og gode råd til forbedringer, især angående hvor klar og velstruktureret præsentationen var. Derefter bytter de roller. Når begge har præsenteret og fået feedback (TRIN 2) indføres et ekstra trin før trin 3 hvor alle går tilbage til deres teams. Teamet diskuterer nu, ud fra den feedback de fik, hvordan de kunne gøre deres præsentationer bedre. Måske skal opbygningen ændres, måske skal introduktionen være klarere osv. Når den aftalte tid er gået, stiller alle op i cirklerne igen (TRIN 3). Man rykker et team til højre og afprøver sin præsentation en gang til. Når man har fået feedback, lytter man til en ny præsentation med andet indhold end den første man hørte. Alle elever får på denne måde en ny chance for at øve sig i at præsentere.

Lad os se på tidsforbruget: i den beskrevne præsentationstræning lavede 24 elever hver 2 fremlæggelser af 5 minutter, altså 48 5-minutters fremlæggelser i alt. Dette tog 20 minutter. Hvis fremlæggelserne skulle have forgået på den gammeldags fa-con ville de være løbet op i 240 minutter, 12 gange så lang tid eller mere end 5 lektioner. Feed-

back processen var også langt mere økonomisk: her var der nemlig igen tale om pararbejde. Hvis hver feedback runde varede 2 minutter, så gik der i alt 8 minutter med feedback, hvor 2 minutters feedback pr. gang i 48 fremlæggelser ville have varet 96 minutter, eller mere end 2 lektioner. Vi har altså rent taltidsmæssigt på ca. 30 minutter opnået, hvad vi ved gammeldags præsentationer ellers skulle bruge mere end 7 lektioner på. Hvis vi er interesserede i at vores elever får talt engelsk i engelsktimerne, så er der noget at hente her.

Cooperative Learning og kommunikativ kompetence

I løbet af de beskrevne processer, som vel at mærke kun er nogle få eksempler, får eleverne trænet mange forskellige komponenter i kommunikativ kompetence: den strategiske kompetence bruges i den forhandling om betydning der sker i forsøget på at gøre sig forståelig for de andre, den pragmatiske kompetence trænes, bl.a. gennem anvendelse af talehandlinger der ellers ikke forekommer så hyppigt i undervisningssituationer såsom at rose, give gode råd, stille opklarende spørgsmål osv. Diskurs-kompetencen er i centrum i *Inside-Outside Circle* både når de lytter efter oplæggets struktur og giver feedback på det, og når de diskuterer struktur i teamet.

Man kunne gå meget mere i dybden med at analysere denne side af *cooperative learning*, men man kunne også sammenfatte sagen på følgende måde: Alle dele af i hvert fald den mundtlige side af den kommunikative kompetence er på banen når man arbejder via *cooperative learning* af den simple grund at de er tænkt med ind i metoden fra starten. Kommunikativ kompetence (eller i hvert fald dens mundtlige aspekter) er nemlig på mange måder et andet ord for den sociale kompetence der igen og igen refereres til i Kagans bog som et af de fornemste mål med *cooperative learning* i det hele taget.

Men det er ikke kun den mundtlige side af den kommunikative kompetence der tilgodeses i *cooperative learning*. Det gør den skriftlige side også. For læsningens vedkommende sker dette ved at strukturerne ofte bruges i forbindelse med tekstlæsning, som enten finder sted i forvejen eller f.eks. i en *cooperative reading* struktur. Skrivefærdigheder udvikles bl.a. ved at skriftlige processer indbygges i strukturerne så f.eks. *Roundrobin* bliver til *Roundtable* hvor hver elev skriver i stedet for at tale, eller *Think-pair-square* strukturen bliver til *Write-pair-square* hvor første trin er at skrive noget ned som så danner grundlag for den videre diskussion i par og i teamet.

I litteratur om *cooperative learning* i sprog- og fremmedsprog-undervisningen kan man finde beskrivelser af en række konkrete skrive-aktiviteter⁶. Derudover må jeg igen henvise til strukturerne

fleksibilitet: Da læreren bestemmer indholdet, kan hun vælge at bruge dem til at arbejde med skriftlighed såvel som alt muligt andet. Men en enkelt lille ting er det nok værd at bemærke her: Mens den mundtlige side af den kommunikative kompetence så at sige er integreret i strukturerne og derfor trænes hele tiden, uanset hvad man i øvrigt arbejder med, så vil den skriftlige dimension somme-tider optræde som et struktur-element, til andre tider som selve det indhold der puttes i strukturerne.

Sproglig opmærksomhed

En anden pointe som kan være vigtig i denne sammenhæng, er at *cooperative learning* ikke, hvilket man måske kunne forledes til at tro, kun byder på sprogtilegnelse som noget der så at sige 'sker af sig selv, mens eleverne taler om noget andet'. Selvom sprogtilegnelse for en meget stor del finder sted på denne måde, så er de fleste enige om at der også ind imellem er brug for at arbejde mere fokuseret med sproglige fænomener. Dette er der også taget højde for i *cooperative learning* idet strukturerne, som jo er indholdstomme, i princippet også godt kan have f.eks. et grammatisk problem som indhold.

Der er en lang række strukturer der egner sig glimrende til dette arbejde. Et eksempel på en relevant struktur kunne være *Pairs Check* hvor eleverne på skift løser en opgave, mens de tænker højt, og partneren lytter med og godkender opgaven når den er tilfredsstillende løst, hvorefter de bytter roller til den næste opgave. Også en struktur som *Flash Card Game* kunne være relevant: Her har eleverne på personlige kort skrevet de ting de har brug for at lære, og de bliver så 'trænet' af deres partner der som motivation bruger 'overdreven ros' i form af en vifte af begejstrede udbrud på engelsk såsom: »Excellent!«, »You did a terrific job!«, »You keep amazing me!« osv. (udfordringen er at bruge en ny kreativ rosende vending hver gang) indtil eleven har vundet alle sine kort tilbage ved at svare rigtigt. Et små-behavioristisk indslag, måske, men et som eleverne elsker. Der er også strukturer som *Turn-4-Thought*, en slags spil hvor eleverne får udleveret et ark med spørgsmål, men hvor kort der trækkes fra forskellige bunker, bestemmer hvem af de fire team-medlemmer der skal henholdsvis stille et spørgsmål, svare på det, give feedback og komme med uddybende forklaringer. Dette spil kan tilsyneladende motivere eleverne næsten uanset hvad der skal læres – også brug af relative pronominer(!). Endelig ligger en del kommunikative sprogøvelser tæt op ad *cooperative learning* i deres opbygning og vil med nogle tilføjelser kunne blive til fuldgældige *cooperative learning* aktiviteter hvis man ønsker det.

Den sociale kompetence

Når den kommunikative kompetence står så centralt i *cooperative learning*, så skyldes det som sagt at de sociale færdigheder er helt centrale i metoden. For yderligere at styrke denne kompetence er der, især til team-arbejdet i lidt længere projekter, udviklet roller hvoraf flere, som f.eks. *Encourager*, *Gatekeeper* eller *Question Commander*⁷ har som ansvarsområde at sørge for at replikskiftet fungerer, og alles mening bliver hørt. Eksempler på replikskifte-*gambits* anvendt i disse roller kunne være »Let's listen to Peter« eller »Louise, do you agree with the point that Maria just made?« Eleverne øves således direkte i at involvere alle i samtalen på en positiv måde. Der er også visse strukturer, såsom *Paraphrase Passport*, der har netop denne funktion.

Men den sociale kompetence udvikles også på andre måder. Som nævnt indgår teambuilding med jævne mellemrum og i særdeleshed når der er dannet nye teams. Derudover kan man lave et *social skills centre* i hjørnet af klasseværelset, sammen med eleverne vælge ugens sociale færdighed og skrive den på en plakat sammen med diverse udtryk som man har brug for når man træner den færdighed. Hvis ugens færdighed f.eks. er at få alle i gruppen til at føle sig værdsat, så vil der på plakaten stå udtryk som: »You did a wonderful job«, »Thanks for helping me out on this«, »That was a terrific idea«, osv. I ugens løb når man hører andre gode rosende vendinger, skriver man dem på plakaten så alle kan se dem. På denne måde trænes den kommunikative og sociale kompetence yderligere, og eleverne opnår meta-kognition omkring samarbejde og interaktion.

Meget mere end sprog

Man skulle næsten tro at *cooperative learning* var opfundet med henblik på fremmedsprogsundervisning, og der er da også mange der har skrevet specielt om de mange fordele ved at bruge det her.⁸ Men ligeså mange af fordelene går på tværs af fag. Her er blot nogle af dem jeg ikke har været inde på: *Cooperative learning* er en overordentlig demokratisk undervisningsform; den styrker både individet og fællesskabet. Hver eneste elev bliver i mangfoldige sammenhænge bedt om at tage stilling og forklare sin egen opfattelse, man lærer at lytte til og respektere hinanden og alle kan derfor føle sig i centrum på en gang. Metoden står stærkt når det drejer sig om udvikling af karakter og værdier. Den fremhæves også for at være mere alsidig i sin appel til de forskellige intelligenser og i fin overensstemmelse med hvad hjerneforskningen fortæller om hvordan vi lærer. Og så

en ikke uvæsentlig ting for selve undervisningssituationen: det er sjovt at være elev i et kooperativt klasseværelse.

Noter

1. Kagan Structures: *Research and Rationale*. I: Kagan Online Magazine, 2001 [www.kaganonline.com/Articles/index.html].
2. Se f.eks. Robert S. Slavin: *Cooperative Learning*. Allyn and Bacon, 1990.
3. Spencer Kagan: *Cooperative Learning*. San Clemente, Calif.; *Kagan Cooperative Learning*, 1994.
4. Se f.eks. Johnson, Johnson and Holubec: *Cooperative Learning in the Classroom*, ASCD, 1994.
5. Et gennemsigtigt »lykkehjul« til brug på overhead projektoren, hvor pilen vælger hvilken af teamets elever der får opgaven.
6. Se f.eks. Julie High: *Second Language Learning through Cooperative Learning*, San Clemente, Calif.; *Kagan Cooperative Learning*, 1993.
7. Se Kagan, 1994, s. 14:10 og 14:11, hvor 12 »sociale roller« til brug i arbejdet i teams præsenteres.
8. Se f.eks. Holt, Chips and Wallace: *Cooperative Learning in the Secondary School: Maximizing Language Acquisition, Academic Achievement, and Social Development*, NCBE *Program Information Guide Series*, Number 12, 1991.

Supplerende nyere litteratur

- Kagan, S. og Stenlev, J. (2009): *Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.
- Kagan, S. og Miguel Kagan (2009): *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.

»Lej, lej Neif, lu er det snut!«

– om det pædagogiske arbejde i en udtale-
klasse for asiater

Overskriften er et godt eksempel på, hvor lidt udtalestøj der skal til, for at en ytring bliver ganske uforståelig for en almindelig dansker. Et enkelt fejlgreb i posen med konsonanter og straks bliver man mødt med jeg-forstår-ikke-blikket. Sådan er dagligdagen for en indvandrer, der har canton-kinesisk som modersmål, og så er n/l-forvekslingen endda kun én ud af mange faldgruber, som hun møder på sin vej gennem dagligdagen. Specielt ordtoner gør livet svært for den, som har et asiatisk sprog med i bagagen hjemmefra.

Kinesisk, thai og vietnamesisk er alle tonesprog, hvilket vil sige, at tonegangen i et ord er bestemmende for dets betydning. Et ord med en stigende tone betegner altså noget helt andet end samme ord med f.eks. en faldende tone. Dansk har ingen ordtoner, men derimod sætningsrytme, hvor trykket bestemmes af et samspil mellem semantiske og syntaktiske forhold i sætningen. Der er en tendens til at tryk på dansk placeres med nogenlunde ens tidsintervaller; det medfører fænomener som reduktion og assimilation i udtalen af tryksvage led.

Den tonesprogtalende har ud over problemer med enkeltlyde og sætningstryk som oftest også store problemer med intonationsmønstret, hvilket bevirker at deres udtale bliver helt uforståelig for modersmålstalende danskere. Derfor har vi på vores skole (Brøndby Sprogcenter) valgt at give disse kursister ekstra udtaleundervisning i en og samme klasse, hvor vi kan fokusere på denne gruppes særlige problemer.



LEIF FREDENSBORG NIELSEN

Indvandrerlærer, cand.mag.,

Brøndby Sprogcenter

fredensborg.nielsen@city.dk

Da klassen startede, foretog jeg en diagnosticering af kursisternes udtale. Jeg havde på forhånd en forventning om at finde bestemte fejl, og nogle af forventninger blev indfriet, andre ikke. Når man går i gang med undervisningen i udtale, er det meget vigtigt, at man fra begyndelsen får skabt sig et overblik over kursistens udtaleproblemer og måske endnu vigtigere hendes styrker.

Følgende er et lille udvalg af fælles problemer i dansk for kursister fra de tre sprogområder:

- sætningsintonation og -tryk
- [R] – altså det konsonantiske [r] (som i **r**ose)
- konsonantophobninger (forekommer sjældent i disse sprog)
- vokallængde

dertil kommer de specielle:

- [n] forveksles med [l] – dette gælder i høj grad folk som taler cantonkinesisk
- problemer med [ð] – gælder thai
- problemer med rundede vokaler – gælder thai
- [v] som udtales som [w] – gælder kinesisk og thai
- [j] som udtales [zj] – gælder vietnamesisk

Selvom de ovenstående problemer med udtalen er generelle for gruppen, skal man som underviser være meget opmærksom på individuelle forskelle. Nogle kursister mestrer en eller flere af disse danske lyde perfekt, hvorimod de kan bøvle med helt andre problemer, som falder uden for listen.

I arbejde med udtale er det vigtigt at træne de områder kursisterne har problemer med i sammenhænge, de mestrer, eller hvor der måske er mindre udtalestøj til at forstyrre forståelsen. Støj er som regel ikke resultat af en enkelt udtalefejl, men oftest et sammenfald af flere fejl. Jo flere fejl desto mere støj. Eksempelvis ordet *tre*, hvor der er hele tre faldgruber: det pustedede [t], [R]'et og [e]'et.

Når man har fået kortlagt problemerne og styrkerne, er næste opgave at få lagt en prioriteret plan for, hvordan man vil korrigere den forkerte udtale. Her er det godt, at lærer og kursister sammen får afklaret ambitionsniveauet. Hvad er et realistisk mål? Hvad er en god dansk udtale for asiatiske indvandrere? Mine erfaringer er, at man ikke skal sigte højere end et dansk uden alt for meget støj. Med asiaterne står man som udtalelærer med en gruppe kursister, der har så store problemer, at man gør klogt i at sætte sig et realistisk mål alt efter kursistgruppens kunnen. Undervisningen bør derfor gå efter de mest støjgivende problemer først og siden angribe mindre støjkilder.

Perception før produktion

For at korrigere en afvigende eller forkert udtale er det vigtigt, at kursistens perception er korrekt. Hvad er det, hun hører? Canton-kinesernes n/l-forveksling kan illustrere problematikken: I Canton-kinesisk differentierer man ikke mellem [n] og [l] i indlyd og derfor udtaler kursisterne ikke de to lyde forskelligt. F.eks. vil ordet *Kina* blive udtalt [ki:la]. Når kursisten skal lære at sige [ki:na], må man tage udgangspunkt i det, som kursisten kan, og om hun kan sige [n] i udlyd. Læreren må så indlære kursisten den nye lyd ved at bygge et ord, der har [n] i indlyd, op fra grunden ved overtrækning. Man går ud fra [jan] og forlænger det til [jana], ved at indsætte en pause mellem [ja] og [na] for til sidst at isolere [na] og sætte det sammen med [ki:] til *Kina*. Samtidig må man sætte ind med lytteøvelser over en bred front, så kursisten lærer at høre forskel på de to lyde.

Korrektion kan være både indlæring og aflæring. Nogle lyde er helt nye og skal 'kun' indlæres, andre udtalefænomener skal først aflæres, eftersom de virker forstyrrende på anvendelsen af lyde i dansk, og derefter kan de nye lyde indlæres. Det er nogle svære mentale og fysiske processer, kursisterne skal i gang med, og det tager lang tid – meget lang tid. Tålmodighed er derfor udtalelærerens største dyd.

Det pædagogiske arbejde

Hvilke redskaber kan man så anvende som sproglærer? Først og fremmest humoren. Der skal være en afslappet og tryk atmosfære i klassen, for om noget sted så er det i udtaleundervisningen, at man som lærer går tæt på sine kursister fysisk som psykisk. At vise tænder og åbenlyst demonstrere sine runde læber er svært for en asiat, da det er tabubelagt. Håndspejle er her et godt instrument, da kursisten samtidig kan gemme sig og kontrollere, at læberne har den rette stilling.

Arbejdet med intonation er en kompliceret proces, da det både er en aflærings- og en indlæringsproces. Kursisten skal indlære et nyt intonationsmønster og opbygge en forståelse af et system, hvor toner ikke er betydningsadskillende, og samtidig skal hun aflære sin egen medbragte intonation. En forkert intonation mellem beslægtede sprog f.eks. dansk og tysk eller dansk og engelsk resulterer normalt ikke i støj, blot en mere eller mindre kraftig accent. Men går vi fra et tonesprog til et ikke-tonesprog, bliver forkert tonegang ikke blot til et spørgsmål om accent, men ofte til regulær støj. I arbejdet med intonationen kan man imidlertid udnytte den ekspertise, som

kursisterne medbringer. Om nogen er nemlig de tonesprogstalende eksperter i at høre toner og intonation. Man kan visualisere intonationen i dansk på mange måder f.eks. med kropslige øvelser, hvor man markerer den faldende tonegang med armene eller går ned i knæ, og man kan lave stregtegninger på tavlen. Jo flere eksempler jo bedre. Det er også en god idé at lade kursisterne lytte til hinanden, for de hører straks, om noget går galt.

En anden væsentlig støjkilde er [R], som alle i denne kursistgruppe kæmper med. Normalt er perceptionen af [R] ikke noget problem, men det er til gengæld produktionen. Oftest udtales lyden ikke, eller den bliver erstattet med et [l]. Vi har haft gode erfaringer med at lave øvelser, der bygger på en overføring af et stærkt artikuleret [h] til [R], samtidig med at kursisterne taler hæst, for på den måde at få deres opmærksomhed rettet mod et artikulationssted dybt nede i halsen. Man kan bruge ordpar som ha – ra, he – re, hu – ru osv.

Træning af enkeltlyde kan således ske ved en afbalanceret brug af gentagelser, da udtale ikke blot er en kognitiv proces, men i høj grad også en træning af musklerne i taleorganerne. F.eks. skal de asiatiske kursister lære at beherske de mange konsonantophobninger, som dansk er så velsignet med. De skal lære en teknik, der gør dem i stand til at sætte f.eks. [k] og [l] sammen uden en vokal imellem, så man undgår, at de går død i ord som *reklamer*. Nedsat taletempo og mange, men ikke endeløse, gentagelser med pauseringer mellem konsonanterne har givet gode resultater. Går vi tilbage til *tre*, kan man træne sammensætningen *tr*, når [R]-lyden er kommet på plads, ved at kursisten træner med at indsætte en pause mellem [t] og [R] for derefter langsomt at sætte lydene sammen til *tre*.

Vi har ikke haft gode erfaringer med længere tekststykker med fokus på et enkeltfænomen, altså [R]-historier, o-historier osv. Med Onkel Dannys ord bliver det bare for meget – og det bliver også uoverskueligt. Derudover kan man spørge sig selv, hvor i den danske normalverden kursisten kommer ud for en tekst, hvor halvdelen består af ord med samme vokal eller konsonant? For det meste er disse tekster eller historier ret morsomme – for en dansker, men ikke for en udlænding, der forsøger at tilegne sig dansk fonetik.

Vil man vove sig ud i den genre, bør man i stedet sætte melodi på. Vi har brugt 'Tre små kinesere', og det gik rimeligt godt. Denne vises styrke er, at man kan træne vokalerne og [R] med musik, men det var nu kun de stærkeste kursister, der holdt ud; de svagere faldt fra undervejs, da det blev for meget.

Træning af enkeltlyd og prosodi sker efter mine erfaringer bedst ved, at man tager udgangspunkt i kursistens egen sprogproduktion

og hendes aktuelle behov. Vi har i klassen haft gode erfaringer med at optage fri kursisttale på bånd og bagefter sammen analysere, hvad der gik godt, og hvor der var fejl i udtalen. Efterfølgende har jeg lavet træningsøvelser baseret på kursisternes fejludtale og kursisternes ønsker. Hvis man tager udgangspunkt i den enkelte kursist og hendes problemer bliver undervisningen relevant og vedkommende, og det medfører et højt engagement og et mærkbart resultat. Derfor er kursistproducerede materialer et nødvendigt supplement til lærerens og udtalebøgernes udbud. Lad kursisterne selv lave nogle enkle dialoger ud fra en given situation og træn dem sammen i klassen. Til sidst kan man indspille dialogerne på bånd og evaluere dem i fællesskab. På den måde trænes kursisterne i at lytte til hinandens tale og til at sammenligne deres tale med, hvordan de mener, at det skal lyde korrekt. Kursisterne har nemlig ofte en ganske klar forestilling om, hvordan dansk skal lyde.

Det ville være dejligt, hvis indlæring af en ny korrekt udtale kun var et spørgsmål om et antal lektioner i skolen, og så var den sag i hus. Men nej! Sådan er det desværre ikke. For os undervisere er det klart, at man ikke skal føle sig for sikker på, at alle kursister har samme forståelse som vi lærere. Efter skolen fortsætter udtaleundervisningen døgnnet ud, og her ligger kursistens største arbejde. Når kursisten har lært at percipere og producere den korrekte udtale i skolen, skal den nye viden og den indøvede teknik bygges ind i hendes daglige sprog, med andre ord det indlærte skal automatiseres. Her begynder arbejdet for alvor. Det er derfor meget vigtigt, at man igen og igen og hele tiden tager diskussionen op i klassen: Hvordan får jeg trænet og indarbejdet alt det, som jeg har lært i klassen, i mit daglige sprog? Denne diskussion kan suppleres med sproglige opgaver, hvor kursisten ude i det virkelige liv afprøver sine nye færdigheder på sagesløse danskere. Det sproglige møde med den almindelige dansker i en autentisk situation er indlæringens lakmusprøve, og samtidig får udtaleundervisningen på den måde et kommunikativt perspektiv.

Den optimale udtaleundervisning sker i grupper eller klasser, som har en fælles sproglig baggrund og et nogenlunde ensartet sprogligt niveau. I klasser med kursister, som har vidt forskellige modersmål, må læreren af pædagogiske årsager søge at finde den største fællesmængde for at nå raden rundt i klassen. Det er et privilegium for lærer og kursist at have en homogen klasse, fordi det giver så meget mere tid til gå målrettet til værks. Den enkelte kursist vil også opleve, at hendes personlige problem er de manges problem, og kursisterne kan lære af hinanden og diskutere deres fælles

problemer. Når man dertil føjer humor og en stor pose tålmodighed samt en velovervejet og prioriteret pædagogik kombineret med et stort arbejde fra kursistens side efter timen, så er der gode muligheder for at få et hæderligt resultat ud af læreprocessen.

Den franske udtale af »ch« kan forårsage interessante forvekslinger på engelsk. Som da et engelsk firma fik en telefonisk ordre på 50.000 »ships« som de straks formidlede videre til et skibsværft, hårdt ramt af arbejdsløshed. Desværre viste det sig at være micro»chips«, der var brug for i sådanne mængder.

Samme udtalefejl begik en dansk familie, da de fortalte deres engelske naboer, at de havde »unleeched their dog«, mens de passede den. De mente »unleashed«, dvs. slippe løs, hvor »unleech« betyder at befri for igler!

(Fra: »Put ikke foden i munden«)

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	azerbadjansk	dansk	flamsk
afrikaans	azeri	dansk tegn-	fransk
akan (fante og twi)	bahdini	sprog	frisisk
albansk	bambara	dari	fulfulde (peul)
amharisk	bemba	edo	færøsk
arabisk (mange regionale talesprog)	bengalsk	engelsk	georgisk
armensk	berberisk	esperanto	græsk
assyrisk	bosnisk	estisk	gujarati
	bulgarsk	farsi	gælisk
	burmesisk	filippinsk	hakka
	chin	finsk	hassaniya



KAREN RISAGER

Professor, dr.phil. i Kultur- og sprogødestudier
Roskilde Universitet, Institut for Kultur og Sprog
risager@ruc.dk

hausa	kurmanji	romani	tigrinya
hebraisk	(kurdisk)	rumænsk	tjekkisk
hindi	lettisk	russisk	turkmensk
hollandsk	lingala	serbisk	twi
hviderussisk	litauisk	sindhi	tyrkisk
igbo	luganda	singhalesisk	tysk
indonesisk	mandarin	slovakisk	ukrainsk
irsk	makedonsk	slovensk	ungarsk
islandsk	malinké	somali	urdu
italiensk	mandinka	soninké	uzbekisk
japansk	min	sorani	vestgrønlandsk
kabylsk	moldavisk	sorbisk	vietnamesisk
katalansk	nepalesisk	spansk	wolof
khazakisk	norsk	svensk	wu
khmer	oromo (galla)	susu	xhosa
kikongo	pashto	swahili	yue
kikuyu	polareskimoisk	tagalog	zaza
kirundi	polsk	tamilsk	zulu
koreansk	portugisisk	tatarisk	østgrønlandsk
krio	punjabi	thai	
kroatisk	rohinga	tigré	

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 Danmark, 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.

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 sprogvaretet som afveg fra standardkøbenhavnsk på flere sproglige niveauer, og jeg konstaterede at varieteten 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«.



PIA QUIST

Cand.mag., lektor

Københavns Universitet, Nordisk Forskningsinstitut

pia.quist@hum.ku.dk

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 **kız**« (ew = hey/hallo; kız = 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 beteg-

nelser 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 learnerdansk. 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 & Pharao 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 multietnolekts »afvigende intonation og trykfordeling«. Men hvad er det egentlig der gør multietnolektudtalen 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 ungdomskøbenhavnisk så de kom til at lyde som det modsatte – altså som hhv. ungdomskøbenhavnisk 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 ungdomskøbenhavnisk så det overbevisende lød som multietnolekt. Det ser ud til at talere af multietnolekt begynder grundtonemønstret lidt højere end talere af ungdomskøbenhavnisk, og at toneforløbet falder jævnt, mens det i ungdomskøbenhavnisk 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 ungdomskøbenhavnisk 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 standardkøbenhavnisk og multietnolekt som ellers kan være vanskelige 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 socialpsykologi-

ske og interaktionelle processer som sprogbrugen virker i forhold til, så er det muligt at vi bør bløde varietetetsperspektivet 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

- 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.: Multietniska ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.): Svenska som andraspråk i forskning, undervisning og samhälla. Lund: Studentlitteratur, 2004. S. 389-417.
- Hansen, Gert Foget og Nicolai Pharaos: Prosodiske aspekter af et- og to-sprogede 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.
- Kotsinas, Ulla-Britt: Rinkebysvenskan – en dialekt? i: Linell m.fl. (red.): Svenskans Beskrivning 16. Linköping: Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping, 1988. S. 264-278.
- Quist, Pia: Ny københavnsk 'multietnolekt'. 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.

Supplerende nyere litteratur

- Quist, P. & B.A. Svendsen (eds.) (2010): *Multilingual Urban Scandinavia: New Linguistic Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Quist, P. (2010): »The Sociolinguistic Study of Youth and Multilingual Practices in Denmark: An Overview«. I: Quist, P. & B. Ailin Svendsen (eds.): *Multilingual Urban Scandinavia: New Linguistic Practices*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 6-11.
- Quist, P. (2008): »Sociolinguistic Approaches to Multiethnolect – Language Variety and Stylistic Practice«. *International Journal of Bilingualism*. Vol. 12, Nr.1&2, p. 43-61.

Demokratisk dannelse til aktivt interkulturelt medborgerskab

Indholdssiden i fremmedsprogsgagene har længe været fokuseret på den kulturelle dimension, på kultur og samfundsforhold i mål-landene, på kulturforståelse og på at give eleverne mulighed for at erhverve sig interkulturelle kompetencer bl.a. igennem refleksion over egne kulturer i mødet med mållandenes. På baggrund af et europæisk forskningsprojekt, INTERACT, vil vi i denne artikel præsentere nogle refleksioner over, hvordan interkulturel læring og uddannelse til demokratisk medborgerskab tænkes i en europæisk og i en dansk uddannelseskontekst, og hvordan de to perspektiver eventuelt kan forenes¹.



CLAUS HAAS

Lektor, ph.d.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet

haas@dpu.dk



KATRINE DAHL MADSEN

Ph.d.-studerende

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet

kdma@dpu.dk



BENTE MEYER

Lektor, ph.d.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet

bm@dpu.dk



HELLE RØRBECH

Ph.d.-studerende

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet

hero@dpu.dk

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

Rammen for projektet

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

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

- Hvordan har anbefalingerne fra Europarådet præget de enkelte landes uddannelsespolitik?
- Har anbefalingerne fundet vej til bekendtgørelser og læreplaner?
- Hvordan ser lærere i de fire lande deres rolle i forbindelse med elevernes uddannelse i medborgerskab?

- Hvordan tænker lærere størrelser som demokrati, kultur og identitet i forhold til deres undervisning?
- Findes der relevante efter- og videreuddannelseskurser på området?

For sproglærere er disse spørgsmål interessante, dels fordi sprogfagene generelt opfattes som 'naturlige bærere' af en interkulturel dimension og af interkulturel pædagogik, dels fordi sprogfagene har interesse i at udvikle dette felt i tilknytning til den egentlige sprogpædagogik. I modsætning til den fælles europæiske referenceramme for sprog er der ikke på det kulturpædagogiske område fastlagt standarder, som Danmark eksplicit følger i overensstemmelse med de øvrige europæiske lande. Dette indebærer bl.a., at den interkulturelle dimension i de danske uddannelser (folkeskole og gymnasium) har en mindre tydelig rolle. I folkeskoleloven nævnes det ganske vist, at skolen skal »give eleverne kundskaber og færdigheder, der ... gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer«. Men denne henvisning til en indlejring af den nationale dannelse i en interkulturel dannelse (»forståelse for andre lande og kulturer«) afspejles ikke generelt i skolens værdigrundlag. I det danske uddannelsessystem er den demokratiske dannelsestanke derimod vedholdende og tydelig ikke mindst i nyere tiltag fra Undervisningsministeriet, jf. *Undervisning i demokrati – et inspirationshæfte til grundskole og ungdomsuddannelser* (2006) (<http://pub.uvm.dk/2006/demokrati/>). Derudover forbindes såvel uddannelse i demokrati som uddannelse generelt i disse år ofte med nationale identitetsspørgsmål og kulturarvsproblematikker, jf. den første del af formålsparagraffen, »give eleverne kundskaber og færdigheder, der ... gør dem fortrolige med dansk kultur og historie«. Spørgsmålet bliver således, hvordan undervisning i demokrati kan knyttes til medborgerskab i et flerkulturelt Europa.

Demokratisk dannelse og den interkulturelle dimension – nogle resultater

At afsøge et så komplekst felt som uddannelse til medborgerskab i et interkulturelt perspektiv giver problemer på det forskningsmæssige plan. INTERACT har således som nævnt været tænkt fra et overordnet europæisk perspektiv med fokus på især Europarådets anbefalinger for citizenship education, menneskerettighedsuddannelse og interkulturel uddannelse. I de danske uddannelsesdokumenter optrådte begrebet 'interkulturel (kompetence, dimension)' oftest i forbindelse med fremmedsprogfagene og dansk som andet-

sprog og aldrig eksplicit i kombination med demokratisk dannelse eller uddannelse til medborgerskab. Problemstillingen uddannelse til medborgerskab i et interkulturelt perspektiv synes ikke at være italesat i en dansk uddannelseskontekst, hverken i bekendtgørelser, vejledninger eller blandt de lærere, vi interviewede.

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

Mens projektet har stået på, er medborgerskab imidlertid blevet et hyppigere anvendt begreb i den uddannelsespolitiske debat i Danmark, bl.a. i forbindelse med det nye fag *Kristendom, livsoplysning og medborgerskab* i læreruddannelsen². Dette tyder på, at den politiske diskurs i Europa er ved at trænge ind i Danmark, dog stadig som et appendiks til den 'danske' tradition for demokratisk dannelse. Til sammenligning har citizenship education siden 2002 været et fag i skolen i England, og i efteråret 2007 kommer citizenship education også på skemaet som et selvstændigt fag i de spanske grundskoler.

Lærernes perspektiv

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

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

Marri foreslår i forbindelse med multikulturel demokratisk dannelse i en amerikansk kontekst (Marri: 2005).

Interkulturel pædagogik og demokratisk dannelse synes på denne måde at kunne gå hånd i hånd, dvs. at traditionen for demokratisk dannelse og læring³ rummer muligheder for at integrere det interkulturelle perspektiv, som beskrevet ovenfor af lærerne. Hvad er så egentlig problemet, kunne man spørge – lærerne er jo opmærksomme på, at den nationale dannelse kan og må udfordres i praksis, og at medborgerskab kan indebære et bredere tilhørsforhold end »blot« fortroligheden med »dansk kultur«. Vi vil med udgangspunkt i resultaterne fra INTERACT projektet hævde, dels at ikke alle lærere har en praksis, som indtænker de nævnte dimensioner, dels at manglen på en sproglig/diskursiv anerkendelse af uddannelse som et interkulturelt felt påvirker den måde, hvorpå vi kan praktisere og tænke uddannelse i den danske skole. Det er altså, set fra vores synspunkt, *et problem*, at faghæfterne ikke mere eksplicit medtænker interkulturel uddannelse i et medborgerskabsperspektiv.

Hvad betyder sproget?

I lærerinterviewene knyttes kulturbegrebet ofte sammen med en national identitet. Når vi eksempelvis spurgte til den interkulturelle dimension i fagene, så relaterede lærerne ofte denne til integrationsproblematikken og til problemer knyttet til det flerkulturelle Danmark. Samspillet mellem kulturer i Danmark ses af nogle lærere som et felt, der dels er problematisk, dels er knyttet til den enkeltes nationale herkomst. Kultur og nation udgør dermed et tæt sammenvævet begrebspar, hvori religion også spiller en betydelig rolle. Mod sætningen »os« og »dem«; som ofte benyttes i mediernes retorik, er også en begrebsdannelse, vi finder hos lærerne. Men en stor del af de interviewede lærere forsøger samtidig at komme ud over dette skel ikke mindst gennem pædagogiske greb og strategier, der sigter mod selvrefleksion, værdsætter forskelle og transformerer kulturelle stereotyper. Lærerne siger f.eks., at »de problemer har vi ikke her«; eller »det er ikke et problem«. Dermed ønsker de på den ene side at fremhæve, at de ikke opfatter elever med forskellige kulturelle baggrunde som et problem i klasserummet, på den anden side kommer de i en vis forstand til at gentage mediernes problemdiskurs.

Man kan konkludere, at lærernes tilgang til det interkulturelle felt primært er en intuitiv tilgang. De trækker på egne erfaringer fra rejser og udenlandsophold, på historier og vinkler hentet fra medierne og på situeret viden i klassen. Elevernes forskellige viden bruges her som en resurse i undervisningen. Få lærere henviser til viden

fra uddannelse eller efteruddannelse inden for det interkulturelle felt. De lærere, vi har talt med, har ikke deltaget systematisk i uddannelse eller efteruddannelse inden for interkulturel eller multikulturel uddannelse, og kun få af lærerne har deltaget i arbejdsgrupper inden for området.

To adskilte perspektiver

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

Et 'missing link'

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

De nationale og europæiske interview peger på et 'missing link' mellem EU og Europarådets anbefalinger inden for Education for Democratic Citizenship og arbejdet i Danmark med reformerne af grundskole og gymnasium. Dette står i modsætning til eksempelvis Spanien og Portugal, hvor de europæiske anbefalinger inden for citizenship education i forskellig grad afspejles i de nationale uddannelsespolitikker. Ifølge nogle af dem, der har arbejdet med reformerne, og politikere, der er involveret i Europarådets arbejde, skyldes dette 'missing link' dels politiske prioriteringer, dels manglende formidling mellem det europæiske og det nationale arbejde inden for området i det danske undervisningsministerium. I forlængelse af dette spiller den danske EU-skepsis givetvis også en rolle;

som relativt nye demokratier med historiske rødder i totalitarisme og diktatur har eksempelvis Portugal og Spanien et helt andet forhold til Europa end 'os' her i Danmark. Interviewene peger derudover på en eksisterende opfattelse af en særlig 'dansk tradition for demokratisk dannelse', som kan medføre en 'vi ved bedre' holdning og en skepsis over for fælles europæiske anbefalinger inden for citizenship education og interkulturel uddannelse.

Perspektiver

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

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

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

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

Noter

1 I projektet INTERACT undersøgte vi, hvordan interkulturel demokratisk dannelse blev italesat og praktiseret i en dansk uddannelseskontekst uden at fokusere særskilt på den sproglige dimension. Om forbindelsen mellem sprogundervisning og uddannelsen

i europæisk medborgerskab se Byram og Risager 1999: 46-47.

2 Se Unge pædagoger nr. 3/2007, som omhandler faget Kristendom, Livsoplysning og Medborgerskab.

3 Se Skovgaard Nielsen (2002).

Litteratur

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

Supplerende nyere litteratur

- Meyer, B., K. Dahl Madsen og H. Rørbech (2008): »Klasseledelse, demokrati og medborgerskab i det flerkulturelle klasserum (11 sider)«. I: Moos, L. og John B. Krejsler (red.): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politi*. Frederikshavn: Dafolo.

Gymnasiet i en brydningstid

– om kommunikation og kompetencer

At mange gymnasie- og hf-lærere i disse år oplever store frustrationer over reformen af ungdomsuddannelserne, er der en række forklaringer på: øget arbejdspress, voldsom stigning i antallet af møder, ændrede arbejdsgange, manglende efteruddannelse og sidst, men ikke mindst en følelse af, at ens fag er blevet kvalitetsmæssigt forringet på grund af lavere timetal og færre skriftlige opgaver i uskøn kombination med, at de faglige krav i læreplanen bestemt ikke er blevet nedtonet, snarere tværtimod. I det følgende taler jeg mere specifikt om fremmedsprogene med særligt fokus på 2. fremmedsprog (tysk, fransk, spansk, italiensk).

Med reformen har sprogfagene i læreplaner og vejledninger endelig fået indskrevet det paradigmeskift, som længe har været udmøntet i nyere undervisningsmaterialer. Sprogfagene hviler nu på to hovedsøjler: det faglige og det sprogpædagogiske aspekt. Dette viser sig bl.a. i kravene til den mundtlige eksamen, hvor eleverne 24 timer før prøven får udleveret en ukendt tekst på 2/6/8 sider (for hhv. hf/gymnasiets b-niveau/gymnasiets a-niveau). Denne tekst er en paralleltekst til et eller flere af de emner, der er arbejdet med i undervisningen, og eleven skal ved prøven lave en præsentation af teksten i form af en analyse og en perspektivering til andre tekster og til emnet.

Det er så hér, begrebet kompetencer kommer i spil, for eleven skal til prøven demonstrere, at han/hun har tilegnet sig en række tværfaglige kompetencer i gymnasieforløbet: evnen til at analysere en tekst, evnen til at sammenligne og perspektivere, evnen til at strukturere en fremlæggelse og frem for alt den sproglige kunnen, der er nødvendig for at kunne verbalisere disse evner.



NANNA BJARGUM

Lektor i tysk og dansk

Odsherreds Gymnasium

nannabjargum@tyskforlaget.dk

Professionalisering

Hvordan afspejles den ændrede fremmedsprogsundervisning så i lærerens professionalisering?

Undervisningsministeriet har i de senere år omlagt tilskuddene til efteruddannelse på en måde, som i hvert fald principielt skal bidrage til en øget professionalisering: Lærere kan søge om tilskud til et udviklingsprojekt, som f.eks. kan afvikles som en møderække med deltagelse af et begrænset antal lærere, typisk 10-12. De udvikler forslag til undervisningsmaterialer, der kan udbredes til en større gruppe lærere via en række kurser landet over.

Der er krav forbundet med bevillingen, nemlig at:

1. udviklingsprojektet skal inddrage deltagere fra andre områder, typisk fra de videregående uddannelser, hvorved projektet bliver forankret i forskningen,
2. deltagernes skoler skal bidrage med en »væsentlig medfinansiering«; og
3. de, der får bevillingen til udviklingsprojektet, forpligter sig til at vidensdele.

Pkt. 2 udelukker desværre en række lærere fra at deltage, nemlig dem, hvis rektor ikke vil bruge skolens midler til den form for efteruddannelse. Jeg har haft det held at være med i flere projekter og finder i princippet konstruktionen vældig god. Det, at man mødes med en gruppe lærere flere gange med mulighed for materialeudvikling og -afprøvning mellem møderne, giver et helt andet refleksionsniveau end på traditionelle fylde-på-kurser over en eller flere dage. Formen har da også været kendt inden for bl.a. folkeskoleområdet i en årrække. Men træerne vokser som bekendt ikke ind i himlen, og udviklingsprojektets gode resultater når ikke altid videre end til gruppen. Hvorfor ikke? Fordi multiplikatoreffekten i nogle tilfælde udebliver. Som det fremgår af pkt. 3, forpligter man sig til at udbyde en række kurser, men desværre har reformen på mange måder krævet så meget af lærerne, at de enten ikke orker flere kurser, eller ikke får bevilget kursusgebyret, fordi skolen har opbrugt årets kursuskonto.

Resultaterne skal imidlertid lægges ud til fri afbenyttelse på EMU, og man kan sagtens forestille sig, at de faktisk bliver kendt ad den vej. Men EMU er desværre blevet et næsten uoverskueligt elektronisk mødested, hvor man skal bruge rigtig lang tid på at søge i den underskov af links, der udbydes.

Sprogfagene i samspil

Et andet aspekt i kravet om professionalisering hænger sammen med det nye tværforløb, Almen Studieforbereelse (AT), der lægger beslag på 10 % af undervisningstiden gennem de tre gymnasieår. De faglige mål for AT lyder, at eleverne skal kunne:

- opnå viden om et emne ved at kombinere flere forskellige fag og faglige hovedområder,
- anvende forskellige metoder til at belyse et komplekst problem,
- forstå enkeltfaglig viden som bidrag til en sammenhængende verdensforståelse,
- vurdere, hvorledes et givet emne indgår i større historiske og/eller nutidige sammenhænge,
- vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger,
- anvende indsigt i elementær videnskabsteori og videnskabelige ræsonnementer til at formulere og reflektere over problemstillinger af enkeltfaglig, flerfaglig og fællesfaglig karakter.

Dette kræver, at lærerne tænker deres fag ind på en helt ny måde. Når et tema bliver foreslået, tænker man som faglærer traditionelt: »Hvilke tekster kan jeg læse i mit fag?» Når alle gør det, opnår man højst at parallel-læse. Man når så at sige ikke længere end til 1. pind i ovenstående mål.

I stedet kan spørgsmålet være: »Hvilke kompetencer skal der udvikles, og hvordan kan mit fag bidrage?» Det har ført til, at mange lærere i fremmedsprog oplever, at deres fag er blevet et rent redskabsfag: »Kan du ikke bare læse en tysk tekst om atombomben, renæssancen, naturen osv.?»

Potentialerne i reformen ligger efter min mening i, at eleverne gennem AT-forløbene lærer at se ud over den enkelte tekst i den enkelte time: teksterne indgår i et tema, som behandles tværfagligt og dermed udstyrer eleverne med en bredere viden end den, de opnår i det enkelte fag. De ser de samme metoder anvendt i flere fag, f.eks. litterær analyse i dansk og i sprogfagene. De arbejder med et tema, som belyses forskelligt i de forskellige 'fakulteter', og ser dermed »de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger«.

Det er altså ikke længere den enkelte teksts litterære analyse, der er det eneste endemål for undervisningen, men også kravet om, at eleverne skal kunne demonstrere kendskab til faglige metoder og selvstændigt skal kunne anvende dem på analysen af konkrete tekster.

Her oplever jeg nogle læreres faglige identitet som en modstander. Dels har man – siden sin egen studietid – ikke været tvunget til at flytte sig grundlæggende: analysen af en tekst har ikke forandret sig, siden man begyndte at undervise. Dels har den manglende fremmedsprogpædagogiske uddannelse gjort, at man ikke har fået opbygget et fælles sprog til at diskutere pædagogikken i.

Af samme grund hører man også kerneordet i det hele – kompetencer – udtalt som et vrænge-ord, endnu et af disse mode-ord, som forhåbentlig forsvinder hurtigt igen. Det gør det næppe, og derfor er det også vigtigt, at der i de kommende år bliver udviklet gode ideer, som kan styrke sprogfagenes stilling i AT, og som kan hjælpe til den nødvendige professionalisering af lærerne på et område, som alle står famlende over for, og som Undervisningsministeriet primært har forsøgt at klare ved hjælp af endagskurser med deltagelse af max. fem lærere pr. skole. Jeg tror, at det først og fremmest er vigtigt, at man i de enkelte fag ikke stirrer sig blind på de faglige mål for AT og mener, at man ene mand eller kvinde skal opfylde dem alle, men at man løbende bevidstgør eleverne om, at »den metode, vi nu benytter, kender I også fra dansk/historie/samfundsfag osv.«.

Forslag til forløb

I nedenstående skitse til nogle konkrete forløb forsøger jeg at sammentænke flere af de aspekter, som er nødvendige, for at reformens intentioner kan føres ud i livet. Den fælles overskrift for de tre forslag er slutmålet for fremmedsprogsundervisningen, nemlig at eleven skal kunne lave en præsentation af et emne og en tekst og skal kunne diskutere, vurdere og perspektivere teksten. Dette bør trænes kontinuerligt gennem de to eller tre år, eleverne har sprogfaget, hvis ikke eksamen skal ende som en oplæsning af de producerede noter, som måske ikke engang er elevens egne.

I 1.g kan man f.eks. tage udgangspunkt i en tekst, klassen har læst. Hvis vi arbejder med drejebogen til filmen *Jenseits der Stille*, kan eleverne arbejde i grupper med forskellige aspekter af teksten:

- stikord til oplægget
 - træning af vendinger til at beskrive en tekst
 - det centrale ordforråd i teksten
 - gambitter og talehandlinger, som tager afsæt i spørgsmålet:
Hvilke vendinger bruger vi på dansk for at beskrive en tekst?
- a. indledning
 - b. sammenbinding af afsnit
 - c. afslutning

I 2. g kan arbejdet udvides, således at eleverne f.eks. med udgangspunkt i teksten *Freundschaftsringe* arbejder med:

- taksonomiske niveauer i analysen og det dertil knyttede vokabular, gående fra en redegørelse for tekstens indhold over analyse og sammenfattende fortolkning til perspektivering og diskussion (se eksempel nedenfor)
- diskussion af tekstens tema med dertil hørende diskussionsmarkører
- historisk, kulturhistorisk og samfundsmæssig viden om det samfund, teksten er skabt i
- samlet fortolkning.

Det er vigtigt, at eleverne gennem disse øvelser udstyres med nogle modeller til f.eks. ordforrådsarbejdet, som de selv kan anvende ved forberedelsen af eksamensteksten; f.eks. mindmaps, ordlister ordnet efter bestemte aspekter, lister over tekstens kontraster, lister der arbejder med ordaflødninger i forskellige ordklasser (Liebe – lieben – liebevoll).

Helt overordnet må man sige, at lærerens opgave i denne proces er at vise eleverne, at indholdet og sproget i deres fremlæggelse er to ligeværdige kompetencer, der gensidigt supplerer hinanden.

Forslag til et AT-forløb

Med begrebet »præsentationskompetence« som udgangspunkt kan man lave et AT-forløb, hvor sprogfagene er i centrum. Forløbet kan f.eks. have overskriften »Storbyen«. Målet med forløbet er en præsentation af de tekster, holdet har arbejdet med, men kommunikationssituationen udvides, idet forløbet afsluttes med en fremlæggelse på tværs af holdene i hvert af sprogfagene. Eleverne skal altså præsentere deres tekst for elever, der ikke har læst den. Man kan eventuelt arbejde tværsprogligt ved at lade holdene lave billedplancher over de forskellige storbyer: Paris, London, Madrid, Berlin, suppleret med korte tekster på fremmedsproget, som skal gengives og forklares for de elever, der ikke taler og læser sproget.

I temaet »Storbyen« kan det fælles overordnede mål være en fokusering på forskellige opfattelser af byen: fascination, afsky, by kontra land, multikulturel smeltedigel osv., sat ind i en historisk, samfundsmæssig og litteraturhistorisk ramme, hvor andre fag bliver nødvendige samspilspartnere.

På den måde får arbejdet et centralt indholdsmæssigt perspektiv, samtidig med at man holder fokus på begrebet 'præsentations-

kompetencen'. Man kommer således godt rundt i de faglige mål for AT, som både rummer de formelle, studietekniske aspekter og de indholdsmæssige, der i bredeste forstand handler om indblik i og forståelse af den europæiske kulturhistorie.

Kognitiv taksonomi

I de gymnasiale uddannelser arbejder man i alle fag med at lære eleverne at tænke i taksonomiske niveauer (Blooms kognitive taksonomi¹), således at de bliver bevidste om, at ethvert arbejde med stoffet stiller stadigt større intellektuelle krav til dem, gående fra:

1. Gengive viden, til
2. Forstå
3. Analysere og
4. Danne syntese

Denne form for arbejde på forskellige abstraktionsniveauer forekommer ofte eleverne vanskelig. Det er derfor vigtigt – og kan forhåbentlig være en hjælp til at bevæge sig op ad taksonomi-stigen – at præsentere eleverne for ord og vendinger, der knyttes til de enkelte trin. Det kan f.eks. ske ved, at man laver en tværsproglig ordbog, hvor de vendinger og begreber, der skal bruges i præsentationen og diskussionen, indskrives. Med en sådan liste kan man sætte fokus på taksonomiske niveauer og vise eleverne, at taksonomien også er sprogligt funderet, som det fremgår af nedenstående oversigt:

Gengive viden	Denne tekst handler om en mand/en kvinde/ et barn, som ... I dette afsnit hører vi om ...
Forstå	Spørgsmål indledt med: Hvem, hvad, hvor osv.
Analysere	Teksten kan opdeles i ... afsnit Tekstens tema er ... Tekstens højdepunkt indtræffer, da ... Personkarakteristik Symboler
Syntese	Forfatteren vil med den tekst udtrykke ... Tekstens overordnede tema er altså ... Hvis jeg sammenligner med tekst ..., så har de to tekster til fælles, at ...

Det er naturligvis vigtigt at understrege i undervisningen, at det ikke er gjort med at kunne anvende en række gambitter og faste indledninger. Den gode og frie kommunikation kræver meget mere. På

den anden side er det vigtigt, at eleverne bliver trænet i terminologien og de faste vendinger også på fremmedsprogene, så deres fremlæggelse viser de opnåede kompetencer i et forståeligt og idiomatisk korrekt sprog. »At bruge det rette ord på rette sted er altafgørende, når det gælder om at gøre sig forståelig og blive forstået. Det gælder al kommunikation mellem mennesker, både når man benytter sig af sit modersmål og et fremmedsprog« (Henriksen og Haastrup 1995). Lone Ambjørn har påpeget, at arbejdet med den talte interaktion ikke er gjort med at præsentere eleverne/de studerende for en række vendinger, men at det kræver længere, hele øvelsesforløb. Se Lone Ambjørns web-publication for opbygningen af sådanne øvelser (Ambjørn 2001).

Arbejdet med ovenstående forløb er ikke noget, der kan afvikles inden for rammerne af den tid, der normalt afsættes til et AT-forløb (typisk 4-5 undervisningsdage). Det kræver en løbende fokusering på såvel de sproglige som de analytiske kompetencer i de enkelte sprogfag. Til gengæld arbejdes der med at opbygge de kompetencer, som de faglige mål i de enkelte sprogfag kræver, samtidig med at eleverne bevidstgøres om de tværfaglige slutmål for AT.

Perspektiver for professionalisering

Afslutningsvis vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om, hvordan professionaliseringen kan ske gennem efteruddannelse af lærerne. Her tror jeg, at en kombination af forskellige kursusformer er nødvendig:

- Tværfaglige kurser, der kan give inspiration til AT-forløb med helt konkrete, afprøvede forløb og de dertil udviklede materialer. En del skoler er nået langt i den henseende og kan forhåbentlig bidrage til andre kolleger og skoler.
- Tværsproglige kurser, hvor deltagerne arbejder med forslag til forskellige temaer og med fokus på, hvordan sprogfagene kan udvikle kompetencer hos eleverne. Netop denne kursus-type vil kunne give inspiration til at tænke i andre baner, eftersom de strukturelle problemer med AT-forløbene ofte stiller sig på tværs: elever har ofte ikke undervisning i et sprogfag i deres stamklasse, men på hold med elever fra andre klasser. Det er altså nødvendigt at tilrettelægge nogle af AT-forløbene sådan, at sprogfagene opstiller målene, og de øvrige involverede fag støtter disse mål.

- Fagfaglige kurser, der også tager fat i deltagernes fagidentitet og sætter denne ind i en større videnskabsteoretisk ramme samtidig med, at man påviser, at overgangen fra litteraturanalyse til kompetenceudvikling ikke giver et tab af faglighed, men forhåbentlig en udvidelse.

Afsluttende bemærkning

Hvis læsere af denne artikel ønsker at se et konkret udarbejdet forslag til ovennævnte forløb, fremsender jeg det gerne elektronisk. Send en mail til nannabjargum@tyskforlaget.dk

Forslaget er udarbejdet til tyske tekster, men kan ret let overføres til tekster i andre fremmedsprogsprog.

Note

¹ Blooms kognitive taksonomi rummer flere trin. Jeg har her kun medtaget dem, som jeg finder det relevant at arbejde med i fremmedsprogsfagene

med henblik på den mundtlige eksamen. Se f.eks. <http://da.wikipedia.org/wiki/Taksonomi>

Litteratur

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_almen_studieforberedelse.pdf

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_tysk_fortsattersprog_a.pdf

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_fransk_begyndersprog_a.pdf

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_spansk_a.pdf

Ambjørn, Lone (2001): »Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv.« Web-publikation: [http://130.226.](http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf)

203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf (eller søg i Google på Lone Ambjørn »Talt interaktion«).

Henriksen, Birgit og Kirsten Haastrup (1995): »Hvorfor et tema-nummer om ordforråd?«. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 3 (1995), s. 5-11.

Link, Caroline og Beth Serlin (1999): *Jenseits der Stille*, Greve: Tyskforlaget.

Michels, Tilde: »Freundschaftsringe«. I: *Hermes, Ursula* (1994): *Kurzgeschichte – einmal anders*. Herning: Forlaget Systeme.

Supplerende nyere litteratur

Om sprogfagene i samspil. I 2010 deltog jeg i et udviklingsprojekt »Sprogfagernes metoder«; der fremlagde materialer til undervisningen på 3 kurser. En del af disse materialer kan ses på EMU:

- http://efteruddgym.emu.dk/public_visKursus.do?id=215169
- <http://www.emu.dk/gym/fag/fr/didaktik/metoder.html>

Om sprogfagernes stilling i studieretningsgymnasiet. *Gymnasieskolen*, nr. 6/2011, har som tema 'de kriseramte fremmedsprog'. http://www.gymnasieskolen.dk/multimedia/GYMNASIESKOLEN_NR_6_NET.pdf

Modersmålet: en ressource for de privilegerede

På Undervisningsministeriets hjemmeside finder man en vejledning med overskriften: »Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet« <http://pub.uvm.dk/1998/udlandet/>. I denne vejledning står der: »Og netop modersmålet [dansk] er fundamentet for tilegnelsen af andre sprog«.¹

Når Undervisningsministeriets embedsmænd skriver således i en undervisningsvejledning, har de forskningsmæssigt belæg for, at det er rigtigt. Forskningen er helt klar, når det handler om modersmålets betydning for indlæring af såvel andet- som fremmedsprog. At blive tosproget med udgangspunkt i et veludviklet modersmål har en positiv virkning på børn og unges generelle og uddannelsesmæssige udvikling (Cummins 2000, Skutnabb-Kangas 2000, Horst 2006).

Modersmålet er desuden en forudsætning for den kontakt og kommunikation mellem generationer, der er nødvendig for »en sund identitet« hos børn og unge, sådan som Düncan Ünkap og Serap Erkan formulerer det i Sprogforum nr. 43 2008. Det er imid-



ANNE HOLMEN

Professor
Københavns Universitet,
Center for Internationalisering og parallelsproglighed
aholmen@hum.ku.dk



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Lektor og post doc
Professionshøjskolen København
og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
bekr@dpu.dk



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Lektor, mag.art. og exam.art.
Roskilde Universitet, Institut for Psykologi
og Uddannelsesforskning
misvpe@ruc.dk

lertid som regel majoriteten – eller en magtfuld minoritet – der bestemmer, for hvem det er et gode at have et modersmål, hvilket fører til to modsatrettede rationaler. På den ene side tillægges et modersmål værdi, når majoriteten skal lære andre sprog. På den anden side tillægger majoriteten ikke nødvendigvis modersmål betydning, når minoriteter skal lære andre sprog. I det sidste tilfælde betvivles forskningsresultater, som påviser, at når minoritetsbørn og -unge lærer gennem deres modersmål, lærer de tillige begreber og intellektuelle færdigheder af betydning for deres evner til at fungere på et majoritetssprog.

I denne artikel vil vi vise, hvordan denne dobbelthed kommer til udtryk i de danske bestemmelser for undervisning i modersmål, andetsprog og fremmedsprog.

Har danskere et modersmål?

Når det er en sproglig og kulturel majoritet, der bestemmer, om det er et gode eller ej at have et modersmål, betyder det, at majoritetsmodersmålet naturaliseres som sprog og derfor i mange sammenhænge omtales som *sproget*. Som konsekvens kan man derfor stille det tilsyneladende paradoksale spørgsmål, om danskere med sproglig og kulturel majoritetsbaggrund overhovedet har et modersmål, da dansk kun sjældent omtales som et modersmål. Det kan man fx komme i tvivl om ved læsningen af Fælles mål for Dansk (faghæfte 1). Begrebet modersmål bruges ikke i de seks foreskrivende tekster, dvs. i formål, signalement, slutmål, trinmål, beskrivelser og læseplan. Først i den syvende tekstkategori, undervisningsvejledning – der i modsætning til de øvrige ikke er foreskrivende – finder man begrebet modersmål anvendt, men kun sporadisk. I et afsnit med overskriften »Det nordiske perspektiv« hylder man ironisk nok mulighederne for, at skandinaver kan kommunikere med hinanden på deres modersmål: »Det betragtes som ganske enestående, at de fleste mennesker i de skandinaviske lande kan kommunikere indbyrdes ved hjælp af deres modersmål«. Implicit forudsætter denne konstatering, at skandinaver har dansk, norsk eller svensk som deres modersmål og ikke – som tilfældet er – over 200 forskellige modersmål.

Når man kun sporadisk finder referencer til dansk som majoritetens modersmål i faghæfte nr. 1, kan det skyldes, at modersmålet dansk er blevet naturaliseret som *sproget*, fordi det er det sprog, a) som majoriteten identificerer sig med, b) som er majoritetens oprindelige sprog, c) som majoriteten behersker bedst, og d) som majoriteten anvender mest (Skutnabb-Kangas 1986).

Paradoksalt nok opretholdes naturaliseringen af dansk ikke i de øvrige faghæfter, der omhandler det at lære sprog på baggrund af et sprog, eleverne har i forvejen, dvs. fremmedsprog på baggrund af modersmål. I faghæfterne for fremmedsprogene engelsk, tysk og fransk er det tydeligt, at sproglige og kulturelle majoritetselever lærer fremmedsprog på baggrund af deres allerede lærte sprog, modersmålet, fx »Eleverne er ikke sproglige begyndere. Udgangspunktet må tages i modersmålsundervisningen (ligheder og forskelle), elevernes generelle omverdensforståelse« (s. 20) (Undervisningsministeriet 1995). De samme formuleringer er bibeholdt i »Klare mål« og »Fælles mål«. Her omtales danskundervisningen direkte som modersmålsundervisningen, og læringssynet stemmer overens med, at danske børn bosat i udlandet ifølge den førnævnte ministerielle vejledning lærer andre sprog på baggrund af deres modersmål dansk.

Minoritetsmodersmål

Hvis de sproglige majoritetselever lærer fremmedsprog på baggrund af deres modersmål, vil man logisk kunne fristes til at konkludere, at sproglige minoritetselever lærer såvel dansk som fremmedsprog på baggrund af deres modersmål. Konklusionen bekræftes af Fælles mål for Dansk som andetsprog (faghæfte 19). Det slås fast allerede i den foreskrivende tekst, der konstituerer dansk som andetsprog som et fag, dvs. i formålet, at sproglige minoritetselever lærer dansk på baggrund af deres modersmål:

... at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk.

Og ligeledes fra formålet:

Undervisningen skal fremme den enkelte elevs personlige og sproglige udvikling og forståelse af samspillet mellem dansk sprog og kultur og elevens modersmål og kulturbaggrund. (Vores fremhævelser.)

Denne logik bibeholdes i de øvrige tekst kategorier i faghæftet. Inden for trinmålene finder man adskillige eksempler på, hvordan undervisningen skal lede frem til, at eleverne fx bliver i stand til

... at kende nogle vigtige forskelle mellem sprogbrug i eget modersmål og dansk ... at veksle bevidst og hensigtsmæssigt mellem egne sprog og gøre rede for egne kodeskift ... at kende til forhold vedrørende tosproget udvikling og forholdet mellem flertalssprog og mindretalssprog.

Denne kompetencebeskrivelse, som fremgår af trinmålene i de gældende læreplaner, leder frem til spørgsmålet om, hvordan de faglige læreplaner tilgodeser, at sproglige minoritets elever opnår den beskrevne kompetence gennem undervisning i deres modersmål. For at besvare spørgsmålet vælger vi at skrue tiden tilbage og se på vilkårene for undervisning i minoritetsmodersmål i den godt 30-årige periode, tosprogede elever har været elever i den danske folkeskole.

Sproglige minoritets elevers modersmål i folkeskoleloven

I kølvandet på den øgede indvandring til Danmark i 1960'erne og første del af 1970'erne blev der skabt vilkår for at medtænke sproglige og kulturelle minoritets elever i den danske skolelovgivning.

I midten af 1970'erne blev der vedtaget en ny skolelov, der på talrige områder adskilte sig fra skoleloven fra 1958. Her kan nævnes et ændret sprogsyn, som blandt andet kom til udtryk i det såkaldte udvidede tekstbegreb.

En anden nytænkende forpligtelse handlede om, at kommunerne skulle tilbyde undervisning i »fremmedsprogede elevers modersmål«; såfremt der var et forældreønske om dette. I en ministeriel redegørelse, der udkom i 1982, kunne man læse, at Undervisningsministeriets embedsmænd fandt det naturligt, at der var blevet formuleret et krav om forpligtelse til at tilbyde danskundervisning til den nye elevgruppe, hvorimod forpligtelsen om tilbud om modersmålsundervisning havde givet anledning til overraskelse, jf.: »Samtidig fik kommunerne pligt til at tilbyde de fremmedsprogede elever undervisning i deres modersmål – et krav der vakte overraskelse i mange kommuner.« (s. 25). I denne redegørelse refererede de ministerielle embedsmænd til Europarådets anbefalinger fra 1972 om at tilbyde undervisning i modersmål til sproglige minoriteter i rådets medlemslande. Men embedsmændene nævner ikke et næsten samtidigt EF/EU-direktiv, der ikke alene anbefaler, men forpligter medlemslandene til at tilbyde undervisning i sproglige minoritetsbørns modersmål. Set i bakspejlet er netop dette direktiv i Anders Fogh Rasmussens regeringstid kommet til at spille en væsentlig rolle for de statslige myndigheders opfattelse af førstesproget som ressource. Dette vender vi tilbage til.

Selv om forpligtelsen til at tilbyde undervisning i sproglige minoriteters modersmål blev slået fast allerede i 1975, blev der ikke fulgt op på forpligtelserne med nye læreplaner, sådan som folkeskoleloven også dengang foreskrev. I stedet for at behandle modersmålsundervisningen som andre fag og udfærdige en pædagogisk

vejledning, besluttede man i Undervisningsministeriet, at eleverne skulle følge hjemlandenes læseplaner. Denne beslutning har formentlig direkte sammenhæng med bekendtgørelsens bestemmelser fra 1976. Heri angives formålet med undervisningen i modersmål som det at forbedre elevernes muligheder for at vende tilbage til deres hjemlande, jf.:

Det skal tilstræbes, at eleverne ikke mod forældrenes ønske mister tilknytning til deres hjemland, og at deres eventuelle tilbagevenden til hjemlandet kan lettes.

Her anses modersmålet for en ressource, både når det drejer sig om at styrke forholdet mellem børn og deres forældre, og når det drejer sig om elevernes muligheder for at profitere af skolegang i andre skolesystemer end det danske.

I 1982 trådte en ny regering til i Danmark, Schlüter-regeringen. Med en ny regering følger erfaringsmæssigt en markedsføring af nye politikker, der vedrører minoritets elever og deres familier. Historien har imidlertid lært os, at disse politikker ofte har karakter af *ikke-handlen*. I regeringsperioden betød det, at hjemlandets pædagogiske vejledninger blev erstattet med en ikke-eksisterende dansk-vejledning. Det kalder den amerikanske curriculumforsker Eisner for et nul-curriculum².

Nuværende undervisningsminister Bertel Harder blev undervisningsminister i denne regering, og han sad som undervisningsminister i hele den 10-årige regeringsperiode. Det nye vedrørende modersmål var, at nu skulle undervisningen tage udgangspunkt i, at eleverne boede permanent i Danmark. For at stadfæste denne ændring udsendte Undervisningsministeriet en ny bekendtgørelse, hvoraf elevernes permanente tilhørsforhold til Danmark skulle fremgå af formålet. Her blev »tilbagevenden« i bekendtgørelsen fra 1976 til »ophold« i bekendtgørelsen fra 1984, jf.:

Det skal tilstræbes, at eleverne ikke mod forældrenes ønske mister tilknytningen til hjemlandet, og at muligheden for at tage ophold i forældrenes hjemland lettes.

Her er »hjemlandet« fra 1976-bekendtgørelsen blevet til »forældrenes hjemland«. Underforstået: Danmark er blevet elevernes hjemland. Denne forandring betød, at man nu ikke længere skulle gøre brug af hjemlandenes pædagogiske vejledninger. Logisk set kunne man have ventet, at udenlandske vejledninger blev erstattet med en dansk pædagogisk vejledning, men det var ikke tilfældet. I hele denne regeringsperiode og den efterfølgende blev det diskuteret, hvorvidt undervisere i minoritetsmodersmål skulle undervise efter en

dansk pædagogisk vejledning, der blev skrevet over den samme læst som de øvrige pædagogiske vejledninger, men diskussionerne faldt altid ud til fordel for, hvad man kunne kalde et nul-curriculum.

Nogle få måneder inden regeringen Anders Fogh Rasmussen tiltrådte, udsendte Undervisningsministeriet den første pædagogiske vejledning for undervisning i minoritetsmodersmål, der i overensstemmelse med andre pædagogiske vejledninger indeholdt tekstniveauerne: formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, læseplan og vejledning, samt en ny bekendtgørelse. Denne vejledning fik på grund af regeringsskiftet i 2001 en kort levetid. Men som tekst markerer den storhedstiden for vilkårene for undervisning i modersmål i Danmark og dermed det absolutte højdepunkt i modersmålsundervisningens godt 30-årige historie. Formålet med undervisningen var baseret på et ressourcensyn på undervisning i minoritetsmodersmål som aldrig før set i danske læreplaner. I overensstemmelse med forskningsbaseret viden om modersmålets betydning indeholdt formålet følgende udsagn:

Modersmålet har betydning for opbygning af begreber og dermed strukturering af den enkeltes og grupperes omverdensforståelse.

Modersmålet er et middel til at overføre informationer og et redskab for læring.

Modersmålet har en vigtig funktion til at binde individer sammen i sociale fællesskaber og for enkeltindividet til at udtrykke sin personlighed og sociale og kulturelle tilhørsforhold.

Ingen bestrider disse betydninger af førstesproget, når førstesproget er lig med den sproglige majoritets modersmål. Regeringsperioden, der startede i 2001, blev et klokkeklart eksempel på, at der argumenteres forskelligt for et modersmåls betydning, når det handler om forskellige befolkningsgrupper i Danmark.

Det overnationale og det nationale

Igennem den omtalte 30-årige periode har de politiske diskussioner om undervisning i minoritetsmodersmål ofte været karakteriseret ved at være helt ude af proportion. Valgkampen i efteråret/vinteren 2001 var et skoleeksempel på dette. Det tema, der fyldte mest i valgkampen, var de begivenheder, der fandt sted i New York den 11. september. Ved siden af dette tema diskuterede politikerne undervisning i modersmål, som hævdedes at fastholde den elevgruppe, der modtog modersmålsundervisning, i udanske sproglige og kulturelle mønstre. Statsministerkandidaten Anders Fogh Rasmussen prokla-

merede, at såfremt han blev statsminister, ville han afskaffe undervisning i minoritetsmodersmål. Det blev han, og afskaffelsen blev formuleret i selveste regeringsgrundlaget. De midler, der før blev anvendt til undervisning i minoritetsmodersmål, skulle nu anvendes til sprogstimulering af tosprogede småbørn inden skolestart.

Afskaffelsen af undervisningen i modersmål blev imidlertid ikke så tydeligt en del af regeringens skolepolitik, men derimod en del af »En ny udlændingepolitik«.

Da forpligtelsen til undervisning i minoritetsmodersmål blev indskrevet i folkeskoleloven i 1975, vidste man i Danmark, at EU (dengang EF) barslede med bestemmelser om at forpligte medlemslandene til at tilbyde medlemslandenes børn undervisning i deres modersmål, uanset hvor de boede i medlemslandene. Forpligtelsen i folkeskoleloven fra 1975 stillede i modsætning til direktivet sproglige minoriteter lige i forhold til retten til undervisning i modersmål. Selv om afskaffelsen af kommunernes pligt til at tilbyde undervisning i modersmål blev en del af regeringsgrundlaget i 2001, blev det ikke som Anders Fogh Rasmussen havde lovet. Han var bundet af direktivet fra 1977 om undervisning i modersmål. Det betød, at modersmålsundervisningen for eksempelvis finske og svenske børn ikke kunne afskaffes. For ikke at forskelsbehandle finske og svenske elever i forhold til islandske og norske fik de to sidstnævnte grupper også ret til gratis undervisning i deres modersmål i henhold til en EØS-aftale fra 1992. Den samme ret blev givet til børn i rigsfællesskabet, dvs. grønlandske og færøske børn.

Gift med udlændinge uden for EU

Statsministerkandidaten Anders Fogh Rasmussen havde lovet at afskaffe undervisning i modersmål, men han var som sagt bundet af et EU-direktiv, som staten Danmark valgte at rette sig efter i modsætning til direktiv 2004/38 om EU-borgeres ret til at bevæge sig frit mellem medlemslandene. Derfor blev folkeskoleloven ændret i overensstemmelse med EU-borgernes retsmæssige krav på undervisning i modersmål. Resultatet blev en paragraf i folkeskoleloven, der klokkeklart diskriminerer nogle børnegrupper i folkeskolen. Lovens ordlyd er:

Undervisningsministeren fastsætter regler om [dansk som andet sprog og] modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland. (§ 5, stk. 7 i folkeskoleloven).

I talrige anbefalinger har EU-organisationer siden 1977 opfordret til, at medlemslandene ikke i deres uddannelsessystemer behandler børn med baggrund uden for medlemslandene dårligere end børn med baggrund inden for medlemslandene, fx

... i FN's årsberetning fra 1989 oplyses, at Ministerrådet har bekræftet Rådets og medlemslandenes politiske vilje til at gennemføre de i direktivet tilkendegivne målsætninger til fordel for indvandrerbørn fra tredjelande. Der findes endvidere en række rekommandationer fra Europarådet, OSCE, FN og andre internationale organisationer om medlemsstaternes undervisning i indvandrerbørns modersmål og kultur. (Undervisningsministeriet 2001, s. 54).

Senere i samme tekst fremhæver Undervisningsministeriet FN's konvention om barnets rettigheder fra 1989. Artikel 29 citeres direkte, dvs. at uddannelse af barnet skal have til hensigt:

At udvikle respekt for barnets forældre, dets egen kulturelle identitet, sprog og værdier og for de nationale værdier i det land, hvor barnet er bosat og i landet, hvorfra barnet oprindeligt stammer, og for kulturer, der adskiller sig fra barnets egen kultur. (ibid., s. 55).

Konventioner og anbefalinger blev nævnt i ministeriets tekster fra 2001, men deres intentioner negligeres med diskrimination af børn til følge. Selve EU-direktivets ordlyd fra 1977 foreskriver, at undervisningen i modersmål skal samordnes »den normale undervisning«. Denne forpligtelse har staten Danmark aldrig opfyldt. Efter 2001 er der ikke længere henvisninger til konventioner og anbefalinger om minoritetsmodersmål og ligestilling i ministeriets tekster.

Modersmål i de private grundskoler

Vi har haft fokus på vilkår for undervisning i modersmål i folkeskolen og konstateret, at førstesproget er en ressource afhængigt af, hvis modersmål det er.

Ingen steder fremstår rangordningen af forskellige gruppers modersmål så klart som i de private grundskoler. I 1981 udsendte Undervisningsministeriet den første redegørelse om undervisning af tosprogede elever. Heri gengav de ministerielle embedsmænd tidligere tiders erfaringer med undervisning af tosprogede elever i Danmark: »Det har været – og er – karakteristisk, at skandinaver benytter den danske skole, mens engelsk-, tysk- og fransktalende i stort omfang bruger privatskoler med eget hjemmesprog (1981:13).« Ifølgende redegørelsen har disse nationaliteter ikke problemer med at kom-

munikere med danskere, dvs. det slås fast, at der i Danmark eksisterer skoler, hvor undervisningssproget kan være tysk, engelsk og fransk, og at det erfaringsmæssigt er uproblematisk.

I århundreder har der eksisteret private grundskoler i Danmark. Således fejrede den tosprogede dansk-tyske grundskole Sankt Petri 500 års jubilæum ved årtusindeskiftet. Indtil 1980'erne var det et fælles karakteristikum for de tosprogede frie grundskoler i Danmark, at sprogene på disse skoler i tillæg til dansk var engelsk, tysk og fransk. I kølvandet på den indvandring, der skete i 1960'erne, blev der oprettet frie grundskoler, hvor undervisningssproget tillige med dansk var indvandrernes modersmål, eksempelvis tyrkisk og arabisk. Det har muligvis været anledningen til, at loven om frie grundskoler blev ændret i 1998 (L25 Ikrafttrædelse 1. august 1998).

Den nye lovformulering fra 1998 indeholder tre elementer (§ 2, stk. 3):

- Undervisningssproget i den frie grundskole skal være dansk.
- Undervisningssproget kan dog være tysk.
- Undervisningsministeren kan i særlige tilfælde dispensere fra kravet om, at undervisningssproget skal være dansk.

I praksis har denne lovændring betydet, at de frie grundskoler, hvis undervisningssprog har været engelsk, tysk og fransk, kan fortsætte på samme måde som før lovændringen i 1998. De har søgt dispensation i forhold til § 2, stk. 3 og fået den af den til enhver tid siddende undervisningsminister. Tilbage står de øvrige tosprogede grundskoler med et tydeligt krav om, at undervisningssproget skal være dansk. Disse kaldes ofte de muslimske frie grundskoler. Ved senere lovændring er tilsynet med frie grundskoler tilmed blevet skærpet, herunder kravet om tilsynet med, at undervisningssproget skal være dansk.

På samme vis som i folkeskolen, hvor fremmedsprogsundervisningen begrundes med internationalisering, begrundes brug af engelsk, tysk og fransk som undervisningssprog i de frie grundskoler med internationalisering og øget mobilitet. Modsat synes indvandringen til Danmark at have fået den modsatte konsekvens i den nationale lovgivning: Indvandrere, flygtninge og deres efterkommere skal ikke som en del af deres uddannelse videreudvikle andre sprog end dansk og de fremmedsprog, som også etnisk danske elever skal lære, selvom de har de sproglige forudsætninger for at gøre det.

Man kan derfor konkludere, at daniseringen ingen steder har været så markant og aggressiv som over for de frie muslimske grundskoler med et stadigt voksende krav om, at undervisningssproget

alene kan være dansk og ikke også elevernes modersmål. Det fremgår fx af regeringsgrundlaget fra 2007 »Mulighedernes samfund« i afsnittet: »Fast og fair udlændingepolitik«; at der skal etableres en enhed, som blandt andet skal »bistå Undervisningsministeriet med at føre skærpet tilsyn med de privatskoler og andre undervisningsinstitutioner, som modvirker grundlaget for integration«. (<http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/index.htm>. Den 16.9. 2008)«. Kan det tænkes, at brugen af andre modersmål end dansk er en faktor, der for politikerne »modvirker grundlaget for integration«?

Afslutning

Førstesproget dansk er ifølge læreplanerne en ressource, når det handler om den sproglige majoritet i Danmark. Det gælder også for modersmålet dansk, når etnisk danske børn bosætter sig i udlandet med deres forældre. For at sikre dette udsteder Undervisningsministeriet en separat vejledning. Særligt gunstigt stillede er de dansk-modersmålstalende børn i udlandet, der kan gå på Europaskolerne, hvor de ikke alene kan få undervisning i dansk, men også på dansk ved siden af undervisning i og på en række andre sprog både på grund- og gymnasialt niveau. Ifølge folkeskoleloven er elevernes førstesprog også en ressource, når det handler om vesteuropæeres modersmål. Beherskelse af andre modersmål accepteres ikke som en kompetence, snarere er det et tegn på inkompetence og manglende integration. Dette fremgår mere og mere tydeligt af de forskellige regeringsgrundlag, som konstituerer en såkaldt uddannelsespolitik under overskriften »Fast og fair udlændingepolitik«.

Vi kan konkludere, at det ikke er modersmålene som sådan, der er en ressource, men den status, de befolkningsgrupper, der taler pågældende sprog som modersmål, får tildelt i samfundet, bl.a. gennem lovgivningen. Dette gælder uanset, at der er forskningsmæssigt belæg for at fremføre, at modersmål har en positiv betydning for børn og unges generelle og uddannelsesmæssige udvikling. Paradoksalt nok kommer det også til at gælde, selv om flersprogethed beviseligt er en væsentlig ressource for virksomheder og for samfund. Det synes også at gælde uanset internationale konventioner og anbefalinger om minoritetsrettigheder, herunder retten til minoritetsmodersmål.

Formål

Formålet med undervisning i tosprogede elevers modersmål er, at eleverne videreudvikler deres samlede sproglige og kulturelle kompetence og deres erfaringer med sprog som kilde til indsigt, oplevelse og indlevelse.

Undervisningen skal udvikle elevernes modersmål, så de får lyst til og færdighed i at bruge deres sprog i et personligt og alsidigt samspil med andre. Den skal fremme den enkelte elevs sproglige og kulturelle udvikling og forståelse af samspillet mellem elevens kulturelle baggrund og danske kulturformer. Den skal udvikle elevernes muligheder for som tosprogede borgere at deltage og handle i det danske og internationale samfund.

Undervisningen skal fremme elevernes viden om modersmål, tosprogethed, sprogbrug og sprogtilegnelse og dermed styrke deres grundlag for at lære dansk og få udbytte af skolens øvrige undervisning.

Undervisningen skal styrke elevernes identitet og selvværd. Den skal udvikle deres bevidsthed om forholdet til familie og etnisk gruppe og deres indsigt i kulturelle og samfundsmæssige forhold i Danmark og i oprindelseslandet.

Modersmål for tosprogede elever. Fra Faghæfte nr. 34, udgivet juni 2001. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 6, 2001. Et lovforslag fra februar 2002 om begrænsning af retten til undervisning i minoritetsmodersmål betød, at formålet efterfølgende blev ophævet.

Noter

1 I den omtalte vejledning: »Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet« er den citerede sætning fjernet i 2009-udgaven. Den blev fjernet efter at sprogforum nummeret om førstesproget som ressource ud-

kom. http://www.uvm.dk/-/media/Files/Udd/Folke/PDF09/U/090220_undervisning_dansk_boern_bosat_udlandet.ashx (hentet den 28.3. 2011)

2 www.teachersmind.com/eisner.htm

Litteratur

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Horst, Christian (red.) (2006): *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource? 2. udgave*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2006): *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra og Lene Timm (2008): »Danisering – også i de frie muslimske grundskoler«. I: *Frie skoler*, nr. 1/2008.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1986): *Minoritet, sprog og rasisme*. Malmö: Liber.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Undervisningsministeriet (1981): *Undervisning af fremmedsprogede elever i folkeskolen. En redegørelse*.
- Undervisningsministeriet (2001): *Modersmål for tosprogede elever*. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie 6/2001) Faghæfte nr. 34. www.uvm.dk/pub/2001/modersmaal

Supplerende nyere litteratur

- Kristjánsdóttir, B & Timm, L. (2011): *Uhørte stemmer. Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med forældre*. Århus: Viasystem. (Udkommer 2011).
- Skolverket (2008): *Med annat modersmål. Elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. <http://www.skolverket.se/sb/d/150>
- Timm, L. (2008): *Danmark har ondt i modersmålet. En kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/2008*. København: Dokumentations- og Rådgivningscentret om Racediskrimination (DRC). <http://drcenter.dk>

Modersmålets betydning for faglig udvikling og sund selvidentitet

Vi er to kvinder med tyrkisk baggrund. Vi er begge født i Danmark. Vi er vokset op i samme provinsby i Danmark, og vores forældre har hjemstavn i samme provinsby i Tyrkiet. Vores fædre har leget sammen, og vores mødre har leget sammen som små, og vi to har leget sammen og er stadig veninder. Et eller andet sted, hvis man leder længe nok, er vi måske også i familie med hinanden på den ene eller den anden måde.

I denne artikel skriver vi om os selv og modersmålets betydning for vores opvækst og for de personligheder, vi har udviklet os til. Det er vigtigt at påpege, at vi skriver i retrospektiv og med afsæt i de analytiske evner, vi har fået gennem vores akademiske uddannelser i Danmark, vores personlige erfaringer og de samfundsmæssige og politiske forandringer, der har fundet sted i løbet af de sidste 20 år, hvor vi selv har kunnet følge med.

Vi har begge som børn modtaget modersmålsundervisning i tyrkisk i årene fra 1985 til 1993/94, og på den måde er vi blevet i stand til også at skrive og læse på tyrkisk ud over beherskelse af talesproget, som vores forældre har forsynet os med fra barnsben. Vi har fået undervisning igennem hele folkeskolen, hvor vi startede i 1. klasse og



DÜNCAN ÜNKAP

Cand.scient.soc.

d.unkap@hotmail.com



SERAP ERKAN

Cand.scient.soc.

serap_erkan@hotmail.com

sluttede i henholdsvis 9. og 10. klasse, og hvor den én gang om ugen i 4 timer stod på 'tyrkisk skole'. Vi gik på to forskellige folkeskoler, men modtog modersmålsundervisning på den samme skole. Inden da havde den ene af os et solidt kendskab til de tyrkiske bogstaver. Dengang var det ikke altid sjovt at skulle til undervisning, når andre børn kunne bruge aftenen og eftermiddagen på at lege og hygge sig. I dag ser vi anderledes på det. Efter en kort gennemgang af nogle af vores erindringer, vil vi i artiklen argumentere for modersmålets vigtighed for udviklingen af en sund identitet og for fagligheden.

Folkeskole, forbud og fremmedhed

Vi er i modsætning til mange andre etniske minoritetsbørn i storbyerne vokset op i et område med få etniske minoriteter. I vores klasser har elevsammensætningen blot bestået af én til to tosprogede elever. Det lave antal af tosprogede elever forhindrede os i på en naturlig måde at komme til at tale tyrkisk i skolen. Hvis vi fandt sammen i frikvartererne, talte vi kun tyrkisk, hvis der ikke var etnisk danske elever eller lærere i nærheden.

Folkeskoleforløbet har for den ene af os budt på forbud fra lærerne mod at tale tyrkisk. Forbuddene blev begrundet i, at modersmålet ville forhindre udviklingen af gode faglige danskundskaber, og det til trods for at der på de to skoler ikke var ret mange etniske minoriteter, og til trods for at der ikke var tale om, at vi havde mundtlige eller skriftlige vanskeligheder i dansk. Selvom en overtrædelse af forbuddet ikke fik konsekvenser fx i form af eftersidninger eller lignende, ønskede vi af andre grunde ikke at blive taget i at tale tyrkisk og irettesat af lærerne. Lærernes irettesættelser blev givet i en god mening, men var ubehagelige, da de understregede, at vi var »anderledes« og »fremmede«. Denne anderledeshed og fremmedhed har rodfæstet sig som en ubehagelig oplevelse fra barndommen. Som barn er det ekstra svært at håndtere følelsen af fremmedhed. Modersmålet blev et meget synligt symbol på det at være anderledes. Vi irettesatte hinanden i det offentlige rum, og vores forældre gjorde ligeså. Alt sammen i et forsøg på at undgå at vi skilte os ud som »de fremmede«.

Til forældresamtaler gjorde lærerne både os og vores forældre opmærksomme på, at vi burde tale dansk derhjemme. Med det ønske de lærerne givetvis, at vi gensidigt i familien kunne afhjælpe hinandens eventuelle sproglige vanskeligheder. Især mente lærerne, at det var os børn, som kunne forbedre vores forældres danskundskaber. Naturligvis havde vi børn et bedre kendskab til dansk sprog og kul-

tur, idet vores forældre ikke havde gået i skole i Danmark, men derimod været på arbejdsmarkedet. Vi blev kastet ud i tolkeopgaver fra barnsben, og omstændighederne medførte, at vi blev for hurtigt voksne, og adgangen til sproget gav os en magt over vores forældre, som børn ikke skal have. Sprog er viden, og viden er magt. Tolkearbejdet og magten over forældrene er stadig en realitet i dag for mange tosprogede børn.

Modersmålsundervisningens virkelighed i dag

Modersmålsundervisningen er i dag begrænset til et minimum. Samtidig er elevernes frihed og ret til at tale deres modersmål stadig under pres i folkeskolen og fritiden, hvilket flere etniske minoriteter i vores omgangskreds beretter om, og som stramminger i lovgivningen er et bevis på. Begrænsningerne strækker sig længere ind i samfundet, og voksne personer af udenlandsk herkomst forbydes at tale deres eget sprog på deres arbejdsplads.

Indtil 2002 fik alle elever i folkeskolen tilbudt modersmålsundervisning. I 2002 fjernede regeringen det statslige tilskud til denne undervisning og gjorde det dermed frivilligt for kommuner at tilbyde gratis modersmålsundervisning (Kristjánsdóttir 2006). Ændringerne betyder, at kommunerne i dag kun er forpligtet til at udbyde og finansiere modersmålsundervisning til børn fra EU-lande, Norge, Færøerne, Island, Grønland og Liechtenstein¹.

Fra politisk side var bevæggrundene for at begrænse retten til undervisning i modersmål ifølge bemærkningerne til lovforslaget blandt andet »at fremme integrationen«; »at hjælpe tosprogede børn til bedre danskfærdigheder« og »at flytte fokus fra modersmålsundervisningen til en intensiveret sprogstimuleringsindsats«. Det sidstnævnte berørte forældresamarbejdet, jf.: »En tidligere sprogstimulering vil betyde, at der kan etableres et mere målrettet forældresamarbejde, således at forældrenes aktive rolle i udviklingen af deres børns sprog kan styrkes og udbygges«. Man fjernede altså modersmålsundervisningen for at skabe vilkår for at styrke og udbygge børnenes sprog!²

Bortset fra et par enkelte valgte hovedparten af alle kommuner helt at ophæve gratis modersmålsundervisning. De øvrige kommuner valgte at udbyde undervisning – dog mod brugerbetaling. Et par enkelte kommuner fortsatte med at tilbyde gratis modersmålsundervisning, heriblandt Københavns Kommune.

Imidlertid har Københavns Kommune for nylig revideret sit tilbud og har valgt at tilbyde gratis modersmålsundervisning alene fra

første til og med femte klasse (Kremmer 2008) på trods af, at Københavns Kommune tidligere (d. 12. juni 2008) har begrundet 10 års gratis modersmålsundervisning med følgende: »Det er Københavns Kommunes holdning, at modersmålsundervisning er et vigtigt led i tosprogede børns skolegang«³. Argumentet for at revidere tilbuddet lader ikke til at bero på faglige overvejelser.

Samlet set betyder udviklingen i Danmark, at det langt fra er alle børn, som bliver tilbudt og modtager modersmålsundervisning. Det forekommer yderst paradoksalt – og ikke mindst diskriminerende – at børn fra ikke-europæiske lande fratages muligheden for modersmålsundervisning.

Denne politiske udvikling er bekymrende, da flere undersøgelser peger på, at modersmålsundervisning har en gavnlig effekt på tosprogede elevers indlæring. Undersøgelserne viser, at tosprogede, som får modersmålsundervisning, ofte klarer sig bedre end andre tosprogede børn. Ligeledes mener Anne Holmen, professor i dansk som andetsprog, at tosprogede elevers forudsætninger for læring er forbundet med modersmålet. Derfor er faren ved den manglende modersmålsundervisning, at tosprogede kobles fra, når undervisningen bliver boglig (Holmen 2006).

Modersmålet som fundament for andre sprog

Måske bunder modstanden mod modersmålet i folkeskolen i den holdning, der desværre stadig er udbredt i den danske folkeskole: Man drager en slutning om, at hvis tosprogede elever taler deres modersmål for meget, vil det hæmme deres udvikling af dansk kundskaber. Det er beklageligt at forbyde tosprogede elever at anvende deres modersmål ud fra en forestilling om, at det vil de være bedst tjent med. Der må naturligvis være en ambition om, at tosprogede elever i folkeskolen skal lære at udtrykke sig på dansk på bedste vis, men det er en misforståelse at tro, at dette kun kan lade sig gøre på bekostning af deres modersmål. Vores erfaring er tværtimod det omvendte: modersmålet er fundamentet for at lære andre sprog.

Vi har begge klaret os rigtig godt til tyrkisk modersmålsundervisning, hvor vi stort set hele vejen igennem har fået *pekiyi*, den højeste karakter, som oversat betyder *fortræffelig*. Vores 'topkarakterer' har ikke været på bekostning af det danske sprog og vores faglige udvikling, idet vi begge sidenhen har færdiggjort universitetsstudier i henholdsvis samfundsvidenskab og sociologi.

Forholdet mellem modersmålet og det danske sprog

I dag kan man groft dele vores sproglige evner i modersmålet og det danske sprog op således: Modersmålet, som i vores tilfælde er tyrkisk, er for os et hverdagsprog, hvorimod det danske sprog er vores skolefaglige sprog eller akademiske sprog. Det er på dansk, vi kan udfolde os reflektivt og analytisk med brug af fremmedord. Vores begrebsverden er mere veludviklet på dansk – og for den enes vedkommende endda selv om hun først lært det danske sprog i en alder af 6 år.

Sprog kan gensidigt forfine og gøde jorden for hinanden. Forskellige sprog spænder først ben for hinanden, hvis personen ikke er i stand til hverken at kommunikere korrekt og nuanceret på det ene eller det andet sprog. Mange af begreberne har vi lært på dansk gennem vores danske uddannelser. Men det, at vi trods alt har lært at læse og skrive på tyrkisk som børn gennem modersmålsundervisningen, har i samspil med vores akademiske uddannelse og viden om andre sprog som engelsk og tysk, klædt os på, så vi i dag er i stand til at bruge strategier, hvormed vi kan akademisere og forfine vores modersmål og samtidig vedvarende reflektere over og forfine vores danske sprog.

I dag kan vi begge se mange faglige fordele ved modersmålet, eller det at vi kan gebærde os på flere sprog og mellem forskellige kulturer. Vi har lyst til at blive endnu bedre til tyrkisk og måske endda lære andre sprog. Dette beror selvfølgelig ikke på et destruktivt ønske om at lade det være på bekostning af vores danske sprog, men tværtimod på ønsket om at bidrage med de sprog og de forhold, vi har kendskab til, og bruge dem som en berigelse; her er et læse- og skrivekendskab til modersmålet afgørende.

Omverdenens respons på vores modersmål gennem folkeskolen ændrede sig væsentligt i vores videre uddannelsesforløb. På universitetet har vi begge oplevet interesse for og opmærksomhed over for vores etniske oprindelse samt vores modersmål som en ressource. Interessen kom både fra medstuderende og undervisere. Vi har begge valgt at benytte os af vores sproglige ressourcer i vores specialer ved at fokusere på emner, som der normalt ikke er adgang til via det danske sprog. Ofte bliver forskning, som har fokus på etniske minoriteter med begrænset kendskab til dansk, frasorteret på grund af sprogmæssige barrierer, hvilket er forståeligt, da det kræver enorme ressourcer at bruge tolk og få adgang til feltet. Samtidig er der også risiko for fejlfortolkninger ved direkte oversættelser af fx interviewmateriale uden kendskab til de sproglige nuancer i et andet

sprog. Her har vi med vores kendskab til vores modersmål i skrift og tale fokuseret på problemstillinger vedrørende tyrkiske borgere i Danmark og indsamlet empiri fra informanter, som ikke kan udfolde sig på dansk, og vi har endvidere benyttet os af informationsmateriale, som kun var tilgængeligt på tyrkisk.

Modersmålet som ressource i en globaliseret verden

Vi kan begge benytte begge sprog som ressource både i mødet med danske og i mødet med tyrkisktalende borgere. Fx kan vi over for tyrkisktalende borgere formidle viden om vores arbejde, danske forhold eller det, der er relevant i den enkelte sammenhæng. Bl.a. havde én af os for nylig en oplevelse med et par udvekslingsstuderende fra Istanbul, som var meget interesserede i og inspirerede af den danske velfærdsmodel, men som ikke helt forstod, hvordan tingene hang sammen. Da de fik forklaret tingene på tyrkisk fra én, der samtidig kunne pege på forskelle mellem Danmark og Tyrkiet, stod den danske velfærdsstatsmodel og det danske demokrati pludselig klarere for dem.

Flere sprog giver flere formidlingsmuligheder. Mange etniske minoriteter fra samme oprindelsesland finder naturligt sammen i deres nye land, og de indgår derfor i meget vidtrækkende netværk, hvor netværket ud over at strække sig fra by til by også strækker sig over landegrænserne. Dette er der forsket en del i (bl.a. Faist 2000). Etniske minoriteter har været en del af en globaliseret verden, også før Internettet blev allemandseje.

Sprog er ressourcer i en globaliseret verden. Med andre ord giver det økonomisk mening at opfordre borgere med en anden etnisk baggrund end dansk til at lære og endda blive bedre til deres modersmål og benytte sig af denne underudnyttede kompetence fx i forbindelse med virksomheders import/eksport til de respektive lande, hvor der tales netop de sprog, som vi har i Danmark. Derfor er det trist at se, at fremtidens minoritetsbørn med oprindelse i ikke-europæiske lande ikke har mulighed for – på samme måde som vi havde, dengang vi var børn – at få gratis modersmålsundervisning. Det er økonomisk uklogt at lade en sådan ressource gå tabt.

Modersmålets betydning for identiteten

Modersmålsundervisning er ikke kun vigtig for fagligheden, den har også betydning for udviklingen af en sund identitet. Resultatet af manglende politisk opbakning til modersmålsundervisning er derfor med til at forvirre børns egen selvforståelse og identitetsdannelse.

Som efterkommere af indvandrere er man en del af to kulturer, og i det lys har modersmålet en afgørende betydning for en sund identitetsopbygning. Derfor er det tragisk ikke at kunne tale sit modersmål, hvis omverdenen fx betegner en som 'tyrker'. Hvori ligger tyrkiskheden, hvis man ikke taler tyrkisk? Sprog skaber os som mennesker og former vores identitet. Derfor kan etniske minoriteter risikere at få et forkvaklet selvbillede og en identitetskrise, hvis ikke de kan tale det sprog, deres forældre taler, og det sprog omverdenen går ud fra, de kan tale, idet de ser anderledes ud.

Mange udsatte grønlandere kan hverken gebærde sig flydende på dansk eller grønlandsk i dag og er blevet kaldt »dobbelthaltvsprogede« (Socialministeriet 2003). Vores tese er, at modersmålsundervisningen til borgere med grønlandsk baggrund har spillet fallit i Danmark. Regeringens étsprogspolitik og fjernelsen af tilskuddet til modersmålsundervisningen berører mange forskellige tosprogede elevgrupper, og disse elever er i fare for at udvikle to halve sprog. Vi kan konstatere, at manglende håndtering af sprogene allerede har slået igennem mange steder i København, hvor vi møder tyrkiske børn, der ud over at være i besiddelse af et ufatteligt dårligt dansk også har et ufatteligt dårligt modersmål – og det i tale. Vi kan ikke lade være med at spekulere på, hvordan disse elever så skriver og læser?

Hvis ens forældre ikke taler dansk, men et andet sprog, er det en katastrofe, hvis barnet ikke lærer forældrenes sprog. Det er forfjet pædagogik at betragte hjemmet som børns værste fjende og sætte lighedstegn mellem 'hjem med et andet modersmål end dansk' og 'manglende danskundskaber'. Hvis forældrene ikke har en uddannelse og fx dårligt skriver og læser deres modersmål, vil de sjældent være i stand til at lære sproget ordentligt fra sig. Manglende sprog mellem forældre og børn er manglende kommunikation, og manglende kommunikation kan give grobund for konflikter og sociale problemer.

Ordforråd og sprog er – ud over at være forældrenes ansvar – også en uddannelsesopgave, og det er det, hvad enten modersmålet er dansk, tyrkisk, russisk eller svensk.

Vi mennesker lærer altid på baggrund af noget, og det danske sprog lærer vi med baggrund i noget, og dette 'noget' er for etniske minoriteter et andet modersmål end dansk. Vi udvikler vores bebegsverden via et sprog, og hvis individet ikke har sit modersmål i orden, har individet intet grundlag for at lære eller forstå sprog, forstå verden eller sætte sig ind i andre menneskers verden.

Vi har i denne artikel ud fra egne personlige og faglige oplevelser forsøgt at argumentere for vigtigheden af modersmålet. Først og

fremmest vigtigheden af modersmålet for en sund identitetsopbygning og dernæst for den faglige udvikling, og de to ting hænger i sidste ende unægteligt sammen. Vi vil slutte af med en bøn til politikere, der ikke kan se værdien af modersmålet: Etniske minoriteter er kommet for at blive. Giv os en chance, og giv os adgang til vores modersmål.

Noter

1 BEK nr. 618 af 22/07/2002.

2 Kilde: L142 (som fremsat) Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om friskoler og private grundskoler m.v. (modersmålsundervisning og sprogstimulering). Fremsat den 28.2.2002. Trådte i kraft den 1.1.2003.

3 <http://www3.kk.dk/Service/B%C3%B8rn%20og%20unge/I%20skole/Tosprogede%20elever/Modersm%C3%A5lsundervisning.aspx>

Litteratur

Faist, Thomas (2000): *The Volume and Dynamics of International Migration and transnational Social Spaces*. Oxford: Clarendon Press.

Holmen, Anne (2006): »Fjerner vi knagerne, har vi et problem«. I: *Sprog og integration*. Nr. 1/marts 2006, s. 14-15. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.

Kremmer, Rasmus Onslev (2008): »København bevarer modersmålsundervisning«. I: *Nyhedsmagasinet Danske Kommuner*, 16. maj 2008.

<http://www.danskekommuner.dk/default.asp?id=97266&query=modersm%E5lsundervisning>

Kristjánsdóttir, Bergthora (2006): »Modersmålsundervisning i 30 år«. I: *Sprog og integration*. Nr. 1/marts 2006, s. 8-11. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.

Socialministeriet (2003): *Hvidbog om socialt udsatte grønlandere i Danmark*. København: Socialministeriet.

<http://www.social.dk/netpublikationer/2003/p3hvido201/hvidbog.pdf>

At skrive kinesisk: Mere end blot et penselstrøg?

Indledning

Formålet med artiklen er at give en kort introduktion til det kinesiske skriftsystem og de udfordringer, danske studerende står overfor, når de skal i gang med at skrive kinesisk.¹ Hvad skal de vide, før de går i gang? Hvilke forskelle på dansk og kinesisk syntaks og grammatik giver dem typisk problemer? Hvordan husker de tegnene, når de ikke kan stave dem, og hvordan slår de op i en ordbog? Det er nogle af de ofte stillede spørgsmål, som artiklen behandler.²

I gang med at skrive kinesisk: De 11 grundlæggende penselstrøg

På samme måde som danske børn begynder med bogstaverne, når de skal i gang med at skrive, begynder den danske kinesiskstuderende med de penselstrøg, som kinesiske tegn er opbygget af. Der er elleve grundlæggende penselstrøg eller streger:³

	Kinesisk	Pinyin ⁴	Dansk	Eksempel
1.	丶	diǎn ⁵	prik	小
2.	一	héng	vandret	六
3.	丨	shù	lodret	十
4.	丿	piě	nedad mod venstre	大
5.	㇇	nà	nedad mod højre	人
6.	/	tí	opad	江
7.	㇏	hénggōu	vandret krog	字



MADS KIRKEBÆK

Studielektor, ph.d. i kinesisk
Institut for Kultur og Identitet, RUC⁶
madsjk@ruc.dk

	Kinesisk	Pinyin ⁴	Dansk	Eksempel
8.	丨	shùgōu	lodret krog	你
9.	㇇	xiégōu	skrå krog	我
10.	㇇	héngzhé	vandret bøjning	五
11.	㇇	shùzhé	lodret bøjning	亡

KILDE: Yao Tao-chung, Yuehua Liu, Liangyan Ge, Yea-fen Chen, Nyan-ping Bi & Xiaojun Wang (1997, 2002), *Integrated Chinese* (Simplified Character Edition. Textbook), Boston: Cheng & Tsui Company.

Med undtagelse af *tl*-stregen, som skrives nedefra og op, skrives alle streger oppefra og ned eller fra venstre mod højre.

Stregernes rækkefølge

Det er ikke tilfældigt, hvordan vi skriver bogstaverne. De fleste danskere skriver for eksempel et *s* med blokbogstaver ved at starte øverst til højre og slutte nederst til venstre, og de fleste skriver også bollen over *å*'et og stregen i *ø*'et til sidst. Stregerne i et kinesisk tegn skrives heller ikke i tilfældig rækkefølge. Der er seks grundregler, som følges, når man skriver stregerne i et tegn:

	I et tegn skrives stregerne	Eksempel
1.	fra venstre mod højre	川
2.	fra toppen mod bunden	三
3.	vandret før lodret	十
4.	i det ydre før det indre	月
5.	i midten før de to sider	小
6.	i det indre, før kvadrat udenom lukkes	回

Kendskab til de grundlæggende penselstrøg og den rækkefølge, de skrives i, er en forudsætning for at kunne tælle det præcise antal streger i et tegn, og det er nødvendigt for at kunne slå tegnet op i en kinesisk ordbog. Men mere om det senere.

Det første tegn: Forkortet eller uforkortet – det er spørgsmålet

Når den kinesiskstuderende har lært de elleve grundlæggende penselstrøg, er hun klar til at skrive sit første tegn, men før hun dypper penslen i tuschen eller sætter pennen til papiret, er der noget, hun bliver nødt til at overveje. Vil hun skrive forkortede eller uforkortede tegn?

Forkortede og uforkortede tegn

Der er to officielle kinesiske tegnsystemer i brug. I Folkerepublikken Kina og Singapore bruger man forkortede tegn, mens man på Taiwan bruger uforkortede tegn ligesom en del af de kinesisktalende mindretal i de øvrige sydøstasiatiske lande, i Stillehavsområdet og i Nord- og Sydamerika. Nogle tegn er ens i begge tegnsystemer, mens andre er relativt forskellige. Nedenfor følger et par eksempler:

Uforkortet	Forkortet	Pinyin	Betydning
國	国	guó	land
寫	写	xiě	skrive
風	风	fēng	vind

Forkortede tegn har været brugt i århundreder i uformelle breve og nogle kalligrafiske stilarter, men af to omgange – i 1956 og 1964 – blev det besluttet at gøre ca. 2200 tegns forenklede skrivemåde til officiel skriftsprogsnorm på fastlandet. Et væsentligt argument var, at det ville lette opgaven med at »alfabetisere« den på det tidspunkt store del af den kinesiske befolkning, som ikke kunne læse og skrive.⁷ Når styret på Taiwan valgte at holde fast i de uforkortede tegn, var det formentlig til dels af politiske grunde. De traditionelle, uforkortede tegn kunne bruges som belæg for Taiwans påstand om at repræsentere det rigtige Kina i modsætning til kommunisterne på fastlandet. De senere år er der sket en vis opblødning i forholdet mellem Folkerepublikken og Taiwan, og tegnene har muligvis derfor mistet noget af deres politiske betydning.

Om en dansk kinesiskstuderende vælger at skrive forkortede eller uforkortede tegn afhænger af, hvad hun er interesseret i. Det er umuligt at læse klassisk kinesisk uden at kunne de uforkortede tegn, og det er ubekvemt ikke at kunne de forkortede, hvis man satser på en erhvervskarriere i Singapore. Men ideelt set bør der ikke være tale om et enten-eller, men et både-og, og veluddannede kinesere vil som regel kunne navigere i begge tegnsystemer, uanset hvilket system de anvender til daglig.

Et tegn, men et tegn på hvad?

Når de første tegn er skrevet, og benovelsen over, at det er lykkedes at nedfælde noget, der minder om forlægget, fortager sig, kan den kinesiskstuderende begynde at fundere over, hvad det er, hun har

skrevet. Et tegn, ja, men et tegn på hvad? Hvad repræsenterer tegnet, og hvilke informationer giver det læseren?

Stavelsen: Grundelementet i det kinesiske skriftsystem

Den kinesiske skrift består ikke af bogstaver som den danske, men af tegn, som hvert især repræsenterer en stavelse og for størstedelens vedkommende også en bestemt betydning.⁸ Kinesisk skrift er således ikke en lydlig stavelsesskrift, som det kendes fra japansk, men en morfemskrift som hieroglyfferne i Egypten og kileskriften i Mesopotamien. Når en stavelse er forbundet med mere end én betydning, skrives hver betydning som oftest med hver sit tegn. Stavelsen *zhàn* skrives således forskelligt, alt efter om den betyder:⁹

	Dansk	Kinesisk	Pinyin
1.	at besætte, besidde	占	<i>zhàn</i>
2.	at kæmpe	战	<i>zhàn</i>
3.	at stå; et stop, en stand	站	<i>zhàn</i>

Selvom de fleste kinesiske stavelser har en selvstændig betydning, kombineres de for det meste to og to for at forme ord. Som eksempel kan man tage det standardkinesiske ord for 'en arbejder' *gōngren*. Stavelsen *gōng* betyder »arbejde« og stavelsen *rén* »menneske«. Når de to stavelser optræder sammen i et ord, betyder *gōngrén* næsten det samme som summen af dem: »arbejde menneske«. Det vil sige et arbejdsmenneske, et menneske, der arbejder, en arbejder. Et andet eksempel er ordet for entusiasme *rèqíng*. Stavelsen *rè* betyder »varm, brændende«; og stavelsen *qíng* betyder »følelse«. Når disse to stavelser sættes sammen, betyder *rèqíng* også næsten det samme som summen af dem: »varm følelse«; som ligger tæt på betydningen af entusiasme.





De mange komposita, man finder i dansk, har således samme opbygning som de kinesiske tostavellesord, fx *teblad*, *isske* og *brandmand*, men i de fleste danske ord i øvrigt er det ikke nødvendigt, at hver stavelse har en selvstændig betydning. Det er fx ikke tilfældet i ord som *salat* eller *lakrids*. Her giver de enkelte stavelser ikke mening hver for sig.

Seks typer tegn

Når den kinesiskstuderende skal skrive et tegn, er der forskellige typer at vælge imellem. I Kina skelner man traditionelt mellem seks forskellige typer tegn (*liù shū* – seks skrift[klass]er), som har hver deres karakteristika. Typerne er:

Piktogrammer (*xiàngxíng*)

Det er en almindelig forestilling, at kinesiske skrifttegn er piktogrammer. Det vil sige forenklede billeder, der symboliserer ord eller begreber. Det er rigtigt, at nogle kinesiske tegn har udviklet sig fra billeder, men de udgør kun en lille del af det samlede antal tegn. Eksempler på denne type tegn er:¹⁰

	Shang-form ¹¹	Moderne form	Pinyin	Betydning
1.		目	<i>mù</i>	øje
2.		日	<i>rì</i>	sol
3.		水	<i>shuǐ</i>	vand
4.		山	<i>shān</i>	bjerg

Ideogrammer (*zhǐshì*)

En anden type tegn, som også kun udgør en mindre gruppe, er ideogrammer eller symboler. Det er eksempelvis:

	Tegn	Pinyin	Betydning
1.	一	<i>yī</i>	en, et
2.	二	<i>èr</i>	to
3.	上	<i>shàng</i>	op, oppe
4.	下	<i>xià</i>	ned, nede

Betydnings sammensætninger (*huìyì*)

En tredje type tegn er betydningssammensætningerne. Disse tegns betydning reflekterer betydningen af tegnets delelementer. Eksempelvis er tegnet 好 *hǎo* 'god' skabt ved at kombinere tegnet for 女 *nǚ* 'kvinde' og 子 *zǐ* 'barn'. En kvinde + et barn = (noget) godt. På samme måde er tegnet 话 *huà* 'tale' skabt ved at kombinere 言 *yán* 'sprog'

og 舌 *shé* 'tunge'. Det er tvivlsomt, om alle tegn, som traditionelt placeres i denne kategori, vitterlig er skabt som betydningssammensætninger. I en del tilfælde er der formentlig tale om efterrationalliseringer, som har hjulpet den studerende med at huske tegnene. Som mnemoteknik fungerer forklaringen på *hǎo*'s betydning da for eksempel også glimrende.

Indholds- og lydsammensætninger (*xíngshēng*)

Over 90 % af alle tegn er af denne type, som består af to dele: en radikal (en betydningsangiver) og et fonetikum (en lydangiver). Radikalen, som består af en eller flere streger, fortæller, hvilken overordnet betydningskategori tegnet tilhører. For eksempel kategorien »vand«; »menneske« eller »jord«. Radikalen angiver således ikke tegnets præcise betydning, men kun at det har noget med »vand«; »menneske« eller »jord« at gøre. Der findes i alt 214 radikaler, i det forkortede skriftsystem dog kun 189. Nogle radikaler optræder som selvstændige tegn, mens andre kun optræder som del af et tegn.

Ud over radikalen findes der som nævnt ovenfor også et fonetikum i de fleste tegn. Det er ekstra streger, som indikerer, hvordan tegnet blev udtalt, da det blev skabt. Da det for de fleste tegns vedkommende skete for hundreder, hvis ikke tusinder af år siden, indeholder fonetikummet langtfra altid præcis information om udtalen. Som eksempler på indholds- og lydsammensætninger kan nævnes:

	Tegnet,	som består af radikalen	og fonetikummet	og betyder
1.	问 <i>wèn</i>	口 <i>kǒu</i> , mund	问 <i>wèn</i> , dør	at spørge
2.	河 <i>hé</i>	氵 <i>shuǐ</i> , vand	可 <i>kě</i> , godkende, kunne	en flod
3.	请 <i>qǐng</i>	讠 <i>yán</i> , tale	青 <i>qīng</i> , blå, grøn	at anmode om

Det har været en udbredt forestilling, at man ud fra et ukendt tegns form ofte ville kunne gætte dets betydning, men ikke dets udtale. Faktisk forholder det sig lige omvendt. Ofte kan man – ud fra fonetikummet – slutte sig til et ukendt tegns omtrentlige udtale, men sjældent dets betydning. Dette gælder tegn, som tilhører *xíngshēng*-kategorien og dermed mere end 90 % af samtlige tegn.

(Lyd)lån (*jiǎjiè*)

En femte type tegn er (lyd)lån. Et klassisk eksempel på lydlån er det gamle tegn for hvede 來 *lái*, der blev »lånt« til at skrive det abstrak-

te ord »at komme«; fordi de to ord udtaltes ens. Nu til dags skrives hvede 麦, udtales *mài* og bruges i øvrigt som anden stavelse i tegnet for Danmark 丹麦 *Dānmài*.

Semantiske afledninger (*zhuǎn zhù*)

Den sjette og sidste type tegn er de semantiske afledninger. Det er tegn, som bruges i en betydning, som er afledt af tegnets oprindelige betydning. Et eksempel er tegnet 网 *wǎng*, oprindeligt et billede af et fiskenet, som nu bruges om netværk i al almindelighed. For eksempel:

万维网 *wàn wéi wǎng*, *world wide web*.

Som en syvende type tegn kunne man tilføje låneord, som optages i kinesisk efter tre overordnede principper:

1. Udtalen af det udenlandske ord modificeres, så den passer til stavelsesstrukturen i kinesisk. Eksempler: Shakespeare oversættes til *Shǎ-shìbǐyà*, pizza til *bǐsà* og Danmark til *Dānmài*.
2. Nye ord dannes på baggrund af betydning eller funktion: Eksempler: Fjernsyn oversættes til *diànshì* (elektrisk syn) og satellit til *wèixīng* (beskyttelsesstjerne).
3. Nye ord dannes på baggrund af betydning og udtale på originalsproget. Eksempler: Cola oversættes til *kělè* (det kan gøre dig glad), og motorcykel oversættes til *mótuō chē* (et køretøj, du rører og støtter med hænderne).

Fra tegn til sætning

Med syv forskellige typer tegn i værktøjskassen er den danske kinesiske studerende parat til at gå i gang med at konstruere sin første sætning. Før hun gør det, skal hun dog lige være opmærksom på nogle væsentlige forskelle på dansk og kinesisk grammatik:¹²

Kinesisk er et isolerende sprog

I modsætning til dansk er kinesisk et isolerende sprog, det vil sige at kinesiske ord ikke ændres efter bøjningskategorier som køn, tal, kasus, tempus eller modus.

Ord kan inddeles i to hovedklasser

Kinesiske ord kan inddeles i to hovedklasser: Nominale ord (substantiver, pronominer, tal- og måleord) og verbale ord (verber, adjektiver og præpositioner). Nominale ord har som oftest ingen flertalsform og kan kun tælles ved hjælp af et måleord.¹³ Partiklen 们 *mén*, som indikerer flertal, kan dog bruges om mennesker, man holder af eller føler et tilknytningsforhold til, for eksempel 孩子们 *háizhimen*, børn eller 同志们 *tóngzhimen*, kammerater. Flertalspartiklen skal bruges ved personlige pronominer i flertal. Overforbrug af flertalspartiklen og manglende måleord er typiske fejl hos danske kinesiskstuderende, hvilket kan forklares med interferens fra dansk. Det omvendte fænomen – manglende bøjninger – som ofte ses hos kinesiske danskstuderende, kan forklares på samme måde.

Verbale ord omfatter som nævnt verber, adjektiver og præpositioner. Adjektiver bestemmes i modsætning til verber af gradsadverbier, fx *huài*, dårlig og *hěn huài*, meget dårlig, men adjektiverne ligner verberne ved at kunne fungere som prædikat uden kopula, fx *tā hěn cōngmíng* (han/hun/den/det [er] meget intelligent). En anden typisk fejl hos danske kinesiskstuderende, som også kan skyldes interferens, er at indsætte kopula i denne type sætninger.¹⁴ De synes simpelthen, der mangler noget. Det synes nogle kinesiske danskstuderende til gengæld ikke, når de skriver sætninger som »Danmark meget smuk«.

Kinesisk ordstilling

Ordstillingen i en almindelig fremsættende sætning er på kinesisk tema + subjekt + prædikat. Temaet angiver, hvad sætningen handler om. Det sætter rammen. Som eksempel kan man tage sætningen:

wōmen xuéxiào liúxuésǐng bù duō
vores skole udenlandske studerende ikke mange

Her er ’vores skole’ tema, ’udenlandske studerende’ subjekt og ’ikke mange’ prædikat. Sætningen kan oversættes ’Hvad vores skole angår, så er der ikke mange udenlandske studerende’ eller ’Der er ikke mange udenlandske studerende på vores skole’. Temaet kan være et nominalt ord, et verbalt ord eller en kombination af ord fra de to ordklasser. En sætnings tema kan godt være underforstået, og hvis subjektet kan forstås ud fra konteksten, udelades det også ofte. Dette er generelt også noget, danske kinesiskstuderende har svært ved at vænne sig til.

Prædikateret kan bestå af alt andet end tema og subjekt, inklusive verber, adjektiver, direkte og indirekte objekter, adverbier og præpositionsled.

Objektets placering

I en almindelig fremsættende hovedsætning placeres direkte og indirekte objekter efter verbet. De fleste verber kan kun have et direkte objekt.

wǒ chī dàngāo
jeg spiser kage

Hvis der er et indirekte objekt, placeres det før det direkte objekt.

tā gěi wǒ yī běn shū
han giver mig et bind bog

Objektet kan også placeres før subjektet for at understrege dets betydning. I sådanne tilfælde bliver det opfattet som tema. Foranstillet objekt medfører ikke inversion.

Adverbets placering

På kinesisk er adverbier placeret i begyndelsen af prædikateret, før verballet og eventuelle præpositionsled.

wǒ zhǐ chī yī gè dàngāo
jeg kun spiser et stykke kage
wǒ bù xǐhuan tā
jeg ikke kan lide ham

Adverbiers placering giver normalt ikke danske kinesiskstuderende de store problemer. Det er derimod nogle gange tilfældet for de kinesiske danskstuderendes vedkommende.

Ordstilling i spørgsmål

I modsætning til dansk er ordstillingen på kinesisk den samme i fremsættende sætninger og spørgsmål. Inversion findes ikke på kinesisk.¹⁵ Derfor siger man:

wǒ xǐhuan tā
jeg kan godt lide ham

og

nǐ xǐhuan shéi?
du kan godt lide hvem?

Ja/nej-spørgsmål markeres med spørgepartiklen 吗 *ma* i slutningen af sætningen:

nǐ xǐhuan tā ma?
du kan godt lide ham *ma* (spørgepartikel)

Hvordan husker man tegnene, når man ikke kan stave dem?

Når den danske kinesiskstuderende vender tilbage til studierne efter en velfortjent juleferie, vil hun formodentlig blive overrasket over, hvor mange af de tegn, hun lærte i første semester, hun allerede har glemt. Det sætter fokus på spørgsmålet om, hvordan man husker tegnene, når man ikke kan stave dem. De fleste begynder med at lære radikalerne udenad. Om ikke alle 214, så i hvert fald de 60-80 mest almindelige. Med dem på plads kan man frigøre kognitive resurser til at huske resten af stregerne i tegnet. Hvis et tegn består af delelementer, som hver især optræder som radikal og/eller selvstændige tegn, kan man anvende delelementerne til at huske tegnet. Tegnet 江 *jiāng*, flod huskes for eksempel som vand(radikal) til venstre og arbejder(radikal) til højre.

Der findes også huskehistorier knyttet til enkelte tegn. I det følgende vil jeg gengive en, som knytter sig til tegnet 王 *wáng*, konge:¹⁶

Der var engang en ond og grusom konge, som pinte og plagede sit folk. En dag gjorde folket oprør og belejrede hans palads. Lige før paladset blev stormet, ikklædte kongen sig en simpel klædedragt og sneg sig ud ad en hemmelig dør. Han nåede dog ikke ret langt, før han blev stoppet af en oprører. Oprøreren råbte: »Stop! Hvem der? Sig, hvem du er!«. Det havde den onde konge ikke meget lyst til, men noget var han jo nødt til at sige. Han svarede derfor, at hans navn var 一 *yī*, en, det simpleste kinesiske tegn. Oprøreren lod sit blik glide ned ad kongen og lod det dvæle et øjeblik ved jorden. Så sagde han: 一 *yī*, en som står på 土 *tǔ*, jorden er lig med 王 *wáng*, kongen, og så trak han sit sværd og slog den onde konge ihjel, sådan som han havde fortjent!

Dertil kommer individuelle mnemotekniske regler. Nogle kvindelige studerende vil for eksempel huske tegnet 男 *nán* mand, mand-

lig, som er opbygget af delementerne 田 tián, mark øverst og 力 lì, kraft nederst ved hjælp af huskereglens »mænd har jord i hovedet, men muskler i benene«.

At slå op i en kinesisk ordbog

Lige meget hvilke huskereglers man anvender, vil man dog ofte få brug for at slå op i en ordbog. Om ikke andet så for at tjekke tonen, som er betydningsadskillende på kinesisk, men ikke kan læses ud af tegnet.

Der er tre forskellige måder at slå op i en kinesisk ordbog med hver deres fordele og ulemper. Den enkleste måde er at tælle antallet af streger i tegnet og derefter kigge i ordbogens oversigt over tegn med en, to, tre streger og så videre. Når man har fundet frem til tegnene med det rigtige antal streger, går man listen igennem, indtil man finder det, man leder efter. Ud for tegnet vil der stå et sidetal, som man slår op på for at finde ud af tegnets betydning, udtale, brug m.m. Fordelen ved denne metode er, at man ikke behøver vide, hvilken del af tegnet der er radikalen for at kunne slå op. Til gengæld skal man kende de 11 grundlæggende streger, for ellers tæller man let forkert. Ulempen ved denne metode er, at det tager lang tid at slå et ord op. Et tegn kan nemt bestå af 10-15 streger, så der går hurtigt lang tid med at tælle dem. En anden ulempe er, at det nogle gange kan være svært at se, hvor mange streger der er i et tegn, for eksempel når det er kalligraferet. Det er muligvis på grund af disse ulemper, at denne opslagsmetode ikke findes i alle ordbøger over moderne standardkinesisk. I stedet findes to andre.

Den anden – og mest brugte – måde at slå tegn op på er ved hjælp af tegnets radikal. Som tidligere nævnt består de fleste kinesiske tegn af en radikal plus et antal streger. Man tæller antal streger i radikalen og finder den i radikaloversigten, som findes i begyndelsen af ordbogen. Ud for den radikal, man skal bruge, står der et nummer. Under det nummer finder man i radikalindekset en liste over alle de tegn, radikalen indgår i, ordnet efter antal streger ud over radikalen. Den går man igennem, indtil man finder det tegn, man leder efter. Ud for tegnet står et sidetal, som man slår op på for at få tegnets betydning m.m. I nogle ordbøger står der ikke et sidetal, men en transskription af tegnet i *pinyin*, som man så slår op, ligesom man fx gør i en engelsk-dansk ordbog. Fordelen ved denne opslagsmetode er, at man ikke behøver tælle alle stregerne i tegnet. Kender man radikalen, kan man gå direkte til listen over tegn, den indgår i, og på den måde spare tid. En ulempe er, at tegn ofte består

af mere end én mulig radikal, og at man derfor nemt risikerer at slå op under den forkerte, og så er det forfra igen. For både for den første og anden opslagsmetode gælder det, at de er så tilpas besværlige, at det motiverer den danske kinesiskstuderende til at lære tegnene udenad så hurtigt som muligt.

Den tredje – og hurtigste måde – at slå ord op på er ved hjælp af transskriptioner som *pinyin*, der anvendes i Folkerepublikken. Fordelen ved denne metode er, at man kan slå ord op som i enhver anden ordbog, men den kræver selvsagt, at man kender tegnets udtale. Fordi denne metode er så meget hurtigere end de to andre, kan det nogle gange betale sig at bruge den, selvom man kun har en formodning om, hvordan et tegn udtales. For eksempel fordi man kender lyddelen fra et andet tegn. *Pinyin*-metoden er også god til kontrolopslag, når man kender tegnets betydning og udtale, men lige skal være helt sikker på tonen, som er det, mange danske studerende har sværest ved at huske. Formodentlig fordi dansk ikke er et tonesprog.

Afrunding

Som svar på spørgsmålet i artiklens titel må man konkludere, at det kræver mere end blot et penselstrøg at lære at skrive kinesisk. For det første kræver det en del øvelse – rent motorisk – at blive i stand til at skrive tegn. Det kræver også, at man tilegner sig viden om den rækkefølge, de enkelte streger skrives i, skrifttegnenes opbygning, tegntyper, kinesisk syntaks og grammatik, ordbogsopslag og sidst, men ikke mindst, at man hele tiden skriver. Ellers går de tegn, man lærer, hurtigt i glemmebogen. Det kan forekomme besværligt at lære at skrive kinesisk og slidsomt at vedligeholde sine skriftlige færdigheder, men når det lykkes og alt går op i en højere enhed, kan man forene betydning og æstetik, viden og kunst i et eneste, velkomponeret penselstrøg, og for mange er det hele besværet værd!

Noter

- 1 Artiklen omhandler kun moderne standardkinesisk, som i Folkerepublikken Kina kaldes *pǔtōnghuà* (fællessproget), på Taiwan *guóyǔ* (nationalsproget) og i Singapore *huáyǔ* (det kinesiske sprog). Moderne standardkinesisk kaldes også standard-mandarin.
- 2 Da jeg gik i gang med at skrive artiklen, gjorde jeg en overraskende opdagelse. Jeg manglede ord! Som studerende har jeg mødt diverse fagtermer om det kinesiske skriftsystem på engelsk og kinesisk, men sjældent på dansk. Jeg måtte derfor erkende, at der på mit modersmål dansk var (endnu) et sprogligt domæne, jeg ikke mestrede. Heldigvis har min gamle kinesisklærer Birthe Arendrup skrevet om kinesisk på dansk i *Den Store Danske Encyklopædi*, og jeg har derfor kunnet støtte mig til hendes danske oversættelser af diverse fagtermer og -udtryk, ligesom jeg har benyttet en del af hendes velvalgte eksempler.
- 3 Kinesisk skrives smukkest med pensel, men blyant, kugle- og tuschen har for længst fortrængt brugen af den til daglige gøremål. Det har de kunnet gøre, fordi variationen i stregerne tykkelse, som man kun kan lave med pensel, har æstetisk, men ikke indholdsmæssig betydning.
- 4 Pinyin er navnet på det transkriptionssystem, som anvendes til at skrive tegn med latinske bogstaver i Folkerepublikken.
- 5 På moderne standardkinesisk er der fire betydningsadskillende toner. 1) En høj jævn, 2) en høj stigende, 3) en lavt faldende fulgt af stigning til middelhøjde og 4) en høj faldende. Derudover er der en neutral tone i trykløse stavelser. Tonerne markeres i pinyin med diakritiske tegn over hovedvokalen, for eksempel *kē, ké, kě, og kè*.
- 6 Forfatteren ønsker at takke Hartmut Haberland, Helle Gwen Petersen og Sprogforums redaktionsgruppe for deres mange gode kommentarer til første udkast af artiklen.
- 7 Ordet *alfabetisering* associerer til noget med bogstaver, og det er lidt misvisende, når man taler om Kina. Kinesiske analfabeter lærer jo netop ikke bogstaver, men tegn.
- 8 På moderne standardkinesisk findes dog et mindre antal tostavelser-ord, hvis stavelser ikke betyder noget hver for sig. Et eksempel er 蝴蝶 *húdié*, sommerfugl. Stavelserne i dette tegn kan indgå i andre tegn, men ikke optræde alene.
- 9 Eksemplet er hentet fra Ross, Claudia, Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008:6), *Modern Mandarin Chinese Grammar: A practical guide*, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, s. 6.
- 10 Afsnittet om tegntyper bygger i vid udstrækning på Claudia Ross & Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008: 14 – 15).
- 11 Shang-formen er den form, et tegn havde under Shang Dynastiet (ca. 1600-1100 f.v.t.). De ældste kendte tegn stammer fra dette dynasti. De her viste Shang-tegn er gengivet efter Cecilia Lindqvist (1989).
- 12 Afsnittet om kinesisk grammatik bygger hovedsageligt på Claudia Ross & Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008: 17 – 21).
- 13 På kinesisk skal der være et måleord mellem en bestemmelse og/eller et tal og substantivet. Man siger ikke seks personer, men seks **stykk** personer, *liù ge rén*; og ikke disse fire papirer, men disse fire **ark** papir, *zhè sì zhāng zhǐ*.

14 Det klassiske kinesiske pronomen 是 *shì* (dette, disse) bruges som kopula på moderne standardkinesisk, men ikke i sætninger med adjektiv eller intransitivt verbum som prædikat. 是 *shì* bruges derimod til at forbinde nominale ord og vise, at de er lig med hinanden. For eksempel i sætninger som *Tā shì dàxuésheng*, han/hun er universitetsstuderende.

15 Det kan være en del af forklaringen på, at kinesiske danskstuderende ofte glemmer at lave inversion på dansk. En anden – og måske vigtigere – forklaring kan være, at de som oftest bliver forstået, uanset om de laver inversion eller ej.

16 Jeg genfortæller historien, som en lærer fortalte mig for mange år siden, efter hukommelsen. Der kan derfor være detaljer i den oprindelige historie, der er gået tabt. Der findes uden tvivl også mange forskellige versioner af den.

Litteratur

Lindqvist, Cecilia (1989): *Tecknens Rike*. Uddevalla: Bonniers.
Ross, Claudia og Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008): *Modern Mandarin*

Chinese Grammar: A practical guide. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.

Sprogvalg på danske universiteter i historisk perspektiv

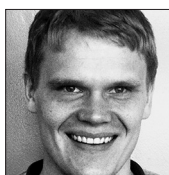
Indledning¹

Spaniere taler spansk, svenskere svensk, og i Danmark taler vi dansk. Sådan er det, og sådan har det altid været. Det ved ethvert barn. At det i virkeligheden forholder sig ganske anderledes – at nationalstater som Spanien, Sverige og Danmark som hovedregel faktisk er flersprogede på den ene eller anden måde – er noget selv voksne en gang imellem må huske(s) på.

I Danmark har man gennem tiderne gjort brug af en række forskellige sprog i forskellige sammenhænge. I middelalderen spillede latin en stor rolle i kirke, lærdom og i mindre og mindre grad i lov og forvaltning. Plattysk var til tider hoffets, håndværkernes og de rejsende skuespilleres sprog. Højtysk var i en periode diplomatiets sprog, senere erstattet af fransk, som i en overgang var den finere dannelses sprog.

I dag udgør engelsk for mange danskere en ekstra sproglig referenceramme ved siden af dansk (Haberland og Mortensen 2009). Engelsk spiller en så central rolle, at man i mange sammenhænge ligefrem taler om parallelsproglighed mellem dansk og engelsk, selvom det kan være uklart, om ‘parallelsproglighed’ skal opfattes som en programmerklæring eller en statusbeskrivelse.

Diskussionen om sprogvalg handler ikke mindst om situationen på universiteterne, hvor engelsk i høj grad har vundet indpas i lø-



JANUS MORTENSEN

Cand.mag, ph.d.

Postdoc/adjunkt

Roskilde Universitet, Institut for Kultur og Identitet

jamo@ruc.dk



HARTMUT HABERLAND

docent, MA i tysk og filosofi (Berlin)

Roskilde Universitet, Institut for Kultur og Identitet

hartmut@ruc.dk

bet af de sidste 10-15 år. Hvordan skal vi forholde os til det? Er det ikke mest 'naturligt', at man taler dansk på danske universiteter? Det kan man måske mene, men hvis man ser på udviklingen i sprogvalget gennem tiderne, viser det sig, at der ikke er noget 'unaturligt' i at bruge andre sprog end dansk på danske universiteter. Tværtimod.

Dansk universitetshistorie light

Dansk universitetshistorie starter med grundlæggelsen af Københavns Universitet i 1479. Faktisk er Københavns Universitet Danmarks eneste universitet² frem til 1928, hvor *Universitetsundervisningen i Jylland* indvies (i dag bedre kendt som *Aarhus Universitet*). Når man taler om sprogvalg på danske universiteter gennem tiderne, handler det derfor i høj grad – men ikke udelukkende – om forholdene på Københavns Universitet.

Undervisningssproget på Københavns Universitet var fra starten latin. Man skal faktisk helt frem til den sidste halvdel af 1700-tallet, før latin for alvor begynder at få konkurrence som undervisningssprog. De 'nye' sprog var i første omgang primært tysk og fransk; dansk melder sig først på banen senere, bl.a. fordi mange af underviserne i det 17. og 18. århundrede slet ikke talte dansk – de var nemlig i stort antal importeret fra Slesvig-Holsten og fra andre lande i Europa.

Fra oprettelsen af Sorø Akademi i 1623 er Københavns Universitet dog ikke alene om at repræsentere det, vi i dag med et samlet begreb kan kalde 'videregående uddannelse'. Sorø Akademi var en uddannelsesinstitution, hvor unge adelsmænd kunne tilegne sig færdigheder såsom »fægtning, dans, ridekunst, moral, politik og moderne sprog, særlig fransk« – *uden* at tage på bekostelige dannelsesrejser (Tamm 1991:206-7). På Sorø Akademi var undervisningssproget fra begyndelsen tysk, så selvom latin herskede på Københavns Universitet, foregik højere uddannelse i 1600-tallets Danmark altså ikke nødvendigvis på latin.

I det 18. århundrede kommer der yderligere skred i tingene. På Sorø Akademi skifter man til dansk som undervisningssprog, og på Københavns Universitet begynder flere og flere undervisere at bruge andre sprog end latin, primært tysk og fransk, men også i et vist omfang dansk.

I det 19. århundrede går det for alvor ned ad bakke for latin som undervisningssprog på Københavns Universitet. Det synes til dels at hænge sammen med, at underviserne ikke længere mestrer sproget tilstrækkeligt. »Kors i Jesu navn, hvad han staaer og tæller os til de

fattige latinske Gloser«; skriver studerende P.O. Brøndsted fx i 1801 om professor Müllers latin og fortsætter: »Saa meget er vist: kunde jeg ej tale renere, lettere og mere flydende Latin end han – jeg dristede mig ej at gaae til Examen endnu det første Aar« (Brev til Bertel Møller, 2. november 1801, citeret i Hellesen og Tuxen 1993:206).

Ved overgangen til det 20. århundrede har latin helt udspillet sin rolle på universitetet, bortset fra ceremonielle funktioner.

I det 20. århundrede skyder der nye universiteter op i Århus, Odense, Roskilde og Ålborg. Alle steder i landet, inklusive København, er dansk det altdominerende sprog, i hvert fald indtil engelsk for alvor melder sig på banen i 1990'erne og indtager en mere og mere fremtrædende position frem til i dag.

Forskningssprog

Sådan ser billedet altså ud i grove træk, når vi taler om *undervisningssprog*. I forskningssammenhæng er historien lidt anderledes. Latin bliver brugt som forskningssprog op til 1800-tallet, men det er ikke lige så dominerende i forskningen som i undervisningen. Dansk bliver brugt som publiceringssprog helt tilbage fra 1600-tallet, ligesom man også ser publikationer på tysk og fransk. Det hænger sammen med, at forskningen inden for emner som naturvidenskab, rimkunst og beskrivelse af dansk og andre moderne sprog ikke havde en latinsproget forskningstradition på samme måde, som man fx havde det inden for teologi og jura.

At sproget for undervisning og forskning ikke er sammenfaldende, er ikke så underligt, når man tænker på, at universitetet frem til d. 19. århundrede først og fremmest var en undervisningsinstitution. Megen forskning foregik uden for universiteterne.

Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab blev grundlagt i 1742, og dets publikationssprog var fra begyndelsen dansk (selvom universitetet på dette tidspunkt stadig foretrak latin). Men dansk var ikke et sprog med international gennemslagskraft. Den norske landmåler Wessel forelagde i 1797 sin *Om Directionens analytiske Betegning* for Selskabet, som i 1799 blev publiceret i Selskabets skrifter. Men i overensstemmelse med Selskabets sprogskik blev den offentliggjort på dansk, og ignoreret i udlandet. Der blev den først kendt 100 år senere, da en fransk oversættelse udkom (Branner 1999). I dag er det derfor ofte Argand og Gauss og ikke Wessel, som får æren for først at have beskrevet, hvordan komplekse tal kan beskrives geometrisk, fordi Argand og Gauss skrev på henholdsvis fransk og latin.

I 1800-tallet mister latin sin rolle som førende internationalt videnskabsprog. Det kan man tydeligt se i H.C. Ørsteds publika-

tioner. Ganske vist skrev han i 1820 det lille skrift *Experimenta circa effectum conflictus electrici in acum magneticam* (*Forsøg over den elektriske Vexelkamps Indvirkning paa Magnetnaalen*) om opdagelsen af elektromagnetismen, men at publicere på latin var snarere undtagelsen end reglen for ham. Han skrev i stedet på fransk, tysk og i stigende grad på engelsk – og især dansk, hvor han bidrog med mange nye ord til fagterminologien. At han skrev på latin i 1820 kan skyldes, at han på denne måde kunne sikre hurtige oversættelser til moderne sprog – i løbet af ganske kort tid udkom det lille skrift på dansk, fransk, engelsk, italiensk og tysk.

Samspillet mellem universitet og samfund

Hvorfor sker disse ændringer i sproget gennem tiden? Det er svært at give entydige forklaringer på dette, men som den tyske lingvist Jürgen Schiewe gør opmærksom på, er 'sprogvekslen' ikke bare en simpel udskiftning af ét arbitrært tegnsystem med et andet. Nye tendenser i sprogvælg på universitetet går ofte hånd i hånd med ændringer i de grundlæggende forestillinger om, hvad et universitet og dets formål er, og hvilken rolle universitetet skal spille i samfundet. Schiewe har arbejdet med at beskrive denne udvikling i Tyskland (Schiewe 2000), og den norske sociolingvist Tove Bull har lavet en lignende analyse af udviklingen i Norge (Bull 2004).

Med inspiration fra disse kilder kan man i meget grove træk opdele dansk universitetshistorie i fire epoker på denne måde:

Universitetstype	Periode	Princip	Sprog
Middelalderuniversitetet	15. – 16. århundrede	<i>auctoritas</i> (autoritet)	latin
Oplysningsuniversitetet	17. – 18. århundrede	<i>ratio</i> (fornuft)	latin, europæiske sprog (og dansk)
Det nationale universitet	19. – 20. århundrede	Nationalstaten	dansk
Det post-nationale universitet	20. – 21. århundrede	Markedet	engelsk og dansk

Hver epoke byder på forskellige forestillinger om, hvad et universitet er eller bør være, og forskellige opfattelser af, hvilke formål universitetet grundlæggende skal tjene. Man kan sige, at den grundlæggende ide med universitetet skifter i takt med, at det legitimerende princip bag institutionen skifter. Det spændende er, at hver ny epoke byder på et nybrud i sprogvvalg på universitetet.

Middelalderuniversitetet var forankret i kirkens autoritet; universitetets religiøse formål var en selvfølgelighed i samtiden, og det er derfor ikke nogen overraskelse, at latin – som kirkens sprog – er hovedsproget på universitetet i denne periode.

I den næste epoke spiller kirken stadig en vigtig rolle, men efter reformationen drejer det sig om den danske nationale kirke, hvor latin spiller en mindre rolle, og universitetet finder i slutningen af det 17. – og særligt det 18. århundrede – i stigende grad sit legitimerende princip uden for kirken – i oplysningstanken og fornuften. Udviklingen i sprogvvalget kan i denne periode primært ses som en bevægelse *væk fra* latin og de gejstlige værdier, latin forbindes med.

Mod slutningen af det 19. århundrede og særligt i det 20. århundrede går udviklingen *hen imod* nationalsproget og de positive værdier, som det nationale forbindes med i denne periode; fokus er på nationsofbygningen og nationalstaten.

Den sidste nuværende epoke indtræder i slutningen af det 20. århundrede. I denne periode anskues universitetet i stigende grad gennem neoliberalistiske briller som en virksomhed, der opererer på et internationalt marked. Sprogligt slår det igennem i en øget brug af engelsk, fordi engelsk i neoliberalismens optik fremstår som dét relevante sprog for det globale marked (Haberland 2009).

Engelsk forekommer i dag at være det 'naturlige' valg, hvis man gerne vil 'have kunder i butikken' eller 'sælge sine varer', altså tiltrække studerende, publicere og patentere.

Internationaliseringens sproglige paradoks

Den sproglige mangfoldighed, som dansk universitetshistorie opbyder, er i dag midlertidigt kulmineret i en tosporet ensporethed. Følger man den offentlige debat om sprog på universiteterne, får man meget nemt den opfattelse, at der kun findes to sprog i verden, dansk og engelsk, og det ene er ved at æde det andet, så vi snart kun har et tilbage.

Ser man sprogvvalgssituationen på denne måde, som en kamp mellem dansk og engelsk, lider man imidlertid af en form for sprogblindhed, der nok er forståelig, når man tager tidsånden i betragt-

ning, men som ikke desto mindre medfører, at man er i fare for at overse den sproglige mangfoldighed, som det internationale universitet rent faktisk rummer.

Der bruges således færre og færre sprog på universiteterne, til trods for at universitetsbefolkningerne bliver mere og mere internationale, og mange sprog, der tidligere har haft en rolle at spille i det offentlige universitære rum, har med en øget internationalisering fået en mere snæver anvendelsesmulighed.

Sproglig mangfoldighed viger pladsen for sproglig ensretning. Mens det tidligere var muligt at bruge danske, norske, svenske og endda også engelske, tyske og franske tekster som fælleslæsning i en dansksproget undervisning, er man nu på kurser, hvor der undervises på engelsk, henvist til udelukkende at bruge engelsksprogede materialer. Ikke fordi deltagerne ikke behersker andre sprog, men fordi de ikke er fælles om andre sprog end engelsk.

Og så er det vel bare 'naturligt', at man i stigende grad bruger engelsk, eller hvad? Det kan man måske mene, men i virkeligheden viser denne lille historiske gennemgang, at det er svært at argumentere for, at der findes et 'naturligt' sprogvalg for undervisning og forskning på de danske universiteter. 'Naturligt' er i hvert fald et relativt begreb. Ændringerne i sprogvalg og sprogværdier på universiteterne skal forstås i sammenhæng med udviklinger i det omgivende samfund og skiftende opfattelser af universitetets rolle i samfundet.

Noter

1 Dette bidrag bygger på Janus Mortensens oplæg ved åbningen af CALPIU-forskningscentret på Roskilde Universitet den 11. september 2009.

2 I hvert fald inden for det nuværende Danmarks grænser. Lund (hvor

der fandtes et *studium generale* fra 1425-1536), Kiel (grundlagt 1665) og Christiania/Oslo (grundlagt 1813) er i dag ikke længere danske.

Litteratur

Branner, Bodil (1999): "Caspar Wessel on representing complex numbers". I: *European Mathematical Society Newsletter*, 33, 1999, 13-16.

Bull, Tove (2004): "Dagens og gårsdagens akademiske lingua franca. Eit historisk tilbakeblikk og eit globalt utsyn." I: Dag F. Simonsen (red.):

Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenes nye latin? Oslo: Gyldendal, 2004, 35-45.

Haberland, Hartmut: »English – The Language of Globalism?« I: *Rask. Internasjonalt tidsskrift for sprog og kommunikation*, 30, 2009, 17-45.

- Haberland, Hartmut og Janus Mortensen (2009): »Engelsk – et nøgleord fra RUC til Tokyo.« I: Ken Farø, Alexandra Holsting m.fl. (red.) (2009): *Sprogvidenskab i glimt: 70 tekster om sprog i teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 385-388.
- Hellesen, Jette Kjærulff og Ole Tuxen (1993): »Københavns Universitet 1788-1848.« I: Leif Grane og Kai Hørby (red.) (1993): *Københavns Universitet 1479-1979*. Bind II, Almindelig historie 1788-1936. København: Gad, 1-268.
- Schiewe, Jürgen (2000): »Von Latein zu Deutsch, von Deutsch zu Englisch. Gründe und Folgen des Wechsels von Wissenschaftssprachen.« I: Friedhelm Debus, Franz Gustav Kollmann og Uwe Pörksen (red.) (2000): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert*. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Stuttgart: Franz Steiner, 81-104.
- Tamm, Ditlev (1991): »Københavns Universitet 1621-1732.« I: Svend Ellehøj, Leif Grane og Kai Hørby (red.) (1991): *Københavns Universitet 1479-1979*. Bind I, Almindelig historie 1479-1788. København: Gad, 199-314.

[TIL INDHOLD](#)

Mindeord om Kirsten Haastrup

CANADIANS REMEMBER

THERE WAS ALWAYS a sparkle in Kirsten's eyes. The sparkle hinted at her creativity, generosity, insight, and diligence. The brilliance shone not only in Kirsten's own research but included her leading—with determination and impeccable grace—her colleagues and students toward their maximum potential as well. Like many others, the foremost reason I knew Kirsten is because she strove to ensure that language education and applied linguistics in Denmark featured on the world stage, cognizant of its unique circumstances and accomplishments but also in synch with trends in research and pedagogy internationally. I first met Kirsten in the early 1990s when she led a group of Danish educators on a study tour in Toronto. Around the same time, I was impressed by the rigor of Kirsten's research on lexical inferencing—the second reason that I, and many others around the world too, knew Kirsten. She was a first-rate scholar, producing assiduously documented and pedagogically useful research on vocabulary learning and academic literacy. My third reason for knowing Kirsten consolidated the first two, as I consulted during the 2000s on the long-term project that Kirsten organized with Dorte Albrechtsen and Birgit Henriksen on vocabulary and writing in first and second languages. Each stage of the project was as interesting as it was intellectually gratifying, conceived and executed in a remarkably parallel and comprehensive manner. I recall fondly the initial meeting to plan the project proposal over the dining room table at Kirsten's apartment then the two exceptional meetings at the retreat Klitgården at the northern tip of Denmark to deliberate over preliminary results. I can still see Kirsten walking briskly through the streets of Copenhagen toward a meeting or meal, treading pensively over the windy dunes at Klitgården, or hosting a convivial gathering of colleagues at her apartment at Frederiksberg. I expect we will always learn by following her. I imagine that Kirsten's eyes are sparkling still.

Alister Cumming,

Professor and Head, Centre for Educational Research
on Languages and Literacies, University of Toronto

SHARING MEMORIES of Kirsten is a sad task, made more so by the abruptness of her departure, but hers was a life to be celebrated. I remember her as an accomplished scholar and fine teacher, but most of all as an outstanding human being and friend. I first became acquainted with Kirsten through her doctoral work on lexical inferencing in the early 1990s. She had a unique way, through her gifted (English) prose, well-chosen examples and clear grasp of theory, of drawing the reader into her research. Thus I first learned about lexical inferencing and began to share her fascination with it. (Only many years later, when co-writing with Kirsten, did I fully appreciate how much energy and thought—on top of lengthy research effort—went into every word she wrote.) Kirsten’s early research informed Sima Paribakht’s and my studies of vocabulary acquisition through reading, ultimately leading us to collaboration with Kirsten. In 1996 I finally met Kirsten at the AILA Congress in Jyväskylä, Finland. I recall her welcoming personality and in our symposium, her conceptual ability to link quite disparate lexical studies. Afterward, she assembled the participants for a joint dinner. For her, nurturing personal ties among researchers seemed as integral to such gatherings as the sharing of findings. Some years later, Kirsten accepted an invitation to the University of Ottawa as a Scholar-in-Residence. Her first bout with cancer in 2005 postponed the plan, but she bravely made the visit in 2006, offering stimulating public lectures and working intensively with us. She came to Canada again in mid-winter 2009 to help refine the draft research review on which we had been working long-distance. Kirsten was a tough, if gentle, taskmaster who made that writing experience disciplined, productive and satisfying. We started early each morning with clear goals for the day then dispersed to our respective computers in different rooms. Mid-morning allowed an exchange of feedback, then we returned to our tasks until lunch. Afternoons were similar and evenings were mainly devoted to editing. Since winter beckoned us outside with new snow and sunshine, we splurged after lunch several days by snowshoeing on the frozen lake near our home before returning to our work. Kirsten’s hopeful note to me in early April 2011 left me ill-prepared for the sad news that would follow later that month. Positive in the face of adversity, she appreciated life’s myriad treasures: friendship; beauty in the natural world; a new insight; a paragraph of text finally wrestled to clarity; an interesting discussion over a cup of tea; the success of a student or colleague; a walk on

a sunny day; happy moments with her siblings and extended family. I will treasure her memory.

Marjorie Wesche,

Professor (retired), Official Languages and Bilingualism Institute,
University of Ottawa

I “READ” KIRSTEN long before I “met” her. When I began my doctoral studies at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) in 1990, I frequently heard of (and soon read) the book that Kirsten co-wrote with Claus Færch and Robert Phillipson. In 1993, I had the good fortune of obtaining a *Danish Government/International Council of Canadian Studies* scholarship to conduct thesis research in Denmark. Returning to OISE after Phase I that summer, I discovered that Alister Cumming and Kirsten were arranging a study tour for Danish teacher educators to come to OISE. They hired me to facilitate the lectures and school visits as I had done some of my secondary school in Aars, Denmark. When I returned to Denmark to continue my research in a bilingual/bicultural school that autumn, Kirsten invited me to her home, inquired about my research, and then kindly offered that I could live with her (free of charge) for the subsequent data collection for my research. I had spent a lot of personal time with Kirsten during the Canadian study tour, but it was not until I lived in her home that I fully came to appreciate what an unassuming yet powerful person she was. She was incredibly busy, organizing large-scale projects and frequently hosting her whole research group in the oasis of her apartment, close to a beautiful park. Without Kirsten’s enormous generosity and warm-heartedness, it would have been impossible for me to conduct a longitudinal study overseas. Kirsten was a highly productive, renowned scholar and champion of educational language policy development in Denmark who took the time to host a foreign graduate student not once, but twice. I am enormously grateful to Kirsten who will always remain her poised and graceful self in my mind’s eye.

Shelley Taylor,

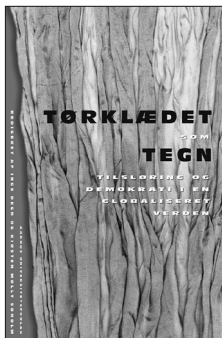
Associate Professor, University of Western Ontario



Tørklædet som tegn

Tilsløring og demokrati i en globaliseret verden

Redigeret af Inge Degn & Kirsten Molly Søholm



Tørklædet som tegn sætter tilsløring i et historisk og internationalt perspektiv. Bogen viser, hvordan beskrivelsen af tørklædet som udansk og kvindeundertrykkende føjer sig ind i en lang tradition for at udgrænse det fremmede med henblik på at konstruere et billede af os selv. Desuden stilles der skarpt på den kristne kulturs egne kønsspecifikke normer for tildækning af kroppen – fx har sløret også i Danmark fungeret som tegn på ærbarhed og været en positiv identitetsmarkør.

194 sider • Pris: 198.00 + porto • ISBN 978 87 7934 625 3

Dansk i dag

Begyndere 1

Af Gry Clasen & Sophia Frovin



Dansk i dag giver dig et basalt ordforråd, så du kan klare dig i den danske hverdag. Bogen består af små fortællinger, dialoger, historier og fakta om Danmark. Der er desuden en grammatik med tilhørende øvelser.

159 sider • Pris: 148.00 + porto • ISBN 978 87 7934 575 1

Tegningekrisen

– som mediebegivenhed og danskhedskamp

Af Carsten Stage



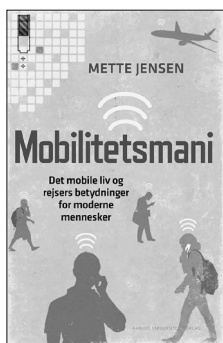
Bogen argumenterer for, at de nationale medier er medskabere af danskhedsforestillinger, og at »muslim« i særlig grad er den identitetskategori, som »det danske« sættes i forhold til. Tegningekrisen har tydeligere end nogen anden nyere begivenhed i danmarkshistorien understreget globaliseringen som et nyt, kulturelt vilkår, der indebærer, at danskheden konstant sættes til debat – og konstant må genfortælles.

248 sider • Pris: 248.00 + porto • ISBN 978 87 7934 580 5

Mobilitetsmani

Det mobile liv og rejsers betydninger for moderne mennesker

Af Mette Jensen



Mobilitet er nutidens mantra. Mennesker og gods transporteres rundt med stadig større hastighed. I cyperspace hvirvler informationer af sted ved hjælp af teknologier, som udvikles i rivende tempo. Mobilitet er forudsætningen for at udnytte det moderne livs muligheder og leve op til dets krav. Denne bog stiller det grundlæggende spørgsmål, hvordan den øgede mobilitet påvirker det sociale liv – og finder svarene i dybtgående interviews med et bredt udsnit af befolkningen.

237 sider • Pris: 248.00 + porto • ISBN 978 87 7934 631 4

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:

www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 89425370

[TIL INDHOLD](#)

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDERE GIVES.

Det næste nummer af Sprogforum, sommer 2011,
udkommer september 2011
Første-, andet-, trediesprog

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 51 Første-, andet-, trediesprog
- 52 Test og prøver – ultimo oktober 2011
- 53 Cooperative Learning – ultimo december 2011

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

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

1996

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

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)

- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)

- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprog tilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprog færdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

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

2000

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

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)

- 21 Litteratur og film

2002

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

2003

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

2004

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

2005

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

2006

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

2007

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

2008

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

2009

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

2010

- 48 Curriculum

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Institut for Pædagogik,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Aarhus Universitetsforlag