

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 51 · maj 2011

Første-, andet- og tredje- sprog

»Curriculær flersprogethed betyder, at sprogundervisningen betragtes som en helhed, der tilrettelægges således, at sprogene bygger på og supplerer hinanden.«

Jette von Holst-Pedersen og
Karen Sonne Jakobsen

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 51 · maj 2011

NAAJA NATHANIELSEN

Kronik: Sprogdebat i Grønland
– en sprællevende fisk 6

JETTE VON HOLST-PEDERSEN

KAREN SONNE JAKOBSEN
Flere sprog i spil i skolen –
om en integreret sprogdidaktik 12

SUSANNE PEREZ

Professor Dr. ABC-nabosproglæring
i grænselandet 20

KAREN MARGRETHE LAURIDSEN

Fra sproglig mangfoldighed
til undervisning på engelsk 26

ELINA MASLO

Flersprogethed – det handler
om at skabe rum for læring 32

JANUS SPINDLER MØLLER

Poly-sprogning 39

ANNE HOLMEN

At tage udgangspunkt i det kendte
– om brug af modersmålet ved tilegnelsen
af et nyt sprog 47

PETRA DARYAI-HANSEN

Flersprogethed i limbo 56

KAREN BJERG PETERSEN

Åbne sider: Kultursyn i læreplaner:
Udvikling inden for undervisning i dansk
som andetsprog for voksne 63

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 71

SPROGforum

Første-, andet- og tredjesprog

Sprogforum årg. 17, nummer 51, maj 2011

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2011 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

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

Temareaktionen for dette nummer:

Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Lars Stenius Stæhr, Annegret Friedrichsen og Elina Maslo

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Bergthóra 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, Bettina Brandt-Nilsson, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Kirkebæk, Bergthóra 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
Institut for Uddannelse og
Pædagogik (DPU)
Tuborgvej 164, Postbox 840
2400 København NV
E: sprogforum@dpu.dk
T: 8715 1796

Forlagets adresse:

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

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

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-261-4

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. 36-50 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk

Forord

I en kronik i avisen *Information* i januar 2009 argumenterede professor emeritus Robert Phillipson for at dansk først og fremmest er et truet sprog fordi der ikke investeres i udformning og gennemførelse af en sprogpolitik der kan tage højde for følgende punkter:

- Styrkelse af dansk i EU
- Styrkelse af andre fremmedsprog end engelsk i Danmark
- Styrkelse af minoritetssprog i Danmark
- Udvikling af flersproget undervisning
- Forskning i parallelsproglighed, domænetab, national og international sprogpolitik og sprogtæstning
- Løbende dialog mellem politikere, ministerier, undervisningsinstitutioner og brugere
- En holdningsændring til sproglig diversitet.

I kronikken er Robert Phillipson stærkt kritisk over for den laissez-faire holdning han finder præger dansk sprogpolitik, og han peger bl.a. på at »det er tvingende nødvendigt at sikre at der fremover er danskere med forskellige flerkulturelle og flersprogede kompetencer«. Han ser således en forbindelse mellem øget sproglig diversitet i befolkningen, et kompetenceløft i forhold til alle sprog (fremmedsprog såvel som minoritetssprog) samt en styrkelse af dansk.

I dette nummer af Sprogforum vil vi tage udfordringen fra Robert Phillipson op, idet vi igennem en række artikler vil fokusere på hvordan sprogpædagogikken på mange forskellige måder kan yde sit bidrag til at vende en negativ udvikling.

I den første artikel præsenterer Jette von Holst-Pedersen og Karen Sonne Jakobsen begrebet *Integreret sprogdidaktik*, som stammer fra nyere tysksproget didaktisk tænkning. Målet med denne didaktik er at skabe en frugtbar sammenhæng mellem elevernes forskellige sprog således at deres berøring med sprogene i og uden for skolen udnyttes optimalt. Hermed skabes en mulighed for på individuelt grundlag at trække viden og kompetencer fra et sprog til et andet. Artiklen har tydelig relevans for grundskole og gymnasium, men har også en specifik adresse til læreruddannelsen.

Susanne Perez' artikel har fokus på udvikling af nabosprogene (dansk, tysk, frisisk, nedertysk og sønderjysk) blandt børn i dag-

institutioner og blandt de yngste skoleelever i region Sønderjylland-Schleswig. Artiklen, der er baseret på et interview med Anne Mette Olsen fra regionskontoret, fortæller om det prisvindende pædagogiske projekt *Professor Dr. ABC*.

Fra den anden ende af uddannelsessystemet beretter Karen Margrethe Lauridsen i artiklen *Fra sproglig mangfoldighed til undervisning på engelsk* om de pædagogiske konsekvenser af at engelsk i stigende grad bliver valgt som undervisningssprog på danske universiteter. Hun er særligt optaget af de konsekvenser som sproget har for interaktionen i læringsrummet, og hun kommer i den forbindelse også ind på et europarådsstøttet universitetssamarbejde om »The Multilingual and Multicultural Classroom« som hun står i spidsen for.

I sin artikel om *Flersprogethed – det handler om at skabe rum for læring* beskæftiger Elina Maslo sig med sin egen dansktilegnelse som sprogstuderende på Letlands Universitet. Gennem sit fokus på personlige erfaringer med læring gennem inddragelse af alle slags sproglige resurser og forforståelser argumenterer Elina Maslo stærkt for værdien af en flersproget tilgang i praksis.

Også Janus Spindler Møller beskæftiger sig med hvordan menneskers sprog udvikler sig i praksis gennem dynamisk og kreativ brug. Hans artikel gør rede for det sociolingvistiske begreb *Poly-sprogning* såvel teoretisk som gennem eksempler hentet fra unges brug af sproglige træk på Facebook.

Anne Holmen sætter særligt fokus på den rolle som elevernes modersmål spiller ved deres tilegnelse af et nyt sprog. I *At tage udgangspunkt i det kendte* sammenholder hun således synet på majoritets- og minoritets elever i fremmedsprogundervisningen og argumenterer for udviklingen af additiv sprogpædagogik for alle elevgrupper.

De to sidste artikler i nummeret beskæftiger sig med den overordnede diskurs i forhold til sprogundervisningen. Petra Daryai-Hansen har i *Flersprogethed i limbo* analyseret en række danske tekster der fra centralt hold diskuterer synet på flersprogethed og værdien af de enkelte fremmede sprog. I slutningen sammenlignes med debatten i Tyskland som gennem sin positive fremhævelse af flersprogethed adskiller sig fra den danske langt mere etsprogede diskurs.

På Åbne sider slutter Karen Bjerg Petersen nummeret af med en artikel om *Diskurser og kultursyn i læreplansdokumenter* der skitserer udviklingen i formål og kultursyn inden for voksenundervisningen i dansk som andetsprog inden for en 25-årig periode. Den kompleksitet i hverdagens sproglige og kulturelle mangfoldighed som mange af artiklerne giver udtryk for, genfindes ikke i den seneste

udvikling der ifølge Karen Bjerg Petersen i stedet kan beskrives som en forstærket monokulturel og national diskurs.

Derudover indeholder dette nummer de faste rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks sprogsamling og *Andet Godt Nyt* med udvalgte værker om sprog- og sprogundervisning som for nylig er indgået på Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Redaktionen

Litteratur

Phillipson, Robert (2009): Er dansk reelt et truet sprog? Kronik i Information, 22. januar 2009.

Sprogdebat i Grønland – en sprællevende fisk

Den grønlandske sprogdebat har gennem tiden været nært forbundet med debatten om kolonitiden og dens konsekvenser. Ofte har der været tegnet et modsætningsforhold mellem det danske og det grønlandske, både sprogligt og kulturelt. Stemningen har været ladet på samme måde som de gamle western-film: »*this town isn't big enough for the both of us*«. Dermed har spørgsmålet om sprogenes og kulturernes indbyrdes magtforhold også været indlejret i diskussionerne. I de senere år er der sket en nyorientering i debatten – en mere kompromissøgende stemme har blandet sig. Debatten lever i bedste velgående og i modsætning til landets indlandsis er der ingen tegn på at den mister styrke i de kommende år. Debatten spænder vidt, og jeg vil her nøjes med at gennemgå de mest omdiskuterede grene af sprogdebatten i Grønland.

Med lov skal land bygges

Det grønlandske sprogs stilling i samfundet er naturligvis et af de emner der tages op i sprogdebatten. Her kommer lovgivningen ind. Det siges at med lov skal land bygges. Tilbage står spørgsmålet om hvilket land man så bygger med de forskellige love. Uagtet at jura ofte skrives i et lidenskabsløst sprog, har især to love skabt store debatter og kaldt på store følelser i Grønland. Det drejer sig om Hjemmestyreloven fra 1979 og Selvstyreløven fra 2009. I Hjemmestyreloven er grønlandsk angivet som landets »hovedsprog«. I Selvstyreløven betegnes grønlandsk ikke længere som hovedsprog, men som »det officielle sprog«. Det er for mange uklart hvad der menes med



NAAJA NATHANIELSEN

Psykolog, medlem af det grønlandske landsting
nana@inatsisartut.gl

disse betegnelser, og hvilke rettigheder og konsekvenser der følger med. For eksempel: Er grønlandsk vitterligt hovedsprog eller officielt sprog når mange grønlandske folkeskoleelever fortsat undervises i en del fag på dansk? Og kan man tillade sig at tale dansk fra landstingets talerstol, eller er dette i strid med lovgivningen? Hvad med vejskilte og butiksskilte – kan man forvente at disse står på grønlandsk, eller er dette ikke omfattet af reglerne for hovedsprog og officielle sprog? Og hvad med breve til og fra det offentlige – hvilke(t) sprog skal de skrives på?

I 2010 fik Grønland sin første sproglø¹. Lovens formål er bl.a. at sikre det grønlandske sprog som et »komplet og samfunds bærende sprog« og »fjerne sprogbarrierer, så tosprogethed og flersprogethed kan blive en styrke og rigdom«. Dermed forsøger loven at bygge bro over de forskellige synspunkter i sprogdebatten. Grønlandsk anerkendes som det vigtigste sprog i landet, samtidig med at behovet for andre sprog understreges. Der er tale om en rammelov, og der følger ikke midler med til implementeringen af loven. Så mens lovgivning kan være med til at bygge samfundets fundament og vægge, gør den ikke nødvendigvis noget ved inventaret. Billedligt talt er det fortsat muligt at skændes om hvilken sofa der er pæneste, og hvor den skal stå.

Sprogets fremtid

Et andet emne der drøftes i sprogdebatten, er sprogets fremtid, især inden for uddannelsessektoren og som administrationsprog. Grønlandsk er et lille sprog der ikke tales af mange. Vi er kun 55.000 indbyggere, og mange er ufaglærte. Derfor har det grønlandske skolevæsen i alle årene haft danske lærere ansat, ligesom mange af materialerne har været på dansk. Det samme har gjort sig gældende i administrationen. Fordi der kun er få grønlandske akademikere, har Grønland i alle årene haft mange danskere ansat, og arbejds sproget i det offentlige har derfor været dansk. Der er sket meget siden Hjemmestyret blev indført. Andelen af uddannede grønlændere er steget støt gennem alle årene, der er udviklet en hel del undervisningsmateriale på grønlandsk, og i 2003 tog man fat på en gennemgribende reform af uddannelsesvæsenet hvor man i højere grad baserer sig på grønlandsk sprog og kultur. Men der er stadig store knaster, når talen falder på sprog og uddannelse. I tiden omkring Hjemmestyrets indførelse forholdt det sig sådan at det ikke var nødvendigt at kunne grønlandsk hvis man ønskede en uddannelse eller et godt job, men det var uomgængeligt at man skulle kunne tale dansk. I dag, under Selvstyret, er der fortsat meget ringe muligheder for at få en ud-

dannelse og en karriere hvis man alene taler grønlandsk. Og netop dette forhold understreger hvorfor der ofte er lighedstegn mellem sprogdebatten og debatten om kolonitiden. Det er et faktum at en grønlander der alene taler sit lands officielle sprog, har dårligere mulighed for at uddanne sig, gøre karriere og få indflydelse end en dansker der ikke taler grønlandsk. Man kan forklare dette forhold på mange forskellige måder og argumentere for hvorfor det er sådan, men man kan ikke tage væk at det opleves som krænkende og urimeligt. Hvis det grønlandske sprog skal udbredes mere i uddannelsessystemet og i administrationen skal andelen af uddannede grønlandere stige – men dette mål hæmmes af tingenes tilstand, hvor det danske sprog er meget dominerende. Hvad er løsningen? Det ligger lige for at sige at jo flere grønlandere der taler dansk, jo flere får en uddannelse. Men denne logik skurrer fælt i manges ører, da mange mener at det ikke burde være nødvendigt at kunne dansk i et selvstyrende Grønland. Der er dermed lagt op til diskussion.

Sproget som kulturbærende

Tidligere var linjerne trukket hårdt op når talen faldt på sprog og kulturel egenart. Det var nødvendigt at man rent politisk kæmpede for bevarelsen af det grønlandske sprog og den grønlandske kultur. Og med rette! Det var og er ikke noget særsyn at små sprog og kulturer presses af større nabokulturer. Blandt inuitter er det grønlandske sprog det bedst bevarede og udbredte – og det skyldes bl.a. at man politisk har vægtet dette højt. Grønland har også et rigt og moderne kulturliv der er fulgt med tiden. Men det politiske fokus på kulturel særegenhed og sprogets betydning betød samtidig at nogle danskere følte sig selv, deres kultur og deres sprog devalueret. Stridens kerne stod om integration. Tidligere kunne man som dansker komme til Grønland uden reelt at behøve at forholde sig til grønlandsk sprog og kultur; man talte dansk på arbejdet, man havde dansksprogede venner, spiste dansk mad, så dansk tv og levede stort set et liv som det i Danmark. Forståelsen af at man levede i en anden kultur synes hos nogle begrænset. Den manglende integration blev af andre opfattet som disrespektfuld. Man mente at det var danskernes pligt at lære grønlandsk og tilegne sig en forståelse af grønlandsk kultur og grønlandske traditioner.

Debatten har sjældent haft et konstruktivt sigte og reelt behandlet spørgsmålet om integration. Oftest har man drøftet hvem det er mest synd for; dem der har været undertrykt af en kolonimagt, eller dem der alene pga. deres danske etnicitet bliver udskældt for fortidens synder. I dag er graden af integration langt større. Der bor

i dag en stor gruppe danskere der har været i Grønland i flere årtier. De er måske grønlandsk gift og har grønlandske børn. De er en del af samfundet. Denne gren af debatten er meget aftagende, men har nok været nødvendig i processen med at definere det moderne Grønland, efter kolonitiden.

Sprog og etnicitet

En stor del af sprogdebatten har kredset om sprogets betydning for etniciteten, altså om sproget er afgørende for hvem der må kalde sig grønlænder. En status på den debat vil nok være at der fortsat er delte meninger. Sproget opfattes klart som meget betydningsfuldt for det at være grønlænder. Samtidig er der en gruppe af personer med stor tilknytning til landet som ikke taler grønlandsk. De fleste anerkender at denne gruppe er grønlandsk, men gruppens manglende grønlandske sprogkundskaber giver alligevel problemer når der debatteres etnicitet. Gruppen af dansksprogede grønlændere har været genstand for meget følelsesladede debatter, og den har haft stor indflydelse på de personer den omhandler. At være grønlænder, men ikke at kunne tale grønlandsk, betragtes som skamfuldt og forkert. Debatten har ofte behandlet gruppen af dansksprogede grønlændere som enkeltindivider og ikke som en samlet gruppe man kan lave en samlet indsats over for. I stedet har man anklaget den enkelte dansksprogede grønlænder for at have uvilje mod sproget og ikke respektere den grønlandske kultur. Og objektivt set er det da også et mysterium hvordan et menneske kan leve et liv i Grønland uden at lære sproget. Der er mig bekendt aldrig forsket i dette, men flere har anført manglende undervisningsmaterialer, manglende undervisningstilbud og psykiske blokeringer som en del af årsagen. En del af problematikken udgøres nok også af manglende incitament. Det har, indtil nyere tid, været muligt at klare sig godt alene på dansk. Men netop fordi fronterne i sprogdebatten har været trukket skarpt op, har det været svært at forholde sig til årsagerne til at nogle grønlændere ikke taler grønlandsk på en konstruktiv måde. Begge sider har haft for travlt med mudderkastning og udpegning af syndebukke. Selvransagelse og objektiv analyse har ikke stået øverst på agendaen.

Nye toner i debatten

Den grønlandske sprogdebat har til tider været ophedet. Sat på spidsen var man »danskerhader« hvis man slog på tromme for det grønlandske sprog, og »kolonialist« hvis man forsvarede det danske

sprogs fremtrædende rolle. Der har manglet en integrationspolitik, altså nogle reelle tiltag til at bryde mure ned mellem befolkningsgrupper og skabe en fælles retning omkring de to sprogs udvikling og udbredelse. Men for at skabe integration skal der også være interesse i dette. Og først i disse år er der sket en afgiftning af sprogdebatten der gør det muligt at drøfte sproglig og kulturel integration uden fare for at blive udskældt. Det er min opfattelse at dette hænger sammen med at befolkningen har ændret sig. Behovet for at frigøre sig fra den danske indflydelse er knap så markant. Der er en større selvsikkerhed og selvforståelse i befolkningen. De unge i dag er født under Hjemmestyret og har ingen minder fra tiden før. Der er nu langt flere uddannede grønlandere end tidligere, og det har medført at samfundets funktioner i højere grad varetages af grønlanderne selv. Gruppen af danskere har som nævnt også ændret sig og er nu i langt højere grad en del af samfundet. Også eliten ændrer sig. Kvinder og unge har gjort deres indtog, og ved sidste valg steg andelen af dansksprogede grønlandere fra to til fem. Hvorvidt den større pragmatisme der nu præger holdningen til sprog i befolkningen, kan omsættes til konkrete politiske initiativer, må vise sig. Det værste der kan ske for sprogdebatten, er at den bliver for politisk korrekt. Ingen tvivl om at en debat kan blive for hård og skinger, men den kan også blive for blid. Hvis vi skal have flere til at tale grønlandsk, er det nødvendigt at man fortsat signalerer sprogets betydning fra politisk side. Hvis det politiske niveau vil sikre at den nye sproglov får en reel betydning, skal vi åbent kunne drøfte sprogets stilling. Er det f.eks. relevant at alle lærer grønlandsk, eller skal vi fokusere på enkelte grupper? Hvordan vil vi forbedre rammerne for sprogundervisning? Skal grønlandsk i fremtiden være et arbejdsprog i administrationen, eller skal vi fortsat acceptere at det er dansk? Der er fortsat masser at tage fat på.

Konklusion

I den grønlandske sprogdebat ser det ud til at kompromiset har sejret. Det er nu almindeligt anerkendt at det grønlandske sprog har en betydning og en fremtid. Samtidig er der en forståelse af at andre sprog er vigtige for tilegnelsen af viden og kompetencer. Jeg tror at spørgsmålet om etnicitet vil forsvinde fra sprogdebatten i de kommende år. Derimod tror jeg fortsat der vil være et behov for at debattere sprog i relation til kolonitiden og dens konsekvenser. Så længe det danske sprog står så stærkt i det grønlandske samfund, tror jeg det vil være nødvendigt at debattere dette og drøfte sprogenes frem-

tidige stilling. Og det er slet ikke skidt. Jeg tror der kan komme meget godt ud af at man løbende forholder sig til sprog. I Grønland er sprogdebatten ikke forbeholdt en snæver kreds af lingvister, forskere og lærere. Den er for alle, og alle har en formuleret holdning til emnet. Og det er jo slet ikke så ringe ...

Note

¹ Inatsisartutlov nr. 7 af 19. maj 2010 om sprogpolitik.

Flere sprog i spil i skolen – om en integreret sprogdidaktik

Hvordan kan man styrke 2. fremmedsprog – elevernes 3. eller 4. sprog – i det danske skolesystem? Vi vil her komme med nogle ideer og forslag, inspireret af europæisk og tysk sprogdidaktik, som vi mener er værd at tage op også i dansk sammenhæng.

Vores udgangspunkt er, at det giver god mening med en fælles indsats for tysk, fransk og andre fremmedsprog, som i dag har det svært i Danmark. Det vil være konstruktivt at anlægge et helhedssyn, både når det gælder fremmedsprogene og deres indbyrdes samspil, og når det gælder fremmedsprogene i samspil med andre skolefag.

Vi vil præsentere et forslag om en *integreret sprogdidaktik*. Begrebet har vi lånt og oversat fra tysk, hvor det er tydeligt, at *sprog* er flertal (*integrierte Sprachendidaktik*); der skal være flere sprog i spil. En integreret sprogdidaktik har flersprogethed som mål for undervisningen, et mål, der skal nås gennem en læreplan, der giver plads til flere sprog ved at udnytte synergien mellem sprogene.

Sprog læres og bruges ikke kun i sprogtimerne. Der findes i dag på europæiske skoler forsøg og erfaringer med at styrke 2. fremmedsprog ved at integrere *sprog- og fagundervisning* (CLIL). Det fører til overvejelser over, hvilke faglige og pædagogiske tilgange der egner sig, når tilegnelse af fag og sprog kombineres; det andet vigtige punkt i en integreret sprogdidaktik.



JETTE VON HOLST-PEDERSEN

Lektor, Professionshøjskolen Metropol

jepe@phmetropol.dk



KAREN SONNE JAKOBSEN

Lektor, cand.mag. i tysk

Roskilde Universitet, Institut for Kultur og Identitet

karens@ruc.dk

En generel styrkelse af fremmedsprog i folkeskolen og på gymnasialt niveau er vores hovedærinde, og vi runder af med læreruddannelserne, der kan spille en afgørende rolle i forhold til en styrkelse af fremmedsprog i det danske skolesystem.

Flere sprog i samspil

I skolen er sprog lig med skolefag. For eleverne er den sproglige virkelighed imidlertid ofte en anden end den, der afspejles i skolekemaet. Forskning i tre- og flersprogethed peger på, at elevers sprogudvikling er en kompleks og dynamisk proces, hvor sprogene tilegnes dels efter hinanden, dels samtidigt, svarende til den livsverden, eleverne er i berøring med, herunder også medier og skoleundervisning (jf. Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2008).

En integreret sprogdidaktik har som mål at skabe en for eleverne sammenhængende *sproglig læreplan*, der sigter mod at udvikle elevernes flersprogethed. H.J. Krumm definerer *curricular flersprogethed* således:

Curricular i modsætning til additiv flersprogethed betyder at sprogtilbuddene (...) afstemmes systematisk i forhold til hinanden. Ikke alle lærer de samme sprog, og også inden for sprogene kan der lægges forskellige tyngdepunkter, f.eks. med henblik på delfærdigheder. (Krumm, 2005, vores oversættelse).

Krumms synspunkt er, at når elever skal lære mere end ét fremmedsprog, så skal tilegnelsen af de forskellige sprog relateres til hinanden. Dvs., at undervisningen i de enkelte sprog ikke tilrettelægges som ensartede, lineære processer med identiske mål og med *near nativeness* som et mere eller mindre realistisk ideal (= »additiv flersprogethed«). *Curricular flersprogethed* betyder tværtimod, at sprogundervisningen betragtes som en helhed, hvor sprogene bygger på og supplerer hinanden. På denne måde trækker man i videst muligt omfang forbindelseslinjer mellem sprog samt udnytter og overfører viden på tværs af sprog. Elevernes sproglige erfaringer – uanset med hvilke sprog – inddrages i undervisningen, og eleverne skal have mulighed for at udvikle individuelle flersprogethedsprofiler med forskellige kompetencemål, f.eks. i forhold til delfærdighederne læse, lytte, tale og skrive.

I det danske almene gymnasium (STX) er *almen sprogforståelse* et skridt i retning af at skabe sammenhæng mellem forskellige sprog. Men også i undervisningen af enkelte sprog kan sprogene forbindes

tættere med hinanden. I tysk sprogpedagogik anvendes termen *tysk som tertiærprog* (L3), hvormed der sættes fokus på tysk som »følgefremmedsprog« efter 1. fremmedsprog (L2) (Neuner m.fl. 2009). Der er udkommet lærebøger, der sætter tilegnelsen af tysk i relation til andre sprog, især »tysk efter engelsk«, som er en relevant tilgang i mange lande, hvor tysk læres som det andet germanske sprog efter engelsk. I nogle lærebogssystemer lægges der vægt på, at eleverne kommer med flere sprog i bagagen end blot engelsk, f.eks. *Dimensionen* der inddrager både nabosprog, minoritetssprog og migrationsprog (Jenkins m.fl., 2003).

Tager man udgangspunkt i den mest almindelige sprogrækkefølge i Danmark, dansk-engelsk-tysk/fransk, gør eleverne deres første erfaringer med at lære et fremmedsprog i engelskundervisningen. I en integreret sprogdidaktik er det en vigtig opgave for engelskundervisningen at stimulere elevernes motivation og give dem redskaber til at lære flere sprog. I tyskundervisningen er det oplagt at udnytte det tætte slægtskab mellem dansk og tysk ordforråd, men også engelsk spiller en ikke ubetydelig rolle i danske elevers tilegnelse af tysk. Også mellem så forskellige sprog som tyrkisk og tysk kan der være paralleller, som elever udnytter i deres arbejde med sproget (Holmen, 2009).

Integreret sprogdidaktik er således en variant af det kendte didaktiske princip om at bygge på elevernes forudsætninger, men udvikler og anvender det med henblik på flersprogethed som læringsmål for fremmedsprogsundervisningen.

Tidligere start for 2. fremmedsprog

Det ville være betydningsfuldt for udviklingen af flersprogethed, hvis man rykkede starttidspunktet for 2. fremmedsprog frem til 5. klasse, i stedet for som nu i 7. klasse. Med en tidligere start kan man udnytte elevernes glæde og umiddelbare tilgang i forhold til tilegnelsen af et nyt sprog, og med denne fremrykning vil man ligeledes sende et signal til samfundet om, at det at lære sprog er en væsentlig kompetence, der derfor må udvikles tidligt.

Et eksempel på tidlig sprogstart i Danmark findes på Køge Private Realskole, hvor eleverne lærer engelsk, tysk og fransk fra børnehaveklassen. Undervisningen varetages af modersmålstalende og foregår udelukkende på målsproget, selv om eleverne ikke har særlige sproglige forudsætninger – og de deltager glade, motiverede og aktive i en undervisning, der inddrager automatiserede vendinger, billeder, sange og lege som de bærende elementer.¹

Denne tilgang, som også anvendes inden for undervisningen i dansk som andetsprog, kunne med fordel kopieres og danne grundlag for fremmedsprogsundervisningen i 5. klasse. Skal undervisningen udelukkende gennemføres på målsproget (dvs. på tysk eller fransk), kræver det dog, at lærerne er rustede til en sådan form for undervisning, at de besidder de didaktiske værktøjer og de kommunikative strategier, der sætter dem i stand til at gennemføre en sådan undervisning.

I denne sammenhæng kan der skeles til undervisningen i dansk som andetsprog, hvor situationen er den, at eleverne undervises på et sprog, der ikke er deres modersmål. Pauline Gibbons (2002) slår til lyd for, at sprog læres bedst i en meningsfyldt sammenhæng. Børn lærer sprog igennem at anvende sprog samtidig med, at de lærer om sprog, lyder hendes budskab kort fortalt. En god sprogundervisning er en undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes viden om verden og viden om sprog. Den har et indhold, som eleverne oplever som relevant og meningsfuldt, og som er nøje tilrettelagt med henblik på elevernes sproglige behov.

Brobygger sprog og delfærdigheder

Et nyt fremmedsprog bygges bedst op gennem arbejde med alle fire færdigheder, lytte-læse og tale-skrive, som gensidigt understøtter hinanden. På dette fundament kan sprogviften siden hen udvides ved at inddrage beslægtede sprog med vægt på receptive færdigheder, en vej til flersprogethed, der ofte fremhæves i den tyske og europæiske didaktiske diskussion. Her henvises bl.a. til den nordiske sprogsituation som en model for *interkomprehension* – indbyrdes forståelse – mellem beslægtede sprog: Hvert af de nordiske sprog kan betragtes som et brobygger sprog i forhold til de øvrige, dvs., at elever ved hjælp af deres kendskab til det danske sprog kan opøve læse- og lytteforståelse af norsk og svensk. I *EuroCom*-projekterne har man ud fra denne tankegang udarbejdet strategier til udvikling af receptive færdigheder mellem beslægtede sprog (Hufeisen & Marx, 2007). Med et dansk udgangspunkt kan man således betragte fransk som et brobygger sprog til spansk og italiensk og dansk som en bro til tysk og nederlandsk.

På gymnasialt niveau og for studerende er det i høj grad relevant at satse på læsefærdigheder mhp. at kunne anvende sprog til faglige formål, også sprog ud over engelsk. For tysks vedkommende er det her igen oplagt at udnytte det nære slægtskab mellem dansk og tysk til at styrke læsefærdigheden af fagligt relevante tekster og til at lægge mere vægt på skriftlighed i kombination med udvikling

af studieteknikker: studierelevant læsning, opgave- og rapportskrivning m.m. Det ville være i tråd med gymnasiereformens idé om samspil mellem fagene og lægge op til et udvidet samarbejde mellem sprog- og faglærere.

Sprog og fag – CLIL

Faglærere er *de facto* også sproglærere, jf. sloganet »Alle lærere er sproglærere«. Denne erkendelse er ikke ny f.eks. for faglærere med elever, der har undervisningssproget som andetsprog, og som efterspørger mere viden om, hvordan de bedst takler dette i undervisningen. Behovet melder sig i stigende grad også for det efterhånden betydelige antal lærere, der underviser studerende på et fremmedsprog i engelsksprogede studieprogrammer.

En integreret sprogdidaktik inddrager flere sprog end kun engelsk og forsøger at udvikle forskellige former for integration mellem fag og sprog, hvor forholdet mellem fag og sprog er en del af didaktikken. I europæisk sammenhæng sker det under overskriften CLIL – *Content and Language Integrated Learning* (integreret indholds- og sproglæring) – en overskrift, der dækker over forskellige modeller, som er udviklet under forskellige lokale betingelser. I Tyskland har der siden 60'erne været en tradition for bilingvale fransk-tyske programmer med et interkulturelt sigte, dvs. gensidig forståelse af og indsigt i hinandens levevis; i dag omfatter de også de østeuropæiske nabosprog og minoritetssprog (jf. Krechel, 2005). Ved den dansk-tyske grænse er gymnasieskolerne i Tønder og Niebüll gået sammen om at skabe en Europaklasse med undervisningssprogene dansk, tysk og engelsk, hvor Europaskolen i Karlsruhe har dannet forbillede, også her med et interkulturelt sigte (jf. Pedersen, 2010). Den stigende interesse for CLIL, som understøttes af europæisk sprogpolitik, er udtryk for forsøg på at finde nye veje til at styrke europæernes tilegnelse af flere sprog end engelsk. Man antager, at forældre i stigende grad vil anse skoler, der integrerer flere sprog i undervisningen, som attraktive for deres børn.²

En kort definition på CLIL af Kim Haataja, pionér på feltet i nordisk og europæisk sammenhæng:

CLIL er et overbegreb for integreret sprog- og faglæring.

Det anvendes om uddannelseskontekster, hvor der – ud over fremmedsprogsundervisning – anvendes et andet sprog end elevernes førstesprog som arbejdssprog. (...) CLIL er kendetegnet ved at have et dobbelt didaktisk fokus på sprog og fag. (Haataja, 2010, vores oversættelse).

Der er altså ikke tale om decideret sprogundervisning, men om anvendelse af et fremmedsprog som et redskab i tilegnelsen af et fag. Ønsket med CLIL-undervisningen er, at eleverne gennem det meningsfyldte møde med fremmedsproget bliver motiverede til at arbejde videre med at udvikle sproget, og at de udvikler deres interkulturelle kommunikative kompetence. CLIL-undervisning og dens resultater følges efterhånden også af en del didaktisk forskning med fokus på både det faglige og det sproglige udbytte for eleverne (jf. f.eks. Bonnet og Breidbach, 2004). Som koncept og praksis er CLIL kendt i Norge, Sverige og især Finland. I den danske folkeskole skal dansk anvendes som undervisningssprog i alle fag bortset fra fremmedsprog, medmindre der er tale om forsøg. I gymnasieskolen, hvor CLIL kan bygge på det tværfaglige samspil, er det nærliggende at afprøve CLIL som en vej til at give eleverne erfaring med andet fremmedsprogs anvendelighed til faglige formål og på denne vis styrke sprogenes status i skolen (jf. Dahl Andersen, 2010).

CLIL kan praktiseres mere eller mindre omfattende, fra et eller flere fag, der undervises i på fremmedsproget, til enkelte moduler, der integrerer fag- og sprogundervisning. For lærere, der både underviser i et sprog og et fag, f.eks. tysk og samfundsfag eller tysk og billedkunst, er det en nærliggende mulighed at udarbejde »samlæste« lektioner, når stoffet er oplagt i forhold til integration af sprog og fag. CLIL lægger op til samarbejder mellem sprog- og faglærere og til at inddrage sprogassistenter med det pågældende fremmedsprog som modersmål i undervisningen.

Udfordringen for en integreret sprogdidaktik er at give læreren sprogdidaktisk viden og hjælpemidler i hænde til en undervisning, der ikke har fokus på sproget – således som man har det i sprogundervisningen – men som har fokus på at anvende sprog i en faglig kontekst. Hertil hører f.eks. at kunne analysere den basale sprogbrug i den faglige diskurs og at omsætte den til aktiv sprogbrug, der kan fungere mundtligt i klassen og skriftligt i elevernes arbejder. Det omfatter også den faglige brug af medier – diagrammer, billeder mv. – og det at kunne inddrage dem som støtte for sprogbrug og kommunikation i klassen. Metodisk skal læreren kunne tilrettelægge en undervisning, der ikke er énsproget, dvs., at flere sprog legalt er i spil i en differentieret og successiv udvikling af færdighederne lytte/læse og tale/skrive.

Læreruddannelse

En integreret sprogdidaktik skal grundlægges i læreruddannelsen. Vi forestiller os ikke, at den ophæver de enkelte sprogs forskellige

didaktikker, men at den tværtimod supplerer dem. Lærere er og skal fortsat være uddannet i ét eller to sprog, f.eks. dansk og yderligere et sprog og i disse sprogs didaktik i forhold til de elevgrupper, de møder i deres undervisning. Men i uddannelsen af sproglærere skal der indgå et bredere sprogligt og didaktisk perspektiv, som forbereder læreren til at indgå i samarbejde med andre sproglærere og med faglærere.

Fra sommeren 2010 tilbyder landets professionshøjskoler engelsk som et af grundfagene på linje med dansk, matematik og naturfag. Kommende studerende får dermed mulighed for at udvikle en sproglærersprofil, idet det nu bliver muligt at få en læreruddannelse med linjefag i engelsk og f.eks. tysk og dansk som andetsprog. Med denne baggrund er de bedste betingelser til stede for, at der uddannes sproglærere, der arbejder tæt sammen på tværs af sprogene, og som qua deres sproglige og didaktiske indsigt fungerer som »primus motor« i forhold til samarbejdet mellem sprogfagene og de øvrige fag på skemaet. Disse professionelle sproglærere vil kunne indtage en nøglerolle og være med til at rette opmærksomheden mod vigtigheden af tilegnelsen af flere sprog.

Hvis der kunne etableres et samarbejde sproglærerne imellem, og hvis der på skolerne kunne opnås enighed om anvendelsen af én grammatisk terminologi i forhold til sprogfagene – i vore øjne den latinske – ville dette kunne fungere som en fælles ramme for sprogundervisningen. Man kunne tale om en sproglig »knagerække«, som sprogene kunne hænges op på løbende, når eleverne stiftede bekendtskab med dem. Med en sådan tilgang ville tilegnelsesprocessen lattes betydeligt, ligesom den ville afspejle en forståelse for forskellige sprogs grundstrukturer og dermed skabe en generel, større sproglig indsigt.

En række didaktiske emner er relevante for lærere uanset sprog og undervisningstrin og bør derfor være fælles gods. Hertil hører indsigt i sprogtilegnelse mhp. udvikling af flersprogethed; lærerne skal forberedes på at undervise elever med forskellige sprogbiografier, som har indflydelse på, hvordan de møder og tilegner sig fremmedsprogene. Fælles for lærerne er også, at de har brug for at forholde sig til konsekvenserne af en ny lærerrolle, hvor læreren ikke er ekspert i alle sprog, der anvendes i klassen, men i det eller de sprog, hun underviser i, og i sprogtilegnelsesstrategier generelt.

En væsentlig barriere for en integreret sprogdidaktik er, at uddannelsen til lærer i folkeskolen og gymnasiet foregår i to forskellige verdener. Der er ikke på universiteterne tradition for at inddrage sprogdidaktik i sprogfag, der giver kompetence til at undervise i gymnasieskolen, og de forskningsbaserede kompetencer inden for området er

få. Men der er tegn på, at interessen er der hos de studerende, f.eks. i sprogdidaktiske projekter og specialer. Et samarbejde om sprogdidaktik mellem professionshøjskole og universitet, til en begyndelse f.eks. i form af fælles udviklingsarbejder, kunne styrke sprogdidaktikken i gymnasielærernes uddannelse, øge det gensidige kendskab til skoleform og niveau og dermed bidrage til at skabe en integreret sprogdidaktik, der omfatter begge skoleformer.

Noter

- 1 Bygger på egne iagttagelser af undervisningen (J. v. H-P).
- 2 Jf. Europa-Kommissionen <http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236—da.htm>

En god engelsksproget introduktion til CLIL findes her <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/enindex.htm>

Litteratur

- Andersen, Anne Dahl (2010): »Om tysk i gymnasiet og 'Content and Language Integrated Learning'«. I Mette Skovgaard Andersen m. fl. (red.): *Tysk nu. Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark*. KU, RUC, CBS.
- Bonnet, Andreas, Stephan Breidbach (Hrsg.) (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner (2008): *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism*. Second Impression. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language Scaffolding Learning – Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Haataja, Kim (2009): »CLIL – Sprache als Vehikel oder ‚Zweiklang im Einklang‘?« I: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 40.
- Holmen, Anne (2009): »Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale.« I Annette Søndergaard Gregersen (red.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.
- Hufeisen, Britta & Nicole Marx (red.) (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker.
- Jenkins, Eva Maria, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Maria Hinterlehner, Monika Clalüna (2003): *Dimensionen. Lernpaket 1/2/3*. Ismaning: Hueber.
- Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2005): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Gunter Narr.
- Krumm, Hans Jürgen (2005): »Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen.« I Britta Hufeisen/Madeline Lutjeharms (red.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Gunter Narr.
- Neuner, Gerhard et al. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudien-einheit 26. Goethe-Institut, München. Langenscheidt.
- Pedersen, Karen Margrethe (2010): *Europaklassen Tønder-Niebuß. Rapport om en grænseoverskridende dansk-tysk forsøgsklasse 2003-2006*. Institut for Grænseregionsforskning. Syddansk Universitet.

Professor Dr. ABC – nabo-sproglæring i grænselandet

Interview med Anne Mette Olsen, regionskontor Sønderjylland-Schleswig

Det dansk-tyske grænseland er præget af mange sprog og dialekter. De væsentligste er dansk, tysk, frisisk, nedertysk og sønderjysk, som tales såvel på den danske som den tyske side. Området er kendetegnet ved mennesker, der ofte taler og som minimum forstår to eller flere af disse sprog.

Mens flersprogethed i de lokale sprog har været et naturligt mål for mindretalsbefolkningerne på begge sider af grænsen, har skoler for flertalsbefolkningen i begge lande satset på engelsk som det første fremmedsprog.

Dette er der dog ved at blive rettet op på. Siden grundlæggelsen af euroregionen »Region Sønderjylland-Schleswig« i 1997 har det i højere grad været muligt at skabe fælles sprogpoltiske indsatser på tværs af grænsen med fokus på de lokale sprog.

Region Sønderjylland-Schleswig dækker over et formelt samarbejde mellem hhv. Region Syddanmark og de danske kommuner, der er nærmest den dansk-tyske grænse samt Flensborg by og de tyske kredse, der er tættest på grænsen. Regionen har fastlagt tre hovedområder for det grænseoverskridende samarbejde: »Uddannelse og udvikling«, »Erhverv og miljø« samt »Kultur, kontakt og samarbejde«. Til regionen er knyttet et regionskontor, der indadtil tjener som sekretariat for regionsforsamlingen og diverse udvalg og arbejdsgrupper og udadtil som informationskontor for borgere, virksomheder, organisationer osv. Regionens hjemmeside er: www.region.dk



SUSANNE PEREZ

Cand.mag. i Kultur- og Sprogødestudier
og Pædagogik

Lærer i Ungez-Projektet, Ballerup Kommune

susanneperez@gmail.com

Claus Sax Hinrichs er den forvirrede sprogprofessor »Professor Dr. ABC«, der sammen med danske og tyske børn udforsker det danske og tyske sprog.



Projektet »Professor Dr. ABC« er i dag en del af indsatsen for at styrke de lokale sprog. Professor Dr. ABC er en forvirret sprogprofessor, der introducerer danske og tyske børn i en tidlig alder for nabolandets officielle sprog på en sjov og legende måde. Projektet består af to dele: det oprindelige børnehaveprojekt og et skoleprojekt. I 2009 fik projektet tildelt den europæiske sprogpris, som er en kvalitetspris for nyskabende sprogundervisning.

Det følgende er en lettere redigeret gengivelse af et interview, jeg gennemførte med projektets tovholder, Anne Mette Olsen. I interviewet fortæller hun om projektets formål, metoder og indhold, samt hvilke forventede og uventede resultater det har medført.

Hvordan fandt I på konceptet »Professor Dr. ABC«?

En evaluering af det grænseoverskridende samarbejde fra 2004 viste, at mange syntes, at gode nabosprogskundskaber var en forudsætning for at udvikle det grænseoverskridende samarbejde. På den baggrund lavede bestyrelsen for Regionen Sønderjylland-Schleswig en sprogresolution, som de bad vores dansk-tyske kulturudvalg om at fylde med indhold. Jeg blev bedt om at lave en række aktiviteter inden for »sprogkampagnen for Region Sønderjylland-Schleswig«, og et af forslagene blev »Professor Dr. ABC«.

Projektet henvendte sig til de yngste børn, dvs. børnehavebørn. Jeg havde tidligere prøvet at få børnehaverne til at søge penge i vores dansk-tyske kulturpulje, men børnehaverne havde været lidt tilbageholdende med det, så jeg tænkte: »Så må vi hellere udvikle et projekt, som børnehaverne bare skal melde sig til.« På den måde kunne vi holde hånd i hanke med projektet, og børnehaverne kunne deltage i det, uden at de skulle stå for administration, udvikling og koordinering af projektet. Og så var det vigtigt for mig, at det var et sjovt projekt og et projekt, der gav børnene lyst til at lære nabosproget, og som satsede meget på at få børnene til at se, hvor mange ligheder der er mellem dansk og tysk.

Kan du fortælle lidt mere om børnehaveprojektet?

Den lidt forvirrede og kluntede sprogprofessor, Professor Dr. ABC, er på mission i grænselandet. Han skal finde ud af noget om de her to sprog. Han har opdaget, at der endda er en sang, som findes på begge sprog, men han er lidt forvirret, så han kan ikke huske, hvordan den skal synges.

Projektet er bygget op på den måde, at han først sender et brev til børnehavebørnene, hvor han fortæller, hvem han er, og hvilken mission han er ude i samt beder dem om at hjælpe. Så kommer han på besøg. Under det første besøg taler han med børnene om, hvordan sprog er bygget op. Fx at sprog består af bogstaver, som sættes sammen til ord, om forskellen mellem det danske og det tyske alfabet, og om hvad man kan bruge bogstaver til, fx til at skrive børnenes navne.

Ved det næste besøg fortæller professoren, at han har været i nabolandet, hvor han hørte en sang. Han har taget billeder af sig selv fra forskellige situationer i sangen for at huske den, men han er kommet til at blande billederne sammen. Børnene hjælper professoren med at sætte billederne i rækkefølge. Herefter skal de lære at synge sangen på nabosproget og deres eget sprog.

Under tredje besøg mødes en dansk og en tysk børnehave, synger sangen sammen og leger sammen. Hele projektet er bygget op om, at børnene opbygger en forventningsglæde på baggrund af et brev fra Professor ABC; så er der selve besøget med professoren; derefter endnu et brev, som runder af eller lægger op til næste besøg.

Hvor mange børnehaver er med i projektet?

Der er ca. 30 børnehaver med: 15 fra Danmark og 15 fra Tyskland, som organiseres to og to i partnerinstitutioner.

Har børnehaverne et samarbejde ud over projektet?

Det er forskelligt. Projektet er blevet lavet for at motivere børnehaverne til at tænke i det grænseoverskridende arbejde. Nogle børnehaver holder kontakten, hos andre løber den ud. En række børnehaver blev så glade for projektet, at vi har lavet en overbygning. Herudover kan børnehaverne altid søge penge til projekter gennem vores dansk-tyske kulturpulje. Et af følgeprojekterne var en bogstavfestival, hvor det handlede om bogstaver, og børnene fik lavet et sanghæfte med sange, der findes på begge sprog.

Kan du fortælle om skoleprojektet?

Da vi havde kørt med børnehaveprojektet i fire år, var der mange, der udtrykte, at det var ærgerligt, at projektet stoppede. Man burde føre det videre op i skolen for at fastholde motivationen hos børnene. I samarbejde med Claus Sax Hinrichs gik jeg i gang med at udarbejde skoleprojektet. Vi fik etableret et samarbejde med professor Elin Fredsted fra Flensborg Universitet og hendes studerende fra en seminarrække om tidlig fremmedsprogsindlæring. Sammen lavede vi noget undervisningsmateriale, og vi havde Center for Undervisningsmidler i Åbenrå som supervisor.

Skoleprojektet er opbygget som børnehaveprojektet med tre moduler. Først får skolebørnene et brev. Herefter følger en oplevelse med professoren og til sidst et ekstra brev og et fælles besøg med begge partnerskoler.

I første fase er der ti skoler med, fem fra hver side af grænsen.

To studerende har evalueret projektet i deres bacheloropgaver i foråret 2010. I den ene opgave blev lærerne og forældrene spurgt om deres egne sproglige forudsætninger og om, hvad de mente, børnene havde fået ud af at være med i projektet.

Lærerne fortæller, at børnene har fået en utrolig lyst til at lære sprog og en bevidsthed om deres eget sprog, og det har givet dem en succesoplevelse, i og med at de har kunnet lære noget på det andet sprog meget hurtigt. En tysklærer fra Tønder sagde, at det, som hendes 2. klasse nåede at lære i løbet af 14 dage, havde hun brugt en måned til at lære en 7. klasse.

Forældrene melder tilbage, at børnene er kommet hjem og har brugt det, de har lært i skolen. De har glædet sig til at komme i skole, og børnene har været stolte af at vise, hvad de har lært på det andet sprog.

Både forældre og lærere udtrykker som kritik, at det er ærgerligt, at projektet er enkeltstående og kun køres i 2.-3. klasse; det burde

være en permanent indsats på alle klassetrin, indtil børnene kan vælge tysk som fag.

Også det undervisningsmateriale, som de studerende har lavet sammen med os, er blevet godt modtaget, og det er også blevet brugt uden for projektet. Det er en stor ambition for os, at materialet også kan bruges af skoler, som ikke er med i projektet, men som underviser i tidlig tysk- eller danskundervisning.

Vi lavede bl.a. en billedordbog til skoleprojektet med gængse ord omkring familie, skole og fritidsaktiviteter. Da der var nogle eksemplarer tilovers, sendte jeg en pressemeddelelse ud om, at man kunne rekvirere materialet. Ordbøgerne var væk i løbet af få dage. Vi lavede herefter et genoptryk, og det er overraskende at se, hvor forespørgslerne kommer fra; ud over normale skoler fra regionen, er der også henvendelser fra danske og tyske mindretalsskoler, skoler uden for regionen, men også fra forældre til børn, der vokser op som tosprogede, og fra forældre der er udstationerede, og som gerne vil motivere deres børn. Det er vi rigtigt glade for.

Medførte projektet nogle ting, som I ikke havde regnet med?

Flere skoler fortsætter samarbejdet med partnerskolen, også ud over de deltagende klasser. Herudover har samarbejdet med universitetet i Flensborg været utroligt positivt. Ifølge Elin Fredsted har de studerende fået vigtige kompetencer på et meget tidligt tidspunkt i deres studier – kompetencer, som de vil kunne bruge senere i deres lærerkarriere.

Resultater fra projektet »Professor Dr. ABC«

- Omkring 1000 børnehave- og skolebørn i Tyskland og Danmark er i en tidlig alder blevet introduceret til nabosproget.
 - Dansk-tysk billedordbog med ord fra børnenes hverdag.
 - Dansk-tysk sanghæfte.
 - Hjemmesiden www.prof-dr-abc.com med undervisningsmaterialer, sange, sprog-ekspeditioner, elevprodukter og informationer om projektet.
 - Styrket samarbejde mellem daginstitutioner og uddannelsesinstitutioner på tværs af landegrænsen.
-

Har projektet smittet af på andre skoler eller børnehaver, der ikke har været med?

Vi får forespørgsler fra andre skoler, der spørger, om de godt må være med. Og børnehaver, der har været med i starten, vil gerne være med igen, fordi de har fået nye børn. Vil man opretholde projektet, er man dog nødt til hele tiden at lave et oplysningsarbejde for at involvere nye børnehaver og skoler. I disse krisetider, hvor der spares hele tiden, kan nogle børnehaver opleve, at det er en belastning at engagere sig i noget nyt. Men de, der har prøvet det, er meget taknemmelige for at få lov til at deltage i et så fagligt projekt.

Hvad er bæredygtigheden i projektet?

Der er rigtig mange børn, der har fået positive oplevelser med det andet sprog. De har fået succesoplevelser, hvor de har kunnet mærke, at de er dygtige til at lære det andet sprog. Om det vil påvirke deres valg af tredjesprog i 7. klasse, kan vi ikke sige noget om, men det bliver interessant at følge.

Har I andre projekter på tegnebrættet?

Vores nyoprettede hjemmeside har vi store forhåbninger til. Vi håber, at lærerne kan komme i dialog med hinanden. Børnene kan komme ind og se deres produkter; fx har de lavet rejsebeskrivelser fra deres sidste ekspedition i grænselandet. De bliver lagt ud på vores hjemmeside, så børnene oplever, at deres beskrivelser bliver brugt til noget. Det er vigtigt for børnene, at de oplever, at der er et formål med deres aktiviteter. Desuden har Professoren mulighed for at kommunikere med sine små hjælpere. Og så er der andre, der kan få fat i undervisningsmaterialet og spillene, vi har udviklet i løbet af projektet.

Fra sproglig mangfoldighed til undervisning på engelsk

Internationaliseringen af de danske universiteter i det 21. århundrede

Hvordan kan jeg blive en dansk underviser?

Sådan spurgte en ung tysk adjunkt mig da vi sidste år afsluttede et adjunkt-pædagogikumsforløb. Svaret var og er naturligvis at han ikke hverken kan eller skal blive en dansk underviser, men at han skal tilpasse sig de værdier og normer der gælder på det internationale universitet. I dette tilfælde drejede det sig om Aarhus Universitet, og der er ingen tvivl om at selv om de internationale ambitioner er store, er Aarhus Universitet – og de øvrige danske universiteter for den sags skyld – stadig dybt rodfæstet i danske værdier og traditioner på trods af den meget markante internationaliseringsproces som specielt gennem de sidste to årtier har præget udviklingen på universiteter og andre højere læresteder ikke bare i Danmark, men i hele Europa.

Denne udvikling har ikke mindst været båret af EU-kommissionens mobilitetsprogrammer (ERASMUS, SOKRATES osv.) og i forlængelse heraf Bologna-processen der har sat sit præg på universiteternes og de øvrige højere uddannelsesinstitutioners udvikling langt ud over EU's grænser. Hvor udgangspunktet oprindeligt var at de udvekslingsstuderende skulle lære værtslandets sprog således at de kunne følge undervisning og tage eksamen på dette sprog, blev det meget hurtigt klart at vi i de lande hvor de nationale førstesprog ikke er et af de store europæiske hovedsprog, måtte tilbyde undervisning på et af disse sprog så vi kunne tiltrække tilstrækkeligt mange udenlandske studerende på de danske universiteter til



KAREN MARGRETHE LAURIDSEN

Aarhus School of Business and Social Sciences,
Aarhus Universitet
kml@asb.dk

at vi kunne sende de mange danske studerende ud på en udvekslingsplads. Dette hovedsprog blev for de allerflestes vedkommende engelsk, og derfor gennemføres en stigende del af de danske universitetsuddannelser i dag netop på engelsk. Dette samme gælder i en række andre lande, først og fremmest i den nordvestlige del af Europa (Wächter & Maiworm 2008). Samtidig hermed har universiteterne i langt højere grad end tidligere ansat udenlandske forskere både i projekt- og uddannelsesstillinger og i faste stillinger på lektor- og professorniveau. I 2010 var hver fjerde videnskabelige medarbejder på Handelshøjskolen, Aarhus Universitet således ikke dansk; det tilsvarende tal var 12 % for de fuldtidsstuderende. Endvidere var der ca. 400 udvekslingsstuderende. Dette betyder naturligvis at en stor del af den sproglige interaktion, både i undervisningen og udenfor, finder sted på engelsk – i øvrigt stik imod de gode hensigter om et sprogligt og kulturelt mangfoldigt Europa (Europa-Kommissionen 2010). Til gengæld hører man på gangene, ved kopimaskiner eller kaffemaskiner og i cafeerne alle mulige forskellige sprog.

Engelsk som fælles sprog

Vi er altså i dag i den situation at vi på de uddannelser der udbydes på engelsk, har et flersproget og flerkulturelt læringsrum, idet de studerende og deres undervisere har en række forskellige førstesprog eller modersmål og dermed også forskellige kulturelle baggrunde der bl.a. er afspejlet i de uddannelseskulturer og -traditioner som studerende og undervisere er vokset op med. Men det sprog som disse undervisere og studerende har til fælles, er altså i vores tilfælde engelsk. Derfor giver det – i hvert fald hos os og på flere andre danske fakulteter – heller ikke mening at diskutere om der nu skal undervises på engelsk eller dansk. Der kan kun undervises på engelsk, fordi det er det eneste sprog som alle har til fælles. Det vil nogle begræde, mens andre vil være begejstrede. Men det er et faktum som vi ikke sådan lige kan lave om på, med mindre vi altså vil af-internationalisere universiteterne igen.

Sprog, kultur og pædagogik/didaktik er indbyrdes afhængige faktorer

Det er i den forbindelse væsentligt at huske at det at gennemføre uddannelserne på engelsk kræver andet og mere end blot de tilstrækkelige og nødvendige sproglige kompetencer og færdigheder hos undervisere og studerende. Lad os se på nogle få eksempler fra dagligdagen:

- En studerende der kommer fra en uddannelseskultur hvor det forventes at de studerende skal kunne huske og stort set blot ureflekteret gentage det som underviseren har sagt i sine forelæsninger, har ofte meget vanskeligt ved at honorere danske krav om selvstændighed og kritisk stillingtagen i en dansk projektopgave. I tilgift hertil har den pågældende studerende måske aldrig – eller kun i begrænset omfang – haft mulighed for at lære akademisk skrivning på engelsk.
- En europæisk underviser eller vejleder der ikke tidligere har undervist asiatiske studerende, kan have meget vanskeligt ved at afkode nogle af disse studerendes respons når de smiler og nikker *yes* til det som vejlederen siger. Det kan godt vare længe – ofte for længe – før det går op for vejlederen at den /de studerende ikke har forstået hvad vedkommende har sagt, men deres egen kultur forbyder dem at tabe ansigt og indrømme dette over for en autoritet (underviseren/vejlederen).
- Mange undervisere gør sig heller ikke klart hvor stor en betydning det har for de studerendes læring, at de ikke blot får et auditivt input (forelæsning eller mundtlig interaktion i løbet af en undervisningstime), men også samtidig har et visuelt input i tekst og billeder (lærebog, PowerPoint slides eller andet undervisningsmateriale). Dette forhold forstærkes betydeligt, når de studerende skal afkode information via et fremmedsprog i stedet for på deres respektive førstesprog. Mange udfordringer i de sprogligt og kulturelt blandede læringsrum vil derfor kunne begrænses betydeligt, og de studerende kunne lære meget mere, hvis underviseren altid sørgede for en visuel håndsrækning i tilknytning til den mundtlige interaktion, jf. fx Hellekjær 2010.
- Den underviser som selv har et sprogligt overskud, enten fordi vedkommende har engelsk som førstesprog eller som andetsprog på et tilstrækkeligt højt niveau, kan meget bedre integrere de studerende i forskellige former for aktiviteter der fremmer alles læring, end den underviser der skal bruge hele sin energi på at gennemføre undervisningen på et sprog som vedkommende ikke behersker i tilstrækkelig grad.

Disse eksempler viser i al deres gribende enkelthed nogle af de sproglige, kulturelle, pædagogiske og didaktiske udfordringer som er et resultat af udviklingen hen imod et reelt internationalt universitet, ligesom de klart demonstrerer hvorledes disse sproglige, kul-

turelle og pædagogisk-didaktiske faktorer spiller sammen. Det er imidlertid langt fra alle undervisere – eller studerende – der har gjort sig klart at det forholder sig sådan. Vi har derfor behov for at øge alles bevidsthed om dette, bl.a. ved at udvide repertoire af kurser i engelsk til at omfatte en langt større vifte af kurser, workshops og andre aktiviteter der ikke blot kan gøre undviserne (og de studerende) mere bevidste om disse udfordringer, men også give forslag til hvordan man kan afhjælpe dem på en hensigtsmæssig måde.

Hvad gør vi så?

Forsknings- og udviklingsprojekter flere forskellige steder i verden og mange kollegers erfaring fra deres egen pædagogiske praksis kan allerede give os nogle løsninger. Vi ved blandt andet at studenteraktiverende aktiviteter hvor man bevidst blander studerende med forskellige sprog og kulturer, kan være vanskelige at gennemføre, men med lidt tålmodighed kan det også give endog meget gode resultater. Men det kræver at både undervisere og studerende kan overbevises om at det er en god ide. Et sådant samarbejde på tværs af sproglige og kulturelle barrierer kan understøttes hvis man udnytter mulighederne i web 2.0 og de dertil knyttede teknologier, elektroniske *communities* eller *blended learning* (jf. fx Harris & Rea 2009). Hertil kan knyttes principper fra kollaborativ læring samtidig med at man som uddannelses- eller undervisningsansvarlig bevidst forsøger at højne alle berørte parterers bevidsthed om hvad der er på spil, og hvordan de problemer der opstår, kan løses. Det vil sige, hvorfor undervisningen tilrettelægges på den måde som tilfældet er, jf. fx Carrió-Pastor (2009); Hellstén & Reid (2008).

Ovenstående eksempler på udfordringer i den pædagogiske og didaktiske praksis og på mulige løsningsmodeller fokuserer alle på interaktionen i læringsrummet i meget bred forstand, nemlig hvad der sker i forelæsnings salen eller klasseværelset, men der er også en række andre vanskeligheder som udenlandske medarbejdere møder når de skal fungere i dagligdagen på et dansk universitet. Al den tavse viden som vi der er vokset op i systemet, måske ikke engang kan konkretisere, men som kun viser sig når der er noget de udenlandske kolleger ikke kan eller ved. Eksempler herpå er fx eksamensformer (mange er vant til skriftlige test, men ikke til hjemmeopgaver eller mundtlig eksamen), den danske censorinstitution eller fordelingen af beslutningskompetence mellem den enkelte underviser, den fagansvarlige medarbejder på instituttet og det relevante studienævn. Hvordan vi får den tavse viden videreformidlet på en for-

nuftig måde, og hvordan vi i det hele taget får bedre gang i en dialog om alt dette, er endnu en udfordring som skal tages alvorligt, og i hvert fald et spørgsmål hvortil der næppe kan gives et enkelt entydigt svar.

Hvilken ende af problemkataloget vi end griber fat i, er der nok at gøre. Der foreligger en del forskningsresultater både i Danmark og de øvrige nordiske lande, og der er også en del at hente i andre lande – ikke mindst i Australien og New Zealand der ligesom os har set en markant ændring i de studerendes demografi i de seneste år. Disse lande tilbyder højere uddannelse til studerende fra hele det sydøstasiatiske område, bl.a. fordi disse studerende nu kan betale for uddannelse i udlandet i langt højere grad end det tidligere har været tilfældet.

Nye udviklingsprojekter

Men forskningsresultaterne skal omsættes til praksis. Derfor har en tværdisciplinær gruppe af medarbejdere på Aalborg Universitet, Aarhus Universitet, CBS Handelshøjskolen i København, Danmarks Tekniske Universitet, Københavns Universitet og Roskilde Universitet i fællesskab udarbejdet et projekt om Internationalisering af uddannelserne: Udfordringer for universiteternes undervisere. Projektet skal foreløbig løbe i 2010-2012 og nyder økonomisk støtte fra Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (SCKK). Projektets mål er at udvikle *et fælles kompetenceudviklingsforløb for undervisere der skal undervise internationale studentergrupper på engelsk og derfor skal kunne arbejde målrettet med de sproglige, kommunikative, pædagogisk-didaktiske og læringskulturelle udfordringer som denne særlige undervisnings-situation stiller dem overfor* (projektansøgning, maj 2010).

Endvidere deltager flere af de danske universiteter i et europæisk samarbejde hvor en *Special Interest Group on The Multilingual and Multicultural Classroom* under *European Language Council* i øjeblikket tilrettelægger et lignende fælleseuropæisk projekt der vil have fokus både på underviserne og de studerende, og som forhåbentlig også vil føre frem til nogle konkrete fælles forskningsprojekter under det europæiske 8. rammeprogram. – Resultaterne af det danske SCKK-projekt kan således forventes at udgøre et betydeligt input til det europæiske projekt. Der forberedes i øjeblikket EU-projektansøgning med forventet igangsættelse af et udviklingsprojekt i anden halvdel af 2011.

Afrunding

Der skal ikke herske tvivl om at der er mange både danske og udenlandske studerende som klarer sig godt i de internationale læringsmiljøer på universiteterne hvor undervisningen foregår på engelsk. Der er ligeledes mange undervisere som formår at rumme grupper af studerende med meget forskellige forudsætninger, og som med et sprogligt overskud og (ofte) en ændret pædagogisk praksis skaber gode eller måske endda meget gode resultater. Men vi ved også at der mange steder er plads til forbedringer. I et forpligtende samarbejde kan kolleger fra forskellige faglige og pædagogisk-didaktiske traditioner hjælpe hinanden med ikke blot at identificere god praksis, men også med at skabe en øget opmærksomhed omkring disse relativt nye problemstillinger og samtidig udvikle nye redskaber til at håndtere udfordringerne i det internationale læringsrum og formidle disse til andre kolleger på en hensigtsmæssig måde.

Litteratur

- Bologna-processen. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (3.6.2010).
- Carrió-Pastor, M. L. (ed.) (2009): *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Linguistic Insights 92. Peter Lang.
- Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur. *Sprog i Europa* http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_da.htm?cs_mid=187 (3.6.2010).
- Harris, L.A. & A. Rea (2009): »Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education«. *Journal of Informatin Systems Education*, 20.
- Hellekjær, G.O. (2010): Language Matters: Assessing Lecture Comprehension in Norwegian English-Medium Higher Education. I: *Language Use and Language Learning in CLIL Clasrooms*. John Benjamins.
- Hellstén, M. & A. Reid (2008): *Researching International Pegagogies. Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Lauridsen, K.M. (2010a): The Multilingual and Multicultural Classroom. ASBCAST. <http://www.asbcast.dk/ViewAsset.aspx?AssetID=330> (3.6.2010).
- Lauridsen, K.M. (2010b): The Multilingual and Multicultural Classroom – Take One. *The sOTL Commons. A Conference for the Scholarship of Teaching and Learning*. Georgia Southern University. Statesboro, GA. 10-12.3.2010. http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/conference/proceedings/2010/documents/Karen_Lauridsen/Multilingual%20and%20MulticulturalClassroom%20-%20Take%20One%20March%202010.pdf
- Wächter & Maiworm (2008): *English-Taught Programmes in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.

Flersprogethed – det handler om at skabe rum for læring

Det har bare været så nemt for mig at lære dansk. Læreren sagde at efter vi havde lært hvordan de første 500 ord skulle udtales, ville vi være i stand til at gætte os frem til resten. Og 500 ord var faktisk ikke så mange.

Jeg begyndte at lære dansk i Letland i 1991 lige efter murens fald da et hold skandinaviske lektorer ankom til Letlands Universitet hvor jeg var i gang med at studere germansk filologi. Der var frit valg mellem dansk, norsk, svensk og finsk. Og det var som at komme ind i en helt ny verden. Efter at jeg i et helt år havde siddet og skrevet af fra en »meget kommunikativ« undervisningsbog i tysk (for der var jo dialoger i bogen), var det som at komme til det virkelige liv i de timer hvor vi lærte dansk. Vi lavede autentiske dialoger med afsæt i bogen »Aktivt dansk« som materiale. Det var både sjovt og nemt at være med i disse læringsforløb, og det gik virkelig stærkt med at begynde at tale det nye sprog. Denne succesoplevelse har bidraget til at jeg allerede fire år efter begyndte at undervise i dansk i Letland. Siden har jeg undervist i dansk på mange forskellige niveauer (gymnasiet, universitetet, aftenkurser), har forsket i hvordan meget forskellige mennesker lærer dansk, og har samlet på eksempler på spændende fremmedsproglæring.

Erkendelsen af hvorfor det var så nemt for mig at lære dansk, kom meget senere. I min studietid tænkte jeg ret traditionelt, at det nok var mit kendskab til tysk der hjalp mig med at huske gloserne. Først da jeg begyndte at interessere mig for pædagogik og begyndte at analysere mine elevers læring, kunne jeg se at der faktisk var mange flere forhold i spil end mit tyske eller mit eventuelle sprog-



ELINA MASLO

Ph.d., videnskabelig assistent

Aarhus Universitet (DPU)

Lektor ved Letlands Universitet

elma@dpu.dk

talent. For eksempel var jeg tvunget til at tænke i problemløsningsstrategier, mens jeg lærte dansk, for vores lektor underviste i dansk på engelsk, som jeg ikke kunne ét ord af på det tidspunkt. Den eneste måde jeg var i stand til at følge med i undervisningen på, var at prøve at gætte mig frem til hvad ordene betød, samt hvordan sproget er opbygget. Det var et hårdt arbejde, for mit hoved skulle aktivere ALLE dets ressourcer, dvs. både min viden om sprog, mine erfaringer med at lære sprog (på det tidspunkt havde jeg allerede tre sprog til rådighed på mere eller mindre brugbart niveau: russisk som modersmål, lettisk som andetsprog og tysk som første fremmedsprog) samt hele min 19-årige livserfaring.

Der var også noget andet på spil, nemlig den sociale dimension. Vi var to veninder som begge havde tysk som fremmedsprog og ikke kunne forstå engelsk. Derfor var der altid én, jeg kunne snakke med om hvordan det gik med at lære dansk. Det var en stor hjælp til ikke at miste modet, specielt i starten. Vores læring foregik på den måde at vi gættede os frem til ordenes betydning, prøvede at sammenligne sprogsystemet i det nye sprog med de aktive sprog vi havde til rådighed; vi prøvede ligefrem selv at bygge ord og sætninger op ud fra den viden vi havde, og det lykkedes os i de fleste tilfælde!

Jeg tror helt bestemt at denne succesoplevelse fik os til at holde ud i starten og blive ved med at lære. Der var heller ikke noget pres fra lærerens side, så egentlig følte vi os helt trygge ved at få lov til at eksperimentere med sproget¹.

Fordi jeg selv har været så heldig at få lov til at opleve en succesrig, nem og spændende fremmedsproglæring i min studietid, har jeg siden troet 100 procent på at det kan lykkes for alle mennesker. Jeg har altid syntes at det er synd for elever at sidde og terpe gloser uden nogensinde at opleve succesfølelsen ved at bruge det nye sprog. Det ER muligt at lære sprog på en nem måde!

Fordi vi er så forskellige

Med afsæt i systemisk-konstruktivistisk læringsteori og funktionelt, kommunikativt sprogsyn har denne artikel som formål at undersøge de læringsprocesser der er på spil ved en nem, spændende og succesrig fremmedsproglæring, specielt når det er tredje fremmedsprog. Jeg vil gerne argumentere for at lærerens primære opgave i sådanne processer er at skabe et transformativt rum for læring. Desuden vil jeg benytte lejligheden til at præsentere et projekt hvor jeg sammen med masterstuderende i dansk som andetsprog vil samle inspirerende eksempler på sådanne læringsrum.

Konstruktivismen bygger som bekendt på påstanden om at mennesker subjektivt i overensstemmelse med deres egen identitet og i nogle bestemte omgivelser og i samspil med andre mennesker konstruerer deres egne »virkeligheder«. Ud fra den forståelse findes der ikke én »realitet« og én viden som er brugbar for alle. Den måde vi opfatter verden på, er afhængig af hvem vi er, hvor vi er, hvem vi nu og tidligere har været sammen med. På den måde er det ikke muligt at forudsige hvordan en person vil reagere på en given påvirkning (i modsætning til forståelsen i behaviorismen).

Kersten Reich, en af grundlæggerne af et systemisk-konstruktivistisk lærings syn, foreslår at man ser på den subjektive, menneskelige opfattelse af virkeligheden ud fra tre dimensioner: erfaringer, individuel tilstand og social opfattelse:

Erfaringer	Individuel tilstand	Social opfattelse
– de grundlæggende emotionelle oplevelser	– ønsker	– konventioner til forståelse af livsverdenen
– adfærdsmønstre fra hjemmet	– længsler	– overtagelse af rollekoncepter
– egen biografi som konstruktion	– forventninger	– overtagelse af sociale forventninger
– succesoplevelse ved læring	– motivation	– søgen efter egne idealer
– den specifikke livsverden	– kropslig tilstand	– positive og negative forbilleder
– de kulturelle særegenheder osv.	– sygdomme	– fjendebilleder og sydebukke osv.
	– kropslige symptomer osv.	

(Reich, 2005: 21, min oversættelse)

Tager vi de enkelte dimensioner og ser på hvor forskellige mennesker kan være (for eksempel hvor vidt forskellig kulturel og social baggrund mennesker kommer med, hvor forskellig deres motivation er, hvor forskellige deres erfaringer er med at lære, eller hvor forskellige deres forventninger til undervisning kan være), så begynder vi at spekulere over hvordan vi kan tilrettelægge en undervisning som »matcher« alle de forskellige mennesker.

Tænker vi på tværs af disse dimensioner, og på hvor stort et antal forskellige kombinationer af forskelle i samspil der kan forekomme hos den enkelte elev, begynder vi næsten at tvivle på om det overhovedet er muligt at tilrettelægge et konkret undervisningsforløb som vil »virke« på alle. Selv hvis vi spørger eleverne selv om hvordan de er, hvordan de har det, hvad de har lyst til, er det ikke sikkert at vi får et brugbart svar, for mennesker er ikke nødvendig-

vis bevidste om alle forhold og kan måske ikke udtrykke hvad der er centralt.

Men der er noget som alle mennesker har til fælles, uanset hvor de kommer fra, hvor lang deres skolemæssige baggrund er, og uanset om de har det godt fysisk eller ej. Dette »fælles« er evnen til at tænke – til at analysere, systematisere og se sammenhænge. Det er mit indtryk at denne menneskelige egenskab nogle gange bliver overset i andet- og fremmedsprogsundervisningen af unge og voksne.

Der skal så lidt til, men lidt skal der til

Tager vi mig som eksempel og ser på de forhold som har gjort min læring succesfuld, kan vi se følgende dimensioner:

- jeg tænkte over hvordan jeg lærte dansk (bevidst læring),
- jeg talte med en veninde om hvordan vi bar os ad med at lære dansk (social interaktion),
- jeg tænkte tilbage på min læring af andre sprog og brugte hele min livserfaring (erfaring),
- jeg havde succesoplevelser og blev anerkendt (positive emotioner),
- jeg havde selv valgt det jeg beskæftigede mig med (motivation og ansvar),
- jeg oplevede det som relevant at indgå i dialoger om hverdagsemner i undervisningen (indhold),
- jeg analyserede min egen læring (refleksion).

Her ser vi noget som Pestalozzi i sin tid kaldte for det pædagogiske helhedsprincip »Das Kopf-Herz-Hand-Prinzip« (Princippet »hoved, hjerte og hånd« står for »at tænke, at føle og at handle«) (f.eks. Pestalozzi, 1927). Princippet går ud på at der er en vekselvirkning mellem de tre dannelsesfaktorer, nemlig et samspil mellem forstand, følelser og vilje på det indre plan samt personens samspil med andre mennesker og med sine omgivelser på det ydre plan. Knud Illeris kalder disse tre dimensioner for indhold, drivkraft og samspil i sin model over almenne læringsprocesser som han har arbejdet på siden 1999. Den viser nemlig at »menneskelig læring er meget mere end funktionel tilegnelse af viden og bearbejdelse af viden, den indeholder mønstre af motivation, forståelse, mening, følelser, blokeringer, forsvar, modstand, bevidsthed og underbevidsthed« (Illeris, 2004: 50). Spørgsmålet er »kun« hvordan vi sørger for at vores elevers læringsprocesser får plads til alle dimensioner af læringen – indhold, drivkraft og samspil.

Ved at bygge videre på Illeris' tredimensionale model for læring, viste jeg i min undersøgelse af unges evner til at lære gennem danskstudier at man godt kan blive bedre til at bruge et fremmedsprog ved at lære at lære et fremmedsprog (Maslo, 2003). Som vi også ser det i mit eget eksempel på læring, er der følgende fire kriterier der spiller med i et succesfuldt læringsforløb:

- læringen er personligt vigtig,
- man er i stand til at opstille sine egne læringsmål,
- man er i stand til at gennemføre et læringsforløb,
- man er i stand til at reflektere over sin egen læring.

Og dette foregår selvfølgelig sammen med andre i et spændende og positivt miljø med relevant indhold.

Min pointe hermed er at vi lærere hele tiden i vores daglige arbejde må lave grundige overvejelser over **hvordan vi omsætter vores undervisning til elevernes læring**. Det er ikke nok at fortælle eleverne hvordan de sproglige strukturer hænger sammen, og hvordan man kommer igennem med sit budskab i kommunikationssituationen. Vi bliver nødt til at lade eleverne gå deres egne veje, igennem deres egne erkendelsesprocesser og at lade dem bygge deres eget system over det sprog som de har brug for (sproget). For har de erfaringer med at lære sprog (ofte mange sprog), skal de have lov til at analysere disse i undervisningen og bruge dem i deres læring af det nye sprog.

Transformative læringsrum²

Og det er der heldigvis rigtig gode muligheder for. Formålet med for eksempel Danskuddannelserne for voksne indvandrere er at opnå kommunikativ kompetence. Ser vi mere konkret på målet med modul 1 (før A1)³ for Danskuddannelse 2, så er »Målet med undervisningen ... at kursisten i relation til arbejde, uddannelse samt hverdagsliv og medborgerskab kan fungere dansksprogligt i en- og tovejskommunikation ved anvendelse af et yderst enkelt sprog i et mindre udsnit af hyppigst forekommende, dagligdags kommunikationssituationer, hvor kontekst og indhold er bekendt« (Nielsen og Frederiksen, 2006: 32). Hvad er så det pensum kursisterne skal igennem for at komme videre til næste modul?

Svaret er: Der er ikke noget pensum i traditionel forstand. Det vi taler om her, og det gælder for alle niveauer af de sproglige færdigheder for både dansk som andetsprog og de andre sprog, som er med i Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog, er »at udvikle sproglige kompetencer til både at forstå, tale, læse og skrive

det sprog der kommunikeres ...« (Lund og Pedersen, 2003: 25). Hvorfor går den første måned på en danskuddannelse så med at automatisere 10-15 hv-spørgsmål?

Nogle dansklærere kender svaret. Og nøgleordet er »modultest« og de begrænsninger som de har ført med sig. Dog vil jeg gerne vise at vi stadigvæk har muligheder for at skabe en meningsfuld sproglæring. Det er stadigvæk muligt at tage det indhold med ind i klasseværelset som giver mening for de enkelte elever. Det er stadigvæk muligt at tilbyde eleverne de kommunikative problemløsningsopgaver som giver mening for den enkelte. Det er stadigvæk muligt at lade eleverne selv finde frem til grammatiske regler frem for at lade dem automatisere sproglige sammenhænge. Det kræver bare en forståelse af at eleverne er tænkende individer hvor de end kommer fra, og uanset hvilken baggrund de har.

Jeg er overbevist om at læring kun er mulig hvis læreren skaber et transformativt læringsrum – et rum hvor det er muligt for den enkelte elev at afprøve alle mulige metoder og strategier for læring af fremmedsprog, at møde det indhold som han eller hun synes er spændende, at få lov til at lære på sin egen måde og i sit eget tempo. Man skal bare huske at læring kun kan finde sted hvis der sikres et samspil mellem kognitive, emotionelle og sociale dimensioner.

Transformative læringsrum er dermed af en sådan art at læringsrum og anvendelsesrum (Lund og Pedersen, 2003) mødes i et samspil som gør læringen nem, spændende og dermed succesfuld. Det er rum hvor der er plads for hver enkelt elev til at lære og bruge sproget og gøre det på en måde som passer til vedkommende. Der er mulighed for at deltage i valget af indhold, for at styre sin egen læringsproces og at reflektere over sit sprog og sin læringsproces. Det er læringsrum hvor læreren er bevidst om hvordan han eller hun omsetter sin undervisning til elevernes læring.

DsA LæringsRum

Afslutningsvis vil jeg gerne informere om et projekt der har som formål at fremvise den fantastiske diversitet i de mange forskellige vellykkede læringsforløb med de mange forskellige elever inden for de mange forskellige fag. Formålet med projektet er at være med til at inspirere lærere til at eksperimentere med læring. Projektet vil komme til at indeholde nogle transformative læringsrum der rummer muligheder for nem, spændende og succesrig læring. Konteksterne kan være meget forskellige (læring på biblioteket, dansk på en erhvervsskole, en togtur til Helsingør, en sommerskole i fysik osv.).

Der er i samarbejde med de studerende på faget Dansk som Andetsprog på DPU oprettet en blog for disse transformative rum: <http://dsa-laeringsrum.blogspot.com>. Skriv endelig en mail hvis dit eksempel på læring skal med, eller gå direkte på bloggen!

Noter

1 Hermed en kæmpe tak til min første dansklærer – lektor Karsten Lomholt, og selvfølgelig til alle de lærere og vejledere som hjalp mig med at lære dansk og havde stor indflydelse på mine pædagogiske overvejelser: Nina Møller Andersen, Johannes Wagner, Michael Svendsen Pedersen og mange andre.

2 Ideen til brug af begrebet transformative læringsrum i mangesprogethedskonteksten stammer fra Jack Mezirows teori om transformativ læring og har som formål at vise læringsprocesserne i deres dynamiske form.

3 Her henvises til beskrivelsen af niveauerne for sprogfærdighed (for evaluering og selvevaluering) i *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (se f.eks. den danske udgave, Europarådet 2008).

Litteratur

Europarådet (2008): *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Illeris, Knud mfl. (2004): *Læring i arbejdslivet*. (Learning Lab Denmark). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (red.) (2007): *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. (Learning Lab Denmark). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Lund, Karen og Michael Svendsen Pedersen (2003): »Andetsproget på arbejde.« *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 25, s. 24-32.

Maslo, Elina (2003): *Mac_an_s_sp_ju pilnveide (Udviklingen af de unges evner til at lære – En revideret udgave af ph.d. afhandling)*. R_ga: RaKa.

Mezirow, Jack (2000): »Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring.« I: Knud Illeris: *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag, s. 67-82.

Nielsen, Gitte Østergaard og Karen-Margrete Frederiksen (red.) (2006): *Undervisningsvejledning. Danskuddannelse til voksne udlandinge m.fl.* Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1927): *Sämtliche Werke*. Berlin u. Leipzig: Walter de Gruyter.

Reich, Kersten (2005): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. – Einführung in Grundlagen einer interaktionalistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Poly-sprogning

Sprogning

Mennesker handler gennem sprog. Vi påvirker begivenheder og udtrykker holdninger til de kræfter som øver indflydelse på os. Vi *sprog*er. Begrebet *sprogning* er først og fremmest udviklet af J. Normann Jørgensen som skriver:

»we are all languagers, and what we do when we use the uniquely human phenomenon of language to grasp the world, change the world, and shape the world, is *languaging*« (Jørgensen 2004: 13).¹

Sprogning tager udgangspunkt i, at mennesker anvender sproglige *træk* som den grundlæggende resurse, når de taler sammen, og ikke først og fremmest »sprog« i betydningen tællelige og afgrænselige størrelser. De sproglige træk kan være associeret med »sprog«, men det er ikke givet på forhånd hvilke træk, sprogere anvender i sammenhæng med hinanden. Nogle gange anvender sprogere sproglige træk associeret med forskellige sprog som en resurse til at konstruere og forhandle egen og andres identitet og til at kommentere og påvirke samfundsnormer, som dikterer, at man skal snakke et sprog ad gangen. Vi skal i denne artikel se et eksempel på begge dele.

Når vi taler om »sprog« som dansk, engelsk, norsk, serbisk, kroatisk, serbokroatisk osv., behandler vi dem oftest som afgrænselige sæt af træk, som man enten taler eller ikke taler. Men disse måder at benævne sprog på er relativt nye ideologiske konstruktioner, som ofte hænger sammen med nationalromantiske ideologier. Det er basisviden for sociolingvister, at der ikke er nogen entydig videnskabelig metode til at afgøre, hvornår et sprog starter, og et andet slutter. I teorien om mennesker som sprogere skelner vi mellem



JANUS SPINDLER MØLLER

Post doc, Københavns Universitet, Sprogforandringscentret
janus@hum.ku.dk

sprog som generelt og uafgrænset menneskeligt fænomen på den ene side og »sprog« som ideologiske konstruktioner på den anden.

Dette sprogsyn har konsekvenser for termer som »etsproget«, »tosproget«, »flersproget« osv. Disse termer forudsætter, at det kan tælles, hvor mange »sprog« et menneske behersker, men det er hverken muligt at afgrænse sprog eller at definere, hvornår de beherskes. En skoleelev i København har måske kendskab til træk associeret med dansk, engelsk, tysk, fransk, arabisk, tyrkisk, spansk, italiensk, svensk, norsk osv. At kalde denne skoleelev for etsproget eller tosproget forekommer upræcist. Skoleeleven har naturligvis ikke kendskab til lige mange træk tilskrevet hvert af disse sprog, men det leder bare hen til det problem at skulle definere, hvor mange træk talere skal besidde, før de »behersker« et sprog. Er det, når man kan to ord på sproget, når man kan købe en busbillet, når man kan genkende og reproducere klangen af sproget, når man kan skrive et akademisk speciale eller hvad?

Dette betyder ikke, at vi ikke længere kan tale om forskellige sprog. Det er stadig nyttigt at kunne tale om forskellige sprog om ikke andet, så fordi at ideologien om sprog som faste størrelser med klare grænser er så stærk blandt sprogere i den vestlige verden. Sprogere besidder i meget høj grad begreber om sammenhængende sæt af sproglige træk, som de refererer til som sprog. Når vi lærer sproglige træk, lærer vi også noget om, hvilke(t) sprog disse træk er associeret med. Derfor vil jeg også i denne artikel tale om sprog, men i betydningen forestillinger om sammenhørende sæt af sproglige træk.

Af samme grund kan vi også tale om etsprogede samtaler, så længe vi gør os klart, at termen »etsproget« handler om normer for sproglig opførsel, og altså ikke er en objektivt definerbar samtaletype. Mennesker kan i deres sproglige hverdag møde og måske opfylde en forventning om, at de i specifikke situationer holder sig til træk associeret med et og kun et sprog. I Danmark kan minoritetselever måske møde udsagn som: »Dette er en dansk folkeskole, så her taler vi dansk«. Men det er ikke sådan, at netop en etsproget samtaletype er specielt naturlig, hensigtsmæssig eller for den sags skyld særlig udbredt blandt mennesker. Tværtimod finder vi i vores arbejde med at beskrive sprogbrug blandt unge, at de trækker på sproglige resurser associeret med en række forskellige sprog, når de taler med hinanden.

Poly-sprogning

Hvis vi ønsker at beskrive sammenhænge, hvor sproglige træk associeret med flere forskellige sprog er i spil i interaktion, har vi brug for begreber, som er baseret på sproglige træk og ikke på sprog. Derfor har vi udviklet begrebet *poly-sprogning* (se også Møller 2009; Jørgensen 2010) defineret som: »Brug af sproglige træk uanset om de er associeret med forskellige sprog, varieteter, osv. Dette inkluderer brug af træk associeret med sprog, som brugeren ikke kender mange træk fra (hvis overhovedet andre). Det inkluderer også brugen af træk, som ikke er associeret med noget sprog overhovedet.«

Ved at basere begrebet på sproglige træk, som så i anden række måtte være associeret med forestillinger om sæt af sproglige træk, undgår vi at basere definitionen på »sprog« som tællelige enheder. Begrebet kan erstatte upræcise termer som etsproget, tosproget osv. Det er ikke givet på forhånd, hvem der associerer hvilke sproglige træk til hvilke »sprog« i hvilke situationer. Bliver »fuck« fx opfattet som engelsk, amerikansk, dansk eller nærmere som transnational ungdomsfænomen? Sådanne opfattelser varierer fra situation til situation, og det er en analytisk opgave at udvikle metoder til at beskrive disse associeringer og sprogeres anvendelse og udnyttelse af dem.

Begrebet poly-sprogning er inspireret af begrebet poly-kultur (Hewitt 1992). Med udgangspunkt i unge i London beskriver Hewitt, hvordan kulturer ikke kan anskues som sammenhængende og afgrænsede fra hinanden. I stedet opererer han med flydende grænser, hvor kulturer konstant interagerer med hinanden, hvilket medfører konstante forandringer og ind imellem gør det meningsløst at forsøge at afgøre, hvilke praksisser der tilhører hvilke kulturer. Dermed har begreberne poly-sprogning og poly-kultur det til fælles, at de tager afstand fra vanemæssigt at putte fænomener i kasser og i stedet fokuserer på dynamiske processer, hvor nye betydninger opstår.

Poly-sprogning på Facebook

I det følgende eksempel optræder fire unge kvinder, som kender hinanden, fordi de bor eller har boet i samme boligkompleks i Ishøj. To af dem har tyrkisk i deres baggrund, og to af dem har arabisk i deres baggrund. De har alle det tilfælles, at de har et omfattende kendskab til sproglige træk associeret med dansk. De har også det tilfælles, at de er i gang med uddannelser forankret i Danmark. De er vant til at håndtere mange forskellige kontekster såvel mundtligt

som skriftligt i deres sproglige hverdag. Følgende udveksling finder sted efter, at Maimuna har lagt en tegning, hun selv har lavet, ud på sin profil på Facebook.

1. *Fatima*

very nice! ligner noget fra ørkenen, eksotisk!
kan godt lide farverne

2. *Gülten*

hallo søster!!!
du havde lovet mig en skitse af en moske ...
a promis is a promis :-o
still waiting ... :-))
btw ... zupper good drawing ;-)
lovin it ...
good colors and so cool with the white bottom. ;-)

3. *Maimuna*

har købt the equipment, skal bare finde tid til lave en spektakulær én kun tje dig morok, den skal være speciel med ekstra spice :P, sorry tar mig sammen denne weekend!
insAllah

4. *Gülten*

gracias muchas graciass !!
jeg wenter shpændt gardash ;-))
love youuu ...

I indlæg nr. 1 kommenterer Fatima tegningen. Hun anvender sproglige træk associeret med engelsk og med dansk. I indlæg nr. 2 gør Gülten opmærksom på, at Maimuna skylder hende en tegning, og roser samtidig den tegning, Maimuna har lagt op. Gülten anvender også træk associeret med både engelsk og dansk. Desuden anvender hun ordet »Zupper«, hvor stavemåden muligvis afspejler en typisk udtaleform. Hertil kommer en række smileyer, som også er med til at guide modtagerne i, hvordan hendes bidrag skal forstås og naturligvis ikke kan associeres med et bestemt nationalsprog.

I indlæg nr. 3 undskylder Maimuna og siger, at hun gør det snart. Også hun anvender træk associeret med dansk og engelsk og desuden smileys. Desuden anvender Maimuna ordene »morok«, som muligvis er associeret med tyrkisk (i ordbogen Türk Dil Kurumu beskrevet som oldarmensk låneord i tyrkisk) og »insAllah«, som er associeret med arabisk, men også kan ses som en del af en sproglig ungdomsstil i København, som nogle af de unge selv kalder gade-

sprog eller perkersprog (Madsen, Møller & Jørgensen 2010). »Morok« er generelt et negativt udtryk om gamle mennesker, men her snarere brugt som kælenavn. »Morok« indgår i en sammenhæng, hvor Maimuna understreger, at hun vil lave en meget personlig tegning til Gülten (»kun tje dig morok«). Maimuna vælger at stave *til* som »tje«, hvilket afspejler en udtaleform, som Maegaard (2007) har beskrevet som en københavnsk ungdomsform.

Gültens svar i indlæg nr. 4 indeholder træk associeret med spansk, dansk, tyrkisk og engelsk. Yderligere gentager Gülten flere steder samme bogstav i et ord (»graciass«, »shpændt«, »youuu«). Intentionen er formentligt at forstærke indtrykket af, hvor spændt hun er, og hvor meget hun holder af Maimuna. Desuden afviger stavningen fra en standardnorm i »wenter schpændt«. Muligvis er denne stavning anvendt for at afspejle en typisk udtale med en typisk signalværdi. Endelig er stavemåden »gardash« for *karde_h* (en søskende) muligvis særligt karakteristisk for østtyrkisk. Gülten beskriver selv formen »gardash« som typisk »landsbysprog« i en efterfølgende samtale om uddraget. Brugen af »lovin it« er, ud over at være associeret med engelsk, også muligvis hentet fra McDonald's reklamekampagner. Hvis man vil pege på, hvilke træk der er associeret med hvilke sprog i indlæg nr. 4, er det således ikke dækkende blot at sige dansk, tyrkisk, spansk og engelsk. Der optræder også træk associeret med bestemte områder i Tyrkiet, og træk der spiller på særlige udtaleformer af dansk. Desuden optræder der træk som gentagelser af bogstaver og smileyer på tværs af de andre sæt af træk.

Holdninger til poly-sprogning

Anvendelsen af sproglige træk i indlæg nr. 1 til 4 kan i udpræget grad karakteriseres som poly-sprogning. I fortsættelsen kommer der en eksPLICIT diskussion af denne måde at anvende sprog på:

5. *İlknur*

Ohhh Maimuna , Du havde også lovet miig en skitse ...
Og du sagde, at det ville været efter eksamener, men ??? Still
waiting like Gülten, and a promise is a promise :D :D:D

6. *Gülten*

o'la laa Maimuna ... lover du alle og enhver :-p
jeg troede at jeg var "your speciel one« :-))))))
well ... İlknur ... you gotta get in line ...
mine comes fiiiiirst ... :-p

7. Fatima

SNAK DANSK – eller hold jer til ET sprog
zupper? jeg wenter shpæændt gardash

8. Gülten

excuse me madame!!!!
dont be jealous coz you cant talk like me :-p
jeg slår over i perkisk, når humøret passer ;-))))))
its [Gültens kælenavn] talk len !!!! :-p

9. Fatima

ja og det lyder af HT:) men fantastisk at vi alligevel
kan navigere med så mange sprog og tegn !!!!! ???? :):):)
:P

I indlæg nr. 5 kommer İlknur på banen for første gang i denne udveksling, og gør opmærksom på at Maimuna også har lovet at lave en tegning til hende. İlknur anvender ligesom i de andre indlæg træk associeret med dansk og engelsk, og hun gentager ligesom Gülten samme bogstav flere gange i nogle af ordene («ohhh«, »miiig«). Gülten reagerer i indlæg nr. 6 ved at spille på, at hun troede, at hun var Maimunas særligt udvalgte. Denne gang anvender hun ud over træk associeret med dansk og engelsk, bogstavgentagelser og smileyer og træk associeret med et latinsk sprog som fx fransk («o’la laa«).

I indlæg nr. 7 kommenterer Fatima, som ikke har været på banen siden indlæg nr. 1, den sproglige stil i udvekslingen. Hun opfordrer de andre til at snakke dansk og reproducerer derved en norm, der dikterer, at man kun skal bruge et sprog ad gangen. Interessant nok anvendte Fatima selv træk associeret med både dansk og engelsk i sit første indlæg. Hun citerer derefter Gültens brug af »zupper« og »jeg wenter shpæændt gardash«. Valget af disse træk indikerer, at Fatima også reagerer på brugen af træk, som adskiller sig fra standardformer. Indlæg nr. 7 er også karakteriseret ved brug af store bogstaver, imperativformer og fravær af smileyer.

Gülten reagerer meget direkte i indlæg nr. 8 ved at gøre opmærksom på, at hun taler, som det passer hende. Valget af træk i indlægget underbygger denne påstand, idet Gülten anvender træk associeret med engelsk, fransk, dansk og tyrkisk. Gülten anvender dels ordet »perkisk« om denne måde at bruge sprog på og dels sit personlige kælenavn plus »talk«. Gülten får på denne måde sagt at hun både har mulighederne for («don’t be jealous cause you can’t talk like me») og rettighederne til («perkisk« og [Gültens kælenavn] – »talk«) at anvende sprog på denne måde. Pludselig har udvekslingen altså taget en drejning, som handler om en etsproget over for

en poly-sproget norm. Eksemplet viser os dermed også, at deltagerne er bevidste om deres sproglige stil og om andre normer for sprogbrug, som de måtte møde i deres hverdag. I indlæg nr. 9 glatter Fatima ud efter den relativt kraftige svada i indlæg nr. 8. Hun skriver, at det er »fantastisk at vi alligevel kan navigere med så mange sprog og tegn« og konstruerer på denne måde poly-sprogning som en resurse og ikke som »forkert« sprogbrug.

Eksemplet i sin helhed illustrerer, hvad poly-sprogning er. Deltagerne trækker på sproglige resurser associeret med en række forskellige sprog, varieteter osv. for at udtrykke hvem de er og forhandle egne og andres identiteter. Samtidig indgår poly-sprogningen også i mere konkrete interaktionelle handlinger som fx at rose Maimunas evner som tegner og at forhandle om, hvem Maimuna har lovet den næste tegning. De unge kvinder demonstrerer både, at de anvender en avanceret poly-sproget praksis til at kommunikere på Facebook og at de har en høj grad af bevidsthed om denne praksis.

Afrunding

Den sproglige adfærd som kvinderne udviser på Facebook, er ikke specielt usædvanlig. Tværtimod finder vi også i undersøgelser, som involverer langt større mængder data som fx Køgeprojektet (Jørgensen 2010; Møller 2009) og Amagerprojektet (Ag 2010; Stæhr 2010), en tydelig tendens til, at unge anvender alle de sproglige resurser, de har til rådighed, til at opnå, hvad de vil i deres indbyrdes samtaler. Dette gælder for majoritets- såvel som minoritetsdanskere. Vores deltagere er også i stand til at underordne sig normer for sproglig ageren, som fx den etsprogede norm, men denne måde at tale på er ikke specielt typisk for deres måde at tale med hinanden på.

De unge anvender sprog dynamisk og kreativt til at nedbryde og forhandle grænser og til at forhandle og konstruere identiteter for sig selv og andre. De låner af hinanden, efterligner hinanden og lærer af hinanden, og alle disse resurser anvender de til at navigere i deres sociale hverdag. Det er nødvendigt med en dynamisk tilgang til sprog, hvis vi vil forstå disse processer. Min påstand er, at begrebet poly-sprogning bedre kan beskrive anvendelsen af sproglige træk i sådanne typer samtaler end begreber som etsproget, tosproget osv. Informanterne er poly-sprogere snarere, end de er et-, to- eller flersprogede. Dette betyder, at elever i folkeskolen i vidt omfang besidder en sproglig resurse, som kan udnyttes i undervisningssammenhænge. Med poly-sprogning følger fx en høj grad af sproglig bevidsthed, som kan bruges som et springbræt til at forstå, hvordan forskellige sproglige træk fungerer i forskellige kontekster.

Note

1 Oversættelse af citat: »vi er alle sprogere og det vi gør når vi anvender sprog som unikt menneskeligt

fænomen til at begribe, ændre og forme verdenen er sprogning« (Jørgensen 2004: 13).

Litteratur

- Ag, Astrid (2010): *Sprogbrug og identitetsarbejde hos senmoderne storbypiger*. Københavnerstudier i tosprogethed, vol. 53. Københavns Universitet.
- Hewitt, Roger (1992): »Language, youth and the destabilisation of ethnicity.« I Cecilia Palmgren, Karin Lövgren, Göran Bolin: *Ethnicity in Youth Culture*. Youth Culture at Stockholm University. (27-42).
- Jørgensen, J. Normann (2004): »Languaging and languagers«. I Dabelsteen, C. B. & J. N. Jørgensen (eds.): *Languaging and Language Practices*. Copenhagen Studies in Bilingualism, vol. 36. University of Copenhagen, 5-23.
- Jørgensen, J. Normann (2010): *Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Vol. 1-2. Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series, vol. K15-16. University of Copenhagen.
- Madsen, Lian Malai, Janus Spindler Møller & J. Normann Jørgensen (2010): »Street language« and »Integrated«: *Language use and enregisterment among late modern urban girls*. Copenhagen Studies in Bilingualism 55. Copenhagen: University of Copenhagen. Faculty of Humanities, 81-113.
- Mægaard, Marie (2007): *Udtalevariation og -forandring i københavnsk – en etnografisk undersøgelse af sprogbrug, sociale kategorier og social praksis blandt unge på en københavnsk folkeskole*. (Danske talesprog, bind 8). København: C.A. Reitzels Forlag.
- Møller, Janus Spindler (2009): *Poly-lingual interaction across childhood, youth and adulthood*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Stæhr, Andreas (2010): »Rappen reddede os« – et studie af senmoderne storbydrenges identitetsarbejde i fritids- og skolemiljøer. Københavnerstudier i tosprogethed, vol. 54. Københavns Universitet.

At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog

I grundskolens fremmedsprogsundervisning tages det i dag for givet, at en aktivering af elevernes sproglige forkundskaber er en hjælp i deres tilegnelse af det nye sprog. Sådan har det været, siden det kognitivt orienterede syn på, hvad tilegnelsesprocessen går ud på, for alvor slog igennem i slutningen af 1980'erne. Her kom der fokus på, at elevers modersmål og andre sprog, de tidligere har lært, kan indgå som materiale i både dannelsen af hypoteser om det nye sprog og i udviklingen af en generel metasproglig bevidsthed. I dag eksisterer det kognitive grundsyn side om side med sociokulturelle forståelser af læring og sprogbrug som social praksis, uden at opfattelsen af elevernes forkundskaber af den grund har ændret sig. I denne artikel vil jeg først se nærmere på, hvad det kognitive tilegnelsessyn indebærer med hensyn til brug af modersmålet, og dernæst give eksempler på, hvordan dette fremgår i Fælles Mål for engelsk, tysk og fransk i grundskolen. Derefter vil jeg vende mig mod det perspektiv, som man i samme fag anlægger på minoritetselvers modersmål. Det kan undre, at man kun sjældent genfinder opfattelsen af deres forkundskaber som nyttige.

Denne undren over, at minoritetselvers resurser overses, bliver sat i perspektiv af deres skoleresultater. Danske undersøgelser viser, at netop disse elever ofte har vanskeligt ved at klare sig på bare gennemsnitligt niveau i den danske grundskole (Egelund og Tranæs 2007; OECD 2010). Udenlandske undersøgelser viser til gengæld,



ANNE HOLMEN

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

at vellykket skolegang for minoritetselever hænger sammen med, at pædagogikken eksplicit tager udgangspunkt i deres forudsætninger og ikke overlader til dem selv at udnytte et potentiale (fx Cummins 2000; Axelsson m.fl. 2002). Det er således vigtigt, at der er anlagt en additiv sprogpædagogisk tilgang.

Kognitivt tilegnelsessyn

Udgivelsen af »Learner language and language learning« (Færch m.fl. 1984) havde stor indflydelse på dansk fremmedsprogspædagogik. Ud over at præsentere et empirisk forskningsprojekt, der havde fokus på engelsk gennem hele uddannelsessystemet, introducerede forfatterne et kognitivt og psykolingvistisk perspektiv på sprogtilegnelse, som på det tidspunkt var stort set ukendt inden for dansk sprogpædagogik. Hermed kom der fokus på de delprocesser, som sprogtilegnelse består af, og dermed på elevernes aktive indsats for at bygge sproget op. Central i bogen er således en model, der beskriver tilegnelse som elevernes dannelse og afprøvning af hypoteser om det nye sprog. Med hypoteser forstås »kognitive vidensrepræsentationer som kan forandres hvis de møder tegn på, at de er utilstrækkelige« (Ibid.: 192, min oversættelse). Hypoteser dannes på baggrund af det input, eleven møder, den viden om det nye sprog, vedkommende allerede har tilegnet sig, og den viden, vedkommende har om sit modersmål og eventuelle andre sprog. At trække på sit modersmål regnes således som et væsentligt element i udviklingen af kommunikativ kompetence på det nye sprog. Hertil kommer, at »Learner language and language learning« introducerede begrebet metakommunikativ opmærksomhed som et eget læringsmål for sprogundervisningen. Også dette vidensbegreb, der defineres som elevens »bevidste viden om de elementer, der indgår i kommunikativ kompetence, deres indbyrdes afhængighed og sociale funktioner« (Ibid.: 178, min oversættelse), betragtes som en støtte til udviklingen af sprogfærdighed, men samtidig bidrager det til at udvikle en bredere almen sprogforståelse og kritisk sans for kommunikation på tværs af sprog og fag. Det vil sige, at fremmedsprogfagene med den metakommunikative opmærksomhed bidrager til elevernes almene dannelsesproces. I bogen tales der blandt andet om læringspotentialet i kontrastive analyser og andre sprogsammenligninger, om kritisk bevidsthed vedrørende systemer og om social indlejring af sprogbrug samt om udvikling af metasproglig terminologi. Ifølge det kognitive perspektiv på sprogtilegnelse tillægges elevernes modersmål således en væsentlig rolle for både den færdighedsmæssige og den dannelsesmæssige udvikling af fremmedsprogene.

Et sociokulturelt blik på tilegnelse

Siden årtusindskiftet er det kognitive tilegnelsessyn i stigende grad blevet udfordret af og suppleret med teorier, der ser sprogtilegnelse som social praksis, dvs. som interaktion i en social kontekst mellem eleven og dennes omgivelser. Interaktionen formes af såvel de normer, der gælder i pågældende fællesskab, som af den enkeltes udviklingspotentialer og refleksivitet (fx Kramsch 2002). På den ene side bliver der hermed fokus på, at sprog læres i dialog som led i forhandling af viden og identitet; på den anden side bliver sproglig udvikling ikke kun et spørgsmål om opbygning af et sprogsystem, men også et spørgsmål om kreativitet og æstetik. Som understreget af bl.a. Karen Lund (2009) er der imidlertid ikke grund til at tro, at indlejringen af sprogtilegnelse i en bredere sociokulturel ramme betyder, at de kognitive processer er irrelevante. Tværtimod foregår der hypotesedannelse og udvikling af metasproglig bevidsthed ved siden af og vævet sammen med imitation af andre, leg med sproget og identiteten osv., og også her leverer modersmålet en del af materialet.

Et bud på, hvordan det mere komplekse billede af videns- og læringsformer kunne se ud for sprogfagenes vedkommende, er formuleret af Annette Gregersen (2009: 17). Her opererer hun med fire vidensniveauer:

1. viden som kvalifikationer, stimulerer reproduktion af paratviden og udenadslære
2. viden som kompetencer, stimulerer analytisk og strategisk adfærd (dvs. viden anvendt situativt)
3. viden som systemisk viden, stimulerer og sigter mod en selvstændig og refleksiv adfærd (dvs. sætter basale forudsætninger for viden til diskussion)
4. viden som verdensviden, stimulerer og sigter mod den adfærd, hvis hensigt er at ændre de materielle og kulturelle betingelser for læringsadfærd (dvs. at få de lærende til at bevæge sig uden for det sikre i stoffet og undervisningen).

Hvis vi sammenholder Gregersens opstilling med de kognitive processer, der er nævnt ovenfor, er det let at se hypotesedannelsen og -afprøvningen som en central del af den læring, der foregår på niveau 2. Opbygningen og brugen af den metasproglige viden synes derimod at høre til på både niveau 3 og 4 som henholdsvis et introspektivt blik (på ens egen læring og sprogbrug) og et kontekstrettet blik (på sprogbrug og betingelser for samme i både lokale og globa-

le kontekster). På alle tre niveauer indgår modersmålet som en del af den kendte viden, man som lærende går ind i situationen med, og som ifølge den systemteori, der ligger bag Gregersens model, kontinuerligt skal omdefineres som element i et system under forandring.

Grundskolens fremmedsprog

De elementer og processer, der har været omtalt, optræder også i Fælles mål for grundskolens fremmedsprogfag. Først og fremmest nævnes en række centrale begreber, som har med sproglig refleksivitet at gøre. Nogle af disse kan ordnes i en skala, der beskriver et stigende refleksionsniveau hos eleverne fra sproglig nysgerrighed over opmærksomhed og bevidsthed til viden. Samtidig knyttes en forbindelse mellem elevernes sproglige refleksion og deres mod på at eksperimentere med det nye sprog, bl.a. gennem hypotesedannelse. Fx står der i læseplanen for 2. forløb i engelsk (s. 18): »Gennem mundtlig og skriftlig kommunikation udvikles elevernes praktiske sprogfærdighed og sproglige bevidsthed. ... Den sproglige opmærksomhed øges ved elevernes afprøvning og hypotesedannelse samt feedback fra læreren«. Desuden nævnes, at der i undervisningen foretages sammenligninger mellem sprog, og i alle tre fag indgår en progression inden for et trinmål, der omhandler elevernes kompetence til at identificere og senere anvende forskelle og ligheder mellem målsproget og deres modersmål. Under overskriften sprogtilegnelse er det fx et trinmål efter 7. klassetrin i fransk, at undervisningen »sætter dem i stand til at lægge mærke til ligheder mellem fransk og andre sprog«, mens undervisningen efter 9. klassetrin »skal gøre dem bevidste om ligheder mellem fransk og andre sprog«. Efter 10. klassetrin og som slutmål skal eleverne »kunne udnytte viden om ligheder mellem fransk og andre sprog«. Samme trin- og slutmål indgår i tysk.

Af Fælles Mål fremgår det, at den sproglige opmærksomhed både er en forudsætning for tilegnelsen af det nye sprog og et mål for samme læringsproces. Som følge heraf understreges med lidt forskellig ordlyd i de tre faghæfter det læringssyn, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger. I undervisningsvejledningen for engelsk siges det fx således: »Eleverne er ikke sproglige begyndere. Udgangspunktet må tages i elevernes sproglige forudsætninger, elevernes generelle omverdensforståelse samt deres allerede indarbejdede arbejdsvaner og arbejdsmetoder« (s. 51). Læseplanen for tysk og fransk understreger tilmed, at der ikke kun er tale om viden fra modersmålet, men også om at trække forudsæt-

ninger hentet i engelskundervisningen med over i tilrettelæggelsen af det nye sprogfag: »Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger, bl.a. fra dansk- og engelskundervisningen« (s. 11). Tilsvarende nævnes i 3. forløb af læseplanen for engelsk, at »elevernes erfaringer fra arbejdet med andre fremmedsprog inddrages, og de arbejder med at anvende ligheder og forskelle mellem engelsk og andre sprog« (s. 20). Teksten udtrykker altså det grundsyn, at tilegnelsen af det enkelte sprog trækker på erfaringer og viden fra alle de andre sprog, eleverne har lært, og at denne proces fortsætter, således at senere tilegnede sprog som tysk og fransk også kan bidrage til udvikling af det første fremmedsprog, engelsk. Noget lignende gælder elevernes modersmål; fx tilføjes det, at beskæftigelsen med engelsk også kan støtte udviklingen af elevernes modersmål og deres bevidsthed om sprog i bred forstand (s. 51).

Minoritetslevers forudsætninger for fremmedsprogstilegnelse

De generelle beskrivelser for fremmedsprogsgangene gælder naturligvis alle elever og derfor også skolens minoritetslever. Heller ikke disse elever er sproglige begyndere ved mødet med det nye sprog, og også de skal kunne foretage sammenligninger mellem sprog og i den forbindelse både trække på og videreudvikle deres almene sproglige bevidsthed. Endelig anvender de som alle andre elever deres allerede erhvervede viden såvel om det nye sprog som om andre sprog, de kender til, i dannelsen og afprøvningen af hypoteser. Det, der med hensyn til læringsmæssige forudsætninger adskiller minoritetsleverne fra de øvrige elever i fremmedsprogsundervisningen, er den sproglige kompleksitet, der præger deres baggrund. Dels har de et andet modersmål end flertallet, som de ud over de sprog, der blev nævnt ovenfor – dansk, engelsk, tysk og fransk – kan trække på i tilegnelsen. Dels er der mange af dem, som har kendskab til yderligere sprog. Det kan fx dreje sig om elever, der ud over dansk taler både arabisk og fransk hjemme, om elever, der kan flere slags kinesisk, eller om elever, der tidligere har gået i skole på et andet sprog end deres modersmål, dansk eller engelsk. Ifølge såvel det kognitive som det sociokulturelle syn på tilegnelse indgår elevernes samlede sproglige forudsætninger som kendt stof i deres tilegnelse af et nyt sprog. Da minoritetsleverne ofte har mere differentierede sproglige erfaringer, har de i princippet et større materiale at lægge til grund for såvel hypotesedannelsen som udviklingen af metasproglig bevidsthed. Inden for den forholdsvis beskedne forskning i tredje-sprogstilegnelse peges da også på, at minoritetslever qua deres fler-

sprogethed er bedre til at lære sprog end etsprogede (Cenoz 2000). En flersproget opvækst kan give et potentiale for øget kreativitet, metasproglig bevidsthed og kommunikativ sensitivitet. Men ifølge Cenoz udløses en sådan kognitiv fordel ikke automatisk. Den slår kun igennem, når tilegnelsen af det nye sprog foregår i et sproglæringsmiljø, der bygger videre på elevernes faktiske forudsætninger.

I vejledningen for tysk og engelsk indgår et afsnit, der viser, at forfatterne har været bevidste om det potentiale for sproglig bevidsthed, som skolens minoritetselever repræsenterer, og som pædagogikken med fordel kan tage afsæt i: »Tosprogede elever har gennem deres kendskab til flere sprog et stort potentiale for at udvikle sproglig bevidsthed, men for at potentialet skal udfoldes, er det væsentligt, at den sproglige bevidsthed stimuleres, og at elevernes erfaringer med sprog bruges til noget i undervisningen. Det kan man fx gøre ved at arbejde med kontrastiv analyse, hvor man sammenligner sprogs ligheder og forskelle. Dette kan alle elever i klassen tilmed have stor gavn og glæde af« (s. 22). Afsnittet står imidlertid under en overskrift, der hedder »tosprogede elever«, og de synspunkter, der udtrykkes, er stort set fraværende i de øvrige dele af vejledningen og helt fraværende i de bindende tekster (formål, læseplan, trin- og slutmål). Her begrænses elevernes sproglige udgangspunkt til at være dansk og i tilfælde af tysk og fransk også engelsk. Nogle eksempler kan vise dette: Læseplanen for både tysk og fransk (s. 11 i begge læseplaner) indledes med »Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger bl.a. fra dansk og engelskundervisningen«, mens der i læseplanen for engelsk (s. 16) står »Undervisningen bygger på, at eleverne, bl.a. fra danskundervisningen, allerede har en kunnen, viden og erfaringer med hensyn til at kommunikere, til sprog og sprogbrug, til at lære samt en forståelse af deres omverden, herunder erfaring med it og engelsk«. I vejledningen for fransk står der bl.a. om mødet med det nye sprog, fransk (s. 20): »At tale og skrive fransk føles ganske enkelt anderledes end at gøre det på dansk ... de danske lyttevaner skal overføres til fransk«.

Minoritetselevs udbytte af fremmedsprogundervisningen

Ud fra de tilegnelsessyn, der er gennemgået først i denne artikel, er det nærliggende at tro, at minoritetselevs eventuelle problemer med fremmedsprogfagene hænger sammen med og måske endda

er skabt af den pædagogiske tilgang. I Danmark er minoritetslevers udbytte af fremmedsprogfagene kun undersøgt i forhold til engelsk (Danmarks Evalueringsinstitut 2003). Hovedkonklusionen er, at »elever fra hjem hvor der tales andre sprog end dansk eller engelsk/amerikansk, klarer sig i gennemsnit betydeligt dårligere end andre« (s. 9-10), men undersøgelsen har desværre ikke belyst, hvad der skaber de dårlige resultater. Ganske vist anvender man betegnelsen »forklaringsfaktor« om den baggrundsvARIABLE, der hedder »sprog i hjemmet«, men det understreges, at man ikke hermed har undersøgt årsagssammenhænge. Det er dog tankevækkende, at man i undersøgelsen af forklaringsfaktorer ud over elevernes motivation og kontakt med målsproget alene interesserer sig for sammenhængen mellem deres læsefærdighed på dansk og engelsk menog hverken for betydningen af læsefærdighed på andre sprog end dansk eller for i det hele taget at inddrage andre sprog. Heller ikke kvaliteten af elevernes metasproglige bevidsthed inddrages (for en grundigere kritik af undersøgelsen se Holmen 2009). Undersøgelsen har generelt meget lidt fokus på tilstedeværelsen af minoritetslever i skolen, hvilket i øvrigt også gælder fx ministeriets undersøgelse af engelsk i begynderundervisningen (2006).

I undersøgelsen indgår ingen analyse af, hvordan engelskundervisningen har været gennemført i praksis i relation til elevernes forudsætninger. At der er en læringsgevinst ved at inddrage disse forudsætninger aktivt understreges til gengæld i et udviklingsarbejde om inkluderende undervisning i engelsk (Brick-Hansen og Mortensen 2004). Her rapporteres positive erfaringer med en undervisning, der dels anvender engelsk (og ikke dansk) som classroom language og dels tager udgangspunkt i minoritetslevernes sprogstrategier, dvs. deres erfaringer med at lære dansk og med en flersproget hverdag. Ifølge forfatterne ligger her nogle potentialer, som alt for sjældent udnyttes i engelskundervisningen.

Undersøgelser fra andre nordiske lande tyder tilmed på, at engelsk ikke behøver at være et problem for skolens minoritetslever. En svensk undersøgelse af skoleresultater i afgangsklassen viser fx, at minoritetslever, som har modtaget modersmålsundervisning, ligger højere i det samlede karaktergennemsnit end alle andre elevgrupper, og at engelsk er det fag, hvor de ligger allerhøjest (Skolverket 2008). I en undersøgelse blandt niårige filippinsk-norsksprogede i Oslo fremstår disse elevers engelskkundskaber som mærkbart bedre end deres klassekammeraters efter et års engelskundervisning (Svendson 2004).

Additiv sprogpædagogik

Det er muligt, at de positive resultater fra udlandet og fra det danske udviklingsarbejde hænger sammen med en række forskellige faktorer i elevernes baggrund, herunder deres motivation for at lære engelsk i og uden for skolen. Men det er også sandsynligt, at den sprogpædagogik, de møder i undervisningen, spiller ind. Måske har de været så heldige, at undervisningen gennem en målrettet indsats har gjort det muligt for dem at udnytte deres flersprogede potentiale, og at netop denne undervisning derfor adskiller sig fra den dominerende forståelse af, at engelsk »bare er noget man kan« (ifølge Danmarks Evalueringsinstitut 2005: 23), og som man derfor skal bruge, men ikke lære i undervisningen.

En undervisning, der systematisk tager udgangspunkt i elevernes faktiske sproglige og kulturelle forudsætninger for at lære det nye sprog, betegnes med en international terminologi for additiv. Her adderes det nye sprog til allerede udviklede sprog. Det indebærer en udvidelse af det sproglige repertoire med flere udtryksmuligheder og en mere avanceret metasproglig bevidsthed. Hvis det nye sprog ikke aktivt forbindes med det kendte, men faktisk helt erstatter det kendte sprog, taler man om en subtraktiv læringssituation. Forskellen på de to læringstilgange hævdes at ligge bag, når nogle minoritets elever har skolefagligt og intellektuelt udbytte af en flersproget opvækst, mens andre klarer sig markant dårligere (fx Cummins 2000). Det er dog vigtigt at understrege, at den positive effekt af en additiv læringssituation ikke kun gælder skolens minoritets elever, men alle skolens elever. Minoritets eleverne er imidlertid i en situation, hvor inddragelsen af netop deres sproglige ressourcer nemt bliver overset i tilrettelæggelsen af undervisningen. Som uddragene fra Fælles Mål viste, har fremmedsprog fagene på trods af en lang tradition for elevcentreret pædagogik en tendens til at sætte elevernes modersmål lig med dansk og begrænse sprogsammenligning til de gængse fremmedsprog.

Litteratur

- Axelsson, Monica m.fl. (2002): *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning. Målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Brick-Hansen, Aase og Poul Otto Mortensen (2004): *Engelsk i 3. klasse – hvorfor og hvordan?* København: Kroghs Forlag.
- Cenoz, J. (2000): »Research on multilingual acquisition.« I Cenoz og Jessner (red): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 39-53.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children Caught in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Engelsk i grundskolen. Mål og resultater*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Engelsk i det danske uddannelsessystem. Overgange og sammenhænge*.
- Egelund, Niels og Torben Tranæs (2007): *PISA Etnisk 2005. Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005*. København: AKF-forlaget.
- Færch, Claus m.fl. (1984): *Learner Language and Language Learning*. København: Gyldendal.
- Gregersen, Annette Søndergaard (2009): Indledning. I Byram, M. m.fl. (eds.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 15-21.
- Holmen, Anne (2009): »Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen. Fra problem til potentiale.« I Byram, M. m.fl. (eds.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 23-54.
- Kramsch, Claire (2002): *Language Acquisition and Language Socialization*. London: Continuum.
- Lund, Karen (2009): »Fokus på sprog-læring og pædagogiske implikationer for undervisningen.« I Byram, M. m.fl. (eds.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 127-167.
- OECD (2010): *Migrant Education in Denmark*.
- Skolverket (2008): *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. www.skolverket.se
- Svendsen, Bente Ailin (2004): *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Disputats, Universitetet i Oslo.
- Undervisningsministeriet (2006): *Evaluering af tidligere start på fremmedsprogundervisning. En spørgeskemaundersøgelse om engelsk i 3. klasse*.

Flersprogethed i limbo

Sidste år tog jeg til Graz for at deltage i et møde i *European Centre for Modern Languages / Centre Européen pour les Langues Vivantes (ECML)*. Centret blev grundlagt i 1995 af Europarådet og har i dag til opgave at promovere den sproglige og kulturelle mangfoldighed i Europa samt at være katalysator for styrkelsen af europæernes flersprogethed. Blandt velkomstbemærkningerne var en kommentar om, at Danmark ikke er medlem.

Danmarks manglende medlemskab kan ses som et af de mange udtryk for den status, flersprogethed har i Danmark i dag. Flersprogethed og repræsentationer af fremmede sprog var emnet for mit nyligt færdiggjorte ph.d.-projekt (Daryai-Hansen 2010). Gennem en analyse af 13 danske sprogpolitiske publikationer, publiceret mellem 2003 og marts 2008, belyser jeg i afhandlingen de tendenser, der manifesterer sig i den sprogpolitiske diskurs i dagens Danmark. I alt har jeg analyseret 1.940 danske diskurselementer, dvs. tekstfragmenter, der italesætter fremmede sprog, som jeg har sammenlignet med 1.154 tyske diskurselementer (for en diskussion af teksternes udvalg og deres sammenlignelighed se Daryai-Hansen 2010: 103-117). Analysen fokuserer på to spørgsmål: Hvilke sprog repræsenteres i diskurselementerne (repræsentationernes objekt), og hvordan repræsenteres de (repræsentationernes praksis)?

I det følgende vil jeg først belyse, hvilke muligheder flersprogethed har i Danmark i dag. Dette gør jeg ved at opridsse repræsentationernes objekt og praksis i den danske hegemoniske (her forstået som 'fremherskende') diskurs. Dernæst vil jeg perspektivere den danske diskurs ved at opsummere de tendenser, der manifesterer sig i Tyskland. Forskellene mellem de to lande afspejles i skolernes



PETRA DARYAI-HANSEN

Ph.d., Udenrigsministeriets Kompetencecenter
Institut for Interkulturel Kommunikation
og Ledelse, CBS
petradaryai@gmail.com

sprogudbud og kan ikke alene forklares ud fra de specifikke tyske forhold. For at give et eksempel: Tyskland er et af de lande, der støtter ECLM økonomisk og tager del i det udviklingsarbejde, centret koordinerer, men det gør 33 andre lande også, heriblandt så forskellige lande som Armenien, Cypern, Estland, Finland, Holland, Island, Norge, Schweiz og Sverige.

Engelsk – fremmedsproget i Danmark

Analysen viser, at det engelske sprog har en særstatus i den danske diskurs. Det er det sprog, der tales om, og det sprog, der fremstilles som nutidens og fremtidens sprog – dét fremtrædende, selvfølge-lige, indlysende, uundgåelige og nødvendige fremmedsprog:

Da det er givet at vi i dette århundrede får mere engelsk i Danmark [...] (*Dansk Sprognævns forslag til retningslinjer for en dansk sprogpolitik*, 2003).

[...] i takt med at engelsk bliver selvfølgeligt [...]. [...] engelsk, der selvsagt er og fremdeles vil være det første og vigtigste fremmedsprog. (*Fremtidens Sprogfag – vinduer mod en større verden*, 2003: 20, 32).

I en internationaliseringstid, som den vi lever i, er tiltagende brug af engelsk uundgåelig og nødvendig. (*Sprog på spil*, 2003: 50)

Diskursen om engelsk flettes sammen med en diskurs om økonomi, videnskab, uddannelse, mobilitet, globalisering og internationalisering. Engelsk promoveres som et sprog, der har en exceptionel, høj værdi på det danske arbejds- og uddannelsesmarked, og som et sprog, der skal læres, mere præcist som det fremmedsprog, danskerne allerede nu taler bedre end andre, men stadigvæk ikke godt nok. Begreberne internationalisering, globalisering og fremmedsprog indsnævres og ligestilles med engelsk. Verden er engelsk, og engelsk er fremmedsproget.

Engelsk er et sprog, som på den ene side promoveres ihærdigt, og på den anden side – på grund af dets høje markedsværdi – kendetegnes som konkurrent til nationalsproget dansk. Der plæderes for en parallelsproglighed, dvs. en tosprogethed, engelsk ved siden af dansk. I begrebet om parallelsproglighed repræsenteres engelsk som en konkurrent, der samtidig promoveres eftertrykkeligt og dette på bekostning af alle andre fremmede sprog, der ekskluderes i begrebet:

I Danmark er der vedtaget en politik om parallelsproglighed, dvs., at man ikke skal vælge mellem dansk og engelsk, men beherske begge dele. (*Almen sprogforståelse – STX, Undervisningsvejledning*, 2006: 18)

Der manifesterer sig ingen moddiskurs til denne diskurs om det engelske sprog. Alle de analyserede publikationer bekræfter det engelske sprogs særstatus:

Det engelske sprogs særstatus som universelt kommunikationsmiddel er uomtvistelig. Det er vores primære kontaktsprog. (*Nyt fra Sprognævnet 1*, 2008)

Indvandrersprog som ‘ikke-dansk’, ‘ikke-fremmedsprog’ og ‘ikke-sprog’

Ud over denne første danske diskurs om tosprogethed findes der en anden central diskurs om tosprogethed, hvor dansk modstilles indvandrersprog. Indvandrersprogenes repræsentation står i diametral modsætning til engelsk. Der skelnes skarpt mellem indvandrersprogene og fremmedsprogene, og det er de eneste sprog, der repræsenteres diskriminerende, f.eks. i et diskurselement som det følgende: »Der er ikke enighed om værdien af at fastholde og udvikle modersmålet hos dem, der ikke har dansk som hjemmesprog [...]« (*Sprog på spil*, 2003: 59). Mens engelsk fremstilles som en konkurrent, der ønskes ligestillet med det danske sprog, kendetegnes indvandrersprogene ved at være sprog, der er underordnet nationalsproget. F.eks. bygger et centralt argument for modersmålsundervisningen i kilde-materialet alene på tankegangen om, at det – måske – er nødvendigt at lære indvandrersprog for at lære dansk. Antagelsen om, at disse sprog repræsenterer en værdi for den enkelte og det danske samfund, er i disse argumentationer derimod ganske fraværende.

I modsætning til engelsk repræsenteres indvandrersprogene sjældent ved deres navn, men underordnes samlebetegnelsen ‘indvandrersprog’. Herved fremstår disse sprog som en gruppe, der står i en dualisme til dansk – hvilket også antydes gennem begrebet ‘tosproget’, i modsætning til begrebet ‘flersproget’. Hvilket indvandrersprog, man taler, og om man taler mere end et sprog, er uden betydning, fordi det fremstilles som et problem og ikke som en ressource at være tosproget og ikke etsproget.

I modsætning til den første, positive og additive form for tosprogethed, dansk og engelsk, repræsenteres den anden form for tosprogethed subtraktivt. Indvandrersprogene inkluderes i Bour-

dieus (1982) terminologi ikke som legitime sprog ved siden af dansk, men kendetegnes som illegitime sprog og negativ kapital på det sproglige marked. De præsenteres i form af negationer som 'ikke-fremmedsprog' og 'ikke-dansk'. Endelig ligestilles deres brugeres sproglige kompetencer med et 'ikke-sprog', idet fokus udelukkende lægges på det sprog, disse brugere angiveligt ikke behersker (dansk), uden at der gøres rede for, hvilke sprog der er en del af deres sproglige kompetence. Den empirisk påviselige flersprogethed, disse danske medborgere råder over, undermineres altså tydeligt i den danske diskurs.

De andre (relevante) sprog

Min analyse bekræfter forskernes vurdering af, at der findes en skarp hegemonisk hierarkisering mellem sprogene i nutidens Danmark, hvor engelsk står øverst og indvandrersprogene nederst (se f.eks. Holmen/Normann Jørgensen 2000: 86; Lund/Risager 2001: 6; Risager 2005: 4). Dansk placeres i midten, som Holmen og Normann Jørgensen skriver, »måske lige under engelsk, måske med fransk i midten. Alle andre sprog, der bruges, kan placeres på denne skala« (2000: 86). Ifølge Lund og Risager placeres dansk lige over »de øvrige fremmedsprog, som der er udstrakt undervisning i: tysk, fransk, spansk m.v.« (2001: 6).

Begreberne 'øvrige fremmedsprog' og 'alle andre sprog' rummer hele den sproglige mangfoldighed. »De andre sprog er«, som Karen Sonne Jakobsen skriver, »andre sprog end engelsk« (2001: 22). Holmen/Normann Jørgensen nævner fransk, Lund/Risager derudover tysk og spansk. Yderligere sprog, som f.eks. EU-sprogene, de klassiske sprog, de nordiske sprog og store sprog som f.eks. bengali, hindi og russisk, indgår ikke i denne hierarkisering.

Min empiri viser, at de såkaldte 'andre sprog' *de facto* er enten ikke-eksisterende eller irrelevante i den danske sproglige hierarkisering. Der sættes, i modsætning til ved indvandrersprogene, ikke eksplicit spørgsmålstegn ved deres betydning, og de præsenteres til dels som fremmedsprog. Men disse sprog underordnes, i modsætning til engelsk, primært de abstrakte betegnelser 'øvrige fremmedsprog', 'en række andre sprog', eller eksplicit 'andre sprog end engelsk' og 'andre sprog end engelsk og dansk'. Derigennem repræsenteres 'de andre sprog' som én sproggruppe, der primært konkretiseres ved deres negation, nemlig ved at være 'ikke-engelsk'. Det følgende eksempel viser, at nogle af disse sprog ikke kun præsenteres som 'andre', men som 'andre relevante sprog':

Hvis dansk fortsat skal kunne bruges i fagligt krævende sammenhænge, er der behov for en parallelsproglighed i såvel forskningen som undervisningen. Der er behov for en strategi, hvor dansk styrkes, uden at engelsk eller andre relevante fremmedsprog nedprioriteres.

(*Sprogpolitisk redegørelse*, 2004:5)

Mens engelsk nævnes eksplicit, og en parallelsproglighed derigennem er sprogpolitisk implementerbar, konkretiseres 'de andre relevante fremmedsprog' ikke. Det fremgår hverken, hvilke fremmedsprog der anerkendes som relevante, eller hvorfor de tildeles dette prædikat. Forskellen begrænser sig derigennem til, at disse sprog indrømmes en principiel form for relevans.

Yderst få sprog nævnes ved deres navn. Der findes ifølge Gordon (2009) i dag på verdensplan 6.909 sproglige varieteter, der kategoriseres som sprog. Ud af disse 6.909 sprog er der kun 31 sprog repræsenteret i de 1.940 danske diskurselementer, og ud af disse 31 sprog tematiseres der kun syv sprog i mere end 1% af diskurselementerne: Ud over engelsk, der er omnipræsent, er der to centralskandinaviske sprog, norsk og svensk, to europæiske sprog, fransk og tysk, og to klassiske sprog, latin og oldgræsk. Disse sprog omtales signifikant sjældnere end engelsk, og det er påfaldende, at deres repræsentation, ligesom den abstrakte betegnelse 'andre (relevante) sprog', flettes sammen med diskursen om det engelske sprog.

Analysen viser, at 'de andre sprog' primært er interessante, når de har en funktion i konkurrencen med det engelske sprog: a) Når de, som latin, græsk og tysk, repræsenteres som fortidens sprog og igennem dette sproghistoriske perspektiv styrker bevidstheden om det danske sprog; b) når de som de centralskandinaviske sprog er allierede i kampen mod det engelske sprog; eller c) når de som fransk eller polsk er genstand for en inspirerende sprogpolitik vendt mod det engelske sprog.

Sammenligning med Tyskland og opsummering

I modsætning til Danmark fremmer den fremherskende tyske diskurs flersprogethed (se Daryai-Hansen 2010: 230-281). Den sætter sproglig mangfoldighed, her primært den europæiske, i toppen af det sproglige hierarki. Udgangspunktet er, at andre sprog ikke må diskrimineres, samt at den sproglige og kulturelle mangfoldighed er en ressource: »Andere Sprachen und Kulturen bieten ein großes Potential« (Pressemeddelelse, *Deutscher Bundestag*, 2007). Den tyske

tankegang om flersprogethed er additiv. Således plæderer f.eks. *Deutscher Sprachrat* – i tråd med EU-anbefalinger – for en flersprogethed, dvs. for kundskaber i to europæiske fremmedsprog plus læse- og lytteforståelse i yderligere sprog:

Ziel ist die mündliche und schriftliche Handlungsfähigkeit möglichst vieler Deutscher in zwei europäischen Fremdsprachen sowie Lesekompetenz und Hörverständnis in weiteren Sprachen. Nachbarschaftssprachen sollen im schulischen Sprachenangebot besonders berücksichtigt werden. (*Deutscher Sprachrat, Ziele und Aufgaben*, 2003)

Indvandrersprogene repræsenteres som en del af den promoverede sproglige mangfoldighed og som fremmedsprog, der skal læres af minoritets- og majoritets elever. I modsætning til den danske diskurs bygger diskursen i Tyskland på forskningsresultater og underbygges statistisk. Derigennem konkluderes bl.a., at modersmålsundervisningen ud over at påvirke indlæringen af tysk også styrker elevernes metalingvistiske kompetencer og generelle kognitive udvikling, samt ikke mindst at denne undervisning fremmer flersprogethed i samfundet som helhed.

Den fremherskende danske sprogpolitiske diskurs opererer yderst sjældent med et flersprogethedsbegreb. Som jeg har redegjort for, står to stærkt ideologiske diskurser om tosprogethed i centrum: den om engelsk og den om indvandrersprog. Diskursen om indvandrersprog er den eneste mere omfattende diskurs om fremmede sprog, der fremstilles uafhængigt af diskursen om engelsk. Den danske diskurs præges af en yderst positiv repræsentation af det engelske sprog og to negative repræsentationer: indvandrersprogene, der kendetegnes ved at være 'ikke-dansk' og 'ikke-fremmedsprog', og de irrelevante andre (relevante) fremmedsprog, der er 'ikke-engelsk'. Den danske diskurs bygger altså – i sprogforskeren Michel Candeliers terminologi – på en dansk-engelsk 'bi-etnocentrisme' (Candelier 2003: 347) og er fanget i dikotomier og negationer, vagheder og diskrimineringer, der modvirker muligheden for en flersprogethed i Danmark.

Litteratur

- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Candelier, Michel (2003): »Sprachen- und Kulturenviefalt in der Grundschule – Evlang: ein Beitrag zur Verwirklichung von Zielen der europäischen Sprachenpolitik«. I Rüdiger Ahrens (ed.): *Europäische Sprachenpolitik – European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, s. 347-357.
- Daryai-Hansen, Petra (2010): *Begegnungen mit fremden Sprachen. Sprachliche Hierarchien im sprachpolitischen Diskurs im Dänemark und Deutschland der Gegenwart*. Ph.d.-afhandling, Institut for Kultur og Identitet, RUC.
- Gordon, Raymond G. (2009) (ed.): *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex.: SIL International.
- Holmen, Anne / Normann Jørgensen, Jens (2000): »Har vi en dansk sprogpolitik? Om holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark«. I Anne Holmen & Jens Normann Jørgensen (2000) (ed.): *Sprogs status i Danmark år 2011*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, s. 75-90.
- Jakobsen, Karen Sonne (2001): »De andre sprog – om sprogvvalg og sproguddannelser«. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, vol. 7, nr. 19 (2001). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 22-28.
- Lund, Karen / Risager, Karen (2001): »Dansk i midten«. I: *Sprogforum*, vol. 7, nr. 19 (2001). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 4-8.
- Risager, Karen (2005): »Sproglige eksklusionshierarkier – de hundrede sprogs betydning«. I: *Fra Minoritetsstudiers værksted nr. 2*. København: Københavns Universitet, s. 1-21.

Kultursyn i læreplaner: Udvikling inden for under- visning i dansk som andet- sprog for voksne

I denne artikel har jeg fokus på læreplansdokumenter, specielt lovgivning og bekendtgørelser for undervisningsfaget dansk som andetsprog (dsa) for voksne. Jeg vil se på, hvilke kultursyn der i et historisk perspektiv kan fremanalyses i læreplansdokumenterne.

Som historiske dokumenter kan læreplaner gøres til genstand for undersøgelser og analyser med henblik på at afdække såvel fagdidaktiske som samfundsmæssige, politiske, uddannelsespolitiske og ideologiske forhold. Mange læreplansforskere gør fx gældende, at indhold i læreplaner afspejler fordelingen af politisk og social kontrol i samfundet (se bl.a. Gundem, 2008).

Der har siden 1980'erne været en ganske omfattende aktivitet med henblik på at udvikle læreplansdokumenter for undervisningsfaget dsa for voksne. Det er et område, der har haft stigende bevågenhed både i politiske sammenhænge og blandt fagfolk (se fx Folketingsdebat, 2001; Bjerg Petersen, 2010). Dette gælder også for beskrivelser af formål og indhold i kultur- og samfundsundervisning.



KAREN BJERG PETERSEN

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet
kp@dpu.dk

Læreplaner for undervisningsfaget DSA i 1970'erne og 1980'erne under fritidsloven

Undervisning i dsa, herunder undervisning i kultur- og samfundsforhold, kan fremvise en næsten fyrrårig historie.

Den første dsa-undervisning, der omtales som 'indvandrerundervisning', blev igangsat i begyndelsen af 1970'erne på baggrund af en betænkning fra 1971 om udenlandske arbejderes forhold i Danmark. I betænkningen blev det foreslået, at de tilflyttede voksne udlændinge, der var kommet til Danmark for at arbejde – primært fra Tyrkiet, Pakistan og det tidligere Jugoslavien – fik tilbudt undervisning i dansk og danske forhold uden at skulle betale for selve undervisningen. Den skulle tillige foregå på frivillig basis og uden nærmere betingelser (Betænkning nr. 589, 1971). Efterfølgende blev undervisning i dsa uden egentlige bekendtgørelser og fagbeskrivelser – udbudt som specialundervisning under lov 233 af 6. juni 1968 om fritidsundervisning. Undervisningen blev primært varetaget af oplysningsforbundene. I 1981 blev den første vejledning for 'undervisning for indvandrere' udarbejdet. I vejledningen blev det bl.a. påpeget, at undervisningen for indvandrere ud over sprog skulle omfatte 'en orientering i danske samfunksfunktioner – evt. med bistand fra en tolk' (Vejledning nr. 16742, 1981).

På baggrund af en væsentlig stigning i indvandringen fra midten af 1980'erne blev dsa-undervisningen i de efterfølgende årtier stadigt mere omfattende. Samtidig foregik der en betydelig udbygning af undervisningen. Den første lov og bekendtgørelse om undervisning i dsa for voksne så dagens lys i midten af 1980'erne.

Læreplaner for undervisningsfaget DSA i 1980'erne, 1990'erne og 2000-tallet

I 1986 blev den første selvstændige lov, lov 355 af 4. juni 1986 om indvandrerundervisning med tilhørende bekendtgørelse, vedtaget. Undervisningen blev flyttet fra kommunalt regi over i amterne, hvor også den øvrige voksenundervisning på daværende tidspunkt lå. I midten af 1990'erne blev der med lovbekendtgørelse 655 af 29. juni 1994 foretaget nogle ændringer, som dog først og fremmest betød, at der blev indført uddannelses- og erhvervsvejledning. Formålsformuleringerne i læreplansdokumenterne, der i øvrigt var ganske kortfattede og blot fyldte to sider, var således enslydende i perioden 1986 til 1998.

I slutningen af 1990'erne blev Lov 487 af 1. juli 1998 med tilhørende bekendtgørelse og fagbeskrivelser om 'undervisning i dansk som

andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre' vedtaget under en socialdemokratisk ledet regering. Loven fyldte – til sammenligning med den foregående periodes kortfattede beskrivelser – over 27 kapitler, og bekendtgørelsen var vokset fra to til 27 sider. Desuden blev der i slutningen af 1990'erne udgivet både vejledninger til lov og bekendtgørelsen og antologier om undervisning i dansk som andetsprog for voksne. Lov 487 med tilhørende bekendtgørelse kom dog blot til at være gældende i en – set i et læreplansperspektiv – ganske kortvarig periode, nemlig fra 1998 til 2003.

I 2001 blev der på initiativ af den nyvalgte venstre-konservativt ledede regering med afsæt i regeringens politiske programerklæringer om en ny integrationspolitik udarbejdet nye love og bekendtgørelser for undervisningen af voksne udlændinge. Lov nr. 375 af 28. maj 2003 om danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. med tilhørende bekendtgørelse blev vedtaget med virkning fra 1. januar 2004.

Hvilke kultursyn – eller med et Foucault-begreb – hvilke tanke-mønstre om kulturundervisningen kan der fremanalyses i love og bekendtgørelser for undervisningsfaget dsa for voksne i historisk optik? Inden en nærmere undersøgelse skal jeg kort gøre rede for forskellige forståelser og definitioner af kulturbegrebet, som kan bidrage til at belyse forskellige kultursyn.

Om essentialistiske og relationelle forståelser af kulturbegrebet og kulturpædagogik

Teoretisk litteratur inden for antropologi, interkulturel kommunikation og kulturteori har i et historisk perspektiv introduceret forskellige forståelser af kulturbegrebet (Kroeber & Kluchhohn, 1952; Haastrup, 1989, 2003).

I litteraturen beskrives for det første et historisk kultursyn, der i overvejende grad betragter kulturer som udgjort af empiriske bestemmelige delkategorier eller 'substanssystem[er]', om hvilke der kan opnås specifik viden (Haastrup, 1989, 15). Et sådant kultursyn er blevet karakteriseret som beskrivende eller *essentialistisk*. I dette kultursyn sammenkobles en forståelse af en overvejende monokulturel enhedskultur ofte med en forståelse af kulturbegrebet som en nationalkultur karakteriseret ved 'skarpt afgrænsede grænser' (Hylland Erikson, 1994, 42). Denne udlægning af nationsbegrebet bygger på en 'tilsyneladende 'objektiv' definition af nationen' ud fra essentialistisk baserede 'kulturelle eller etniske kriterier' (Østergaard, 2001, 57).

Over for den essentialistisk baserede forståelse af kultur- og nationsbegrebet står et andet kultursyn. Her opfattes kultur som relati-

onelle størrelser, der løbende forandres, rekonstrueres og tilskrives nye betydninger med aktører som væsentlige medskabere. Denne forståelse af kulturbegrebet omtales som et komplekst eller *et relationelt kultursyn*. Også danske forskere har bidraget med udbygninger og definitioner af en sådan forståelse af kulturbegrebet. De bygger videre på bl.a. antropologen Geertz' (1973) hermeneutisk inspirerede diskussioner af kulturbegreber og forståelsen af kulturelle former som meningsskabende og meningsskabte konstruktioner (Haastруп, 2003).

Kulturpædagoger har diskuteret, hvilke *kulturpædagogiske implikationer* hhv. essentialistiske og relationelle kultursyn har. Som bl.a. Søderberg (1994) og Risager (2003) påpeger, vil essentialistiske kultursyn ofte føre til en kulturundervisning, der formidler viden om og tilpasning til 'den fremmede kultur'. Dette er i engelsksproget litteratur blevet omtalt som 'adaption' (se Søderberg, 1994). I modsætning til essentialistiske kultursyn vil relationelle kultursyn ofte lægge vægt på, at undervisningen fremmer deltagerens 'kulturelle opmærksomhed' og deres bevidsthed om forskellige kulturelle former. På engelsk omtales dette ofte som 'cultural awareness' (Tomalin & Stempleski, 1993). Risager (2003) har endvidere fremhævet, at der i essentialistiske kultursyn ofte er indbygget et 'nationalt dilemma', idet undervisningen først og fremmest rettes mod 'den typiske kultur' eller 'standardkulturen', som samtidig opfattes som en tilsyneladende 'objektiv' nationalkultur, uden at der fokuseres på en mangfoldighed af kulturformer.

Spørgsmålet er nu, hvilke kultursyn der kan fremanalyses i læreplansdokumenterne for undervisningsfaget dsa for voksne? Det vil jeg se på i det følgende.

Om kultursyn i læreplansdokumenter for undervisningsfaget DSA for voksne

Lige siden den første lovgivning om undervisning i dansk som andetsprog for voksne har et af delmålene i læreplanerne været, at deltagerne i undervisningen skulle tilbydes undervisning i kultur- og samfundsforhold. I figur 1 nedenfor er der citeret udvalgte uddrag om formålet med kultur- og samfundsundervisningen fra lovgivning og bekendtgørelser fra perioderne 1986-1998, 1998-2003 og efter 2003. Til illustration er endvidere medtaget formuleringen fra vejledningen under fritidsloven fra 1981.

FIGUR 1 Uddrag om formålet med kulturundervisningen fra læreplansdokumenter for undervisningsfaget dsa for voksne

Fritidsloven (Vejledning, 1981)	1986-1998 Lov og Bekendtgørelse	1998-2003 Lov og Bekendtgørelse	Efter 2003 Lov og Bekendtgørelse
Undervisningen bør indeholde: »En orientering i danske samfundsfunktioner – evt. med bistand fra en tolk«	<p>Lov 355, § 1 »enhver amtskommune skal sørge for, at indvandrere ... kan få undervisning, der sigter mod at gøre det muligt for dem at fungere i det danske samfund«</p> <p>Bek. 450, § 2 »Der gives en egentlig undervisning i dansk kultur og danske samfundsforhold« (...) »vidensmæssige mål« »deltagernes erfaring og viden fra hjemlandet er baggrunden for at forstå og forholde sig til livet i Danmark«</p>	<p>Lov 487, § 1 »Undervisningen skal udvikle deltageres bevidsthed om dansk kultur«</p> <p>Bek. 941 »Kursisten skal opnå indsigt i kulturformer i Danmark (...) med udgangspunkt i sine kulturelle erfaringer«</p>	<p>Lov 375, § 1 »Formålet ... er at voksne udlændinge opnår viden om kultur og samfundsforhold i Danmark«</p> <p>Bek. 1041 »Undervisningen skal medvirke til at den pågældende hurtigt bliver i stand til at varetage erhvervsarbejde (...) med udgangspunkt i deltageres (...) baggrundsviden om danske forhold«</p>

I modsætning til vejledningen fra 1981, hvor kulturbegrebet ikke omtales, anvendes der i bekendtgørelsen fra den første periode fra 1986 – 1998 formuleringer, der tyder på et essentialistisk kultursyn. Mens kulturundervisningen ikke eksplicit omtales i selve loven, indikerer formuleringen i bekendtgørelsen fra 1986, at der gives en 'egentlig' undervisning i 'dansk kultur' et kultursyn, og en opfattelse af kultur som en monokulturel, veldefineret og veldefinerbar enhedskultur. At der tillige tales om 'vidensmæssige mål' for undervisningen, indikerer et syn på kultur som værende inddelt i en række bestemmelige delelementer, om hvilke der kan videregives specifik viden. I forlængelse af Østergaards påpegninger (2001) ovenfor sammenkobles kultur- og nationsmarkører i begrebsstillingen 'dansk kultur' til en tilsyneladende indiskutabel og objektiv forståelse af såvel kultur- som nationsbegrebet.

I sammenligning hermed er formuleringer i lov og bekendtgørelser i den efterfølgende periode fra 1998-2003 mere modsætningsfyldte og synes at udtrykke forskellige kultursyn. Der anvendes således fortsat begrebet 'dansk kultur', som ligger i forlængelse

af et essentialistisk kultursyn. På den anden side tyder formuleringerne om, at deltagerne skal opnå 'bevidsthed om' og 'indsigt i' 'kulturformer i Danmark' på et relationelt kultursyn. Anvendelsen af formuleringen 'kulturformer i Danmark' tyder på en forståelse af kultur som en kompleks og foranderlig størrelse. Endvidere synes også mere relationelle kulturpædagogiske tilgange at have vundet indpas i læreplanerne i denne periode. Fremhævelserne om, at deltagerne skal opnå 'bevidsthed om' og 'indsigt i' kulturformer, tyder på en påvirkning fra kulturpædagogiske relationelle tilgange, der fremhæver opnåelse af 'cultural awareness' som centralt i undervisningen.

Sammenlignet med perioden fra 1998 til 2003 synes formuleringerne i lov og bekendtgørelse i danskuddannelsesloven efter 2003 imidlertid at være en tilbagevenden til et essentialistisk kultursyn, der opfatter kultur som en veldefineret størrelse, der giver 'viden' snarere end indsigt. Det er bemærkelsesværdigt, at formuleringer som 'bevidsthed om' og 'indsigt i kulturformer i Danmark', der forekom i læreplansdokumenterne i perioden 1998-2003 er fraværende i læreplansdokumenterne efter 2003. Endvidere er det efter 2003 iøjnefaldende at formålsbeskrivelserne for kultur- og samfundsundervisningen, er blevet underlagt en effektivitets- og arbejdsmarkedsorienteret diskurs. For første gang i udviklingen af læreplansdokumenter for undervisningsfaget dsa for voksne fremhæves det i 2003, at undervisningen skal medvirke til, at deltagerne 'hurtigt' bliver i stand til at varetage erhvervsarbejde. I 2003-læreplanerne er der – ud over de i figur 1 citerede formuleringer – endvidere indført krav om, at deltagere gennemfører en 'særligt tilrettelagt kultur- og samfundsundervisning'. I denne er der, ligeledes som noget nyt, fastsat ti obligatoriske emner i bekendtgørelsen. Fastlæggelsen af bestemte emner som fx 'Danmark før og nu', 'velfærdssamfund og demokrati', 'integrationslovgivningen' 'arbejdsmarkedet og arbejdspladskultur' samt 'beskæftigelse' og fravalget af andre emner tyder på en interesse for på centralt plan at ville definere og indholdsfore-skrive kulturundervisningen for voksne udlændinge (se også Bjerg Petersen 2010).

Ser man endvidere på, hvorledes det i læreplansdokumenterne foreskrives, hvordan deltagerens erfaringer bør inddrages i undervisningen, forekommer der en række bemærkelsesværdige forskydninger. Både i perioden fra 1986-1998 og i perioden fra 1998-2003 påpeges det, at undervisningen i kultur- og samfundsforhold bør tage afsæt i deltagerens egne kulturelle erfaringer. I første periode er det deltagerens 'erfaring og viden fra hjemlandet', der skal bygges på, mens det i perioden 1998-2003 påpeges, at indsigt og bevidsthed om

kulturformer skal opnås med afsæt i deltagerens 'kulturelle erfaringer', hvor referencen til hjemlandet er fraværende. Desuden er det iøjnefaldende, at der efter 2003 eksplicit står, at der skal tages afsæt i deltagernes 'baggrundsviden om danske forhold' (min kursivering). Denne opstramning fører således til en fokusering på monokulturelle, danske nationale aspekter i læreplansdokumenterne, hvilket bekræfter Risagers beskrivelse af kulturundervisningens 'nationale dilemma' (Risager 1999, 156). Herudover har danskuddannelsen desuden som sit vigtigste formål at erhvervsrette deltagerne. E-bøger og undervisningsmaterialer til den særligt tilrettelagte kultur- og samfundsundervisning udgivet af Integrationsministeriet efter vedtagelsen af lov 375 i 2003, indikerer ligeledes – med et begreb lånt fra Foucault (2001) – indtrykket af en interesse fra 'beherskelsesmagtens' side i at fremme et overvejende monokulturelt kultursyn.

Der kan således i læreplansdokumenterne efter 2003 iagttages gennemgående tankemønstre og kultursyn i retning af en tilbagevenden til en mere essentialistisk forståelse af formålet med undervisningen i retning af, at en nationalkultur står i centrum i læreplansdokumenternes beskrivelse af formålet med kultur- og samfundsundervisningen. Denne forståelse har 'udgrænset' tanke-mønstre, der hviler på relationelle kultursyn, som var fremtrædende i læreplansdokumenterne i den umiddelbart foregående periode. Oplistingen af ti emner, som er gjort obligatoriske i forhold til tidligere lovgivning, sammen med påpegningen af, at udelukkende deltagernes viden om danske forhold bør inddrages, synes at understrege, at der efter 2003 er tale om *et forstærket overvejende monokulturelt og nationalt kultursyn* i læreplansdokumenternes formålsbeskrivelser af kultur- og samfundsundervisningen.

Perspektiver for fremtidig læreplansudvikling

Min konklusion på undersøgelserne er, at læreplansdokumenter for undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne – snarere end at blive opfattet som 'givne tidløse størrelser' – bør forstås som dokumenter, der er underlagt bestemte interesser og beherskelses-systemer og som sådanne indgår i mere overordnede diskurser og kampe om indflydelsesretten og magten til at definere indhold i undervisningen igennem lovgivning og bekendtgørelser. Med henblik på udviklingen af fremtidige læreplansdokumenter er denne indsigt både betydningsfuld og væsentlig for såvel undervisere, embedsværk som politikere. Undervisning i kultur og samfundsforhold som fastlagt i læreplansdokumenterne synes således at indgå i overordnede uddannelsespolitiske kampe og diskurser, hvor

fordelingen af den sociale kontrol i samfundet spiller en rolle for indholdsforeskrivelser for undervisningen (Gundem 2008). Et afsæt for en fremtidig diskussion om indholdet i læreplansdokumenter for undervisningsfaget dsa for voksne udlændinge kunne eksempelvis i forlængelse af Risager (2003) være en diskussion om, hvorledes 'det nationale dilemma' overvindes og erstattes med mere tidsvarende mangfoldighedssyn på indholdet i en moderne kultur- og samfundsundervisning.

Litteratur

- Betænkning nr. 589, 1971, om udenlandske arbejders forhold i Danmark.
- Bjerg Petersen, K. (2010): *Undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne. Nogle udviklingstendenser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Folketingsdebat (2001): Folketingsdebat d. 4. oktober 2001 URL: http://www.folketinget.dk/Samling/2001/salen/R1_BEH1_3_4_85.htm
- Foucault, M. (2001): *Talens forfatning. Forelæsningsrapport: viljen til viden. Nietzsche – genealogien, historien*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretations of Cultures. Selected essays by Clifford Geertz*. New York: Basic Books.
- Gundem, B.B. (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haastrup, K. (1989): Kultur som analytisk begreb. I K. Haastrup og K. Ramløv (red.): *Kulturanalyse – fortolkningens forløb i antropologien*. København: Akademisk forlag.
- Haastrup, K. (2003): Introduktion. Den antropologiske videnskab. I K. Haastrup (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hylland Eriksen, T. (1994): Det tapte kulturelle øyrike I Hylland Eriksen, H.: *Kulturelle Veikryss. Essays om kreolisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kroeber, A.L. and Clyde Kluckhohn (1952): *Culture – a critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Risager, K. (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk forlag.
- Søderberg, A.M. (1994): Interkulturel kompetence – hvad er det, og hvordan udvikler man den? I: *Kultur møde og interkulturel kompetence*. Sprog og kultur møde, nr. 6.
- Tomalin, B. & S. Stempleski (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Vejledning, 1981: Vejledning nr. 16742 om specialundervisning i henhold til lov om fritidsundervisning.
- Østergaard, U. (2001): *Europas ansigter: nationale stater og politiske kulturer i en ny, gammel verden*. København: Rosinante.

Godt Nyt

Første-, andet- og tredjesprog

- Ag, A. (2010): *Sprogbrug og identitetsarbejde hos senmoderne storbybørn*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Ahrenholz, B. (2009): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (2010): *Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Alcón Soler, E. & Safont Jordà, M. P. (2008): *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- Arabski, J. (2006): *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009): *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Barnard, R. & Torres-Guzmán, M. E. (2009): *Creating Classroom Communities of Learning. International case studies and perspectives*. Bristol: Multicultural Matters.
- Belke, G. (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bjerg Petersen, K. (2010): *Undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne: nogle udviklingstendenser*. Ph.d.-afhandling. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Blell, G. & Kupetz, R. (2005): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht. Forschung und Praxisberichte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bruna, K. R. & Gomez, K. (2009): *The Work of Language in Multicultural Classrooms. Talking science, writing science*. New York, NY: Routledge.
- Butzkamm, W. (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht* (2. durchgesehene und verbesserte Auflage). Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W. & Caldwell, J. A. W. (2009): *The Bilingual Reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Byram, M. S., Søndergaard Gregersen, A., Holmen, A. & Lund, K. (Eds.) (2009): *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Carder, M. (2007): *Bilingualism in International Schools. A model for enriching language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carroli, P. (2008): *Literature in Second Language Education. Enhancing the role of texts in learning*. London: Continuum.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001): *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dalton-Puffer, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: J. Benjamins.

- De Angelis, G. (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ditze, S.-A. & Halbach, A. (2009): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt, M.: Lang.
- Ekberg, L. & Håkansson, G. (red.) (2004): *Nordand 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Elsner, D. (2007): *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt am Main: Lang.
- Elsner, D., Küster, L. & Viebrock, B. (2007): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel »Multiliteralität«*. Frankfurt, M.: Lang.
- Fellowes, A. (2001): *Bilingual Shakespeare. A practical approach for teachers*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Frederiksen, K.-M., Sonne Jakobsen, K., Svendsen Pedersen, M. & Risager, K. (2006): *Second Language at Work*. Roskilde: Roskilde University.
- García, O. & Kleifgen, J.A. (2010): *Educating Emergent Bilinguals. Policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (2006): *Imagining Multilingual Schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Geiger-Jaillet, A. (2010): *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Bern: Lang.
- Geiger-Jaillet, A. (2005): *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: Harmattan.
- Hanauer, D.I. (2010): *Poetry as Research. Exploring second language poetry writing*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Hinkel, E. (2005): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Hufeisen, B. & Fouser, R.J. (2005): *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (2005): *Gesamtsprachencurriculum integrierte Sprachendidaktik – common curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Kaplan, R.B. (2010): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kenner, C., & Hickey, T. (2008): *Multilingual Europe. Diversity and learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kärchner-Ober, R. (2009): *The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Lainio, J. & Leppänen, A. (2007): *Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling. Rapport från ASLA's höstsymposium Eskilstuna, 9.-10. november 2006*. Uppsala: ASLA.
- Leakey, J. (2010): *Evaluating Computer-assisted Language Learning. An integrated approach to effectiveness research in CALL*. Oxford: Peter Lang.
- Madsen, L.M., Spindler Møller, J. & Normann Jørgensen, J. (eds.) (2010): *Ideological Constructions and Enregisterment of Linguistic Youth Styles*. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities.
- Martinez, H. & Meißner, F.-J. (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.

- McKay, S.L. & Bokhorst-Heng, W.D. (2008): *International English in its Socio-linguistic Context. Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. New York: Routledge.
- Müller-Lancé, J. (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb: Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Nauwerck, P.& Oomen-Welke, I. (2009): *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg, Br.: Fillibach.
- Neuner, G. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Normann Jørgensen, J. (2010): *Language. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities.
- Normann Jørgensen, J., Holmen, A. & Fenger, R. (eds.) (2010): *Sprogs status i Danmark 2021*. (Københavnstudier i tosprogethed; bind 58). København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- O'Dowd, R. (2007): *Online Intercultural Exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pedersen, T. (2008): *When Culture Becomes Politics. European identity in perspective*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Pütz, M. & Sicola, L. (2010): *Cognitive Processing in Second Language Acquisition. Inside the learner's mind*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ronneberger-Sibold, E. & Nate, R. (2009): *Europäische Sprachenvielfalt und Globalisierungsprozess*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Safont Jordà, M.P. (2005): *Third Language Learners. Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008): *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: G. Narr.
- Scott, J.C., Straker, D.Y. & English, N. (2009): *Affirming Students' Right to Their Own Language. Bridging language policies and pedagogical practices*. New York: Routledge.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A. (2009): *Making Choices for Multicultural Education. Five approaches to race, class, and gender*. (6. ed.). Hoboken, N.J: Wiley.
- Stæhr, A. (2010): »Rappen reddede os«. *Et studie af senmoderne storbydrenges identitetsarbejde i fritids- og skolemiljøer*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Torres-Guzmán, M.E. & Gómez, J.R. (2009): *Global Perspectives on Multilingualism. Unity in diversity*. New York: Teachers College Press.
- Øzerk, K.Z. (2003). *Sampædagogikk. En studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Andet Godt Nyt

- Bertschi-Kaufmann, A. (2009): *Literarilität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Blom, E. & Unsworth, S. (2010): *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ishihara, N. & Cohen, A. D. (2010): *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Koike, D.A. & Rodríguez, L. (2010): *Dialogue in Spanish: studies in functions and contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kuzminykh, K. (2009): *Das Internet im Deutschunterricht. Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Kyuchukov, K. (2010): *Essays on the Language, Culture and Education of Roma*. Uppsala: Hugo Valentin Centre, Uppsala University.
- Leth Andersen, H. & Blach, C. (2010): *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Mishan, F. & Chambers, A. (2010): *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Oxford: Peter Lang.
- Moen, B. B. & Lund, A. C. B. (2010): *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Olofsson, M. (2010): *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Ortega, L. (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Parker, L. L. (2008): *Technology-Mediated Learning Environments for Young English Learners. Connections in and out of school*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verspoor, M., De Bot, K. & Lowie, W. (2011): *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Company.

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



Folkeskolens udfordringer

Af Niels Egelund



Professor Niels Egelund fra Center for Strategisk Uddannelsesforskning formidler her sit syn på, hvordan vi bør forholde os til folkeskolens mest krævende udfordringer lige nu: 1) førskolen, 2) hvordan drenge bliver dygtigere, 2) klassestørrelse og læring, 4) lærerkompetencer og 5) skoleelevers overgang til ungdomsuddannelserne.

Bogen er et bud på, hvordan uddannelsespolitisk kontrolmani kan erstattes af regulær viden om kvalitet i undervisning.

Netop udkommet, november 2011

114 sider • Pris: 99.95 + porto • ISBN 978 87 7934 709 0

Ret til dansk

Uddannelse, sprog og kulturarv

Redigeret af Anne Holmen, Christian Horst, Claus Haas & Bergthóra Kristjánsdóttir



Siden 1990'erne har det flerkulturelle, det flersproglige og det flerreligiøse presset sig på som en brændende aktuel problemstilling også i skole- og uddannelsessammenhænge.

Ret til dansk handler om, hvor prekært og konfliktfyldt det er at opretholde forestillingen om en monokultur og et monosprogligt curriculum i Danmark.

I bogen afdækkes de dilemmaer af både retlig, social, kulturel og demokratisk karakter, der følger af den førte uddannelsespolitik.

Oktober 2011

439 sider • Pris: 349.95 + porto • ISBN 978 87 7934 575 1

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:
www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 8715 3963

Det næste nummer af Sprogforum udkommer december 2011

Test og prøver

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 52 Test og prøver – oktober 2011
- 53 Cooperative Learning – december 2011
- 54 Kreativitet/innovation/spil – maj 2012
- 55 Verdensborgerskab – oktober 2012

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 sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

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

2000

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

2001

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

2002

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

2003

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

2004

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

2005

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

2006

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

2007

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

2008

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

2009

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

2010

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