

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK
nummer 57 · oktober 2013

Subjektivitet og fler- sprogethed

»Lad være med at undervise i noget
som du ikke føler stærkt for –
om du nu elsker eller hader det.
Alt for ofte føler lærere at de skal
være professionelle og ikke behøver
at stå frem som sig selv.«

Claire Kramsch

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 57 · oktober 2013

SOFIE PALUDAN

Kronik: Målrettet sprogundervisning
til flersprogede elever 8

INTERVIEW MED CLAIRE KRAMSCH

Det flersprogede subjekt 13

VÉRONIQUE SIMON

Læring, tab, drømme. Identitetsdannelse
gennem sprogselvbiografier 22

KAREN-MARGRETE FREDERIKSEN

At finde sin stemme på dansk 31

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Subjektivitet i periferien 38

JESSE-LEE COSTA DOLLERUP OG TANYA LINDKVIST

Kunsten at lære sprog – Hvad sker der,
når sproglæring flytter ud af klasseværelset
og ind på museet? 46

KIRSTEN L. KOLSTRUP

Det ideelle selv og motivation
i andetsproglæringen 58

ELINA MASLO

Flersprogede subjekter på danskuddannelsen
– En læringshistorie 66

CHRISTINA HELLESHØJ, HANNA NIEMANN
OG LISBETH EGEROD

Åbne sider: Prøve i Dansk 1 mundtlig del,
Delprøve 2 – En prøve med konsekvenser 74

HELLE LYKKE NIELSEN

Åbne sider: Sproglæreren som kurator 83

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 89

Subjektivitet og flersprogethed

Sprogforum årg. 19, nummer 57, oktober 2013

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2013 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

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

Temareaktionen for dette nummer:

Karen-Margrete Frederiksen, Michael Svendsen Pedersen og Karen Risager

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

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

for Fremmedsprogs-pædagogik på AU Library, Campus Emdrup (DPB):

<http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen,

Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen,

Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Henrik Jensen, Mads Kirkebæk, Bergthóra Kristjáns-

dóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen,

Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, 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

E-bogsproduktion: Narayana Press

Oplag: 800

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-444-1

Abonnement

Fra 2012 udkommer Sprogforum med to numre årligt

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

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

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

Sprogforum kan købes på AU Library, Campus Emdrup (DPB)

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

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

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på [http://library.au.dk/betjeningssteder/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/)

[campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/)

Sprogforum nr. 36-57 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum

også købes som e-bog.

Forord

I dette nummer af Sprogforum introducerer vi et tema som endnu er forholdsvis nyt i dansk og nordisk sammenhæng: *Subjektivitet og flersprogethed*. Inspireret af Claire Kramschs bog *The Multilingual Subject* (2009) bringer vi en række artikler der formidler ny forskning og forsøg med undervisning der gør deltageres subjektive erfaringer med sprog og læring til drivkraft i klasserummet.

Som den første artikel i dette temanummer bringer vi et interview med Claire Kramsch hvor hun på en meget konkret måde fortæller om hvad det vil sige at sætte fokus på de subjektive aspekter af sprog og sproglæring. For Claire Kramsch er sprogelever individer med krop, følelser, historier og håb til fremtiden. Sprog er mere end leksikon og strukturer, sprog har æstetiske kvaliteter som lyd, rytme, poesi. At lære et sprog og at lære et sprog godt er afhængigt af hvilke følelser – positive eller negative – de lærende forbinder med sproget, og hvordan det lyder i deres ører. Gennem sproget formes vores sociale identitet; vi tilpasser os – af lyst eller nød – til det samfund vi vil eller skal blive en del af. Men det sociale er ikke det hele. Gennem sprog danner vi vores subjektivitet, ikke kun gennem førstesproget, også gennem andetsproget og de fremmedsprog vi lærer senere i livet. At lære et nyt sprog er en ny chance for subjektiv forandring, for at tænke, føle og handle på nye måder og for at blive den vi gerne vil være.

Undervisere i et andetsprog oplever denne sammenhæng mellem sprog og identitet dagligt i klassen. Som Kirsten Kolstrup gør rede for i sin artikel, har kursisternes deltagelse i klassen, deres måder at forholde sig til undervisning på og deres større eller mindre grad af succes lange rødder tilbage i deres personlige migrationshistorier og ud i deres sociale liv på arbejdsmarkedet og i familien; ofte en paradoksalt social virkelighed hvor tilegnelse af dansk er defineret som et ultimativt krav og tegn på vilje til integration, samtidig med at hverdagen byder på få chancer for at interagere på andetsproget. For undervisere er det vigtigt at se at elevernes succes med sprogtilegnelsen kun til dels er afhængig af det der foregår inden for klassens fire vægge. Samtidig er det nødvendigt at forsøge at tilrettelægge en undervisning hvor deltagerne kan bringe deres

historier ind som en ressource for deres læring. Det er der eksempler på i dette nummer, f. eks. »Kunsten at lære sprog« der fortæller om et forsøg på at bruge kunst som medium for sproglæring ved at udnytte billedkunstens potentiale til at fremkalde erindringer og fortolkninger hos de lærende.

Flersprogethed er det andet nøglebegreb i dette nummers tema. Hermed flyttes opmærksomheden fra udelukkende at rette sig mod målsproget som der undervises i i klassen, hvad enten det er et andetsprog eller et fremmedsprog, til at omfatte hele den sproglige bagage deltagerne bringer med sig. Fra at være positioneret som ikke-kompetente talere af målsproget kan deltagere positionere sig som kompetente talere af flere sprog som de har tilegnet sig tidligt eller senere i deres liv. Pædagogisk åbner det nye muligheder for at inddrage tidligere lærte sprog som en ressource for læringen af nye sprog; muligheder som de lærende udnytter på egen hånd – det viser Elina Maslo i sin artikel – men som også vil kunne bruges aktivt i undervisningen forudsat lærerne har den fornødne uddannelse. Anerkendelsen af deltagernes to- eller flersprogethed er et vigtigt skridt på vejen til en bedre undervisning; det er en anerkendelse som man fra dansk politisk hold har tøvet med at give med store omkostninger for de lærende til følge. Der er meget at indhente, men også mange drivende ildsjæle som kronikken i dette nummer vidner om.

Inspirationen til at se på sprog, læring og undervisning med nye øjne kommer mange steder fra. Det er ikke kun for voksne indvandrere at sprog og subjektivitet er et vigtigt tema, det gælder også for elever og studerende der lærer et fremmedsprog i klasserummet, og for de mange unge der bevæger sig mellem forskellige sprog og kulturer, de såkaldte »internationale« studerende. Unge studerendes sprogselvbioграфier, som Véronique Simon analyserer i sin artikel, viser i hvor høj grad de er bevidste om hvordan deres liv formes gennem de sprog de har lært og lærer, af dialekter, standardsprog, andetsprog og fremmedsprog. Sprog er for dem ikke kun en formel konstruktion, men en levet realitet; sprog er medium for de konflikter de oplever, for deres tab og for deres drømme om fremtiden. Sprogselvbioграфierne giver et blik for hvad der – med Claire Kramschs ord – foregår under »undervisningens radar«: Under eller ved siden af alle opgaverne og øvelserne opdager de lærende hvordan de gennem tilegnelse af et nyt sprog skaber deres subjektivitet på nye måder. Det er denne blinde vinkel som artiklerne om dette nummers tema på forskellige måder belyser, og som er en udfordring til den praktiske undervisning.

Sofie Paludan, uddannelsesleder ved Københavns Private Gymnasium, har skrevet kronikken *Målrettet sprogundervisning til flersprogede elever*. Københavns Private Gymnasium er et nyt gymnasium der er oprettet for at kunne give elever med minoritetsbaggrund, hovedparten tyrkisk og kurdisk, en undervisning der støtter deres sprogudvikling og styrker deres uddannelsesmuligheder. Kronikken beretter om den læreproces skolens sproglærergruppe er gået i gang med for at kunne løse opgaven, og om de konkrete metoder de indtil nu har taget i brug. Et stående ønske er at kunne tilbyde tosproget fagundervisning som kendes fra andre lande, men det har dansk lovgivning indtil nu ikke givet mulighed for.

Det flersprogede subjekt er et interview med *Claire Kramsch* som hun har givet til den amerikanske tysklærerforening AATG's tidsskrift. Hun fortæller her om sin bog, *The Multilingual Subject*, og hvad hun har villet med at skrive den. Hun forklarer hvordan hendes tilgang til det subjektive adskiller sig fra andres, blandt andet gennem den betydning hun tillægger sprogets æstetiske dimensioner. Hun understreger at hun ikke introducerer et nyt undervisningskoncept der kan omsættes i materialer og metoder, men en tilgang til undervisning der også involverer lærerens subjektivitet.

I *Læring, tab, drømme. Identitetsdannelse gennem sprogselvbiografier* præsenterer og analyserer *Véronique Simon* selvbiografier om sprog, skrevet af 17 udenlandske studerende på Uppsala Universitet. I analysen bliver der fokuseret på det indhold de studerende har skrevet, bl.a. deres oplevelser af sproglæring i uformelle og formelle sammenhænge, men også den narrative dimension, dvs. hvordan de studerende fortæller deres sprogselvbiografier og derigennem hvordan de konstruerer deres individuelle og sociale identitet.

At finde sin stemme på dansk af *Karen-Margrete Frederiksen* beretter om resultater af en sprogbehovsanalyse af udenlandske vidensarbejdere som er gennemført ved Center for internationalisering og parallelsproglighed (CIP). Fælles for stort set alle deltagere er at de har svært ved at få lov til at kommunikere på dansk uden for undervisningen, fordi danskere foretrækker at tale engelsk. Artiklen diskuterer forskellige tolkninger af denne adfærd, og hvad der kan gøres for at kompensere for den.

I *Subjektivitet i periferien* analyserer *Michael Svendsen Pedersen* en kommunikativ undervisningssituation ud fra to forskellige paradigmer, SLA (Second Language Acquisition)-paradigmet og et paradigme der betragter sprog som forhandling om identitet og om adgang til sociale fællesskaber. Hvor det første fokuserer på det

officielle læringsmål, kommunikativ pragmatisk kompetence, åbner det andet blikket for kursisternes hverdags erfaringer som brugere af et andetsprog i »udkanten« af den kommunikative lektion.

Kunsten at lære sprog af Jesse-Lee Costa Dollerup og Tanya Lindkvist handler om et samarbejdsprojekt mellem Slagelse Sprogcenter, Sorø Kunstmuseum og Museet for Samtidskunst i Roskilde. Projektets formål var at kvalificere og styrke undervisningen i dansk som andetsprog for voksne sprogkursister på de danske kunstmuseer. Ved at basere mødet med kunsten på sproglig udvikling, almene hverdagstematikker og en helhedsorienteret pædagogisk tilgang fungerede museernes rum som et bindeled mellem klasseværelset og verden udenfor.

I *Det ideelle selv og motivation i andetsproglæringen* præsenterer Kirsten L. Kolstrup resultater af sine undersøgelser af motivation for at lære dansk hos Mulenga, en kvindelig dansk gift indvandrer fra Zambia. Med baggrund i centrale begreber fra Dörneys motivations-teori viser forfatteren hvordan Mulengas motivation er påvirket af modsætningen mellem på den ene side hendes forventninger og på den anden side hendes konkrete erfaringer med livet som udlænding i Danmark.

Elina Maslos artikel *Flersprogede subjekter på Danskuddannelsen. En læringshistorie* handler om en ny gruppe learnere, vidensarbejdere, som både har en lang uddannelse med sig i bagagen og mange sprog som de behersker på forskellige niveauer og bruger i forskellige sammenhænge. Forfatteren argumenterer for at de nye learnere besidder nogle kompetencer som gør dem til bedre learnere og som hjælper dem med at håndtere fremtidens udfordringer.

Som Åbne Sider bringer vi i dette nummer to artikler. Den første, *En prøve med konsekvenser* af Christina Hellestøj, Hanna Niemann og Lisbeth Egerod, er en kritisk analyse af en prøve i dansk som andetsprog på Danskuddannelse 1 som viser at prøven ikke lever op til basale kvalitetskrav. En alvorlig kritik af en såkaldt højrisikoprøve der regulerer immigranternes adgang til sociale rettigheder som opholdstilladelse og statsborgerskab.

I den anden artikel, *Sproglæreren som kurator*, præsenterer Helle Lykke Nielsen sproglæreren i en ny rolle i IT-baseret undervisning. Som en kurator på et museum designer sproglæreren et lærings-scenarie ved at udvælge, kvalitetssikre og sammenstille materialer på nettet og derved skabe et læringsrum de sprogstuderende kan gå på opdagelse i på egen hånd.

Derudover indeholder dette nummer *Godt Nyt* med udvalgt ny litteratur fra AU Library, Campus Emdrup (Danmarks Pædagogiske

Bibliotek) om emnet *Subjektivitet og flersprogethed* samt *Andet Godt Nyt og Kalender*.

Endelig er der i dette nummer små vignetter med sprogstuderendes svar på en rundspørge: *Learning Danish is like ...* Rundspørgen er lavet af Karen-Margrete Frederiksen efter en idé af Claire Kramsch.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

Kramsch, Cl. (2009). *The Multilingual Subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

Målrettet sprogundervisning til flersprogede elever

Københavns Private Gymnasium er i skrivende stund Danmarks nyeste gymnasium. De første elever startede i august 2011. Langt de fleste af skolens elever er flersprogede og har behov for at agere på flere sprog i deres dagligdag. Det giver sprogundervisningen nogle særlige vilkår; bl.a. kræver det af sproglærergruppen, at den ser udfordringen som en mulighed for at udvikle undervisning målrettet til flersprogede unge. Det igen kræver, at sproglærergruppen indhenter den nødvendige viden om flersprogede unges sprogtilegnelse. I denne kronik vil jeg beskrive de erfaringer, vi har gjort, og hvad vi p.t. mener er næste skridt.

Målgruppens sproglige karakteristika

Særligt for skolen er, at dens initiativtagere decideret sigtede mod at skabe en skole til flersprogede elever. Konkret er initiativtagerne en gruppe af immigranter fra Tyrkiet, der allerede havde erfaring med at drive private grundskoler, hvor eleverne undervises i tyrkisk og desuden i alle folkeskolens fag.

Skolens elever har derfor nogle særlige forudsætninger i forhold til sprogtilegnelse. Konkret er ca. 2/3 af eleverne vokset op med at tale både dansk og tyrkisk; en stor del er vokset op med kurdisk, enten parallelt med tyrkisk eller som det eneste andet anvendte sprog ud over dansk. Derudover har knap 10% af eleverne andre sprogprofiler. Fælles for alle eleverne er, at de undervises på dansk på gymnasiet; kun i sprogfagene tales der andre sprog.

Af de sprog, eleverne har brugt, siden de var helt små, tilbyder skolen undervisning i tyrkisk og dansk. Vi har dispensation til at udbyde tyrkisk som 2. fremmedsprog; derudover udbydes som 2. frem-



SOFIE PALUDAN

Uddannelsesleder

Københavns Private Gymnasium

sofiepaludan@gmail.com

medsprog tysk som fortsættersprog og spansk som begyndersprog. Alle elever skal vælge ét af disse tre sprog. I de to første årgange har ca. 75% af eleverne valgt tyrkisk.

Skolens formål

Initiativtagerne til skolen har søgt at afhjælpe uddannelseshindringer for en gruppe unge, hvis uddannelsesstatistik var markant dårligere end for en ungdomsårgang som helhed, især for de mandlige uddannelsessøgendes vedkommende: Hver tredje ung med indvandrerbaggrund går ikke i gang med nogen uddannelse efter folkeskolen; for befolkningen som helhed gælder det kun ca. hver sjette.¹

Skolens sprogundervisning tilrettelægges efter de behov, eleverne har for sproglig udvikling. Vi vælger materialer og udvikler undervisning specifikt til at støtte elevgruppen. Ud fra elevgruppens behov og initiativtagernes ønsker om at skabe bedre uddannelsesmuligheder for eleverne kan man definere følgende mål med sprogundervisningen på skolen:

- at støtte elevernes sprogudvikling på de sprog, de bruger
- at styrke elevernes uddannelsesmuligheder ved at styrke deres kommunikative færdigheder, både skriftligt og mundtligt.

For at kunne agere i en dansk gymnasieskole skal eleverne kunne anvende sprog på et relativt højt niveau. De skal kunne argumentere, og de skal forstå abstrakte modeller fra de forskellige videnskabsstraditioner. For flersprogede elever kræver det, at de kan bruge begge/alle de sprog, de »lever i«. Mange sprogforskere har beskrevet resultater, der viser, at børn med flere sprog lærer bedst ved at udbygge de sprog, de har talt som små, ved så at sige at »vokse på alle deres sprog«; fx har Jim Cummins formuleret det som følger: »There are close to 150 empirical studies carried out during the past 30 or so years that have reported a positive association between additive bilingualism and students' linguistic, cognitive, or academic growth« (Cummins 2000:37).

Vi anbefaler mange af skolens elever at udnytte og udbygge deres sproglige ressourcer ved at vælge sprogfag på højt niveau; desuden anbefaler vi en del elever at følge ekstra sprogtimer (ekstra blokke oftest i tyrkisk) ud over det obligatoriske antal for at styrke deres kommunikative kompetencer; en anbefaling, som en stor del følger.

Sprogundervisning af flersprogede i Danmark 2013

Vi agerer i en verden, hvor den offentlige debat har indeholdt argumentationer fra bl.a. politikere, der udtaler sig om børns sprogtilegnelse, herunder modersmålsundervisning. Argumentationerne lader ofte ingen egentlig viden skinne igennem om, hvordan sprogtilegnelse foregår, og hvordan sprogfærdigheder optimeres. I tilgift har perspektivet i den brede, offentlige diskussion i Danmark ofte handlet udelukkende om tilegnelse af dansk, både når det gælder sprog og sociokulturel viden og kunnen.

På Københavns Private Gymnasium er vores formål ikke at producere politik, men studenter, og derfor er tilegnelse af dansk blot et af flere vigtige mål, og tilegnelse af andre sprog samt læring i ikke-sprogfag er ikke mindre vigtig. Vi vil gerne kunne anvende erfaringer fra uddannelse af flersprogede befolkninger, hvor læring i en bredere forstand er i fokus. Der er mange sammenhænge på dette felt, som vi skal forstå. Fx er der stor forskel på elevernes ikke-danske førstesprog; kurdisk er et indoeuropæisk sprog, men det er tyrkisk ikke, og vi ved ikke, om det giver væsentligt forskellige vilkår i tilegnelsen af dansk. Derudover har de kurdisktalende elever typisk haft mindre undervisning i kurdisk end de tyrkisktalende har i tyrkisk, og det har betydning; det ved vi. Endvidere er der måske grund til for nogle elevers vedkommende at råde dem til at begrænse mængden af sprog eller specialisere sig i sprog; vi ser elever, der er sprogligt svage på de sprog, vi møder dem på, men også elever, der er meget stærke på mange sprog – årsagerne vil vi gerne forstå dybere. Vi antager, at elevernes kendskab til og mestring af et metasprogligt begrebsapparat på et sprog kan overføres til andre sprog og styrke deres læring. Men også der har vi behov for mere belæg for at kunne tilrettelægge undervisningen optimalt for elevernes sprogtilegnelse.

Erfaringer med flersproget undervisning andre steder i verden

Med det sigte, Københavns Private Gymnasium har i forhold til at løfte en sproglig minoritetsgruppes unge, er der grund til at trække på de mange udenlandske erfaringer. Vi har kontakt til bl.a. offentlige skoler i Tyskland, hvor der undervises på/ i flere sprog på én gang: de såkaldte Europa-skoler. De positive erfaringer herfra vil vi meget gerne kunne anvende. Mange migrationslande har længe haft vilkår, hvor flersprogede børn har været i flertal, og der er masser af forskningsresultater, som vi gerne vil dykke ned i. Mange af

disse erfaringer peger på, at brug af flere sprog i alle fag vil kunne øge læringsudbyttet.

Al undervisning i det danske gymnasium skal som udgangspunkt være på dansk; man kan dog søge om tilladelse til at undervise nogle minoriteter på andre sprog, men de sprog er i gældende lov begrænset til engelsk, fransk og tysk. Eftersom det burde kunne styrke elevernes sprogfærdigheder og deres uddannelseschancer, ville det være ønskeligt, om vi kunne lade vores elever anvende flere af deres sprog på én gang. Men det er altså ikke lovligt at undervise på andre relevante sprog end dansk, så det kan vi ikke gøre². Det er nærliggende at overveje et forsøg med anvendelse af flere undervisningssprog. Mange organiserer allerede lektiehjælp, som foregår på andre sprog, og det giver os et fingerpeg om, at det kan svare sig at gøre noget også på dette felt.

Konkrete metoder, vi kan implementere p.t.

Elevgruppen på Københavns Private Gymnasium har nogle sproglige vilkår, styrker såvel som svagheder, som skal indtænkes i tilrettelæggelsen af deres undervisning: De er som flersprogede typisk gode til at »afkode« sproglige og kulturelle forskelle. Men mange har et relativt snævert ordforråd på deres hovedsprog (ofte er det dog svært at identificere, hvilket sprog der er »hovedmodersmålet«). Mange har ikke en bevidst metasproglig referenceramme om deres sprog; vi ved ikke, om der er forskel på metasproglig referenceramme hos vores elevgruppe og danske gymnasieelever generelt, men vi antager, at vores elever i særlig grad kan have brug for en sådan referenceramme.

Mens vi drømmer og læser, underviser vi også, og i den sammenhæng udvikler vi selvfølgelig materiale og metoder. Vi laver således allerede forløb i sprogundervisningen, hvor fagets rammer muliggør, at eleverne udvikler sig på alle deres sprog. Det giver sig udtryk i, at vi i sprogundervisningen forsøger at arbejde komparativt og konkret. Fx forklarer vi sproglige fænomener som kasus ved at lave sammenstillinger mellem de konkrete sprog, så eleverne kommer til at sammenstille de mange kasus på tyrkisk med de manglende kasus på dansk. Herigennem tydeliggøres ligheder og karakteristiske forskelle mellem sprogene. Eleverne oplever at kunne agere som kompetente sprogbrugere, når de kan bringe eksempler fra flere sprog, og det stimulerer deres arbejdsglæde. De konkrete sproglige eksempler er en væsentlig del af denne tilgang. Vores elever har evalueret metoden særdeles positivt, og det ser vi som et tegn på, at anvendelse af flere sprog i undervisningen fremmer læringen, og at en metasproglig referenceramme støtter sprogforståelsen.

Perspektivering – en styrket sproglighed

Oprettelsen af Københavns Private Gymnasium tjener til at udbedre en mangel i den sproglige uddannelse af flersprogede unge. Disse unge kan være globaliseringens vindere, men de skal have værktøjer til at navigere med de sproglige fordele, de kan have, så de bliver en ressource. Vi oplever, at vi er på rette vej, men der er langt igen.

Samtidig ser vi i den pædagogiske diskussion en stærkere fokusering på forskellige former for sproglighed, som tjener til at støtte læring, fx udvidet brug af skriftlighed i ikke-sprogfag som retteværktøj. Vi tør håbe, at vi efter et par årtier med en generel sproglig svækkelse kan komme til at styrke sproglighed igen. Vi på Københavns Private Gymnasium synes selv, at vi har mulighederne for at give de unge de nødvendige værktøjer, og derfor er vi forpligtede til at gøre det.

Noter

1 pub.uvm.dk/2008/uddannelsestal/kafo4.html

2 TX-bekendtgørelsen, nr. 776 af 26/06/2013, § 47 <https://www.retsinformation.dk/Forms/Ro710.aspx?id=152507>

Litteratur

Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

-
- » 1. Learning Danish is like ... a low-level, not unpleasant, background noise – something I know I should be thinking about and working on.
2. Speaking Danish is like ... a test or hurdle – you have to screw your courage up to the sticking point.
3. Writing in Danish is like ... a puzzle or game. I like fitting words together (relatively) carefully. I like that you can do this slowly, rather than needing to have them on hand instantly as you do when you're speaking.«
- (Sarah)
-

Det flersprogede subjekt

Interview med Claire Kramtsch

Det følgende er uddrag af et interview med Claire Kramtsch, professor i tysk, University of California at Berkeley, om hendes bog *The Multilingual Subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters* (2009). Interviewet er foretaget af Sascha Gerhards (University of California at Davis) og har været bragt i det amerikanske tidsskrift *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* (Gerhards 2012):

G(ERHARDS): Hvad var det der satte dig i gang med at skrive »The Multilingual Subject«?

K(RAMTSCH): Der er skrevet meget om følelser og perceptioner og subjektiviteter i tilegnelsen af engelsk som andetsprog, men hos mange af mine kolleger inden for anvendt lingvistik er der en tilbøjelighed til at opfatte fremmedsproglæring som udelukkende et spørgsmål om at lære tørre bøjninger af verber og substantiver, ordforråd og grammatik der ikke har noget med den lærendes emotionelle liv at gøre. Det gælder især lærende for hvem det ikke er en absolut nødvendighed at lære et fremmedsprog.

De er ikke indvandrere som har brug for at lære værtslandets sprog, og der er derfor den fejlagtige opfattelse at det at lære et fremmedsprog i klasseværelset ikke har noget med subjektive reaktioner på sproget at gøre. Jeg ønskede at gå imod den opfattelse.

G: Det fører meget fint videre til mit næste spørgsmål. Kan du med få ord forklare: Hvad er »det flersprogede subjekt«? Hvordan adskiller han eller hun sig fra »fremmedsproglærende« eller »fremmedsprogsbruger«?



CLAIRE KRAMTSCH

Professor i tysk, University of California at Berkeley

K: Bogens oprindelige titel var »Subjektivitet i sproglæring«. Det var klart at jeg ønskede at fokusere på de subjektive aspekter af sproglæring. Men forlaget mente at det var lidt for abstrakt. De mente at »The Multilingual Subject« var en meget mere konkret og opmærksomhedsskabende titel.

Men grunden til at jeg kaldte bogen »The Multilingual Subject«, var at henlede læsernes opmærksomhed på at sproglæring både i og uden for klasseværelse ikke alene indvirker på de lærendes kognitive strukturer og deres pragmatiske kompetence, men på alle former for subjektive aspekter – herunder forhold der har med identitet at gøre.

Det gælder især for unge som lærer et fremmedsprog i skolen – og det gælder for de fleste unge i de fleste lande – at de i alderen 12 til 20 år pr. definition søger efter et selv. Derfor kan de ofte i et andet- eller et fremmedsprog få afløb for alle slags drømme og forhåbninger på måder som de ikke får i deres eget sprog.

G: Så du ønskede at introducere det flersprogede subjekt i modsætning til klassiske eller traditionelle opfattelser af den fremmedsprogs-lærende?

K: Ja. Ordet »subjekt« tager jeg fra Julie Kristeva. Subjekt er noget man *bliver*. Man bliver ikke født som et subjekt. Det er sproget der former dig til den du er, og du bliver et subjekt hele livet igennem via kontakten med forskellige symbolsystemer, herunder sprog. Det er grunden til at Kristeva taler om »subjekt i udvikling«. Jeg ønskede at fokusere på subjektivitet og den lærendes identitet ved at sætte »subjekt« ind i titlen.

G: I »The Multilingual Subject« gennemfører du en kritisk undersøgelse af en af de centrale idéer i din bog fra 1993, »Context and Culture in Language Teaching«, nemlig »det interkulturelle tredje rum« (»the intercultural third space«). Hvad var det der førte dig til en gentænkning af den idé, og har du bevæget dig videre end »det tredje rum«?

K: Da jeg i min bog fra 1993 dannede udtrykket »tredje rum«, var jeg direkte inspireret af Homi Bhabhas tredje rum i hans bog »The Location of Culture«. Jeg var ikke klar over at der næsten på samme tid var mange mennesker inden for uddannelsesverdenen der skrev om det tredje rum eller det tredje sted. Det var folk som Alex Kostogriz der brugte udtrykket det tredje rum i forbindelse med indvandrere, især i USA og især latinamerikanere og spansktalende som befandt sig i det tredje rum mellem den dominerende majoritetskultur og minoritetskulturen.

Men de brugte det tredje rum eller det tredje sted på en temmelig statisk måde. Jeg ønskede at skille mig ud fra den måde uddannelsesforskerne brugt det tredje sted på, for jeg følte at man i fremmed-

sprogsundervisning ikke nødvendigvis har med minoriteter eller immigranter at gøre. Jeg ønskede at komme væk fra det.

Det er dog mest fordi jeg siden 1993 har læst om mange økologiske perspektiver på sproglæring og sprogundervisning, om kompleksitetsteori, om postmoderne opfattelser af sprogtilegnelse – jeg er herigennem blevet påvirket af den opfattelse at sted ikke er et produkt, men en proces. Jeg har derfor villet finde et udtryk som er mindre statisk end det tredje sted, for på den måde at indlejre en postmoderne opfattelse af tilegnelsesprocessen.

Det har ført mig til en forståelse af symbolsk kompetence som jeg syntes blev bekræftet af data som min studerende, Ann White-side, samlede i The Mission District i San Francisco. Gennem observationer af flersprogede som legede med deres forskellige sprog i hverdagen, kunne jeg se at det ikke så meget drejer sig om et sted som om en kompetence af symbolsk karakter. Det var kapaciteter eller processer som folk brugte til at positionere sig selv socialt, kulturelt og emotionelt som subjekter i samtaler osv.

Så jeg havde brug for et begreb der var mere fleksibelt og mere flydende end begrebet »sted«.

Det fortællende selv og den æstetiske dimension i undervisningen

- G: I diskussionen af »the narrational self« (det fortællende selv) i bogens andet kapitel skriver du at SLA (Second Language Acquisition)-teori først og fremmest har fokuseret på »knowing that« og »knowing how to«, men du antyder at »private erindringer og forestillinger i sproglæring: at erindre hvordan og at forestille sig »hvad nu hvis?« (fremtidige scenarier for handling)« er fraværende i SLA-teori. I forlængelse af det: er dette »fortællende selv« fraværende i klasserummet?

Jeg kan godt lide det spørgsmål. Det er selvfølgelig ikke sådan at kommunikativ sprogundervisning ikke altid har anvendt fortællinger, og faktisk er det at fortælle en af færdighederne på ACTFL-skalaen¹. Det er en færdighed man bruger til at få folk til at tale. Men det har været anvendt inden for en ramme af informationsudveksling. Man fortæller, hvilket vil sige at man rapporterer om begivenheder der finder sted, men man bruger ikke fortællingen på måder som giver de studerende mulighed for at udtrykke deres erindringer og forhåbninger. Man bruger med andre ord igen kun sproget til at udveksle eller viderebringe informationer, ikke til at lege med forskellige scenarier eller huske forskellige muligheder – det som jeg kalder læringens æstetiske dimensioner.

g: Hvordan kan sproglærerne – især de der underviser på begynder-niveau – integrere den fysiske, subjektive oplevelse ved sproglæring i klasseværelsesaktiviteterne? Jeg tænker især på lærere der underviser i et sprog som ikke er deres modersmål. De har jo ikke nødvendigvis den erindringsbaggrund, den kulturelle baggrund eller det forestillingspotentiale der skal til for virkelig at forestille sig »hvad nu hvis?«

k: Det er her hvor min tilgang adskiller sig fra de mange tilgange der har slået til lyd for at bruge følelser, emotioner og endog psykoterapeutisk diskurs i klasserummet. Der er masser af tilgange til sproglæring som har foreslået at man udnytter den fysiske oplevelse og erfaring ved at lære et sprog.

Total Physical Response, Den direkte metode, »Community Language Learning«, Suggestopædi. I 60'erne og 70'erne var der forskellige tilgange til sprog som inddrog det subjektive selv. Men det blev aldrig udnyttet til virkelig at inddrage af den lærendes personlige erindringer, forestillinger om fremtiden og fantasier.

Og de udviklede aldrig en æstetisk dimension. Grunden til at de aldrig udviklede en æstetisk dimension, er at de ikke fokuserede på sproget og på ordenes indvirkning på sanserne. Og det er her den ikke-modersmålstalende har en særlig fordel. Den modersmålstalende bruger disse ord hver dag; man bliver immun over for dem med mindre man er digter eller litteraturstuderende.

For den almindelige modersmålstalende er sproget en del af møblementet. Men for den ikke-modersmålstalende har ordene en friskhed som man kan drage fordel af. I stedet for at spørge de lærende »Hvordan siger man dette eller hint?«, hvorfor så ikke spørge dem »Hvad er dit yndlingsord?« eller »Hvilken farve har det ord?«

Jeg har for eksempel aldrig hørt en lærer sige: »Hvilken farve har ordet »haberdashery« (herreekviperingsforretning)?« Den franske digter Arthur Rimbaud havde denne synæstetiske tilgang til sprog, og jeg er sikker på at adskillige af vores elever i klasseværelset er i stand til at se vokaler og ord i forskellige farver. Tag Nabokov som eksempel: Nabokov er fuld af ordfarver og ordformer.

Hvorfor ikke drage fordel af det? Det vil få sprogets æstetiske aspekter frem. Jeg har et eksempel på hvordan en modersmålstalende aldrig ville tale: En af vores tyske studerende følte at det tyske ord »Streß« er sammenfiltret og meget mere stressende end det engelske ord »stress« fordi det indeholder bogstavet »ß«. Det er jo fascinerende.

g: Det var så med hensyn til læreren. Hvad med den lærende? Ikke alle har haft en subjektiv erfaring med at lære sprog når de for første gang

kommer til begynderundervisning. I deres evalueringer er mine studerende tilbøjelige til at understrege at jeg hjalp dem med at forbinde målsprogets kultur – i dette tilfælde tysk – men det skete ved at jeg delte mine egne erfaringer som flersproget subjekt med dem.

Hvor vigtigt er det at man har en mediator der kan formidle vej til en identificering med målsproget og målsprogskulturen? Kan/bør læreren dele sine egne erindringer med eleverne?

- K: Man bør afgjort dele ud af sin viden om kulturen. Men det er endnu vigtigere at man deler ud af sin kærlighed til kulturen. Ens kærlighed – fordi den er ens egen, eller fordi man nærer så varme følelser over for det sprog og den kultur at man kan undervise i det – nogle gange i tyve, tredive, fyrre år. Alt hvad der får lærerens lidenskab til at skinne igennem, er absolut uvurderligt.

Det er det som for den studerende forbinder selvet med »den anden«. Og det er det som jeg selv finder i tysk. Der er sjældent nogen tysklærere der siger: Hvor er det dog et smukt sprog. De siger: Det er Volkswagens og BMWs sprog, men jeg hører sjældent mine kolleger sige: Det er smukt.

Før jeg lærte tysk, havde jeg aldrig været udsat for et rytmisk sprog »mit Hebung og Senkung« (med opgange og nedgange). På fransk havde jeg kun haft aleksandrinske vers, hvor vi talte antallet af stavelser, men pludselig stødte jeg på tysk digtning og dens rytme. Den er så fin at synge, den er så fin at recitere, den har den her rytme som er fuldstændig uimodståelig.

Det virtuelle selv

- G: Nu til et helt andet emne: I det kapitel der hedder »The virtual self«, udforsker du de lærendes subjektivitet i forbindelse med elektronisk kommunikation. Du beskriver hvordan de sproglærendes forhold til tid, rum, andre talende og til sig selv er kvalitativt anderledes i forbindelse med digitale medier sammenlignet med konventionel ansigt-til-ansigt kommunikation.

Ser du digital kommunikation som fuldstændig anderledes end ansigt-til-ansigt kommunikation, eller har der været en udviskning af grænserne mellem de to? Og hvilke implikationer har det for sprogundervisning i almindelighed og for tyskundervisning i særdeleshed?

- K: Det digitale medium er helt anderledes end ansigt-til-ansigt kommunikation. Hvis mediet er budskabet, befinder vi os allerede i en helt anden konfiguration og i et helt anderledes miljø. Det som jeg finder interessant, er at flere og flere af vores studerende udvisker grænserne mellem de to medier.

De chatter ansigt-til-ansigt på samme måde som de chatter på Facebook. For mig at se har mediet ændret selve betydningen af kommunikation. Den kommunikative tilgang havde som sit formål at man skulle indgå i dialog med den fremmede »Anden« for at finde ud af hvad denne fremmede »Anden« tænkte, hvad hans eller hendes syn var på verden, og for at forstå den »Anden«.

Men man chatter ikke på Facebook for virkelig at forstå den »Anden«. Det er som en monolog-dialog. Man poster ting, man svarer på ting, men man er ikke dybt optaget af at forstå den »Andens« verdensbillede. Man bekymrer sig kun om at udveksle kommentarer, og det er jeg bekymret for. Hvad er det vi lærer vores elever? At blive gode til at kommunikere på internettet?

Eller når de for eksempel på et tidspunkt tager til Tyskland, er det så for at indgå i ansigt-til-ansigt kommunikation ikke bare med brugere af internettet, men måske også med bedstemødre og bedstefædre som ikke har internet, og som har en helt anden kommunikationsstil? Det er jeg optaget af. Og hvad angår grænser: Jeg går altid ind for grænser.

Jeg kan ikke understrege det kraftigt nok – vi kan ikke være kreative uden grænser. Samtidig med at jeg byder enhver kommunikationsform som sætter os i forbindelse med udenlandske sprogbrugere velkommen, så kan jeg godt lide tanken om at det fremmede ikke er selvet, den Anden ikke er selvet, og at vi bør fokusere på og diskutere disse grænser. Vi bør ikke fjerne dem, for så ved man ikke hvad der er selvet, og hvad der er den »Anden«.

Glæden som nøglen til læring

Hen mod slutningen af »The Multilingual Subject« tager du fat på emnet »glæde« (pleasure) i forbindelse med sproglæring og sprogundervisning. Du skriver: »pleasure is not an expendable luxury, or a random by-product of the language-learning experience. It is the crucial experience of the gap between form and meaning, between signifier and signified that ... is essential to the formulation of the multilingual subject.« (»Glæde er ikke en overflødig luksus eller et tilfældigt biprodukt ved ens oplevelser med sproglæring. Det er oplevelsen af glæde over spændvidden mellem form og betydning, mellem udtryk og indhold ... der er altafgørende for dannelsen af det flersprogede subjekt.«)

Du skelner også mellem »pleasure« (glæde) og almindelig »fun« (sjov). Kan du sige hvordan du forestiller dig glæden kommer ind i den daglige sprogundervisning? Hvorfor er glæden så vigtig?

K: Glæden er ikke kommet ind i Second Language Acquisition's ordforråd. Det er ikke almindeligvis et ord man bruger, for det meste af SLA-forskningen har ikke taget de sanselige, materielle aspekter af sproglæring i betragtning. Folk bruger almindeligvis ordet »motivation«. For mig er motivation et instrumentelt begreb; det er noget der bevæger os i en bestemt retning.

Glæden er grundlæggende forbundet med ens sanser og med ens følelse af velvære og lykke. Og det er grunden til at jeg foretrækker ordet »glæde« frem for »motivation«. Jeg gik til russisk hos en af mine kolleger på MIT (Massachusetts Institute of Technology), Margaret Freeman, som inspirerede mig meget da hun gav os som opgave at lære et russisk digt udenad.

Som optakt til det gik hun rundt i klasseværelset og spurgte hver enkelt: Hvilken slags digte kan du godt lide? Det var der aldrig nogen der havde spurgt mig om før. Hvilken slags digte kan jeg godt lide? Dem du gerne vil have jeg skal kunne. Jeg var aldrig blevet spurgt om hvilke digte jeg kunne lide og ikke lide. Og så spurgte hun: »Kan du lide ironiske digte, lyriske digte, romantiske digte, moderne digte?«

Hun tvang mig til at sige hvilken slags digte jeg godt kunne lide, og så uddelte hun digte som vi hver især bedst kunne lide. Jeg har aldrig glemt det – det var første gang nogen havde spurgt mig om hvad jeg godt kunne lide. Det digt som jeg lærte udenad, var ikke særlig dybsindigt – det var et kærlighedsdigt af Pushkin – men fordi det var på russisk, rørte det mig dybt.

Jeg blev forelsket i det digt selvom det var et ret enkelt digt. Siden da har jeg på mine tyskkurser givet mine studerende korte digte som opgave, f.eks. Heines »Du bist wie eine Blume so hold und schön und rein« (»Du er som en blomst så yndig og skøn og ren«). For nogle modersmålstalende er dette digt ret trivielt. Men for en lærende er det absolut ikke trivielt. Det er virkelig udtryk for datidens stemning, og det er i stand til at udløse følelser som er ikke-trivielle.

G: Glæden er nøglen ...

K: Glæden er nøglen!

G: Hvad skal vi undervise i i sprogundervisningen? Har du nogen idéer til hvordan din bog »The Multilingual Subject« kan bruges direkte i udviklingen af undervisningsmaterialer? Hvordan vil sådanne materialer se ud? Hvordan ville du råde sprog lærere til at skabe en forbindelse mellem dine analyser og udviklingen af lære- og undervisningsplaner?

K: Jeg tror ikke at »The Multilingual Subject« er en opskrift for alle former for nye materialer, og bestemt ikke for lærebøger. Jeg mener at de eksisterende lærebøger og de eksisterende materialer er fine, men de kræver en anden tilgang. Det jeg gerne vil have, er at lærerne sætter sig selv på spil, at de anerkender at de elsker et bestemt digt, og at det er grunden til at de tager det op i undervisningen, eller ikke tager det op – for man kan elske et digt så meget at man ikke ønsker at bruge det i undervisningen.

Jeg siger altid: Lad være med at undervise i noget som du ikke føler stærkt for – om du nu elsker eller hader det. Alt for ofte føler lærere at de skal være professionelle og ikke behøver at stå frem som sig selv. Jeg går for eksempel ind for at eleverne skal lære digte udenad. Mange lærere gør det allerede. De får endda nogle gange eleverne til at stå op og recitere det. Men de gør det kun én gang. Jeg synes det er værdifuldt at recitere det samme digt mange gange. Alle ved at glæden ved et stykke musik eller et digt, er at høre det igen. Den anden læsning eller den anden recitation forøger glæden. Bed en elev om at recitere et digt for en anden elev, og så skal denne elev recitere det videre til den næste elev. Hver gang man har en ny samtalepartner, giver det en ny glæde fordi man får en ny respons.

Jeg anbefaler også at man giver de lærende ting som de skal genlæse. De vil opdage ting som de ikke har opdaget første gang.

G: Der skal være glæde hos den lærende og hos læreren.

K: Netop.

G: Vi har talt en del om kulturelle implikationer i sproglæring. I kapitlet »Teaching the multicultural subject« stiller du spørgsmålet om kritiske refleksioner i klasseværelset skal foregå på modersmålet (L1) eller på andet-/fremmedsproget (L2). Kunne du sige lidt mere om hvad du mener om det?

K: Det spørgsmål bliver altid stillet sådan som du formulerer det. Skal disse diskussioner foregå på L1 eller L2? Der er mange andre muligheder. I Europa holder jeg for eksempel oplæg hvor jeg taler på fransk, men jeg viser mine slides på engelsk. Eller jeg taler tysk, og jeg viser mine slides på fransk – sådan som det er normalt at gøre i Europa.

Hvorfor kan tysklæreren ikke tale tysk i tyskundervisningen for at holde gang i det tyske sprogbad, men så skrive noter og oversættelser på engelsk på tavlen? Man behøver ikke høre engelsk i klasseværelset – det bryder ikke rytmen. Men læreren kan drage nytte af forskellige sammenstillinger af engelsk og tysk eller andre sprog som er til stede i klasseværelset hvis læreren kender disse sprog.

Jeg er ude efter måder at gøre klasseværelset mere flersproget på, alt imens jeg underviser de studerende i standardtysk. Man skal åbne for mulighederne. Jeg forstår ikke hvorfor vi ikke er mere fleksible. Og jeg tror vi gør vores faglighed en bjørnetjeneste hvis vi fjerner oversættelse.

Jeg mener der er gode grunde til at genindføre oversættelse – ikke i første og andet semester; men senest i fjerde semester kan man arbejde med litterære oversættelser; det vil kaste lys over mange ting, og det er en nyttig og udbytterig aktivitet.

Interviewet er forkortet og oversat af temagruppen

Note

1 ACTFL-skalaen, som er udviklet af the American Council on the Teaching of Foreign Languages, er en skala til måling af sprogfærdighed i fremmedsprogene. Yderligere information på www.actfl.org

Litteratur

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Gerhards, S. (2012). Im Gespräch: An Interview with Claire Kramersch on the »Multilingual Subject«. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45 (1), 74-82.

Kramersch, Cl. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, Cl. (2009). *The Multilingual Subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

-
- » **1.** Learning Danish is like getting a new set of ears
– when they start working it becomes easy all of a sudden.
- 2.** Speaking Danish is like being the stupid person who tries, while getting English answers all of the time ...
- 2a.** Speaking Danish is like great fun – once it works :-)
- 3.** Writing in Danish is (like) google translate hell.
- 3a.** Writing in Danish is like walking on language eggs for years.«
(Antje)
-

Læring, tab, drømme

Identitetsdannelse gennem sprogselvbiografier

Hensigten med denne artikel er at præsentere og analysere nogle selvbiografier om sprog der blev skrevet af 17 udenlandske studerende på Uppsala Universitet i forårssemestret 2011. I analysen bliver der fokuseret på indholdet i det de har skrevet, men den narrative dimension i teksterne vil også blive inddraget. Artiklen bygger på resultaterne af en undersøgelse der blev iværksat inden for rammerne af KALECO (Kaléidoscope – langues en couleurs¹), et projekt der blev finansieret af Europakommissionen i 2008-2012.

Sprogselvbiografi: definition og problematisering

Arbejdet med og forskningen i sprogselvbiografier er delvis inspireret af *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering* (2008). Den Europæiske Sprogportfolio, som er blevet udviklet i overensstemmelse med indholdet i referencerammen, er et uddannelsesmæssigt værktøj der skal hjælpe studerende til at blive opmærksomme på deres egen sproglæring og sprogudvikling. Den består af tre dele: Sprogpasset, Sprogbiografien og et Dossier.

Sprogbiografien (<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/ELP—biography—EN.asp> 01-04-2013) indeholder tjeklister som giver læreren en idé om hvor den studerende er i sin sproglæring, og hvad hun/han har brug for at videreudvikle. Man kunne dog sige at det er en begrænsning at interkulturel kompetence i Sprogbiografien behandles adskilt fra kommunikative færdigheder, og at vægten ligger på evaluering og selvevaluering som et redskab til



VÉRONIQUE SIMON

Universitetslektor

Fortbildningsavdelingen för skolans

internationalisering, Uppsala Universitet

Veronique.simon@fba.uu.se

at opnå fremskridt og opstille nye mål. Konstruktion af Selvet gennem sprogtilægnelsen eller mødet med andre sprog er mere eller mindre udeladt. Der bliver heller ikke lagt meget vægt på den emotionelle dimension af sproglæringen.

Udviklingen af en sprog-*selvbiografi* som et redskab til at styrke sproglig opmærksomhed og dermed lette sproglæringen er inspireret af studier af Sprogportfolioen der er udført inden for de sidste to årtier, men i sprogselvbiografien er den evalueringskomponent der er indeholdt i Sprogportfolioen, imidlertid udeladt. I stedet bliver den narrative dimension fremhævet, hvilket gør det muligt for Selvet at træde frem gennem den lærendes erfaringer og møder med andre sprog, og ikke kun gennem de sproglige kompetencer. Det drejer sig om tilegnelsen af de sprog den lærende møder, ikke så meget i form af sproglige objekter, men som en del af konstruktionen af Selvet.

På linje med Philippe Lejeune går jeg ud fra at en selvbiografi bredt kan defineres som: »en retrospektiv beretning som en konkret person giver af sin egen tilværelse med vægten lagt på sit individuelle liv, især historien om sin personlighed« (Lejeune 1996 (1975):14). I betragtning af den tætte forbindelse mellem sprog og liv giver begrebet *sprogselvbiografi* den skrivende mulighed for at udtrykke sig selv med større frihed om ting som er intimt forbundet med hans/hendes liv og personlighed. Selvbiografi kan betragtes som en udtryksform snarere end som en litterær *genre*, selv om nogle af produkterne i deres opbygning og brug af billedlige udtryk har en tendens til at være ret litterære. Desuden er nogle af de redskaber der bliver brugt i denne analyse, redskaber som ofte anvendes i en analyse af litterære værker.

Korpus og metode

De 17 studerende som alle tilbragte nogle få måneder i Sverige og deltog i et kursus hvor der blev undervist på engelsk, »The Classroom – A Social and Cultural Meeting Place«, fik en introduktion til hvordan man skriver sprogselvbiografier.

De studerende kom fra en lang række lande: Østrig, Cameroun, Tjekkiet, Frankrig, Japan, Spanien osv. Før de skrev deres sprogselvbiografier, deltog de i undervisning om sprogtilægnelse, tosprogethed og integration, hvilket betød at de i nogen grad var blevet opmærksomme på nogle dimensioner af sprogtilægnelse. Det er derfor ikke så overraskende at nogle mere generelle temaer i sprogselvbiografierne afspejler diskussionerne i undervisningen.

De studerende fik følgende tekst:

»En *sprogselvbiografi* er en beretning i hvilken ejeren af biografien inddrager og formulerer sine erfaringer med at lære og bruge andet-/fremmedsprog og med at møde andre kulturer. Det oprindelige sprog (førstesproget) indgår naturligvis i beretningen.«

De studerende blev bedt om at skrive mellem én og fire sider derhjemme. De havde 10 dage til at gøre det i. Alle skrev på engelsk, hvilket – med én undtagelse – ikke var deres førstesprog. Der er ikke blevet ændret på sproget i citaterne da vi i projektet er opmærksomme på at når man skriver på et andet sprog end ens førstesprog, kan det have en virkning på narrativerne og forårsage »tværspørglig sammenblanding« (»cross-linguistic confound«), ligesom »omfattende forskning nu viser at sprogene adskiller sig fra hinanden med hensyn til hvordan deres særlige morfologiske, leksikalske og syntaktiske konventioner former detaljerne i narrativer« (Durazo-Arvizu & Schrauf 2006:292).

Jeg har her valgt at analysere sprogselvbiografierne ud fra nogle få temaer, hovedsageligt narrativer og de forskellige veje sproglæringen har bevæget sig ad.

Narrativanalyse

Til trods for deres ringe omfang – mellem to og fire A4-sider – demonstrerer sprogselvbiografierne at de studerende har tilegnet sig en måde at skrive på som er typisk for selvbiografien som genre. To af de studerende valgte at give deres tekst en »rigtig« titel: »My language autobiography – The story of a passive bilingual«, og »Being a French guy (Language autobiographie)«. Seks studerende valgte at kalde deres tekst »My language autobiography«, én »Autography of my languages« og otte »Language autobiography«.

Vores »passive bilingual« (R) fortæller at hun er vokset op som tosproget (slovakisk og tysk) indtil hun begyndte at gå i børnehaven hvor tysk tog over, delvis fordi de andre børn drillede hende når hun talte slovakisk. R forklarer hvordan hun endda begyndte at udvikle hvad hendes familie kaldte en ungarsk – ikke tysk – accent når hun talte slovakisk. Det var som om hun ubevidst forsøgte at skabe en form for personlig sproglig identitet for at undgå kampen mellem sine sprog (hendes mor blev meget skuffet da hun holdt op med at svare hende på slovakisk). Det billedsprog R bruger i sin tekst til at beskrive sin vej gennem sprogene, refererer ofte til kamp: »not easy«, »very hard«, »I was shocked and hurt«; nogle lærere bliver beskrevet som »a real bitch« eller som en »total bitch«. Lad os uden at gå i yderligere detaljer citere den sidste sætning: »I think I like lear-

ning languages after all, when they are not combined with hate and fear«. Gennem hele sit narrativ forbinder R konsekvent sproglæring med følelser.

Den franske studerende (J) fortæller også at han voksede op i en tosproget familie, men i hans tilfælde var det kun folk der var »born before [him]« der talte både fransk og elsassisk, et sprog som J beskriver som et »mix between German and French«. J understreger at selvom han ikke forstår sin families dialekt, føler han sig knyttet til den og savner noget af den kontakt han kunne have haft med f.eks. sin bedstefar, som kun taler elsassisk. Som i størstedelen af sprogselvbiografierne bliver forholdet på tværs af generationerne taget op. Der bliver sat navn på følelserne: kærlighed, had, stolthed. J som droppede sit første fremmedsprog, tysk, i skolen fordi »when you are a teenager, learning German is not »cool« anymore«, taler nu ganske godt engelsk, men opfatter ikke sig selv som tosproget. På den anden side sætter han pris på sine færdigheder på sit modersmål sammenlignet med andre sprog fordi det har betydning for hvem han er: »French guy«, som han skriver i overskriften. Det er en identitet der passer perfekt til hans fornavn, som det understreges i indledningen til hans tekst: »My name is J (one of the most Frenchy names ever) B[...]«. Det sidste navn er typisk elsassisk; man kan sige at det »franske« fornavn afspejler J's egen identitet i modsætning til det sidste navn der tydeligt refererer til hans rødder, men som han opfatter som noget uden for sig selv selvom han synes at have meget gode relationer til sin familie.

Åbninger

De studerende bruger forskellige slags åbninger i deres tekster. Nogle af dem befinder sig på et metaniveau, og bidrager på en mere eller mindre sofistikeret måde til en diskurs om sprog med brug af citater uden at det altid er gjort klart hvorfra de stammer:

Given that autobiographical memories are more sensorially complex, temporally drawn out, and narratively structured and given that personal experiences are intimately linked to cultural context, the role that language plays must be integral.

Nogle studerende giver deres åbninger et mere personligt præg: »This is a very interesting topic to write about«, »Language, a really important topic as I realized the last few months«, »I have always loved languages«, »Learning a language was, is and will always be a really interesting process for me«. Og nogle studerende vælger at være endnu mere personlige: »I'm Enza, I'm 22 years old and I'm Italian«, »Hi, my name is Nathalie L [...], I am coming from

Germany«. I nogle få tilfælde bliver sprog lige efter eller endog før fødslen introduceret: »When I was born, I was just crying to tell everybody, that I am here«, »Since I was in my mother's womb I've heard only my native language – Czech language«.

Størstedelen af de studerende starter deres tekster *in medias res* og skriver om deres sprog: »I was raised bilingual«, »I speak, I would say, Japanese, English, and a slight of Chinese, Spanish, French and Bisaya, which is a local language of Filipino«, »As far as I remember the first foreign language which I started to learn was English«, »I am 21 years old and I have learned 9 languages so far«.

Følelser og identitet

Aneta Pavlenko er en af de forskere der har studeret den tætte forbindelse mellem sproglæring og følelser. Hun understreger også hvordan sprogskitte influerer følelsesmæssigt på sprogproduktionen (Pavlenko 2006).

En fransk studerende bekræfter sin stolthed over at være fransk, selvom han må vise sin »franskhed« gennem en mangelfuld brug af engelsk: »Sometimes I get enoying to here that French people have a strong accent, that French people don't speak English in France and so one. Of course I think that's right but it is understandable. I'm proud of my language as the English speaker is«.

Flere af vores studerende beskriver hvordan de ved at skrive deres sprogselvbiografi blev gjort bevidste om at det officielle sprog i landet ikke var deres førstesprog. Nogle tilskriver deres andetsprog eller deres dialekt en meget stor betydning for deres identitet. En studerende fra Østrig skriver: »If I would have to make an order I would consider »Wälderisch« as my first and »German« my second language«. En anden tysk studerende undrer sig over at hendes forældre der kommer fra forskellige dele af landet, kunne blive forelskede og kommunikere med hinanden i betragtning af at deres dialekter er så forskellige.

De mest følelsesbetonede dele er dem der handler om overførselen af sprog fra forældre eller slægtninge. Der er en meget stor taknemmelighed over for de personer der opfattes som dem der gav dem det første sprog, samtidig med at der også er en vis fortrydelse over ikke at være i stand til at føre familiens sproglige arv videre: »I think I miss a part of the relation that I could have with my family, with my great grandfather who speak only alsacien for example«. I nogle tilfælde nævnes forældre som nogle der har blandet sig i valget af andetsprog: »I guess, that was my dad decision to start second

foreign language [German], because I still had my private English teacher so why not? I remember my disagreement«.

Man kunne argumentere for at de utilslørede følelser der kommer til udtryk i teksterne, er lige så meget relateret til genkaldelsen af ens liv gennem den selvbiografiske genre som gennem selve sproglæringsprocessen.

Sproglæring i uformelle og formelle sammenhænge

I mange af sprogselvbiografierne understreger de studerende forskellen mellem at lære et sprog i uformelle – eller naturlige – kontekster og i en formel (skole-)kontekst når de taler om deres første sprog: »When I started Primary school was the first moment when the language learning become formal and I also learned to read and write during the first and the second year (I was 7 years old)«. En anden studerende beskriver den samme slags næsten dikotomiske udvikling:

»Since I was born all my environment is an Spanish one, my family spoke with me since I born, with the years I started to learn firstly some sounds, then some words and finally I started to make sentences only with the knowledge of my family gave me. When I started school, teachers taught me different aspects of the language most focus on grammar rules. In this way and through making mistakes I could learn my mother tongue language«.

De studerende er for det meste taknemmelige over for dem der hjalp dem med at tilegne sig et sprog på hvad de opfatter som en »naturlig måde«. Der er dog nogle beklagelser over forældre eller andre familiemedlemmer der af forskellige grunde afslog at tale med dem på deres eget modersmål, eller i nogle tilfælde en dialekt, f.eks. af frygt for tosprogethed.

Det er helt tydeligt i alle sprogselvbiografierne at der er sproglige hierarkier hvoraf nogle selvfølgelig bliver betragtet som mere nyttige end andre; men den æstetiske dimension bliver også inddraget lige så vel som den kultur eller historie som et bestemt sprog kan knyttes til. De europæiske studerende betragter ofte tysk som et nyttigt, men grimt og endog »voldeligt« sprog, eller endnu værre: »Everybody told me not to learn German, because it is a cruel language«. I dette tilfælde afspejler sprogselvbiografien ikke alene individets vej gennem verden, men også – omend det ikke behøver at være bevidst – en del af en fælles europæisk historie, eller snarere en mental repræsentation af denne historie, genskrevet af en yngre generation og indeholdende en række fordomme.

I de dele af sprogselvbiografierne der beskriver mere formelle læringsprocesser, bliver lærerne ofte beskrevet på en negativ måde, og i stedet for den lærende selv får de skylden for at man ikke fik lært sproget (med enkelte undtagelser som ordblindhed). Her er nogle eksempler der er repræsentative for hvad vi finder i de fleste sprogselvbiografier: »For German we had a horrible teacher«, »Everything they [lærerne] taught me knew I, and others, already from tv or computer« (denne studerende hævder at hun lærte engelsk ved at spille *The Legend of Princess Zelda*, et Nintendo computerspil). »However, next year's teachers were not that supportive and did not pay attention to our needs. This eliminated my interest in learning German language. Today, I can recall some phrases that my favourite teacher taught us, but I do not want to learn that language«.

De studerende sammenligner og evaluerer forskellen mellem at tale, læse og skrive, og hvad de to sidste angår, drejer refleksionerne sig mest om førstesproget. Det følgende eksempel angiver en kronologi i den studerendes sproglæring med brug af en tidsmetafor (fra huleliv til moderne tider):

»But the most appealing element of language for me is writing. I learned the Greek alphabet home. Although I knew how to shape a few words with using letters, I tried to start »writing«. Therefore, I used to »decorate« my books or my parents' books with these incomprehensible »words«. I felt like prehistoric man, who decorated caves in order to let the others know what he discovered. At the kindergarten, I learnt how to write my name, read stories with very simple vocabulary and count till twenty. At elementary school, my knowledge of reading and writing gained coherence and became more specified. Through school's years and university's life, my vocabulary was enriched by studying different subjects«.

Der er for det meste enighed om metoderne, og det ser ud til at de metoder der anvendes på verdensplan, er: Hovedsagelig grammatikundervisning, ingen praktisk brug af andet- eller fremmedsproget, instruktioner bliver givet på førstesproget osv. Som en studerende udtrykker det: »Which kind of meaning would have learning only grammar rules that you can't use in your daily life«?

Sprogselvbiografierne indeholder mange kommentarer om sprogstrategier, hvor bl.a. læring ved hjælp af et andet sprog er populært: »About German ancient Greek helped me in the grammar and the structure, English in the vocabulary and French in the pronunciation«. Oversættelse som metode kritiseres af de fleste studerende, nogle gange på en morsom måde: »I think that learning Swedish through English was a very good improvement too, because I could not be helped by French translation«.

Et sprogbad i et andet sprog ved at bo i landet bliver ofte i sprogselvbiografierne opfattet som den bedste måde at lære sproget på, nogle gange i modsætning til flere studerendes kommentarer. Selvom de har boet i Sverige et stykke tid, bruger de fleste næsten ikke svensk, selv ikke dem der går til svenskundervisning. Deres vigtigste kommunikationsmiddel er stadig engelsk, der er det sprog de studerende bliver undervist på, det sprog som de i klassen har fælles, og oven i købet et sprog de også kan bruge uden for universitetet da de fleste mennesker i Uppsala taler engelsk mere eller mindre flydende. Engelsk bliver ved med at være det kommunikationsmiddel de fleste foretrækker, og som det bliver påpeget i nogle af teksterne, et redskab der kan være »nyttigt« for fremtiden.

Afsluttende bemærkninger

De sprogselvbiografier der er blevet præsenteret i denne undersøgelse, er skrevet af studerende der kommer fra meget forskellige kulturer og sammenhænge. Det er bemærkelsesværdigt hvordan alle studerende uden undtagelse, til trods for de mange debatter om at fremme sproglæring gennem en kommunikativ tilgang, understreger en forskel mellem uformel og formel sproglæring.

Til trods for forskelligheden i studentergruppen viser de samlede tekster også hvordan konstruktionen af Selvet synes at være tæt knyttet til sprog. Konstruktionen af Selvet i relation til ét eller flere sprog har en individuel, men også en social dimension i relation til »andre« og i kraft af Selvets muligheder for at påvirke den omkringliggende verden. Som aktiv praksis indgår sproget i forhandlingen af forholdet mellem Selvet og samfundet, nogle gange tilfredsstillende, andre gange med frustrerende resultater. En sådan forhandling som de studerende i undersøgelsen indgår i, er under alle omstændigheder et aktiv i konstruktionen af en individuel og en social identitet.

Note

1 143452-2008-IT-KA2-KA2MP

Litteratur

- Den Fælles Europæiske Referenceramme for
Sprog: Læring, undervisning og evaluering.
Ministeriet for Flygtninge, Indvan-
drere og Integration, juni 2008.
- Durazo-Arvizu, R. & Schrauf, R. W.
(2006). Bilingual Autobiographical
Memory and Emotion: Theory and
Methods. I Pavlenko, A. (ed.). *Bilingual
Minds. Emotional Experience, Expression
and Representation*. Clevedon, Buffalo,
Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Lejeune, P. (1996 (1975)). *Le Pacte autobio-
graphique*. Paris: Gallimard, coll. Points.
- Pavlenko, A. (ed.) (2006). *Bilingual Minds.
Emotional Experience, Expression and Re-
presentation*. Clevedon, Buffalo, Toronto:
Multilingual Matters LTD.

-
- » 1. Learning Danish is like ... digging down towards the etymological bottom of my English. I like discovering the coincidences, when an Old Norse word emerges from the silt to show me the blood connection: »bro« and »bridge«, »and« and »andet«.
2. Speaking Danish is like ... swimming in a choppy sea. When my head is up above the water, when I am on the crest of the wave, I can draw in enough air to express my thought; I can also grasp the sound of my interlocutor to be able to respond. But with the dip of the wave I can no longer hear enough (the impression is magnified by Danish pronunciation, which »muffles« quite a few sounds, so you do not hear them distinctly, as if your ears were water-blocked). I no longer ride the water. Paradoxically, I'm closer to my thoughts deep down, but I cannot rely on my verbal oxygen and the strength of my gestures, swimming strokes, to propel me up and forward. I guess I need more practice, like any longdistance (English Channel) swimmer.
3. Writing in Danish is like ... assembling a landscape artifact, patiently and deliberately. Like Richard Long, I tread across a field in deep grass, leaving my trace, at my own pace, in a landscape that, so far unfamiliar, becomes more and more recognizable. Or I arrange stones in a circle in the snow that will soon melt – it takes time, but I have the time. And that is the point: not to be urged. (Of course, I don't mean emails or work-related correspondence, for example, but writing to explore my Danish, to see where I could take it with the help of my dictionaries.) This landscape art is a conceptual piece, volatile yet permanent.«
(Ela)
-

At finde sin stemme på dansk

Hvis man taler engelsk som modersmål eller *lingua franca* og er i gang med at lære dansk, er det virkelig vanskeligt at få mulighed for at tale dansk i hverdagen, både på arbejde og uden for arbejds-konteksten. Den oplevelse er der mange udlændinge i Danmark der er fælles om.

Center for internationalisering og parallelsproglighed (CIP), Københavns Universitet (KU) deltager i øjeblikket i et socialfondsprojekt ved navn Copenhagen Talent Bridge (CTB)¹. Projektets fokus og formål er tiltrækning og fastholdelse af udenlandske vidensarbejdere i Region Hovedstaden. CIP's arbejdsplan består af et udviklingsprojekt der drejer sig om at udvikle relevante, målrettede undervisningsmaterialer og et koncept for et kursus i dansk som andetsprog på vidensarbejdspladsen. Som led i dette arbejde udfører vi en behovsanalyse i forhold til dansksproglige behov og præferencer for tilrettelæggelse af danskundervisningen. Behovsanalysen omfatter bl.a. et spørgeskema henvendt til det udenlandske videnskabelige personale på de universiteter der deltager i CTB, hvilket vil sige KU, DTU, ITU og AAU-Cph². Spørgeskemaet blev distribueret via HR-afdelingerne på universiteterne i oktober 2012, og 289 personer besvarede alle eller en del af spørgsmålene.

Målgruppen udenlandske vidensarbejdere definerer vi som udlændinge der er ansat i en videnskabelig stilling på et universitet, en lignende offentlig uddannelses- eller forskningsinstitution eller i et privat firma.

Det er hensigten at de nyansatte vidensarbejdere kommer i gang med at lære dansk umiddelbart efter deres tiltrædelse. Vi har den tilgang at det har væsentlig betydning for dannelsen af en positiv opfattelse af at være legitime deltagere på en arbejdsplads at dansk-tilegnelsen – og i særlig grad tilegnelsen af arbejdspladsspecifikt



KAREN-MARGRETE FREDERIKSEN

Videnskabelig assistent

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP), Københavns Universitet

nkd633@hum.ku.dk

dansk – dels foregår i takt med at de nyansatte integrerer sig på arbejdspladsen, og dels netop tager udgangspunkt i den arbejdsmæssige kontekst.

En lille gruppe af nyansatte udenlandske vidensarbejdere på KU har siden begyndelsen af august 2012 været i gang med at lære dansk på det første kursus hvis formål det er at udvikle og afprøve de tanker vi gør os om hvordan kursuskonceptet konkret skal være, hvordan undervisningen bedst organiseres således at deltagerne ikke falder fra undervejs når arbejdspresset fx bliver større, og hvilket indhold kurset skal have. Kurset fungerer således som laboratorium for det endelige kursuskoncept og den endelige udformning af undervisningsmateriale. Det primære mål for deltagerne på kurset er som nævnt at lære dansk i tilknytning til deres konkrete arbejds-situation, men almindeligt hverdagsprog indgår også. Deltagerne er meget motiverede for at lære sproget så de kan bruge det i deres arbejdssammenhæng og i deres øvrige liv i Danmark.

Dansktalende vil tilsyneladende ikke investere tid i vidensarbej- deres dansklæring!

Stort set alle udenlandske vidensarbejdere ved de danske univer- siteter og sandsynligvis også alle andre udlændinge der taler engelsk, oplever at de sjældent får mulighed for at tale dansk i det omfang de ønsker; med deres danske kolleger, danskere i butikker, deres børns lærere, forældre til deres børns kammerater osv. Det er faktisk svært at få et ord indført på dansk når man taler engelsk, svært at finde sin stemme på dansk. Jeg har spurgt deltagerne på kurset som virkelig er motiverede for at afprøve deres dansk uden for læringsrummet og som også prøver at gøre det, hvad de tror årsagerne til dette fæ- nomen kan være: »I certainly find it difficult to practice my Danish in everyday life outside of class time. This is for a number of rea- sons, mainly because of the highly Anglicised linguistic culture of Copenhagen«. Årsagen er at København overordnet set, og sand- synligvis med rette, opfattes som sprogligt set stærkt anglificeret. Den samme kursusdeltager siger endvidere: »Either my accent is poor and my language expression weak, so that it becomes obvious that I am English. Consequently, the person I am talking to imme- diately lapses into English«. En anden deltager har gjort sig tilsva- rende erfaringer: »The problem was, though, that as soon as people found out I wasn't a Dane (which happened 2 sec. later), they imme- diately switched to English«. Det er åbenbart en automatisk re- aktion for danskere lynhurtigt at slå over i engelsk. Det kan der fra danskerens side være mange grunde til: Det kan være udtryk for den førnævnte udbredte sproglige anglificering. Det kan være udtryk for

imødekommenhed. Det kan også være udtryk for det modsatte, for intolerance, for at det for danskeren ikke er til at holde ud at høre så dårligt dansk! En af mine kolleger hvis dansk er ganske glimrende, oplever somme tider det samme som deltagerne på kurset. Når en dansk samtalepartner hurtigt skifter over til engelsk, opfatter min kollega det som om danskeren siger: »Mit engelsk er bedre til at kommunikere med end dit dansk«, og han opfatter det som udtryk for arrogance.

På kurset lægger vi vægt på at bruge kommunikative læringsopgaver der giver deltagerne mulighed for at forhandle betydning, eftersom der er stærke læringspotentialer i et sådant sprogarbejde. I virkelighedens verden har samtalepartnerne åbenbart ikke altid tålmodighed eller opfattet til betydningsafklaring eller synes det tager for lang tid, og det kan være ansigtstruende for den lærende at skulle betydningsafklare for ofte i en samtale.

Dansklæring er også kollegernes ansvar

»It's much easier for them, as well as for me, to speak English, so by speaking Danish you're enrolling them – maybe unwillingly – into your own language learning efforts«, siger en af deltagerne på kurset. I denne udtalelse er det helt tydeligt at den lærende opfatter at det udelukkende er hendes ansvar at hun får lært dansk og ikke hendes samtalepartners opgave. For hvis hun insisterer på at fortsætte med det ufuldstændige, langsomme dansk hun har, kommer hun, måske endda mod samtalepartnerens vilje, til at involvere ham i sine bestræbelser på at lære dansk. Men er det ikke det det handler om? Der ligger efter min opfattelse netop en pointe i at den lærende involverer sin samtalepartner i sin dansklæring, specielt hvis det er på arbejde interaktionen foregår. På vidensarbejdspladsen kan de danske kolleger måske ikke umiddelbart i situationen se hensigtsmæssigheden i at fortsætte en samtale på dansk, men samtalen kan i et videre perspektiv ses som en investering i den udenlandske kollegas integration i og fremtid på arbejdspladsen. Derfor er indholdet af ovenstående citat om at det er meget lettere for samtalepartnerne at slå over i engelsk, meget kortsigtet. Hvis de to samtalepartnere kan overkomme det akavede i situationen, vil den udenlandske kollega kunne opfatte læringspotentialerne³ i samtalen og forhåbentlig få lyst til at fortsætte med at bruge sproget, og den danske kollega vil kunne se en blivende kollega der investerer tid og energi i arbejdspladsen.

Universitetspolitiske perspektiver

Når en arbejdsgiver på et universitet eller lignende vidensarbejdsplads ansætter en ny medarbejder der ikke taler dansk, er det meget forskelligt fra miljø til miljø om og i hvor stort et omfang den nye medarbejder forventes at udvikle dansksproglige kompetencer. I den første tid foregår det meste af kommunikationen på arbejdspladsen oftest på engelsk. Det gælder forskning og undervisning og også den administrative del af arbejdet. Der er mange nyansatte der gerne vil i gang med at lære dansk, og som starter på et dansk kursus, men som nævnt er oplevelsen hos mange udenlandske vidensarbejdere at mulighederne for at bruge sproget uden for det formelle læringsrum er meget små. De lærende skal være virkelig insisterende for at komme til orde på dansk. Set fra arbejdsgivernes perspektiv skal ansatte udvikle deres kompetencer, også de (dansk)sproglige. CIP har søsat kampagnen »Let's dansk!«⁴ der går ud på bl.a. at skabe naturlige muligheder for at udenlandske ansatte kan tale dansk med kollegerne lige fra starten af en ansættelse. Det er en frivillig kampagne som alle vidensarbejdspladser kan vælge at afprøve. Initiativer der er opstået frivilligt, er en god begyndelse, men det er efter min opfattelse et ledelsesspørgsmål at prøve at få fastlagt en praksis for dansklæring når der ansættes en ny medarbejder. For eksempel kunne en af de nærmeste medarbejdere knyttes til den nyansatte og få arbejdstid til fx en halv times samtale på dansk med den nye kollega hver uge. Det ville betyde at arbejdspladsen investerer ca. to timer til udvikling af sproglige kompetencer om måneden pr. udenlandsk ansat, samtidig med at den nyansatte nødvendigvis må have allokert arbejdstid til at følge formel undervisning i dansk som andetsprog. Der ligger flere universitetspolitiske implikationer i en sådan praksis, jf. Holmen (2013).

Hvad kan man snakke om når man ikke kan ret meget dansk?

Afslutningsvis vil jeg sætte fokus på hvad de to kolleger, den udenlandske nyansatte og den dansktalende, kan arbejde med sprogligt og samtale om når sproget er så lille som det er i begyndelsen af læringsprocessen.

Det er en glimrende idé at øve det stof som deltageren har arbejdet med i undervisningen. Man kan fx starte med at fokusere på udtalearbejde som er særlig velegnet til den ugentlige dansk med kollegan, fordi den danske udtale af de fleste nyankomne opleves som den

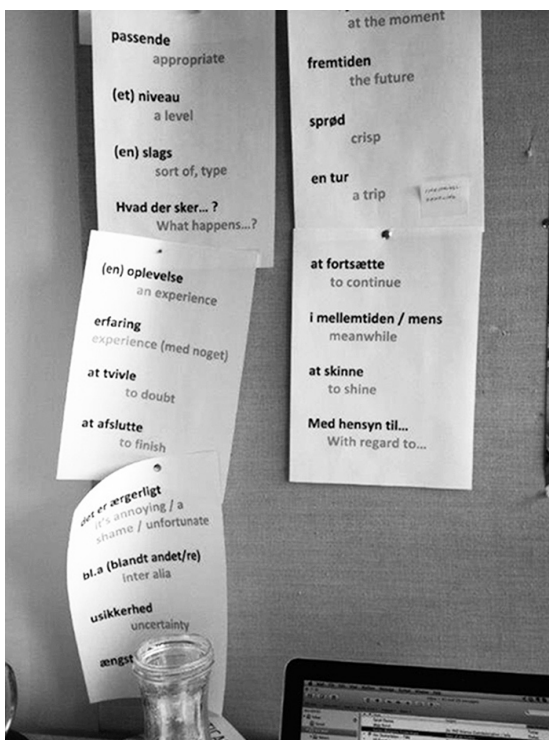
del af sproget der er absolut mest hæmmende for den mundtlige interaktion. Det kan fx være at øve udtalen af navnet på afdelingen. »Institut for produktionsdyr og heste« skal en nyankommet sandsynligvis øve sig mere på at udtale forståeligt, end andre kursusdeltagere der har deltaget længere, så det er fint at gøre sammen med kollegaen. Det er også en god idé at træne udtalen af kollegernes navne.

Den nye kollega vil sandsynligvis af sig selv bringe nyt stof fra omgivelserne ind i samtalerne: Ord eller brudstykker af samtaler fra gaden, med andre kolleger osv. som han eller hun har studset over og gerne vil have forklaret eller selv kunne sige.

Samtalerne kan også sætte fokus på faste udtryk og standardformuleringer i e-mails således at den nyankomne hurtigt kan flette danske ord og udtryk ind i sine mails, som ellers vil være på engelsk, og dermed markere at han/ hun er på vej ind i det danske sprog.

Den halve time kan også bruges til at tale om tonen på den konkrete arbejdsplads, arbejdspladskulturen.

En af kursusdeltagerne sætter danske ord, udtryk, sætninger som hun har brug for igen og igen, og som hun har svært ved at huske, op på sin opslagstavle for at øve sig på dem, huske dem og kunne have dem tilgængelige når hun skal bruge dem. Den slags kan også inddrages i den halve times samtale.



En anden mulighed er præsentationsvideoer fra arbejdspladsen. Videoerne er små, enkle optagelser af de nærmeste kolleger der præsenterer sig selv og deres arbejdsområde for den nye kollega på dansk. Videoerne skal ikke vare mere end højst to minutter. Sådanne videoer er meget simple at producere. Det kan fx gøres med mobiltelefonen eller iPad'en (Se i øvrigt Barton og Lee 2013 for inspiration til læringsmuligheder online). I den halve times dansksamtale kan de to kolleger tale om indholdet, have fokus på det specifikke ordforråd der hersker på afdelingen osv.

Forskellige små videooptagelser af »kollegasnakken« eller fem minutter fra et møde i afdelingen er også en mulighed som afsæt for en samtale.

Der kan også være kolleger der har brug for de nyansattes sprog, hvilket kan etablere et tandemforløb med en udenlandsk vidensarbejder til gavn for begge parter. Når to tandempartnere mødes, enten fysisk eller måske via Skype, taler de først den enes sprog og så efterfølgende den andens. Universitetet i Helsinki har sat system i tandemlæringen ved at etablere en database over alle de sprog som ansatte på universitetet råder over. Når en ansat har brug for at lære et bestemt sprog, kan vedkommende henvende sig og komme i kontakt med en kollega der bruger det pågældende sprog. Noget lignende kunne man også etablere på danske vidensarbejdspladser.

I denne artikel har jeg diskuteret de vanskeligheder som udenlandske vidensarbejdere typisk møder i Danmark når de prøver deres danske ude i virkeligheden. Det er svært at overdøve engelsk, men det er ikke umuligt! Man kan fx gøre brug af kampagnen *Let's dansk!* eller følge forslaget om at der bliver afsat arbejdstid – også til dansktales – til at de nyansatte udenlandske kolleger kan bruge, øve og udforske det lærte sprog og det de møder i anvendelsesrummet. Det forudsætter at der skabes en bevidsthed om at det også er de danske kollegers og chefers ansvar at interagere på dansk hvis dansklæringen reelt skal føre til mere dansk på arbejdspladsen. Til denne bevidsthed hører endvidere en tolerance over for det uperfekte dansk som den nytilkomne byder på.

Der er ingen tvivl om at hovedansvaret hviler på den nyansatte udenlandske vidensarbejder. Det er hende/ ham der skal være igangsat og markere at hun/ han er parat til at prøve kræfter med det nye sprog. En måde at markere denne parathed på kan være et badge hvor der står: »Tal dansk med mig«, som vedkommende kan tage på og af som det passer.

Noter

1 Se mere om CTB her: <http://www.regionh.dk/NR/rdonlyres/oEEE195C-F991-4C3D-802F-C2796E04A6D5/o/Copenhagen-Talent-Bridge.pdf> og her: <http://talentcapacity.org/copenhagen-talent-bridge/>
2 Det ville være relevant også at spørge udenlandske vidensarbejdere på private arbejdspladser i regionen,

men det har vi desværre ikke ressourcer til.

3 Se Sandwall 2013 om »affordances«, eller som hun kalder dem: *potentielt medierende ressourcer*.

4 <http://cip.ku.dk/resurseportal/english/staff/letsdansk/languagebuddy/>

Litteratur

Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. London & New York: Routledge.

Holmen, A. (2013). »Universiteternes blinde plet«. I *Grænsen* nr. 3, juni 2013. Kan læses her: <http://www.xn-grn-sen-qua.dk/content/universiteternes-blinde-plet>

Norton, Bonny & Kelleen Toohey (2011). Identity, language learning, and social change (State-of-the-Art Article) in *Language Teaching* (2011), 44.4, 412-446 –c Cambridge University Press 2011.

Sandwall, K. (2013). *At hantera praktiken*. Ph.d.-afhandling, som PDF: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea-2077-32029-1.pdf>

» 1. Learning Danish is like ...Difficult, for me with a Nordic mother tongue; I struggle with achieving the correct sequence of words, more than actually learning the words. Also, it's close to impossible to wrap my tongue around the Danish vowels in particular. Writing gives a bit more slack time-wise, and is therefore within reach.

2. Speaking Danish is like Impossible, in my experience (and all others I have talked to about it), you will never be considered as speaking actual Danish before the point where you speak it flawlessly. For most people, I guess it's an unreachable goal.

3. Writing in Danish is likeEasier. For me having a Norwegian mother tongue, I (simply) have to remember replacing some words, altering punctuation, and remember different word sequence.«

(Mikael)

Subjektivitet i periferien

Både fremmed- og andetsproglærere har i årtier anvendt en kommunikativ pædagogisk tilgang med det formål at give deres elever, studerende eller kursister sproglige kompetencer til at kunne udføre sprog handlinger på en situationstilpasset måde i forskellige sprogbrugssituationer (Lund 1996).

De senere års forskning har imidlertid ført til en forståelse af at sproglæring ikke alene handler om at tilegne sig kommunikative kompetencer, men at læringsprocessen er en social praksis hvor igennem de lærende er i interaktion med hinanden, eller med dem der taler målsproget, forhandler sproglig betydning, social position og identitet (Norton 2000). Spørgsmålet er derfor hvilke subjektive læreprocesser de lærende gennemgår i forbindelse med arbejdet med kommunikative problemløsningsopgaver, *tasks*, i det kommunikative læringsrum (Pedersen 2009): Hvordan kan den kommunikative undervisning inddrage de lærendes personlige erfaringer med at være sproglærende?

Det har været et centralt spørgsmål i et sprogpædagogisk udviklingsprojekt jeg deltager i sammen med en gruppe lærere der underviser voksne i dansk som andetsprog på et sprogcenter, og i denne artikel vil jeg præsentere nogle erfaringer fra projektet og pege på nogle perspektiver de kan have for en sprogpædagogisk udvikling der har de lærendes *empowerment* på dagsordenen.

En kommunikativ lektion

I et undervisningsforløb med et hold kursister på danskuddannelse 2 modul 2 og 3 blev der undervist i emnet »Naboer«. I en af lektionerne observerede jeg undervisningen sammen med en af projektdeltagerne, som også deltog i nogle af undervisningsaktiviteterne.



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Lektor, Institut for Pædagogik og
Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet
misvpe@ruc.dk

Det empiriske materiale der blev produceret under observationen, bestod i videooptagelse med et fast kamera der indfangede det meste af holdet under ét, lydoptagelser af nogle af grupperne under gruppearbejde samt observationsnoter.

Lektionen starter med at læreren uddeler små kort til kursisterne med beskrivelse af forskellige »nabosituationer«, f.eks. »Du vil invitere din nabo på kaffe, hvad siger du?«, »Din nabo spiller høj musik, hvad siger du?« Kursisterne (K) skal derefter to og to gennemspille en dialog ud fra de beskrevne situationer, hvor de skiftes til at spille »nabo«.

En af grupperne går i gang med den første nabosituation:

k1: (*Læser op af seddel*) »Din nabo kommer med en kage.

Hvad siger du?«

k2: Min nabo, hvad?

k1: Din nabo kommer og med en kage. Hvad siger du?

k2: Ah, jeg siger. Ja, han inviterer mig i si ...

k1: Ja, han kommer til dig.

k2: Ja, jeg kommer siger ... Hvad siger jeg? Nej, det ved jeg ikke fordi min nabo har ...

k1: (*drilsk*) xxx? (*latter*)

k2: Fordi min nabo har inviteret to gange sidst.

De kommer ikke.

k1: Det er et eksempel ... de kommer til dig med kage.

k2: Nej, nej, nej, jeg siger jeg kommer, ja.

k1: Nej, din nabo kommer til dig med en kage. Hvad siger du?

k2: [Aah, ja. Jeg siger: Vil du gerne komme med ind, vi snakker sammen, vi drikker kaffe, vi spiser kager. Ja.

k1: Det er rigtigt.

k2: Okay.

Til at begynde med har k2 ikke forstået spørgsmålet og må have det gentaget. Men der er stadigvæk problemer som synes at bestå i at hun ikke helt har forstået hvad situationen går ud på. Tilsyneladende opfatter hun det sådan at naboen inviterer indenfor, og her ved hun ikke hvad hun skal svare fordi hun har erfaringer med at naboinvitationer ikke fører til noget. k2 gør hende så opmærksom på at der er tale om »et eksempel«, altså en nabosituation der er designet til brug for undervisning og ikke en personligt oplevet situation. k1 kan se at k2 stadig tror at der er tale om en invitation fra naboen til at komme på besøg, og præciserer endnu engang at situationen er den at naboen kommer med en kage. Så forstår k2, og hun svarer på en måde der passer til situationen: »Vil du gerne komme med ind, vi snakker sammen, vi drikker kaffe, vi spiser kager. Ja.«

Der er på mange måder tale om et »klassisk« kommunikativt forløb: Kursisterne få en kommunikativ opgave de skal løse: Udarbejde en situationstilpasset dialog til en bestemt nabosituation. Processen med at løse denne opgave fører til kommunikation på to forskellige niveauer: Kommunikation *om* opgaven og kommunikation *i* nabosituationen, og på begge niveauer løses opgaven gennem forhandlingsprocesser. I kommunikationen om opgaven forhandler k1 og k2 om den umiddelbare sproglige forståelse: »Min nabo, hvad?« Desuden forhandler de om hvad nabosituationen helt præcis går ud på: »Nej, din nabo kommer til dig med en kage. Hvad siger du?«

Men der er også en forhandling der går ud på at afklare den kommunikative opgaves status som pædagogisk opgave i forhold til nabosituationer »i virkeligheden«. At kunne gennemføre dialoger i nabosituationer er for så vidt en kommunikativ kompetence kursisterne har brug for i deres hverdagsliv, hvilket også er grunden til at underviserne har taget emnet »Naboer« op. I den lektionsplan lærerne har udarbejdet til lektionen – til brug for diskussionen mellem projektdeltagerne – skriver de: »Emnet om naboer er udsprunget af at vi flere gange har oplevet kursister, som gerne vil i kontakt med deres naboer, men ofte har svært ved dette, og de har sommetider følt sig misforstået. Nogle af kursisterne har desuden givet udtryk for en sprogbarriere i forbindelse med mindre konflikter med naboer«. I kursisternes opgaveløsningsproces forhandler de sig imidlertid frem til at resultatet ikke skal være baseret på deres umiddelbare hverdagsoplevelser, men skal holde sig inden for de rammer der er opstillet for den pædagogisk-kommunikative opgave. En sådan forhandling finder sted når k2 begynder at fortælle om sine erfaringer med at invitere naboer: »Fordi min nabo har inviteret to gange sidst. De kommer ikke«, og k1 derefter gør opmærksom på at der er tale om »et eksempel«. Det bliver yderligere bekræftet når k1 efter at k2 har sagt: »Vil du gerne komme med ind, vi snakker sammen, vi drikker kaffe, vi spiser kager«, evaluerer svaret ved at sige »Det er rigtigt«. Den kommunikative opgave er rigtigt løst.

Da først k1 og k2 har forhandlet sig frem til hvordan opgaven skal løses, svarer k2 på en måde der viser at hun er med på hvordan et situationstilpasset svar skal udformes.

Undervejs i processen bidrager læreren (L) også til den sproglige forhandling ved at gå fra par til par og hjælpe med betydningsafklaring af ord, f.eks. forskellen mellem »spille« og »lege«, og ikke mindst med afklaring af den pragmatisk mest hensigtsmæssige måde at formulere sig i situationen på:

- L: Hvis du kommer ned i kælderen, og din nabo hun vasker tøj, så kan du sige det på en pæn måde: »Undskyld, hvornår er du færdig? Jeg vil gerne vaske tøj efter dig«. Så bliver det positivt. Så du siger ikke: »Jeg tager dit tøj ud for jeg skal vaske tøj, eller jeg ringer til politiet«. Så bliver det negativt; så bliver problemet større.

Dette svarer helt til det formål lærerne har beskrevet i lektionsplanen: »At kursisterne får redskaber/idéer og sproghandlinger til at komme i kontakt med deres naboer og håndtere evt. konflikter« gennem aktiviteter hvor »kursisterne skal producere sproghandlinger som er hensigtsmæssige ud fra den givne situation«.

Efter at have arbejdet sig igennem et par dialoger begynder K1 og K2 at udfolde sig mere kreativt:

K1: (*læser op af seddel*) »Din nabo skal på ferie, og hun spørger om du vil passe hendes kat. Hvad siger du?«

K2: Jeg siger: »Undskyld, jeg skal ikke hjælpe dig fordi jeg har en stor hund hjemme (*K1 griner*). Jeg tror jeg skal hjælpe dig med stor problem bagefter«.

K1: Og hvis du har ikke hund, hvad siger du?

K2: (*latter*) Jeg siger: »Jeg har ikke én hund, jeg skal hjælpe dig«. xxx jeg siger: »Skal du på ferie? Hvor lang tid er du ikke hjemme?« Jeg siger »okay«.

K1: Hvad kan din kat spise? Hvor mange gange per dag spise?

K2: Ja. »Hvad spiser din kat, og hvad laver du med din kat? Går du en tur med din kat? Hvad jeg skal lave?«

Der er nu ikke bare tale om at reproducere en bestemt skabelon, men om at opdigte nye scenarier ud fra skiftende præmisser: »Jeg har en hund og kan derfor ikke passe din kat; jeg har selv en kat og kan derfor også passe din«, hvorefter K1 og K2 i fællesskab finder på ting som kan indgå i en fortsat dialog: Hvor lang tid naboen er væk, hvad katten skal have at spise osv.

Udgrænsning af personlige erfaringer

I denne analyse af undervisningslektionen har jeg betragtet den som et eksempel på kommunikativ sprogundervisning, og fundet en række træk som hører til i en sådan form for undervisning: Der er en problemløsningsopgave der skal løses gennem kommunikation, og som giver deltagerne lejlighed til at udvikle de kommunikative kompetencer de kan få brug for i tilsvarende situationer i deres hver-

dagsliv. Undervejs er der igennem forhandlingsprocesser og lærernes input mulighed for sproglig opmærksomhed, således at de lærende ud over et flydende sprog også kan udvikle et korrekt sprog. Endelig kan den kreativitet der også udvises i opgaveløsningen, bidrage til at de lærende udvikler et nuanceret sprog.

Men selvom lektionen var tilrettelagt og blev gennemført som en kommunikativ undervisningslektion, blev den det først som resultatet af en forhandlingsproces. Som vi så, havde k2 lidt svært ved at komme i gang med løsningen af opgaven fordi hun ikke rigtigt vidste hvad hun skulle sige. Det der tilsyneladende bremsede for hendes sproglige produktion, var at hun troede hun skulle tage udgangspunkt i en selvoplevet situation. Da k1 har forklaret hende at det er et »eksempel«, kan hun begynde at udfolde sig kommunikativt kreativt.

k2's personlige hverdagserfaringer med nabosituationer – der har lært hende at en invitation kan føre til en afvisning – blev således udgrænset i den kommunikative opgaveløsning og erstattet med kreativ opfindsomhed. Ved nærmere eftersyn viser det sig at flere af kursisterne inddrog deres egne oplevelser med naboer i Danmark, men det skete uden for eller i udkanten af den kommunikative pædagogiske dagsorden.

Vi kan nu prøve at vende tilbage til lektionen og se på andre situationer hvor de lærende inddrager deres egne erfaringer med at kommunikere med deres naboer.

Gensyn med den kommunikative lektion

Her er to kursister der er færdige med at løse deres opgaver, og mens de venter på at de andre skal blive færdige, benytter de ventetiden til at snakke om naboer, nu ikke som »eksempler«, men ud fra oplevelser fra hverdagslivet:

k3: Okay vi snakker sammen – hvem er din nabo?

k4: Jeg har, normal jeg har en nabo lever tæt på min hus, og jeg har en nabo over min hus. Den nabo tæt på huset, den nabo tæt på huset er gammel mand, jeg tror 66, 65, 66 år. Jeg tror han er pensionist nu – ikke arbejder. Han vil ikke snakke med han fordi vi ikke snakker dansk så godt, *så han ikke forstår engelsk, men den anden nabo over min hus ...*

k3: Snakker du små snak din nabo, hej?

k4: Den anden nabo har xxx, og han også hjælpe mig nogen gange – jeg har et stort tag (?) xxx jeg ønsker han vil gerne hjælpe mig lidt.

K3: Hvad synes du, du har en god nabo.

K4: Jeg tror det er ok, jeg forstår han fordi vi er ikke dansker, så jeg ved ikke hvad tænker.

K3: Jeg har samme system med min nabo fordi han kommer fra Danmark. Jeg kommer fra Brasilien (...) Nu vi ikke snakker fordi jeg har ikke kontakt altid. *Måske jeg går i haven, jeg leger med min hund, han udenfor, jeg siger hej.* Men min mand snakker sammen altid med ham. Jeg er lidt svær at snakke alting fordi xxxx fordi udtalen.

Derefter fortæller K3 mere uddybende om hvordan man omgås naboer i Brasilien.

Denne dialog er ikke en nabosituation, men en dialog om hvordan kursisterne oplever sig selv som andetsprogstalende i forhold til deres naboer, og her kommer nogle andre dimensioner ind. De positionerer sig selv som andetsprogstalende der har et mangelfuldt sprog: »vi ikke snakker dansk så godt«, »lidt svær at snakke alting fordi xxx fordi udtalen«, og de mener at det har en betydning for hvordan de bliver opfattet af naboen: »han vil ikke snakke med han fordi vi ikke snakker dansk så godt«. Derudover positionerer de sig som ikke-danskere: »vi er ikke dansker«, eller de føler sig måske snarere positioneret som ikke-danskere af deres naboer, og tager en identitet som ikke-dansker på sig. Kursisterne ser altså sig selv ikke bare som andetsproglærende eller -brugere, men som personer der er sprogligt underlegne og nationalt udenfor, og de oplever at det har betydning for deres mulighed for at bruge sproget og blive en del af et lokalt fællesskab.

Her i udkanten af den kommunikative lektion handler det altså ikke alene om at have de rette kommunikative kompetencer, men også om at kunne bruge sproget til at blive anerkendt som legitim sprogbruger (Norton 2000), som etnisk anderledes, som ligeværdigt medlem af sociale fællesskaber. Sådanne identitetsprocesser er igen forbundet med den kulturelle erfaringsbaggrund kursisterne har med sig, f.eks. erfaringer – og oplevelser – med naboskab i deres oprindelsesland.

Hverdagserfaringer og læringskultur

De lærere der havde planlagt lektionen, fortæller at de i en tidligere lektion havde bedt kursisterne om at interviewe hinanden om deres naboer og tage noter fra interviewene. På grundlag af disse noter udformede lærerne så små tekster som denne:

Mahmouds uvenlige nabo.

Mahmoud har en meget uvenlig nabo. Det er en gammel dame som bor med sin hund. Hunden er også sur. Den gør hele tiden når folk går forbi. Mahmoud flyttede ind i sin lejlighed for kort tid siden og han bagte en kage til sin nye nabo, men naboen blev ikke glad for kagen. Hun sagde nej tak og lukkede hurtigt døren igen. Mahmoud tror det er fordi hun ikke kan lide udlændinge.

Det er interessant at kursisterne allerede i interviewopgaven – sådan som det afspejles i denne tekst – fortalte hinanden om deres personlige erfaringer med nabosituationer: Deres egne forsøg på at komme i kontakt med danskere og deres oplevelse af at se sig selv som afvist udlænding; men da teksterne blev inddraget i undervisningen, blev de anvendt til kommunikative lytteøvelser hvor den ene kursist læser op og den anden lytter med henblik på at forstå hvad der bliver sagt. Personlig erfaring gled således i baggrunden til fordel for fokus på kommunikative kompetencer.

Både i processen fra interviews til lytteøvelser og i det lektionsforløb jeg har beskrevet, handler kursister og elever således på en måde som fører til reproduktion af en kommunikativ undervisning hvor der arbejdes med lingvistisk og pragmatisk kompetence i relation til eksempler på nabosituationer. Denne reproduktion sker bl.a. ved at omforme fortællinger om personlige erfaringer med at forhandle identiteter, selvforståelser og adgang til sociale fællesskaber og gøre dem til kommunikative aktiviteter, hvorved erfaringerne med at være andetsprogsbruger og -lærende udgrænses. I undervisningen indgår kursisterne dermed i en bestemt institutionaliseret *læringskultur* (Pedersen 2013). Denne læringskultur giver dem adgang til at deltage på bestemte måder ved at anvende de kulturelle ressourcer i form af kommunikative aktiviteter som læringskulturen stiller til rådighed; men læringskulturen udgrænser også bestemte handlemåder, læringsformer og personlige erfaringer.

Pædagogiske perspektiver

Den institutionaliserede læringskultur indeholder dermed nogle begrænsninger for kursisters muligheder for – som van Lier udtrykker det – at tænke selv (>think for yourself<) og tale på egne vegne (>speak for yourself<), og det åbner for kritiske sprogstudier hvilket han uddyber på denne måde:

»The students should develop their own ways of thinking, based on their own developing positions, going in their own chosen direction. At the same time they should do so with full participation in the sociocultural groups of which they are members. They should furthermore learn to speak in ways that connect their words to their thoughts, and that connect both to their self, their identities, and their social affiliates. This means, they should develop their own – socially situated – authoritative voice in the target language« (van Lier 2004: 189).

For sprogpædagogikken indebærer det ændringer af læringskulturen, således at den kommunikative undervisning indgår i en pædagogisk tilrettelæggelse der tager udgangspunkt i kursisternes modsætningsfyldte erfaringer med at være andetsprogsbrugere og -lærende, giver dem mulighed for at reflektere over og analysere disse erfaringer – og til at problematisere og udfordre den måde de positioneres på i sociale sammenhænge. Kursisterne skal have situationstilpasset kommunikativ kompetence, men også være i stand til at tale det nye sprog med deres egen stemme.

I forbindelse med udviklingsprojektet blev der åbnet for en sådan pædagogisk udvikling ved f.eks. at eksperimentere med kommunikative problemløsningsopgaver der tog udgangspunkt i kursisternes personlige og kollektive overvejelser over om de skulle gå til modultest eller ej, og ved at arbejde med æstetiske læreprocesser i relation til litterære tekster.

Litteratur

- Lund, Karen (1996). Kommunikativ kompetence – hvor står vi? *Sprogforum* nr. 4, årg. 2.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Pedersen, Michael Svendsen (2009). Kommunikative problemløsningsopgaver – hvad kan en task (ikke)? I: Henriksen, Carol & Julia de Molade & Marianne Hjorth Nielsen (red.). *Sproglærer – lær at lære fra dig!* Roskilde: Institut for Kultur og Identitet, RUC.
- Pedersen, Michael Svendsen (2013). Billeder i hovedet – etniske minoritetsdrenge i erhvervsuddannelse. I: Jørgensen, Christian Helms (red.). *Drenge veje*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A socio-cultural perspective*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Kunsten at lære sprog

Hvad sker der, når sproglæring flytter ud af klasseværelset og ind på museet?

Introduktion

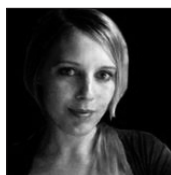
Sorø Kunstmuseum og Museet for Samtidskunst i Roskilde igangsatte i 2012 et tværfagligt samarbejdsprojekt: *Kunsten at lære sprog*. Projektets formål var at kvalificere og styrke undervisningen i dansk som andetsprog for voksne sprogkursister på de danske kunstmuseer. Projektet blev gennemført i et samarbejde med Slagelse Sprogcenter, hvorfra fem forskellige hold sprogkursister deltog i en række undervisningsforløb, som fokuserede på sproglæring som en oplevelsesbaseret læringsproces inden for museets alternative læringsrum. Forløbene var centreret omkring en dialogbaseret undervisningsform, som integrerede kursisternes forhåndsviden, personlige historier og fortolkninger, og som satte fokus på udviklingen af mundtlige kommunikative kompetencer og interkulturel forståelse.

Forløbenes didaktiske tilgang var inspireret af udvalgte kognitiv-lingvistiske læringsprincipper og socialkonstruktivistiske lærings-tilgange og inddrog sansebaseerede undervisningsmetoder i forbindelse med kursisternes møde med kunsten. Anvendelsen af sansebaseerede øvelser i sproglæringssammenhæng var blandt andet med til at understøtte det følgende kognitiv-lingvistiske sprogsyn: 1) »Sprog er brugsbaseret, da det er et produkt af fysisk interaktion



JESSE-LEE COSTA DOLLERUP

Museumsunderviser og sprogkonsulent,
Sorø Kunstmuseum
undervisning@sorokunstmuseum.dk



TANYA LINDKVIST

Museumsinspektør, education and communications,
Sorø Kunstmuseum
tl@sorokunstmuseum.dk

med verden« (Littlemore 2009:3); 2) »vores kroppe og de fysiske omstændigheder spiller en afgørende rolle for vores kognitive processer og dermed også for udviklingen og anvendelsen af vores sprog« (Johnson 2012).

Derudover forsøgte forløbene at sætte George E. Heins idéer om »conceptual access« og socialkonstruktivistisk læring i spil (Hein 1998:161-178). Her bliver læring opfattet som »en aktiv proces, hvori den lærende bruger sansemæssige input til at skabe betydning. [Det er] ikke en passiv accept af viden, som findes 'derude', men en proces, der omfatter den lærendes aktive omgang med verden« (Hein 1991). Vi vil senere i artiklen præsentere cases med eksempler på øvelser og deres teoretiske grundlag.

Kunsten at lære sprog

På Sorø Kunstmuseum fik kursisterne et indblik i kunsthistorien fra 1700-tallet frem til i dag og dermed et indblik i dansk kulturhistorie og danske samfundsforhold. På Museet for Samtidskunst mødte sprogkursisterne den aktuelle og pulserende samtidskunst og problemstillinger, som vedrører den tid og det samfund, kursisterne er en del af. Mødet med kunsten blev konkretiseret gennem et fokus på sproglig udvikling, lettilgængelige hverdagstematikker og et helhedsorienteret didaktisk greb, som inddrog både det sanselige og det intellektuelle. På den måde fungerede museet som et bindeled mellem klasseværelset og verden udenfor. Ved at modtage undervisning i uformelle rammer kunne kursisterne kaste sig ud i nye sproglige udfordringer med mindre fokus på korrekthed end i klasseværelset, men stadigvæk indenfor strukturerede læringsrammer. Intentionen var at simulere den form for kognitiv læring, som kursisterne oplever til daglig, når de tager deres nyerhvervede sprog ud af klassens trygge rammer og bruger det i praksis i samfundet, dvs. en oplevelsesbaseret læring med fokus på at opnå og bearbejde ny viden ved at lytte, mærke, kigge, dufte, læse og opleve m.m.

Tilgang til målgruppen

Det var afgørende, at sprogkursisterne blev forstået og modtaget som en mangfoldig målgruppe i etnisk, social og personlig henseende. I projektet ønskede vi imidlertid ikke at lade disse forskelle være udgangspunkt for et inkluderende læringsforløb. Det var således selve sproglæringsprocessen og kursisternes fælles oplevelse af at lære det danske sprog og at begå sig i et nyt samfund, der var

projektets didaktiske og tematiske fokus. Inddragelsen af kursisternes personlige erfaringer og forhåndsviden i relation til kunsten gav derefter en naturlig anledning til diskussion af kulturforskelle og etnicitet, men på kursisternes egne præmisser og som et naturligt led i sprog lærings- og samfundsorienteringsprocesserne.

ILL. 1: Kursister fra Slagelse Sprogcenter under et undervisningsforløb på Sorø Kunstmuseum.

Foto: Diana Gerlach



Undervisningsforløb: struktur og indhold

Hvert forløb varede to timer og startede med en fælles introduktion i museets værksted. Her blev kursisterne budt velkommen og budt på kaffe og te. Kursisterne præsenterede på skift sig selv – kort og personligt – mens kaffen blev drukket og omgivelserne tjekket ud. Den fælles introduktion var en simpel, men vigtig gestus, som tjente flere formål. Da museet var et ukendt miljø for de fleste kursister på undervisningsforløbene, var det afgørende at skabe trygge læringsrammer ved at tage udgangspunkt i det kendte. Ved at indlede med en sproglig succesoplevelse i form af præsentationen – noget, der lå inden for alle deltagernes sproglige evner – var formålet både at vække tillid blandt kursisterne og opfordre til aktiv deltagelse og erfaringsudveksling under forløbet. Kunst- og museumsbegrebet blev også præsenteret i plenum på et tilpasset niveau således:

Vi er på ... Museum. Har I været på andre museer?

Hvilke? Hvad ser man på et museum? Hvad er kunst?

Har I hørt ordet før? Hvad tror I man ser på et kunstmuseum?

For at støtte kursisterne i deres forståelse af kunstbegrebet blev der blandt andet vist eksempler på billeder af museets egne værker samt letgenkendelige, ikoniske værker, såsom Mona Lisa. Her blev det også understreget for kursisterne og deres undervisere, at fokuset i forløbet ikke var på grammatisk korrekthed eller de rigtige eller forkerte svar. Det var vigtigst, at deres idéer og meninger kom frem.

Introduktionen gav museumsunderviseren mulighed for at samle vigtige oplysninger om deltagernes forhåndserfaring, skabe et trygt, imødekommende læringsrum og gøre op med potentielle negative associationer om museernes eksklusivitet.

Under et typisk undervisningsforløb blev kursisterne præsenteret for 4-5 udvalgte værker fra museernes samlinger eller særudstillinger. Til hvert værk var der en fokuseret sproglig øvelse, som åbnede for relevante kulturelle og samfundsmæssige problemstillinger, og som gav mulighed for at dele erfaringer. Øvelserne satte samtidig fokus på grundlæggende sprogfærdigheder såsom at kommunikere i nutid og datid og øve adjektivformer. Samtidig gav de kursisterne mulighed for at aktivere deres receptive ordforråd [se nedenstående cases]. Succeskriterierne for et forløb blev dermed ikke opstillet ud fra kunsthistorisk spændvidde eller antallet af behandlede værker. I stedet var fokuset, hvordan de udvalgte værker og deres tematikker blev gjort tilgængelige og relevante for kursisterne, og hvordan kursisternes sprogfærdigheder blev stimuleret gennem de tilknyttede sproglige øvelser. Da de fleste hold havde kursister med forskellige sproglige baggrunde og personlige erfaringer, var der behov for en del fleksibilitet fra museumsunderviserens side for at imødekomme de unikke form- og indholdsmæssige udfordringer, som hvert forløb bragte med sig. Disse udfordringer kunne f.eks. være i kursisternes forskellige tilgang til opgaven, deres forskellige mundtlige eller skriftlige færdigheder og sproglige forudsætninger på modersmålet m.m.

Cases: Eksempler på øvelser fra projektets undervisningsforløb på Sorø Kunstmuseum og Museet for Samtidskunst

I undervisningsforløbene blev en række forskellige metoder afprøvet, som satte udvalgte kognitive læringsprincipper og forskellige didaktiske tilgange i spil. Nedenstående cases er illustrative for forløbenes didaktiske og teoretisk tilgang.

CASE 1: Associationer, erindring og aktiv sansning

Den følgende øvelse blev anvendt i nogle forløb som en del af introduktionen til at skærpe sanserne og sætte fokus på koblingen mellem sansning, erindring, og hvorvidt sproglige associationer, som fremkaldes af sanselige indtryk, er kulturelt betingende.

Øvelsen blev brugt på Sorø Kunstmuseum til at åbne for en diskussion om erindring i forbindelse med Astrid Kruse Jensens værk *Constructing a Memory* (ill. 2).

Kursisterne blev bedt om at stå i rundkreds i stilhed og dufte til forskellige glas med krydderier. Efterfølgende skulle de sige første ord/billede/association, duften fremkaldte for dem. De blev bedt om at vente med at sige noget, indtil alle havde duftet, for at deres umiddelbare associationer ikke blev påvirket af andres svar.

Mange af kursisternes associationer kom frem på modersmålet og skulle oversættes til dansk. Kursisterne blev opfordret til at fortælle videre. For eksempel om de kunne se en person, et sted eller en begivenhed, mens de duftede. Om det var et »godt« eller »dårligt« billede osv. Om det et billede af et personligt minde eller noget helt andet. Alle svarene blev snakket igennem og noteret på en flipover, hvorefter kursisterne blev spurgt, om de vidste, hvor de fik deres associationer fra.

Sprogligt fik kursisterne oparbejdet nye adjektivformer i forbindelse med deres beskrivelse af de forskellige dufte samtidig med, at de gennem deres erindringsfortællinger fik øvet sig i datidsformer. Øvelsen blev i flere tilfælde indledningen til en diskussion om erindring og barndom.

I næsten alle grupper blev der observeret ligheder mellem associationer fra kursister, som stammede fra samme oprindelsesland. Metoden resulterede derudover i en diskussion om, hvorvidt vores associationer er kulturelt betingede.

De hyppigste duftassociationer delt op efter deltagernes oprindelseslande var:

- MYNTE Danmark: bolsjer, tandpasta, te; Tyrkiet: suppe
- NELLIKER Danmark: jul; Afghanistan: gammeldags tøj; Irak: medicin
- NATURSÆBE MED OLIVENOLIE Danmark: træ, læder; Somalia: gammel fisk, at vaske tøj med min mor på et gammeldags vaskebræt.

CASE 2: Association, ord og billeder

Denne øvelse blev tilknyttet to forskellige lydinstallationer på to undervisningsforløb på Museet for Samtidskunst. Her skulle kursisterne knytte ord og begreber til mødet med en lydinstallation, dvs. en sammensætning af lydoptagelser og forskellige visuelle indtryk i et fysisk rum.

Øvelsen begyndte med, at museumsunderviseren uddelte et ark med udvalgte ord. Ordene blev gennemgået kort i plenum. Kursisterne blev bedt om at gå rundt i installationen og sætte ring om de ord, som de synes »passede« til deres oplevelse af værket således:



ILL. 2: Astrid Kruse Jensen: *Constructing a Memory*, 2006.

Foto: Anders Sune Berg.

Gå rundt i installationen! Kig, lyt, mærk! Kig på papiret og sæt ring om de ord, som du synes passer til værket. Kom gerne med dine egne ord. Der er ikke noget rigtig eller forkert. Du bestemmer. Du har fem minutter.

I nogle tilfælde blev kursisterne bedt om at tage en ekstra runde, hvor de oplevede værket med hhv. åbne og lukkede øjne, for at se om der var forskelle på deres lydoplevelser og associationer.

Museumsunderviseren gik rundt og støttede den enkelte kursist undervejs i øvelsen. Efter ca. fem minutter blev der samlet op på øvelsen i plenum. Underviseren spurgte ind til, hvorfor de havde sat ring om bestemte ord, og hvorfor de ikke havde sat ring om andre ord. Ved at spørge både til de ord, som kursisterne valgte og fra-valgte, fik de reflekteret over deres associationer og begrundet deres svar samt fik øvet både *positive forklaringer* og *negationer på dansk*. Kursisternes personlige besvarelser åbnede for diskussioner om forskellige emner såsom byliv, ligestilling og traditioner. Til kursister uden læsefærdigheder blev øvelsen udført på samme måde blot med enkelte billeder på opgavearket frem for ord.

Associationsøvelser: et indblik i kognitiv-lingvistiske processer

På alle sproglige niveauer bemærkede både kursisterne og underviserne, hvor hurtigt associationerne opstod hos de fleste kursister enten på dansk og/eller på deres respektive modersmål. Resultaterne af associationsøvelserne gav indblik i flere kognitiv-lingvistiske læringsprincipper, herunder *encyclopedic knowledge*, som fremhæves her. I bogen *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching* forklarer Jeanette Littlemore princippet således:

The content of this inventory [encyclopedic knowledge] includes all the connotations that have come to be associated with those words and expressions, over the period during which we have been exposed to them. Thus, »linguistic« knowledge cannot be seen as being separate from »world« knowledge, and »semantic« knowledge cannot be seen as being separate from »pragmatic« knowledge. Encyclopedic knowledge is made up of a complex network of links between ideas. (Littlemore 2009: 71)

I stedet for at lede efter én-til-én korrespondancer mellem kursistens modersmål (L1) og målsproget (L2) dansk hævder kognitiv lingvistik, at det er meget mere nyttigt for sprogkursister og undervisere at undersøge, hvordan L2-ord er forbundet til hinanden i kursistens kognitive netværk. For voksne sprogkursister er spørgsmålet, hvordan man bruger og udvikler *encyclopedic knowledge* i deres L2 komplekst. Da de allerede vil have opbygget et komplekst netværk af *encyclopedic knowledge* i deres L1, kan de ikke blot oprette et nyt netværk i deres L2, men vil i stedet oprette et nyt netværk i L2 ved at kortlægge deres L2-leksikon ovenpå det eksisterende L1-netværk således, at de kan danne mere forståelige leksikalske forbindelser på målsproget, som ligner de eksisterende forbindelser på modersmålet. I takt med at kursisterne forbedrer deres sprogfærdigheder, vil deres kognitive L2-netværk øges, hvilket vil bevirke, at deres *encyclopedic knowledge* på L2 vil nærme sig den indfødtes. (Littlemore, 2009: 71)

Ved at spørge ind til kursisternes umiddelbare associationer (ord, billeder eller erindringer), som et kunstværk eller sanseligt indtryk fremkaldte, fik man et indblik i kursisternes kategoriseringer og grupperinger af bestemte ord og begreber på deres modersmål. Et vigtigt led i associationsøvelserne var inddragelsen af sprogunderviserens associationer for at give en dansk (målsprogets) perspektivering til diskussionen og give kursisterne indsigt i de typiske kategoriseringsmønstre for en, der har dansk som modersmål.

CASE 3: Struktureret debat og Cooperative Learning

I debatøvelsen skulle kursisterne tage stilling til et kunstværk og argumentere for eller imod et udvalgt udsagn. I nogle tilfælde skulle de argumentere imod deres personlige holdninger. Øvelsen lagde op til, at museumsunderviseren enten kunne tage udgangspunkt i kursisternes mening om et bestemt værk eller i et værkrelateret tema (f.eks. »Værket er kontroversielt. Værket viser at ...« m.m.).

På Sorø Kunstmuseum blev øvelsen tilknyttet kunstværket *Benjamin* af Claus Carstensen (billede 3). Kursisterne blev bedt om at kigge på værket, mens underviseren valgte to hjørner i udstillingsrummet. Det ene var »enig-hjørnet«, det andet var »uenig-hjørnet«. Kursisterne blev derefter delt op i to grupper. Hver gruppe blev sendt til et af hjørnerne. Alt efter hvilken gruppe de hørte til, skulle kursisterne argumentere for eller imod følgende udsagn:

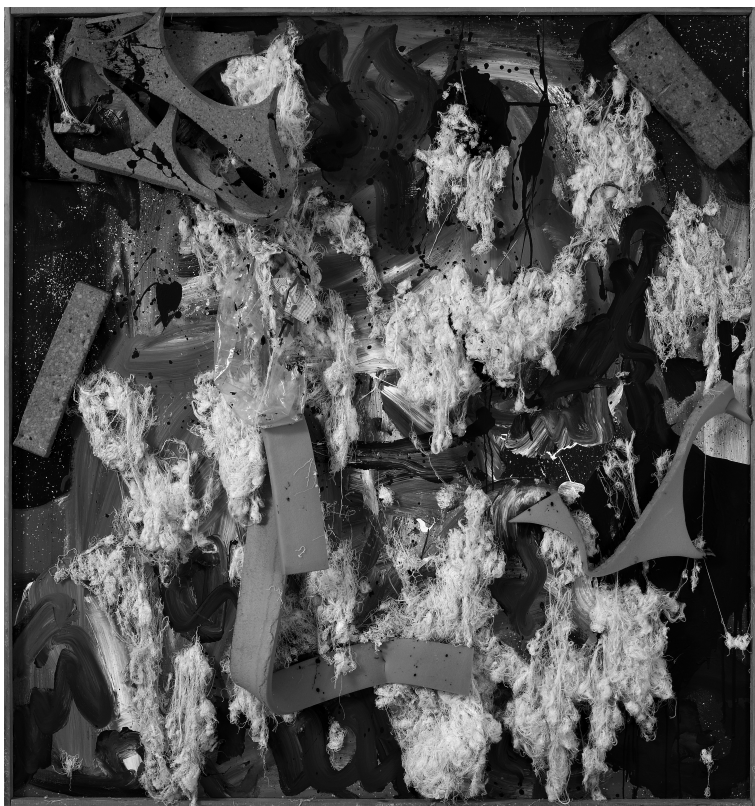
Jeg er glad for værket, fordi ...

Grupperne fik 10 minutter til en forberedelsesrunde. Her skulle de i fællesskab finde mindst fem argumenter, der støttede gruppens holdning, og være klar til at forsvare den. Argumenterne blev noteret af gruppens udvalgte holdkaptajn. I deres overvejelser skulle de også reflektere over, hvilke argumenter de mente, den anden gruppe kunne komme med.

Efter 10 min. fremlagde hvert hold deres argumenter på følgende måde: Hold 1 fremlagde deres argumenter, mens hold to var stille, tog noter og lyttede. Alle kursister skulle bidrage med mindst ét udsagn i fremlæggelsesrunden. Efter begge hold havde fremlagt deres indledende argumenter, var der åben debat. Museumsunderviseren var debattens ordstyrer, som sørgede for at opfordre kursisterne til at begrunde argumenterne undervejs samt støttede med sproghjælp og argumentationsudtryk.

Da museumsunderviseren havde delt grupperne op, var der i hvert hjørne kursister, som skulle argumentere imod deres egne personlige holdninger. Ved evalueringen var kursisterne enige om, at det var meget givende at argumentere imod sin egen holdning. Pludselig kunne de se mange kvaliteter i kunstværket, som de havde forkastet i det første, umiddelbare møde.

Øvelsen var inspireret af Cooperative Learnings didaktiske metoder. Gennem en mere struktureret samarbejdsproces under debatøvelsen, hvor alle skulle bidrage, blev kursisterne trin for trin ført igennem tænkning, skrivning og præsentation af deres argumenter, og de gjorde samtidig aktivt brug af det fysiske læringsrum.



Ill. 3: Claus Carstensen *Benjamin*, 1986. Foto: Anders Sune Berg

Socialkonstruktivisme og helhedslæring

Som de ovenstående cases har vist, fik kunstværkerne en funktionsbaseret rolle i sprogforløbene på de to museer. Udgangspunktet var kursisternes umiddelbare møde med et kunstværk – et møde, som blev understøttet af sproglige øvelser i museumsrummet fremfor en formidlingsform, hvor beskueren på forhånd er forsynet med baggrundsinformation om et værk, værkets historisk/sociale kontekst/ afsender/ modtager m.m. Kursisterne var dermed med til at skabe værkets fortælling og relatere det til deres hverdag. Sådant en selvnavigeret meningsdannelsesproces, som sker i beskuerens møde med kunst, bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn, som ifølge førende ekspert i museumspædagogik Eilean Hooper-Greenhill ser læring som:

a cultural process of negotiating meaning, which produces »reality« through symbolic systems such as texts, objects, artworks, maps, models and museums. (Eilean Hooper-Greenhill 1999:17)

Sprog anses hermed som et produkt af vores fysiske interaktion med verden, som er oplevelses- og brugsbaseret. Det består af et komplekst netværk af ord og begreber m.m., som ikke kan mestres som isolerede størrelser. Med kunsten som sproglæringsredskab blev museet et multifacetteret og nuanceret læringsrum, hvor nye ord og koncepter blev historisk og kulturelt kontekstualiseret. I projektet skete tilegnelsen af nye sproglige elementer gennem subjektive (fysiske/sansebaserede) læringsoplevelser med kunsten som den historiske og samfundsrelevante kulisse. Selv om forløbenes forskellige opgaver fokuserede på bestemte sprogfærdigheder, var det afgørende, at øvelserne ikke dominerede under forløbene. Kursisterne skulle sættes i en læringskontekst, som gav dem mulighed for at se deres sprog som et socialt og kommunikativt redskab. Den opfattelse af sprog og kommunikation ligger igen op ad Hooper-Greenhills opfattelse af læring som en socialkonstruktivistisk kulturel proces, hvor, »beliefs and values are shared and explored together through communicative acts. Communication is a cultural process that creates an ordered and meaningful world of active meaning-makers«. (Eilean Hooper-Greenhill 1999:17)

Opsamling – at navigere i et krydsfelt

Projektet *Kunsten at lære sprog* placerer sig i forlængelse af Sorø Kunstmuseums overordnede publikumsvision, nemlig at arbejde målrettet og inkluderende med en lang række differentierede målgrupper. Museet ønsker at bringe de forskellige fagligheder i spil og ser derfor det tværfaglige samarbejde som en mangfoldig og lærerig udvekslingsproces. Det er en proces, som resulterer i en række nye konkrete undervisningstilbud til specifikke målgrupper. I dette tilfælde to undervisningstilbud, en undervisningspublikation, inspirationsmateriale målrettet museumsundervisere og en lærervejledning. Derudover har denne tværfaglige proces tilført os et vigtigt reflektorisk arbejdsredskab, der gør museet klogere på sine brugere, og ikke mindst klogere på sig selv som institution. Det tværfaglige samarbejde udfordrer således museets faglige grænser og forståelse af kunstens betydning set fra brugernes synsvinkel og mødets relevans.¹

Museet har opnået flere væsentlige erfaringer gennem samarbejdet.

Fra museets side: Ved at bruge kunsten som et sproglæringsredskab og implementere en socialkonstruktivistisk læringstilgang kan museet arbejde frem mod ønsket om et ligeværdigt og fordomsfrit møde med sprogkursister som målgruppe. Museet er blevet

klogere på den særlige opmærksomhed, som skal rettes mod udstillingernes kulturelle kontekst og relevans for at danne grobund for et vellykket møde med kunsten.

Fra kursisternes og sprogundervisernes side har udfordringen ofte ligget i forestillinger om museet som et kulturelitært og ekskluderende miljø. I andre tilfælde har der manglet kendskab til kulturinstitutioner i det hele taget. Med kunsten som sproglæringsredskab har projektet således åbnet for kulturelle og samfundsrelevante problemstillinger. Inddragelsen af kursisterne i meningsdannelsesprocesserne i mødet med kunsten har givet dem medejerskab til sproglæringsprocessen, hvilket var med til at styrke deres identitetsfølelse og selvtillid på målsproget dansk.

Langt de fleste evalueringer fra kursisterne og sprogundviserne var positive. Mange udtrykte et ønske om at vende tilbage til museet i forbindelse med sprogundervisningen. Kursisterne var først og fremmest glade for muligheden for at bruge deres dansk i en helt ny kontekst og for at bruge de forskellige kunstformer til at lære sprog. Derudover nævnte flere kursister at et museumsbesøg centreret omkring sproglæring havde givet dem muligheden for at lære deres medkursister at kende på en anden måde end på sprogcenteret.

ILL. 4: Projektseminar 22. marts 2013: Sprog og læring på museet – om museet som inspirerende og inkluderende læringsrum for sprogkursister. Foto: Gitte Vang Sørensen



Vidensdeling og projektets videre liv

Projektet peger entydigt på en stor interesse for krydsfeltet mellem sproglæring, museer og kunst. Sorø Kunstmuseum arbejder derfor videre med projektet *Kunsten at lære sprog II*, som har til formål at muliggøre og understøtte kommende samarbejdsalliancer mellem andre kunstinstitutioner og sprogcentre i Danmark. Projektet er centreret omkring udviklingen af en netværksportal, hvor kommende

samarbejdsalliancer mellem kunstinstitutioner og sprogcentre kan opstå, og man kan udvikle nye forløb, dele relevant litteratur, etablere gensidige samarbejdsaftaler m.m. Se mere om projektet www.sorokunstmuseum.dk, eller kontakt museumsinspektør Tanya Lindkvist tl@sorokunstmuseum.dk

Note

¹ Projektets undervisningspublikation er udviklet og udgivet i samarbejde med Forlaget Alfabeta og Slagelse Sprogcenter målrettet undervisningen på sprogcentre. Samarbejde med Slagelse Sprog-

center sikrede udgivelsens praktiske relevans for sprogcentre, mens Forlaget Alfabeta bidrager med faglig sparring og medfinansiering af undervisningsbogen målrettet sprogcentre.

Litteratur

Hein, George E. (1991). <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>

Hein, George E. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, Eileen (ed.) (1999). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.

Johnson, Erik David (2012). <http://sprog museet.dk/sprogteknologi-2/fra-wittgenstein-til-ontology-engineering-2-kropslighedstesen-og-den-kognitive-semantik/>

Littlemore, Jeanette (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. London: Palgrave Macmillan.

» Listening to Danish can be hilarious.«
(Wolfgang)

Det ideelle selv og motivation i andetsproglæringen

Da 32-årige Mulenga flytter fra Zambia til Danmark for at gifte sig med sin danske kæreste John, har hun bestemte håb og drømme for sin fremtid. Disse håb og drømme er konstrueret på baggrund af hendes viden om Vesten og hvide mænd, som hun har fra de zambianske medier og fra sine nordeuropæiske venner og bekendte i Zambia. Ifølge Mulenga er hun og hendes familie i Zambia en del af middelklassen. Hun har et arbejde som sekretær på et advokatkontor, et travlt socialt liv og en stor familie, som hun er tæt på. Men da hun lærer John at kende, og de forelsker sig, bliver hendes håb og drømme for et liv i Vesten med det, hun forestiller sig er »en mere romantisk hvid mand«, mere konkrete. I denne artikel ses Mulengas håb og drømme for hendes nye liv i Danmark som en del af hendes *ideelle andetsprogs selv*. Ifølge Dörnyei (2009) er sådanne ideelle andetsprogs selv helt centrale for en persons motivation for at integrere sig i et nyt land og lære et nyt andetsprog (L2).

Efter en introduktion af de mest centrale begreber i Dörnyeis *L2 motivational self system* følger en præsentation af resultaterne fra to undersøgelser af Mulengas ideelle selv og hendes motivation for at lære dansk og være i Danmark (Kolstrup forthcoming a, Kolstrup forthcoming b).

Det ideelle selv og andetsprogs motivation

Synet på motivation i denne artikel følger nyere tendenser i andetsprogsforskningen, som tager udgangspunkt i en holistisk tilgang til læreren som en person med en række forskellige identiteter, der hele tiden rekonstrueres og interagerer på tværs af kontekst (Nor-



KIRSTEN L. KOLSTRUP

Ph.d. stipendiat ved Groningens Universitet,
Holland
k.l.kolstrup@rug.nl

ton 2000; Lantolf and Thorne 2006; de Bot et al. 2007; Dörnyei 2009; Ushioda 2009). Således er også L2-motivation dynamisk og kontekstualiseret og hele tiden under indflydelse af en persons erfaringer og forventninger til fremtiden. Disse faktorer og samspillet mellem dem indgår i det, Dörnyei (2009) kalder *the L2 motivational self system*. Systemet består af tre konstituerende komponenter: (1) det ideelle L2-selv, (2) burde-L2-selvet og (3) den konkrete erfaring med at lære andetsproget. Det ideelle L2-selv og burde-L2-selvet kaldes tilsammen *mulige L2-selv* og udgør fremtidsaspektet i systemet. Det ideelle L2-selv kan inkludere integrative motiver, det vil sige en persons psykologiske og følelsesmæssige identifikation med andetsprogssamfundet (Dörnyei 2009: 30). Det kan også indeholde interne instrumentelle motiver, det vil sige, at de er drevet af personens egne håb og forventninger. Burde-L2-selvet består af eksterne instrumentelle motiver og er drevet af andres håb og forventninger til personen. Et instrumentelt motiv for andetsproglæringen kunne være at ville lære andetsproget for at få et bedre betalt job. Om dette motiv er en del af det ideelle L2-selv eller burde-L2-selvet, afhænger af, om det er personen selv, som vil tjene flere penge, eller om det er andre, der forventer, at personen finder et bedre betalt arbejde.

Med opdelingen i integrative og instrumentelle motiver refererer Dörnyei til tidligere forskning i L2-motivation. Han fremhæver dog, at motiverne i *the L2 motivational self system* aldrig er statiske, men dynamiske og hele tiden i samspil med kontekstuelle faktorer. Disse kontekstuelle faktorer, som udgør systemets tredje komponent, er en persons konkrete erfaringer med at lære andetsproget i fx danskundervisningen, på jobbet, i hjemmet o.l. Disse erfaringer er systemisk forbundet i den forstand, at en ændring ét sted i systemet kan resultere i ændringer af hele systemet. Eksempelvis kan en ændring i undervisningssituationen, såsom en ny lærer med en ny tilgang, medføre, at andre handlemuligheder bliver tilgængelige for læreren, hvilket kan resultere i en ændring af vedkommendes motivation for at deltage i undervisningen og lære andetsproget.

Samspillet mellem en persons mulige L2-selv og vedkommendes konkrete erfaringer med andetsproglige kontekster kommer også til udtryk i definitionen af L2-motivation. L2-motivation forstås således som ønsket om at reducere uoverensstemmelsen mellem det nuværende selvs adfærd og den adfærd, som tilhører de mulige L2-selv (Dörnyei 2009: 18). I en række undersøgelser har Dörnyei og hans kolleger vist, at det ideelle L2-selvs motivationelle kraft er stærkere end burde-L2-selvets kraft (Dörnyei 2009: 29). Dette betyder også, at en person med et uklart eller ikke-eksisterende ideelt L2-

selv er mindre motiveret og har risiko for at opleve nedstemthedsfølelser som utilfredshed, meningsløshed, skuffelse og frustration.

Mulengas ideelle selv

Mulengas case bygger på en omfattende database af interviews og lydoptagede samtaler samt observationer og lydoptagelser fra hendes hjem og danskundervisningen. Data er samlet mellem august 2005 og august 2006 med opfølgende interviews i 2007 og 2012 og er en del af projektet »Læring og integration: Voksne og dansk som andetsprog« (jf. Wagner 2006). Analysen af Mulengas ideelle L2-selv bygger på interviews og samtaler fra Mulengas case¹. De to uddrag i dette afsnit er fra et interview fra efteråret 2005 foretaget af en kollega, 12 måneder efter at Mulenga er flyttet til Danmark. I uddrag 1 bliver hun spurgt, hvordan hun ser sit liv i Danmark udvikle sig:

Uddrag 1

- 1 In: What direction do you see your situation in Denmark
2 going?
3 Mu: Yeah I think. I think I'm facing reality. I had
4 hopes when I came here, I thought, you know, of
5 course, I cannot, I can't say I didn't have the good
6 life. I never went to bed hungry, I never starved,
7 I had a job, I was happy with my family and
8 everything. But, of course Denmark was going to be
9 better. Better you know, if I want to go to school,
10 and, yeah. It's just a better life, or get more
11 money, I could help my family back home, but it's.
12 I I feel it's like this (*laughs a little*) it's not
13 straight forward. It's very, hard
14 In: Yeah
15 Mu: Yeah and then, I don't know what (*quiet*), I don't even
16 know the future (*laughs a little*). I can't talk about it

Interviewerens spørgsmål i linje 1-2 drejer sig om fremtiden, men Mulengas svar er i datid, da hun fortæller om de håb, hun havde for sin fremtid i Danmark, mens hun stadigvæk var i Zambia. Hun indleder beskrivelsen med at fortælle om det liv, hun forlod i Zambia: Hun sultede aldrig (l. 6), hun havde et godt job, og hun var glad for sin familie (l. 7). Men på trods af dette tilsyneladende tilfredsstillende liv i Zambia forventede hun, at hendes nye liv i Danmark ville blive bedre (l. 8-9). I uddybelsen af, hvad hun mener med »bedre« (l. 9-11), betoner hun instrumentelle motiver, som her er en del af både hendes ideelle selv – mere uddannelse og større økono-

misk sikkerhed – og burde-selvet – at kunne støtte sin familie i Zambia økonomisk. Hendes motivation for at opnå disse mulige selv kommer til udtryk ved, at hun, så snart hun kommer til Danmark, kontakter rengøringsfirmaer for at søge arbejde. Men hun får hver gang samme besked, nemlig at hun kan henvende sig igen, når hun har lært dansk. Således bliver dansk først her et delmål på vejen mod opnåelsen af det liv, som hun stræber mod.

Linje 3-11 indikerer, at Mulengas ideelle L2-selv er konstrueret, mens hun stadig var i Zambia. I interviewet fra 2012 fortæller hun, hvordan hendes billede af et liv i Vesten med en »mere romantisk hvid mand« var påvirket af amerikanske TV-serier som *Dynasty* samt de nordeuropæere, som hun mødte i Zambia. Hun forklarer: »den gang jeg var meget ung, så min hjerne begynder at se 'ahaaa'. Sådan er alle europæisk mennesker«. Ifølge Beck og Beck-Gernsheim (2010) står Mulenga ikke alene med dette glorificerede billede af hvide mænd og Vesten i tredjeverdenslande. I en undersøgelse af den globale trend *marriage migration* peger de netop på medie billedet og global turisme som vigtige faktorer i de forestillinger, kvinder fra tredjeverdenslande har om et liv i Vesten med en vestlig mand og et job, som gør dem i stand til at sende penge hjem.

Men som de sidste linjer i uddrag 1 peger på, er hendes forventninger til »et bedre liv« ikke blevet indfriet. Tværtimod lader hun til at opleve en selv-uoverensstemmelse, der i interviewet kommer til udtryk gennem hendes frustration over livet i Danmark, som »not straightforward« (l. 12-13) og »very hard« (l. 13). Endvidere kan hendes udtalelse om, at hun oplever »facing reality« (l. 3), netop ses som en oplevelse af sammenstød mellem hendes tidligere ideelle selv og hendes nuværende selv. Denne tolkning underbygges af, at hun ikke har et bud på, hvordan hendes fremtid ser ud: »I don't even know the future. I can't talk about it« (l. 15-16).

Præcis hvad det er i hendes nuværende situation, som støder sammen med hendes ideelle selv, kommer hun ind på et andet sted i samme interview. Da hun bliver spurgt, hvordan hun oplever det at være udlænding i Danmark, svarer hun, at det er »stressful« og bliver af interviewerens bedt om at uddybe på hvilke måder, det er stressende:

Uddrag 2

- 1 Mu: Apart from being conscious that you're not part of
- 2 them. You actually feel it. That, it's either they
- 3 are looking at you or look at you strangely or they
- 4 look at you as stupid or something. Like, yeah, you
- 5 know, and, then you have to deal with like I told you
- 6 with these, laws, and then you have to think of your

7 future. I have to do my Danish. It, I can't neglect
 8 Danish, or decide to work because it's a problem, and
 9 I cannot work. I cannot just study Danish alone I
 10 have to be active because in the end of the day, that
 11 will go like. They're trying to, I don't know if it's
 12 in paper now, that they're trying to make it that you
 13 have to be active and you have to learn Danish. (*sighs*)
 (...)

 14 It's like, you your partner doesn't even underst, you
 15 know they don't want, they just want you to be Danish.
 16 Not other way, and if you're going to marry somebody
 17 from a different race, you have to be willing to accept
 18 their colour and accept, at least half of what they do

I uddrag 2 uddyber Mulenga det stressende ved at være udlænding i Danmark i forhold til tre problemstillinger: 1) at danskere i den offentlige sfære får hende til at føle sig som en outsider ved at se på hende »strangely«, eller som om hun er »stupid« (l. 1-4); 2) at kravene til hende i udlændingelovgivningen er forvirrende og flertydige, ikke mindst i forhold til kravene om at lære dansk og at arbejde (l. 6-13); og 3) at hendes mand forventer, at hun skal blive dansk, og ikke går på kompromis eller møder hende halvvejs (l. 14-18). Disse oplevelser af livet i Danmark støder sammen med de håb, hun forbandt med det ideelle L2-selv, som hun konstruerede for sin fremtid i Danmark, mens hun stadig var i Zambia. Hendes nuværende selv – den levede virkelighed efter 12 måneder i Danmark – oplever hun altså ikke som et skridt på vejen hen mod sit ideelle selv, men snarere som en hindring for, at hendes håb kan blive til virkelighed. Dette manglende ideelle selv har konsekvenser for hele hendes *L2 motivational self system* og for hendes motivation for at deltage i de forskellige potentielle dansksprogede kontekster, der udgør hendes hverdag. En af disse kontekster er hendes danskundervisning, som er fokus i næste afsnit.

Mulengas motivation i danskundervisningen

I efteråret 2005, hvor interviewet med uddrag 1 og 2 stammer fra, fulgte Mulenga et intensivt kursus på danskuddannelse 3 modul 2² med undervisning fire dage om ugen i 3 1/2 time pr. dag. I løbet af efteråret havde hendes klasse i en tre ugers periode en vikar, Erik, som havde en anden tilgang til undervisningen end den sædvanlige lærer, Peter. I de ugentlige observationer af Peters undervisning noterede jeg ofte, at Mulenga talte meget stille og derfor næsten altid blev

bedt om at gentage. Når hun stillede spørgsmål, var det altid på engelsk. Endelig så jeg hende ved flere lejligheder stirre ud i luften. Denne adfærd ændrede sig imidlertid markant i Eriks undervisning. Her talte hun højt og tydeligt, kun på dansk, og jeg så hende på intet tidspunkt blot sidde og stirre ud i luften (Kolstrup forthcoming a).

Peter og Erik brugte det samme undervisningsmateriale, men hvor Peter fulgte materialet side for side, sprang Erik frem og tilbage i bogen. Begges undervisning var lærerstyret og ikke-kommunikativ. Men hvor Peter fokuserede på at udstyre kursisterne med regler for grammatik og forklaring af ordbetydning, var Eriks fokus, at kursisterne igennem hyppige samtaleøvelser trænede typiske sproglige fraser til brug i hverdagskommunikation.

Når man vil forstå Mulengas forskellige deltagelse og motivation i de to læreres undervisning, kan det være fristende at konkludere, at det blot er læreren, der medierer hendes adfærd. Imidlertid peger en nærmere analyse af hendes *L2 motivational self system* på, at en sådan konklusion er for simpel (Kolstrup forthcoming a). Analysen peger på, at det ikke blot er undervisningen, men at det også er hendes tidligere erfaringer, hendes liv uden for klasseværelset og hendes ideelle L2-selv, der medierer hendes deltagelse og motivation i danskundervisningen. Med hensyn til hendes tidligere erfaringer med at lære andetsprog sammenligner hun i flere samtaler sin danskundervisning med dengang, hun lærte fransk i skolen i Zambia. Det var sjovt, og der var rig mulighed for at øve sproglige fraser og strukturer. I Peters undervisning savner hun muligheden for at øve sproget mundtligt, og i stedet for at have det sjovt føler hun sig presset og har ofte ikke lyst til at møde op. Da hun første gang oplever Eriks undervisning, fortæller hun ivrigt, at det præcis er på denne måde, hun foretrækker at lære sprog.

Ud over de tidligere erfaringer med sproglæring er det også hendes deltagelse i andre dansksprogede kontekster uden for undervisningen, der medierer hendes deltagelse og motivation i klasseværelset: I det offentlige rum bruger Mulenga engelsk frem for dansk, på rengøringsjobbet arbejder hun alene, og i hjemmet taler hun engelsk med John. Hendes eneste samtaler på dansk uden for danskundervisningen i efteråret 2005 er med hendes 9-årige steddatter, Emma, som bor hos dem hver anden weekend, og som kun taler dansk (Kolstrup 2013). Hendes manglende engagement i dansk uden for undervisningen er ikke overraskende, når det ses i sammenhæng med de skuffelser og frustrationer, hun oplever i forbindelse med uoverensstemmelsen mellem hendes ideelle og nuværende selv. Som *the L2 motivational self system* forudsiger, så interagerer de mulige L2-selv med personens konkrete erfaringer i andetsprogskontekster. For

Mulenga er disse erfaringer forbundet med skuffelse, hvilket får hendes ideelle L2-selv til at blegne og burde-L2-selvet til at tage over. Hun følger således fortsat danskundervisning, men hendes deltagelse lader på dette tidspunkt til udelukkende at være motiveret af udlændingelovgivningens forskrifter (jf. uddrag 2).

Det er næppe alle udlændinge, der så eksplicit som Mulenga ville pege på udlændingelovgivningen som motivationsfaktor for at lære dansk. Grunden til, at lovgivningen i Mulengas case kommer til at spille så prominent en rolle for hendes burde-L2-selv, må ses i sammenhæng med uoverensstemmelsen mellem hendes nuværende selv og hendes ideelle L2-selv. I analysen fremhævede jeg særligt globale forskelle mellem Vesten og den tredje verden, forskelle i hendes tidligere og nuværende erfaringer med at lære sprog samt hendes (ikke)deltagelse i dansksprogede kontekster. For sprog-lærere er Mulengas case særligt relevant, fordi den peger på, at en udlændings motivation for at lære dansk og integrere sig i Danmark er påvirket af en lang række interagerende faktorer, som griber langt ud over, hvad der sker i klasselokalet.

Noter

1 De fulde uddrag og analyser findes i Kolstrup (forthcoming b).

2 Jf. Undervisningsministeriets hjemmeside: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddan->

nelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-udlaendinge/Danskuddannelsetil-voksne-udlaendinge

Litteratur

Beck, U. & E. Beck-Gernsheim (2010). »Passage to hope: Marriage, migration, and the need for a cosmopolitan turn in family research«. I: *Journal of Family Therapy & Review* 2, s. 401-414.

de Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). »A dynamic systems theory approach to second language acquisition«. I: *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), s. 7-21.

Dörnyei, Z. (2009). »The L2 motivational self system«. I: Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

Higgins, E. T. (1987). »Self-discrepancy: A theory relating self and affect«. I *Psychological Review* 94/3, s. 319-340.

- Kolstrup, K.L. (2013). »‘You’re not in charge here’. Negotiations of control and connection in a binational family«. I *Multilingua* 32 (4).
- Kolstrup, K.L. (forthcoming a). »‘A language should be something fun to learn’: Motivation and agency beyond the second language classroom« (submitted, under review).
- Kolstrup, K.L. (forthcoming b). »Nothing but a fairy tale: Marriage migration, self-discrepancy, and language learning motivation« (submitted, under review).
- Lantolf, J. P. and Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson.
- Ushioda, E. (2009). »A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity«. I: Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wagner, J. (2006). »Læring og integration«. I *Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning* 1, s. 89-104.

Jeg svømmer i havet af danske ord,
 Jeg drukner i danske ord,
 Jeg føler mig som Alice I Eventyrland,
 Jeg falder ned i et kanin hul.
 Danske ord flyver ud af mit hoved,
 Jeg falder langt ned og ned og ned,
 Danske ord rundt om mig,
 Jeg absorberer ord efter ord efter ord.
 Øvrige ord forbavser mig,
 Jeg bliver ved med at drukne,
 Langsom synken og langsom absorbering,
 Jeg vasker op på stranden,
 En mand klogere end før.

Digt af Chris Davidson
 Frederikssund Sprogcenter (modul 1)

Flersprogede subjekter på Danskuddannelsen

En læringshistorie

Pauls computer står åben; af og til skal han lige ind og programmere på et eller andet mens vi andre knokler os igennem en grammatikopgave. Der er egentlig gang i både hans computer og hans telefon samtidig. Ved siden af computeren ligger der en halvåben bog, en engelsk oversættelse af Dostojevskijs *Brødrene Karamazov*. Han er helt med i det der foregår i klasseværelset, svarer når det bliver hans tur, og stiller spørgsmål når han vil vide noget mere om hvordan tingene hænger sammen i dansk. Sådan husker jeg ham, en ung mand fra Rumænien der som en del af sine studier på Aalborg Universitet har fået tilbud om at kunne følge et par moduler i dansk for udlændinge på et sprogcenter. Det blev til en hel uddannelse. Hans perfekte udtale og usædvanlige korrekthed i de skrevne tekster overraskede efter bare syv måneders danskundervisning. På et år afsluttede han sin danskuddannelse med en velfortjent høj karakter i en af de sværeste prøver: Prøve i dansk 3. Han er den nye learner – vidensarbejder – som er kommet til Danmark for at studere og for at arbejde.

Ny målgruppe

Målgruppen på de danske sprogcentre har forandret sig. Gruppen af kursister der opholder sig i landet på grund af lønnet arbejde eller studier, har i de sidste år udgjort procentuelt den største gruppe af kursister (Social- og Integrationsministeriet, 2011). Det er de kursister som har »en mellemlang eller lang skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og forventes at have en forholdsvis hurtig indlæring af dansk som andetsprog (DU3)« (Undervisningsministeriet, 2010).



ELINA MASLO

Adjunkt i dansk som andetsprog, Institut
for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus
Universitet
elma@dpu.dk

Der er tale om en helt ny gruppe learnere – vidensarbejdere, højtuddannede udlændinge, »erfarne rejsende«¹, verdensborgere – som både har en lang uddannelse med sig i bagagen, men også mange sprog som de behersker på forskellige niveauer og bruger i forskellige sammenhænge. Der er altså tale om en gruppe mennesker som allerede har erfaring med at lære mange sprog som de gerne bruger til læringen af det nye sprog. I denne artikel vil jeg argumentere for at disse mennesker besidder nogle kompetencer som gør dem til bedre learnere, og som vil hjælpe dem med at håndtere fremtidens udfordringer.

Et pilotprojekt

Inspireret af Claire Kramschs arbejde med *The Multilingual Subject* (2009) samt Phil Benson og David Nunans *Learners' Stories. Difference and Diversity in Language Learning* (2004) har jeg i årene 2011-2013 gennemført en række livshistoriske interviews med kursister som tilhører denne nye målgruppe på sprogskolerne; det er et pilotprojekt som skal danne grundlaget for en større undersøgelse af flersprogedes erfaringer med at lære (sprog).

En række flersprogede kursister deltog med beretninger om deres livs- og læringshistorie med udgangspunkt i spørgsmål om deres opvækst, læringsmuligheder, sprogbrug, sprogbehov, motivation og indsats for at lære sprog². Formålet med pilotprojektet er at komme lidt nærmere et svar på hvorvidt flersprogede individer via deres flersprogethed har udviklet nogle kompetencer som gør dem til bedre learnere.

I denne artikel er der udvalgt en læringshistorie som bryder grænser. Som skildret i indledningen, er Paul³ ikke en traditionel learner. Han multitasker i dansktimerne, han laver ikke sine lektier, han ser ud til hverken at besidde den instrumentelle eller integrative motivation da han hverken har planer om at blive i landet eller har brug for det danske sprog i sin hverdag. Alligevel opnår han på rekordtid en sproglig kompetence der åbner døre for ham i det danske samfund. Hvad er det der driver ham? Og hvad gør han for at lære sprog?

Gennem læringshistorier får vi her mulighed for at få et lille indblik i den nye learners unikke, praktiske, emotionelle og symbolske liv i en konkret historisk kontekst (Kramsch 2009), og vi får flere argumenter for nødvendigheden af at fremme inklusiv, mangesproget og interkulturel uddannelse, som Europæisk Center for Moderne Sprog har formuleret det i sit program for årene 2012-2015 (ECML 2012).

Flersprogethed

Flersprogethed kan overordnet set defineres som kommunikativ kompetence i at bruge tre eller flere sprog⁴. Man kan tale om forskellige typer flersprogethed ved at flytte fokus mellem forskellige oprindelser af ens flersprogethed (man har måske lært flere sprog som barn i hjemmet), forskellige kompetenceniveauer (man behersker sprogene på forskellige niveauer), forskellige funktioner (man bruger sine sprog forskelligt i forskellige sammenhænge) og forskellige holdninger (man kan have forskellige opfattelser af sig selv som flersproget) (Skutnabb-Kangas 1981).

Selv om dagligdagen for mange mennesker i verden er og har været flersproget, bliver mange flersprogede i Europa stadigvæk betragtet som noget særligt og som »multiple monolinguals in one« (Jessner 2008). Denne opfattelse medfører ofte at disse mennesker bliver beskrevet som inkompetente i hvert af deres sprog. Der kan her føres paralleller til diskussionerne i Danmark om »halvsprogethed« og »dobbelt halvsprogethed« (se fx Holmen 1997; Jørgensen 2008).

Tendensen med at betragte flersprogede som »multiple monolinguals in one« ser imidlertid ud til at være ved at vende. Med flere dokumenter fra EU (Comission 1995; Commition 2008) samt grundlæggelsen af *International Association of Multilingualism* i 2005 er der sat fokus på forskningen i de unikke udviklingsprocesser som flersprogede individer gennemløber på vej til deres flersprogethed. Der bliver sat fokus på at flersprogede mennesker i flersprogede samfund snarere er normen end undtagelsen, samt at det at unge mennesker i deres opvækst møder, lærer og bruger mange sprog i forskellige sammenhænge, hverken skal overraske eller forskrække (Dodman 2001).

Der bliver ligeledes sat fokus på at undersøge hvad de flersprogede individer kan på baggrund af deres flersprogethed som etsprogede individer ikke kan. Undersøgelser af den såkaldt flersprogede elite – mennesker der blandt andet via deres flersprogethed opnår gode stillinger i præstigefyldte europæiske organisationer, diplomatiske servicekorps og EU-kontorer, viser at den høje placering i samfundet ikke er arvet, men i de fleste tilfælde opnået via »hårde studier, *single-mindedness* og succesfuld sproglæring« (Carson 2003). Carson viser blandt andet i en undersøgelse at der er en sammenhæng mellem disse menneskers professionelle succes og deres evne til at bruge mere end ét sprog, samt at de trives i flersprogede multikulturelle omgivelser.

Der er ingen tvivl om at sprog (mange sprog) åbner døre for de mennesker der gerne vil have succes i det moderne globaliserede

samfund. En flersproget opvækst kan give potentialer for øget kreativitet, metasproglig bevidsthed og kommunikativ sensitivitet (Cenoz & Jessner 2000) og gør derved flersprogede individer til bedre sproglearnere end etsprogede. Dette åbner for en diskussion om hvilke læringsrum der har potentiale til at fremme flersprogedes sproglæring. Og herved åbnes der for en helt ny diskussion der tager udgangspunkt i at det faktisk ikke kun er sproglæring der står på dagsordenen. I det globaliserede samfund skal vi begynde at tale om at lære hvordan man lærer ved hjælp af sprog (Dodman 2001).

Paul: »Jeg ville gerne høre mig selv tale det sprog«

Den flersprogede unge person som vi møder i indledningen, Paul fra Rumænien, er ikke typen der siger at han knokler for at lære sine sprog. Da jeg første gang spørger ham om hvordan han lærer dansk, siger han at sproget bare kommer til ham af sig selv. Han påstår at han ikke laver lektier, og at løsningerne på komplicerede opgaver selv popper op i hans hoved. I samtalen med ham finder jeg dog ud af at han har udviklet sine egne strategier som han bruger når han læser tekster på et sprog han ikke kan. Han har oven i købet udviklet en strategi som har gjort ham i stand til at svare på spørgsmål i læseprøver⁵ som han ikke nødvendigvis forstod.

Jeg har derfor en formodning om at der er en række faktorer som motiverer vores flersprogede person i omgangen med komplekse opgaver, og som bevirker at disse ikke føles belastende. Det er bl.a. nysgerrigheden der styrer Pauls dagsorden, og hans interesse for de mange spændende ting der er i denne verden; hans begejstring og passion. Udtrykt med Illeris' begreber skaber denne nysgerrighed det nødvendige grundlag for samspillet mellem det for Paul relevante indhold og drivkraften (samspillet mellem den kognitive og den affektive dimension) der i samspil med de sociale processer gør enhver læringsproces succesfuld (Illeris 2007). Drevet af sin interesse, eller »desire«, som Kristeva kalder det (Kristeva 1980), føler Paul ikke at de ellers kognitivt krævende problemløsningsprocesser er særlig belastende.

Paul fortæller for eksempel:

Det danske sprog gjorde mig nysgerrig, for ordene udtales anderledes end de skrives. Det lød som en spændende udfordring, og jeg fik lyst til at høre mig selv tale dette sprog. Det næste sprog jeg vil lære, bliver nok finsk, på grund af den meget komplekse grammatik der er på finsk.

Paul fortæller at han lyttede meget til dansk i starten. Og han kunne godt lide at snakke med læreren om sproget og spørge når der var noget han ikke kunne finde ud af. På min opfordring om at nævne et ord på dansk som han synes lyder godt, nævner han ordet »uafsladelig«, som han engang har læst på Søren Kierkegaards gravsten, »fordi det lyder fuldstændig anderledes end man forventer når man kommer fra et romansk sprog«.

Også det at Paul flyttede til Danmark er et udtryk for hans søgen efter udfordringer. Egentlig er han i Danmark ved et tilfælde. I gymnasiet besluttede han sig for at rejse ud i verden. Han ville gerne »starte på en frisk« og blive selvstændig. Danmark var det blevet til, dels fordi en ven foreslog det, dels fordi Paul godt kan lide kulde og havde en drøm om at leve i Island engang. Han vil gerne studere matematik på Københavns Universitet, og ingeniøruddannelsen som han er i gang med, er første skridt mod målet. For øjeblikket er Paul ved at skrive bachelorprojekt om digitale rettigheder og metoder til sikker formidling af digitale medier som musik, film, spil, e-bøger osv. For han har altid været interesseret i sikkerhed og kryptografi. Han har rigtig mange fritidsinteresser og starter jævnligt på nye projekter. Ved siden af sine studier på Ingeniørhøjskolen har han et fuldtidsarbejde i et IT-firma. Arbejdsproget på både hans arbejde og hans studier er engelsk.

Han beskriver ikke sig selv som en særlig åben person. Egentlig har han ikke rejst så meget hverken før eller efter han flyttede til Danmark. Han kan heller ikke rigtig se sig som en del af Danmark på længere sigt, og han prøver faktisk at undgå at blive knyttet til landet. »I had to overcome many fears and worries, but I wanted to do it, because I wanted to become completely independent and autonomous«⁶.

Paul passer egentlig slet ikke ind i de traditionelle opfattelser af hvad der kan motivere én til at lære et sprog i et andet land. Han ser hverken ud til at besidde instrumentel eller integrativ motivation (som forstået i traditionen fra Gardner & Lambert 1972), eftersom han ikke specifikt har ønsket at flytte til Danmark, og han er heller ikke afhængig af det danske sprog i sin hverdag eller i forhold til sine fremtidsplaner. Alligevel lærer han dansk lynhurtigt og scorer højere end de fleste kursister som ser deres fremtid i Danmark. Det giver anledning til at tale om den nye learner som ikke kun lærer sprog ud fra nogle praktiske bevæggrunde, men som lærer drevet af sin nysgerrighed og ved hjælp af sprog eller gennem sprog.

At lære at lære ved hjælp af sprog – en nødvendig kompetence for fremtiden

Pauls læringshistorie som flersproget er valgt ud for at illustrere hvor anderledes den nye learner kan være, og hvor vigtigt det er at mennesker som ham også får plads på vores danskhold. Den er her også for at vise at learnere selvfølger sig i takt med de samfundsmæssige forandringer. Det gør de nødvendige kompetencer også.

Som vist i eksemplet i starten af artiklen, er Paul ikke en dårligere learner fordi han multitasker i mine timer. Hans *multitasking* i timerne forstyrrer ham ikke i at deltage aktivt i undervisningen, og hans udbytte af undervisningen ser vi blandt andet i hans høje karakterer til eksamen. Multitasking er faktisk blevet udpeget som en af de nøglekompetencer som vi alle får brug for hvis vi vil klare os i fremtidens samfund – hvis altså vi anerkender at vi lever i et netværks-samfund (Dede 2005). Multitasking er udpeget af Dede som en af de kompetencer som skal gøre os i stand til at navigere i komplekse og flydende kontekster (Castells 2000; Levinsen & Sørensen 2011).

Jeg vil hævde at flersprogede subjekter via deres flersprogethed har lært at lære og derved er klar til fremtidens udfordringer, hvilket flere også beviser gennem deres succes med at lære dansk. Den unge mand i artiklen kan med Castells ord beskrives som »selvprogrammerede« (Castells 2000). De selvprogrammerede tager netværks-samfundets udfordringer op og besidder evnen til livslang læring; de reducerer hyperkompleksiteten gennem fremtidsrettede handlinger og selvinitieret læring; de møder nye udfordringer på uformelle og innovative måder, oplærer sig selv individuelt eller i samarbejde med andre og tilpasser sig nye opgaver og processer i takt med nye udfordringer (Levinsen & Sørensen 2011, 15).

Rigtig mange åbne, men utrolig spændende spørgsmål rejser sig i den forbindelse: Kan man lære at blive selvprogrammeret, og hvordan kan man lære det? Lærer flersprogede noget via deres flersprogethed som etsprogede ikke gør? Hvad har de lært, og hvordan har de lært det? Kan vi »låne« nogle gode opskrifter og implementere disse i vores klasseværelser, så også etsprogede individer kan blive bedre sproglearnere? Hvordan kan vi skabe rum for læring hvor alle vil få mulighed for at lære at lære, udvikle de for fremtiden nødvendige kompetencer og derved forberede sig på fremtiden? Kan vi undervise i at være nysgerrig? I at få lyst til at finde ud af hvordan tingene hænger sammen? Til at forlade vores komfortzone hellere

en gang for meget end en gang for lidt? Blive inspireret og lade os drive af passionen, interessen, begejstringen og nysgerrigheden ...? At lære at kunne lide udfordringerne? At lære at knokle?

Som Paul siger:

I think you just be ready for changes in your life, and you must live knowing that every day things can change, but you also need to find the balance between being sure of yourself and your identity, and looking for changes. I think that if you change your opinions, your tastes and your wishes it's very easy to lose grip on your identity. On the other hand you must constantly look at yourself and at the world around you and try to make them better.

Til sidst

Den dag i dag bliver Paul stadig overrasket når han hører sig selv tale dansk, fordi for bare to år siden kunne han ikke forestille sig at det var muligt ...

Noter

1 Udtrykket »erfarne rejsende« er set på facebook og oversat fra russisk til dansk af mig.

2 En kæmpetak til alle kursister som har svaret på mine spørgsmål om deres læring af dansk, og en speciel tak til Paul som har brugt sin tid på at fortælle sin spændende læringshistorie som danner grundlag for denne artikel.

3 Paul har haft en tosproget opvækst med rumænsk som modersmål og ungarsk som andetsprog. I skolen havde han engelsk og fransk samt lidt latin i gymnasiet.

4 En fyldig litteraturliste om forskning i flersprogethed og læring af flere sprog findes f.eks. på hjemme-

siden for International Association of Multilingualism:

http://www.iamultilingualism.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=60&Itemid=95&lang=EN

5 Der er tale om læseprøven som er en del af Prøven i dansk 3 på Danskuddannelsen for unge og voksne – en meget svær prøve.

6 Min samtale med Paul foregik på engelsk. Jeg har valgt at oversætte nogle citater i artiklen. De meget personlige udsagn har jeg valgt at lade blive på originalsproget, så de ikke mister deres personlige præg.

Litteratur

- Benson, P. & D. Nunan (eds.) (2004). *Learners' stories. Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, L. (ed.) (2003). *Multilingualism in Europe. A Case Study*. Brussels, New York: P.I.E.-Peter Lang.
- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, nr. 51 (1), s. 5-21.
- Cenoz, J. & U. Jessner (eds.) (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Comission, E. (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. COM (95) 590.
- Commitment of the European Communities (2008). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*. <http://ec.europa.eu/languages/news/20080918-commission-commitment-on-multilingualism—en.htm>
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial Learning Styles. *Educative Quarterly*, nr. 1, s. 7-12.
- Dodman, M. (2001). *Learning language, learning with language: Perspectives for plurilingual education*. Congreso Internacional »Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades tempranas«, Oviedo.
- European Centre for Modern Languages (2012). 2012-2015 *Programme: Learning through languages. Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education*. www.ecml.at
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley, MA.: Newbury House.
- Holmen, A. (1997). Tosprogethed er ikke et handicap. *Sprogforum*, nr. 7, vol. 3, s. 3-7.
- Illeris, K. (ed.) (2007). *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. State-of-the-Art Article. *Language Teaching*, nr. 41 (1), s. 15-56.
- Jørgensen, J. N. & P. Quist (2008). *Unges sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Arts*. L.S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
- Levinsen, K. T. & B. H. Sørensen (2011). Fremtidsrettede kompetencer og didaktisk design. *Cursiv*, nr. 8. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Social- og Integrationsministeriet (2011). *Tal og fakta. Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. i 2011*.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel Lund.
- Undervisningsministeriet (2010). *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* BEK 779. Undervisningsministeriet.

-
- » 1. Learning Danish is like a solving puzzle.
2. Speaking Danish is like rope walking.
3. Writing in Danish is like building LEGO blocks.«
(Evangelia)
-

Prøve i Dansk 1 mundtlig del, Delprøve 2

En prøve med konsekvenser

De afsluttende prøver inden for danskuddannelsessystemet har alvorlige konsekvenser for både individ, samfund og institution idet de bruges som et ud af mange redskaber til at regulere immigranternes adgang til forskellige sociale rettigheder som fx tidsbegrænset opholdstilladelse og statsborgerskab. Således har PD1 siden 2012 givet mulighed for ansøgning om tidsbegrænset opholdstilladelse, og prøven er derfor blevet en såkaldt *high-stakes* prøve ligesom PD2, PD3 og Studieprøven, altså en prøve hvor der er meget på spil for prøvedeltageren.

Det er derfor vigtigt at prøven giver et så retvisende billede af prøvedeltagerens færdigheder som muligt, samt at prøvedeltagerne vurderes så ensartet som muligt. I Vejledning om Prøve i Dansk 1 er der beskrevet en række standardkvalitetskrav for sprogprøver som det er målet at prøven lever op til i så høj grad som muligt.¹ Disse



CHRISTINA HELLESHØJ

Underviser i dansk som andetsprog
for voksne ved IA Sprog
christina.helleshoj@gmail.com



HANNA NIEMANN

Underviser i dansk som andetsprog
for voksne ved IA Sprog
hannaniemann@gmx.de



LISBETH EGEROD

Underviser i dansk som andetsprog
for voksne ved IA Sprog
lisbeth-egerod@hotmail.com

kvalitetskrav er: validitet, reliabilitet, autenticitet, interaktivitet, backwash og praktisk gennemførlighed.

Spørgsmålet er i hvor høj grad prøven lever op til disse krav.

Vi har som undervisere på Danskuddannelse 1² og som enten eksaminatorer og censorer ved samtlige prøveterminer siden prøven blev indført i 2004 oplevet at *Delprøve 2 i Prøve i Dansk 1, mundtlig del (PD1)*, volder mange problemer både i form af negativ påvirkning på undervisningen og under selve afholdelsen af prøven. Vi vil derfor diskutere hvordan prøvedeltagerne bliver stillet til eksamen. Vi vil bl.a. diskutere prioriteringen af testens kvalitetskriterier set i lyset af prøvens overordnede mål og dens samlede kvalitet.

Mens Delprøve 1 som består af en forberedt præsentation af et selvvalgt emne efterfulgt af et interview, viser sig at være et udmærket bedømmelsesgrundlag for deltagerens mundtlige kommunikation, har delprøve 2 ikke den samme effekt. Delprøvens form, indhold og gennemførelse lever efter vores mening kun i ringe grad op til de kvalitetskriterier der er standard for sprogprøver generelt, og som er oplyst i vejledningen³. Her vil vi især se nærmere på prøvens autenticitet og interaktivitet og herunder backwash-effekt.

Vi vil i det følgende beskrive det overordnede *formål med prøven* og dens *opgavedesign*. Derefter vil vi kigge nærmere på *kvalitetskriterierne* og holde dem op mod prøvens form.

Formål med prøven

PD1 afslutter Danskuddannelse 1, og prøven skal som de øvrige afsluttende prøver i danskuddannelsessystemet måle kursisternes standpunkt sammenlignet med uddannelsernes afsluttende mål som er udtrykt i sprogfærdighedsniveauer fra Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog. Desuden skal prøverne forudsige prøvedeltagerens sprogfærdighed i de sociale sammenhænge der er anført for de tre danskuddannelser.⁴

Opgavedesign af den mundtlige del af PD1

Den mundtlige del af PD1 består af to delprøver. I Delprøve 1 skal prøvedeltageren vise færdighed i at fortælle i længere sammenhængende form.⁵

Det foregår ved at prøvedeltageren taler om et selvvalgt og forberedt emne i ca. et minut. På baggrund af dette korte oplæg skal eksaminator og prøvedeltager tale sammen i ca. fire minutter, hvor eksaminator bl.a. skal stille uddybende spørgsmål.

Denne del af prøven synes at fungere godt og at give et udmærket bedømmelsesgrundlag for deltagerens mundtlige kommunikation.

Desværre gør det samme sig ikke gældende for Delprøve 2. Vi vil derfor, som nævnt, udelukkende fokusere på denne del af prøven i det følgende. I Delprøve 2 skal prøvedeltageren vise sin færdighed i at forstå, beskrive og udveksle informationer og synspunkter.⁶

Til hver prøvetermin udfærdiger ministeriet et prøvesæt med materiale til tre emner. Til hvert emne er der to hånd tegnede illustrationer som skal danne grundlag for en diskussion. Oftest repræsenterer de to illustrationer to modsatrettede måder at leve på, fx sundt/usundt. De kan også illustrere situationer eller levevis som repræsenterer et brud på »den rigtige måde at leve livet på« ifølge den offentlige danske diskurs, fx leg i frisk luft/elektronisk legetøj eller rygning i hjemmet med børn/rygeforbud på arbejdspladsen.

Delprøven består af to dele. Først beskriver den ene af to prøvedeltagere illustration 1; dernæst stiller eksaminator spørgsmål til prøvedeltagerens holdning til den viste situation. Disse to faser gentages med illustration 2 og prøvedeltager 2.

Herefter følger delprøvens anden del som er en diskussion mellem de to prøvedeltagere om det givne emne hvor prøvedeltagerne skal komme til enighed om hvad der er bedst at gøre i en given situation. Eksempelvis var et af emnerne i maj/juni 2012 rygning. Her skulle den ene prøvedeltager beskrive et billede med en rygende kvinde der sidder sammen med sin familie i en stue, og dernæst skulle han/hun kun tale om sin holdning til rygning i sit eget hjem og rygning generelt, mens den anden prøvedeltager skulle beskrive et billede af nogle mennesker der står og ryger uden for en arbejdsplads og derefter tale om egen holdning til forbud mod rygning indendørs på en arbejdsplads, og rygning generelt. I den efterfølgende fælles diskussion skulle prøvedeltagerne blive enige om hvad man kan gøre hvis man gerne vil holde op med at ryge.⁷

Dette prøvedesign har nogle implikationer i forhold til prøvens kvalitet, hvilket vi nu vil se nærmere på.

Prøvens kvalitet

Validitet

En prøves validitet er et udtryk for i hvilken grad prøven faktisk måler det den skal. Validitet betragtes som overordnet testkriterium, og hvis alle øvrige testkriterier bliver opfyldt i en tilfredsstillende grad, så kan en prøve anses som valid.

Der er naturligvis ikke nogen tvivl om at denne prøve tester prøvedeltagerens mundtlige færdigheder, men spørgsmålet er om prøven realiserer de optimale omstændigheder for at prøvedeltage-

ren fuldt ud kan demonstrere sine sproglige færdigheder. For at undersøge dette er det nødvendigt at undersøge i hvilken grad prøven lever op til de øvrige kvalitetskrav som reliabilitet, autenticitet, interaktivitet og positiv backwash.

Reliabilitet

En prøves reliabilitet er et udtryk for i hvilken grad bedømmelserne er ensartede og pålidelige. Prøvegrundlaget skal således være ensartet, og den samme præstation skal bedømmes ens uafhængigt af hvor og hvornår den aflægges.

Man har forsøgt at sikre prøvens reliabilitet ved i stigende grad at standardisere prøven. Fx har såvel eksaminators indledning til prøven samt spørgsmålene til prøvedeltagerne fået en helt fast formulering fra 2009. Ligeledes er inputtene til prøvedeltagerne i prøvens sidste del blevet standardiseret; dvs. der er gjort forsøg på at ensrette eksaminatorens rolle gennem et nærmest manuskriptagtigt prøvegrundlag. En sådan måde at styre hele prøven på sænker desværre prøvens autenticitet og interaktivitet og medfører negativ backwash. Det ser vi nærmere på i det følgende.

Autenticitet

En prøves autenticitet er et udtryk for i hvilken grad prøven afspejler prøvedeltagerens reelle sproglige behov.

Det ligger selvfølgelig i testens natur at testopgavens sproghandlinger og sprogsituationer ikke kan være helt autentiske sammenlignet med situationer uden for prøvesituationen, men de skal så vidt muligt ligne de dansksproglige behov som prøvedeltageren har uden for prøvens kontekst.

I Delprøve 2 skal prøvedeltagerens evne til at forstå, beskrive og udveksle informationer og synspunkter om et emne af almen karakter bedømmes.⁸ Prøvedeltageren testes i sin evne til at indlede, gennemføre og afslutte en samtale jf. de faglige mål for PD1, B1 *threshold level*.⁹ Det synes at være et almindeligt sprogligt behov i dagligdagen, altså et autentisk sprog. Men giver prøven virkelig prøvedeltageren mulighed for at vise sin færdighed til dette? Lægger designet og indholdet op til en autentisk diskussion? Det er vores erfaring at Delprøve 2 ikke giver prøvedeltageren de bedste vilkår.

Ser vi eksempelvis på prøvegrundlaget for Delprøve 2 maj/juni 2012, prøvesæt C, ser vi en illustration af hhv. en frivillig fodboldtræner og en besøgsven for en gammel dame.¹⁰ Opgavens emne er frivilligt arbejde, et emne man naturligt ville kunne diskutere i kantine eller blandt venner. Men desværre er Delprøve 2 her – og i alle

andre eksamener siden 2009 – opbygget således at den efter vores mening langt fra afspejler sproglige behov og en autentisk interaktion uden for prøvesituationen. Der er tre områder som vi finder problematiske i forhold til prøvens autenticitet.

Det første problem er prøvegrundlagets faste manuskriptform som fratager prøvedeltagerne initiativet i forbindelse med interaktionens indhold og form, med det resultat at prøvedeltagerne ikke får mulighed for hverken at vælge fokus eller at tale sig til rette.

Prøvedeltageren kigger et halvt minut på billedet af den frivillige fodboldtræner, nogle fodboldspillende børn og nogle råbende tilskuere og skal dernæst beskrive situationen. Prøvedeltageren får således ikke lov til selv at vælge fokus eller mulighed for at fortælle meget mere om den person emnet handler om, dvs. den frivillige medarbejder, da eksaminator (oven i købet to gange) skal sige: »Her har du et billede, som viser en mand, der arbejder som frivillig fodboldtræner i en klub for børn«¹¹, da eksaminator skal følge det fastlagte manuskript. Det er vores oplevelse at det der synes at være relevant at sige om billedet, dermed er sagt af eksaminator. Hvis prøvedeltagerne vælger at sige noget andet om billedet, som fx ved at tale om de sure tilskuere eller hvilket tøj børnene har på, bevæger de sig væk fra emnet »frivilligt arbejde«. Således bliver denne del af prøven dels en meget simpel billedbeskrivelse på et for lavt sprogligt niveau, og prøvedeltageren kommer til at tale uden for emnet »frivilligt arbejde«. Prøven fortsætter med at prøvedeltageren bliver spurgt om sin egen holdning til frivilligt arbejde. I sidste del af prøven bliver prøvedeltagerne så bedt om at tale med hinanden om »hvad slags frivilligt arbejde det kan være en god idé at lave, hvis man som udlænding gerne vil lære nye mennesker at kende«.¹² Igen bliver fokus dikteret fra forlægget, og det bliver flyttet til et andet emne, nemlig emnet »sprogtilegnelse og integration« i højere grad end »frivilligt arbejde«. Prøvedeltagerne får således ikke mulighed for at diskutere fordele eller ulemper ved frivilligt arbejde, men skal i stedet bevæge sig ud i en helt anden og ny diskussion.

Vi forventer at en testopgave der skal lede op til en diskussion om frivilligt arbejde – og som så vidt muligt skal afspejle autentisk interaktion – hænger indholdsmæssigt sammen og består af sammenhængende, logiske trin hvor man forbliver inden for emnet, hvor man må tale sig til rette og selv vælge fokus inden for emnets rammer.

Eksemplet her er et ud af mange prøvesæt hvor hverken illustrationerne, det overordnede emne, eller de to interaktionsdele hænger sammen. Vores erfaring er da således også at interaktionen mellem prøvedeltagerne næsten aldrig kommer til at ligne en autentisk samtale eller diskussion.

Det andet problem med prøvens autenticitet er det perspektiv prøvedeltagerne skal tale ud fra, nemlig ikke altid deres eget, men en fiktiv persons perspektiv.

For eksempel bliver prøvedeltagerne i en diskussion om emnet teknologi i hjemmet opfordret til »at tale med hinanden (og evt. blive enige) om, hvad I synes, man skal gøre, hvis man har børn, der bruger næsten al deres fritid på playstation og computerspil og derfor bevæger sig for lidt. De kommer også for lidt ud i den friske luft«. ¹³ I en autentisk interaktion vil man altid tale som den person man er. Dette krav om perspektivskifte (at indleve sig i en anden persons liv/holdninger etc.) tester ikke længere kun mundtlige sprogfærdigheder. Dertil kommer at denne udformning af Delprøve 2 giver en negativ backwash-effekt på undervisningen, idet læreren bliver nødt til at forberede kursisterne på at de skal indtage en anden persons synsvinkel m.m. for at kunne deltage i den sidste del af prøven.

Det tredje problem i forbindelse med prøvens autenticitet er billedinputtet, som er meget lidt autentisk.

Illustrationerne mangler ofte klart at markere fokus på det egentlige emne. Det gælder fx for begge de emner vi har været inde på her: Frivilligt arbejde og teknologi i hjemmet. Men heller ikke illustrationen ved sommereksamen 2013 kunne på nogen måde kobles til emnet hjælpsomhed. ¹⁴ De tegnede illustrationer kan derudover langt fra betegnes som autentiske. Ser man fx på opgavesæt B fra samme eksamen ¹⁵, så afspejler byen på illustrationen på ingen måder en storby, men kunne lige så godt være en provinsby efter lukketid, og den leder på ingen måde tankerne hen på byen som et sted hvor der er butikker, mange mennesker og liv på gaden.

Tager man prøven op til revision, burde man nytænke prøvens billedmateriale.

Interaktivitet

En prøves interaktivitet er et udtryk for i hvilken grad prøven positivt involverer prøvedeltagerens sprogfærdighed, viden om verden, følelser og evne til at anvende relevante løsningsstrategier i opgaveløsningen.

Vi har allerede vist at prøvedeltagerens mulighed for at løse opgaven på en positiv måde ikke bliver tilgodeset i det nuværende prøvedesign i delprøve 2. De enkelte dele mangler logisk og sproglig sammenhæng. Det kan fx være vanskeligt at forstå sammenhængen i opgaven »Teknologi i hjemmet«: Først skal man beskrive ikke-autentiske illustrationer af et køkken med (åbenbart for) mange køk-

kenmaskiner eller en stue med (åbenbart for meget) tv- og IT-udstyr, nemlig både tv, playstation og computer, for derefter at fortælle om hvad man egentlig synes om »så mange« tekniske hjælpemidler. Derefter fortæller man hvilket teknisk udstyr man selv har. Til sidst – og her er der igen et fokusskifte – skal man tale om hvad man kan gøre hvis ens børn (dem man skal forestille sig at have) ikke kommer ud i den friske luft fordi de spiller for meget computer. Men ud over den manglende eller unaturlige sammenhæng mellem delprøve 2's forskellige dele har opgavens sidste del, diskussionen, ofte et normativt indhold, taget ud af en meget specifik dansk diskurs. Det er problematisk i forhold til kravet om interaktivitet. Hvad sker der i den situation med prøvedeltagerens følelser og viden om verden? Kan prøvedeltageren stadig bidrage på en positiv måde til at løse opgaven? Prøvedeltageren skal kunne se normbruddet i det foreliggende billedmateriale, hvilket kræver en høj indsigt i helt specifikke danske diskurser. Er prøvedeltagerne ikke enige med opgavekommissionen i at der er tale om normbrud – her fx dårlig opdragelse – vil de i nogle tilfælde måske føle sig nødsaget til at forsvare sig. I forbindelse med opgaven »Teknologi i hjemmet« syntes mange eksaminander fx at det var en god ting at have alle de tekniske redskaber for at spare tid osv. De syntes at det var positivt at alle havde noget at tage sig til om aftenen i stuen, og at de kunne holde kontakt til omverdenen. Men i stedet for skulle de diskutere ud fra præmissen at for meget teknologi kan være skadelig – og mere specifikt – skadelig for børn. Normbrud og det at skulle forsvare sig og andre i forbindelse med emotionelle aspekter er der mange eksempler på i prøverne, og det kan have en meget negativ effekt på opgaveløsningen og burde derfor minimeres.

Desuden er det et erklæret mål for prøverne udelukkende at måle sprog, ikke viden. Disse specifikt danske diskurser må siges at høre til en persons viden om samfundet.

Backwash

En prøves backwash er et udtryk for hvilken indflydelse prøven har på undervisningen. Denne indflydelse skal gerne være af positiv karakter. Man skulle forvente at det at forberede kursisterne på at indgå i en interaktion om et emne af almen karakter ville have en positiv påvirkning på undervisningen. Men vores erfaring viser at man er nødt til at bruge en uforholdsmæssigt stor del af tiden på at forberede kursisterne på at indgå i en meget styret, uautentisk og på ingen måder spontan interaktion. Vigtigere end at udvikle evnen til aktivt at deltage i en samtale med alt hvad det indebærer af inter-

aktionel kompetence, bliver arbejdet med at træne kursisterne i at forstå opgavernes input og de mange emne- og fokusskift. Derudover skal man træne kursisterne i at afkode de normbrud billederne ofte indeholder, og sætte dem i stand til at indtage et andet perspektiv end deres eget og udtrykke dette sprogligt. Det er hverken autentisk eller engagerende, og derudover strider det mod målbeskrivelsen i Undervisningsvejledning for Danskuddannelserne, nemlig at prøvedeltageren skal kunne tale om almene forhold af relevans for dem selv.¹⁶

Reliabilitet på bekostning af de øvrige kvalitetskrav?

I vejledning om Prøve i Dansk 1 ser det ud til at alle kvalitetskravene til prøven bør vægtes nogenlunde ens. Det ser dog i praksis ud som om testens reliabilitet vægtes højest, hvilket har en negativ indflydelse på prøvens autenticitet, interaktivitet og positive backwash og dermed ikke mindst også på prøvens overordnede validitet. Prøven i dens nuværende form lever således, efter vores mening, ikke op til kravene om kvalitet i sprogrøver.

Vi er derfor af den opfattelse, at man med fordel kunne nytænke Delprøve 2 og overveje at vægte kvalitetskriterierne autenticitet, interaktivitet og positiv backwash i langt højere grad end nu for at tilgodese prøvedeltagerens sproglige behov, færdigheder og viden uden for prøvesituationen, i hverdagssamtaler og på jobbet.

Hvis man tager Delprøve 2 op til revision for at styrke prøvens kvalitet, kunne man samtidig overveje billedmaterialet. For at udgøre et autentisk prøvegrundlag burde billederne være fotografier – eller man kunne bruge små filmklip fra TV som i de tidligere Almenprøver 1 og 2.

I det mindste burde illustrationerne i højere grad end nu kunne tale for sig selv. Fotografier eller film kunne måske også i højere grad aktivere en voksen prøvedeltager end disse meget forenklede illustrationer. Også det at man har ændret prøvens formål fra at være en færdighedsprøve til nu en standpunktsprøve¹⁷, vil kunne give anledning til at arbejde ud fra fx emnekataloger/filmklip og/eller tilhørende fotografier. En sådan udformning af prøven kunne forestilles at påvirke undervisningen i en mere positiv grad end nu og ville derudover i højere grad være tilpasset prøvedeltagerens sproglige behov uden for undervisningen og i samfundet. Ikke mindst vil dette give prøvedeltagerne bedre mulighed for at vise deres mundtlige færdigheder i selve prøven og dermed gøre prøven mere valid.

Noter

- 1 Vejledning om Prøve i Dansk 1, Ministeriet for Børn og Undervisning, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, marts 2013, s. 8.
- 2 For kursister med kort eller ingen skolegang i hjemlandet.
- 3 Vejledning om Prøve i Dansk 1, Ministeriet for Børn og Undervisning, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, marts 2013, s. 8.
- 4 Lindberg (2012), s. 12-15.
- 5 Vejledning om Prøve i Dansk 1, Ministeriet for Børn og Undervisning, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, marts 2013, s. 21.
- 6 Vejledning om Prøve i Dansk 1, Ministeriet for Børn og Undervisning, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, marts 2013, s. 21.
- 7 PD1 maj/juni 2012 mundtlig del Delprøve 2, opgave B.
- 8 Vejledning om Prøve i Dansk 1, Ministeriet for Børn og Undervisning, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, marts 2013, s. 21.
- 9 Bedømmelsesvejledning, Mundtlig del af Prøve i Dansk 1, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, maj 2010, s. 4.
- 10 PD1 maj/juni 2012 mundtlig del Delprøve 2, opgave C.
- 11 PD1 maj/juni 2012 mundtlig del Delprøve 2, opgave C.
- 12 PD1 maj/juni 2012 mundtlig del Delprøve 2, opgave C.
- 13 PD1 maj/juni 2012 mundtlig del Delprøve 2, opgave A.
- 14 PD1 maj/juni 2013 mundtlig del Delprøve 2, opgave C.
- 15 PD1 maj/juni 2013 mundtlig del Delprøve 2, opgave B.
- 16 Undervisningsvejledning. Danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl., Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, september 2006, s. 26.
- 17 Lindberg (2012), 12-15. En *standpunktsprøve* peger tilbage på den undervisning, der er gået forud for prøven, dvs. prøven skal måle i hvor høj grad prøvedeltageren har tilegnet sig de færdigheder, der var målet for den pågældende undervisning. En *færdighedsprøve* peger fremad og skal måle i hvor høj grad prøvedeltagerens færdigheder rækker til at honorere fremtidige krav uafhængigt af forudgående undervisning.

Litteratur

- Lindberg, E. (2012). Danskprøver for udlændinge – og relateringen til den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog. *FOKUS på dansk som andetsprog for voksne*, nr. 57, s.12-15. Ministeriet for Børn og Undervisning (2013). *Vejledning om Prøve i Dansk 1*. (Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, marts 2013).
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2010). *Bedømmelsesvejledning, Mundtlig del af Prøve i Dansk 1* (maj 2010).
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2006). *Undervisningsvejledning, Danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* (september 2006).

Sproglæreren som kurator

At kuratere er noget andet end at skabe eller genskabe undervisningsmaterialer. Det er heller ikke et spørgsmål om at tilpasse materialer, eksemplificere dem eller skabe en syntese af et større udvalg¹. Det er derimod en proces, hvor sproglæreren som en kurator på et museum designer et læringsscenario ved at udvælge, kvalitetssikre og sammenstille materialer i sammenhæng og derved skaber et læringsrum, de sprogstuderende kan gå på opdagelse i på egen hånd. Den gode kurator har således øje for både indhold og sammenhæng i de mange autentiske materialer på fremmedsprog, vi i dag kan finde på nettet.

De fleste forbinder nok en kurator med museer: Det er en fagperson, der omhyggeligt udvælger de genstande, som skal udstilles, sørger for at kvaliteten af de enkelte værker er i orden, og at udstillingen hænger sammen indholdsmæssigt. En kurator bliver derved på mange måder »publikums mand«: For hvem gider se en udstilling af nogle vilkårligt udvalgte malerier ophængt i tilfældig rækkefølge med spredte glimt af kunstnerisk sammenhæng – nej vel?

Kuratoren optræder også i andre sammenhænge: En kurator for et dødsbo eller en virksomhed der er gået fallit, skal sørge for, at boet gøres op på forsvarlig vis, og at alle parter så vidt muligt får udbetalt deres tilgodehavender. Og med internettets voldsomme ekspansion i det seneste årti har kuratorrollen også vundet indpas i den digitale verden: En kurator i digital forstand filtrerer og sorterer i den kaotiske informationsstrøm på nettet og gør det muligt at følge nogenlunde kvalificeret med i de emner, vi interesserer os for professionelt eller personligt. En digital kurator forventes altså ikke blot at *reposte* eller *retweete* interessant information fra nettet, men foretager en velovervejet og transparent udvælgelse af relevant stof efter nærmere definerede kriterier.



HELLE LYKKE NIELSEN

Lektor, ph.d., Center for Mellemtstudier,
Syddansk Universitet
Projektdeltager i TOOLS med ansvar for arabisk
hln@sdu.dk

Og netop den digitale kuratorfunktion er særlig interessant, fordi den både kan varetages af mennesker og maskiner: Der findes i dag en lang række kuratorplatforme, altså websider der tilbyder at overvåge og filtrere datamængder på nettet og levere en oversigt over relevant materiale inden for et givet emne, som brugeren har defineret ud fra en række nøgleord; webstedet Scoop.it er et fint eksempel på dette. Andre webtjenester har integreret kuratorredskaber i deres brugerflade, som gør det muligt at sortere i de informationer, den pågældende tjeneste udbyder. Vi kuraterer i praksis os selv, når vi abonnerer på en nyhedstjeneste og i den forbindelse indstiller diverse filtre på de emner, vi gerne vil holdes orienteret om: Mødemønstret, dansk indenrigspolitik eller boligstof – her hedder det blot *customize* eller *skræddersy* – eller når vi bruger Facebooks *timeline*-funktion til at markere de informationer, vi ønsker, at vores læsere skal lægge særligt mærke til.

Men hvad enten vi bruger forskellige webtjenester, henter viden fra andre kuratorer som fx bloggere eller modererede maillister eller indtager rollen som vores egen personlige kurator, er målet det samme: at imødegå informations-*overload* ved at trække på personer (eller programmer), der kan overskue store mængder stof, forstår at udvælge relevante informationer på basis af kvalitetskrav og skabe sammenhæng til gavn for brugere og læsere, der så eventuelt selv kan filtrere videre efter egne behov.

Den pædagogiske kurator

At overføre kuratorbegrebet til sprogundervisningen ligger lige til højrebænet, for kuratorer gør jo netop det, som enhver god sproglærer bør kunne – udvælger, kvalitetssikrer og skaber sammenhæng ud fra store mængder af stof – og bidrager derved til at optimere fremmedsprogstilegnelsen. Nogle vil måske mene, at kuratorbegrebet blot er en anden måde at beskrive sproglæreren som facilitator på, men det er ikke helt rigtigt: Hvor facilitatorbegrebet er bredt og omfatter de måder, en sproglærer kan støtte sprogtilegnelsen på generelt, angår kuratorbegrebet alene spørgsmålet om materialeudvælgelse, primært fra nettet og andre autentiske kilder, samt kvalitetssikring og sammenhæng. Derved bliver kuratorrollen en mere præcis og afgrænset funktionsbeskrivelse, der kan hjælpe os som profession til at indkredse nogle af sproglæreren nye opgaver i det digitale post-moderne samfund.

Idéen om »sproglæreren som kurator« er hentet fra den amerikanske Stanford-professor Phil Hubbard, der på den årlige konfe-

rence for *European Association for Computer-Assisted Language Learning* (EUROCALL) i Gøteborg i august 2012 holdt oplæg om, hvordan kuratering kan fremme autonom sprogtilegnelse. Hubbard tog i sit oplæg udgangspunkt i det faktum, at nettet med sine overvældende mængder af let tilgængelige og gratis autentiske onlinematerialer og betydningsteknologier – onlineordbøger, oversættelsesprogrammer, undertitler, transkriberinger af lydfile, etc. – på den ene side har skabt en situation, der i hidtil uset grad eksponerer sprogstuderende for input på fremmedsproget og derved både motiverer og fremmer deres muligheder for autonom læring. På den anden side viser meget læringsteori imidlertid at eksponering ikke pr. automatik fører til læring – og i hvert fald ikke nødvendigvis til effektiv læring. For udover faktorer som hukommelse, graden af forståeligt input, kognitive processer som automatisering og restrukturering etc. befordres læring af, at der etableres overensstemmelse mellem indholdets basale betydningsbærende dele og det materiale, den studerende eksponeres for. Spørgsmålet bliver derfor ifølge Hubbard, hvordan denne lette adgang til autentisk onlinemateriale og teknologiske betydningsredskaber bedst stilladserer og strukturerer i forhold til meningsbærende betydningsenheder, så læringsprocesserne og dermed fremmedsprogstilegnelsen fremmes bedst muligt for den autonome learner, hvad enten disse processer foregår i eller uden for undervisningen.

Kuratorens opgaver

Skal vores sprogstuderende have mest mulig gavn af de mange nye muligheder på nettet, er det altså ikke nok blot at henvise til nogle links med tematisk information, som de kan udforske på egen hånd; hvis målet er læring, kræver det, at vi som undervisere kuraterer noget materiale, som de har lyst til og mod på at give sig i kast med uden for undervisningen.

Denne kuratering kan med fordel opdeles i en række delprocesser, hvoraf nogle ligner dem, vi som sproglærere med stor selvfølghed bruger, når vi udvælger materialer til vores undervisning. Først skal der opstilles eksplicitte læringsmål. Det kan fx være et tematisk læringsmål, hvor de studerende skal opbygge viden om det arabiske forår: Hvad skete der i foråret 2011? Hvilke grupper vandt ved omvæltningerne? hvem tabte etc.? Men det kan også være mere komplekse læringsmål, der søger at få de studerende til at finde årsagsforklaringer: Hvorfor skete det? Hvorfor skete det netop i 2011? Læringsmålet definerer med andre ord, hvem der skal lære hvad, og

bliver derved den rettesnor, der styrer udvælgelsen af materialer, ganske på samme måde, som en problemformulering normalt styrer en analyse.

Herefter skal der findes materiale. Men i modsætning til tidligere tiders ressourceknaphed, hvor det store arbejde lå i at indsamle tilstrækkeligt med autentiske tekster, der kunne belyse et givet læringsmål, er processen i dag vendt på hovedet. Nu ligger den tidskrævende indsats typisk i at udvælge materialet fra de betydelige mængder, der ligger online, og det kræver både kritisk tankegang og klare evalueringskriterier. Fra at »indsamle« skal vi nu primært »udvælge« og »fravælge«, så kun det pædagogisk forsvarlige materiale bevares. Det kræver ikke mindst klare evalueringskriterier for, hvilke sproglige informationer der bør indgå i materialet, så det bliver muligt at vurdere, i hvor høj grad der er konvergens mellem onlinematerialets betydningsbærende enheder og de studerendes sproglige niveau.

Næste skridt er at organisere og skabe sekvenser i materialet, ganske som det sker på museer, hvor tematiske eller tidsmæssige sekvenser organiseres i forskellige fysiske rum. Kuratoren må hele tiden stille spørgsmål til materialets sammenhængskraft: Er det tid eller tema, der bestemmer strukturen, eller sammenstilles det snarere som i virkelighedens verden for at give mulighed for genkendelse? Eller er det de studerendes læringsprocesser, der er omdrejningspunktet, så sammenhæng skal lede frem til indsigt og erkendelse? Og er der både sammenhæng inden for de enkelte rum og på tværs af rummene, indholdsmæssigt såvel som sprogligt? Og ikke mindst: Hvordan bidrager sammenhængen til at belyse læringsmålene? Der kan opstilles mange mulige principper for sammenhæng, men den gode kurator er sig altid bevidst, at onlinematerialer ikke blot skal indholdskurateres, men også læringskurateres.

At læringskuratere betyder også at sikre eksplicit pædagogisk support, hvor det måtte være nødvendigt. Og ganske som mange museer laver besøgsvejledninger til deres udstillinger, kan den gode kurator hjælpe sine autonome learnere på vej ved at give tips til læringsruten og til de betydningsredskaber, som med fordel kan anvendes undervejs. Den pædagogiske support kan også omfatte gode råd om forudsætninger og niveauinddelinger; kan materialet fx med fordel benyttes på flere niveauer? Og *links* og *likes* fra andre brugere. Også pre- og postaktiviteter i form af øvelser kan bidrage til evaluering af egen læring. Med denne pædagogiske support kan kuratoren nu trygt lade de studerende gå på opdagelse i det nye læringsunivers på egen hånd, eksperimentere med de mange udfordringer og forhåbentlig lære en masse.

Kuratering i praksis: CLILstore

Kent Andersen præsenterer i artiklen »CLIL og egnede værktøjer« (se Sprogforum nr. 56 2013), hvordan sproglærere hurtigt, let og fleksibelt kan kombinere onlinematerialer – både billeder, lyd og skrift – med betydningsværktøjer i CLILstore og derigennem frembringe materialer, der støtter de studerendes sprogtilegnelse, hvad enten den nu foregår som en del af undervisningen eller i et læringsrum for autonome learnere. Da CLILstore er et åbent redskab, som netop har til formål at stilladsere læring om udvalgte emner på fremmedsprog – heraf navnet CLILstore: et lager eller en forretning for materialer, der fremmer *Content and Language Instructed Learning* – er det et oplagt sted for studerende at besøge, hvis de vil lære mere sprog på egen hånd.

Men i takt med at CLILstore vokser, bliver faren for materiale-*overload* nærliggende: Hvordan skal man som bruger vælge mellem de 85 mulige tilbud om øvelser på skotsk gælisk, som allerede nu ligger i CLILstore, mindre end ét år efter, at platformen blev etableret? Med endnu halvandet års projektperiode støttet af EU og et forhåbentligt langt liv på nettet kan antallet af øvelser i CLILstore kun vokse, og det gør brugernes behov for at kunne navigere i en overflod af materialer helt nødvendig. Ganske vist tilbyder CLILstore en »teknisk« kuratering på sprog, emner og niveauer; man skal som bruger blot udfylde de tre felter *Lang*, *Level* og *Text or Summary* med det ønskede sprog, niveau og emne øverst i det nuværende layout i CLILstore. Det bidrager imidlertid alene til en grovsortering. Ingen af disse filtre er garanti for kvalitet – sådan må det nødvendigvis være på åbne platforme – og sammenhængen må brugeren selv finde, med mindre øvelsernes forfattere signalerer sammenhæng, fx gennem de valgte overskrifter.

Løsningen på CLILstores udfordringer – altså kombinationen af et åbent digitalt redskab med mange forskellige forfattere og autonome brugeres krav til kvalitet, relevans og sammenhæng – er kuratering. Derfor har udviklergruppen bag CLILstore også som mål at inddrage en række kuratorer for forskellige sprog, der kan tilbyde brugerne læringsscenarier baseret på udvalgte materialer fra CLILstore. Det vil selvfølgelig altid være muligt at sammensætte sit eget læringsforløb i CLILstore baseret på interesser, niveauer og (sikert også) en vis portion tilfældighed. Men for de brugere, der søger kvalitet og sammenhæng uden selv at skulle bruge for meget tid på at lede efter det, vil sådanne kuratorer være et godt tilbud til autonome brugere, der på en og samme tid kan spare tid og optimere deres læringsbetingelser.

I det postmoderne digitale samfund er læring ikke længere noget, der *per se* finder sted i formelle undervisningssituationer inden for klasseværelsets trygge rammer. *Lifelong learning* – altså læring der finder sted efter formaliseret skolegang – kommer i stigende grad til at foregå som individualiserede processer med afsæt i netbaserede ressourcer, og set i det perspektiv vil kuratorer få en stadigt stigende betydning som efterspurgt støttefunktion, når brugere skal tilegne sig sprog på egen hånd.

Note

1 Hubbard, 2012: dias 12.

Litteratur

- Cristina, A. (2012). »Curation – Why, Because and Then«, *Christina SkyBox* (blog), 15. September, <http://cristina-skybox.blogspot.fr/2012/09/curation-why-because-and-then.html> (hentet 20. oktober 2012).
- Curran, J. (2012). »Create or Curate?« *Designed for Learning*, 17. oktober, <http://www.designedforlearning.co.uk/create-or-curate/> (hentet 25. oktober 2012).
- Hildebrand, J. D. (2011). »I, Curator?« *Software Development Times*, 16. December, <http://www.sdtimes.com/blog/post/2011/12/16/I-curator.aspx> (hentet 20. oktober 2012).
- Hubbard, P. (2012). *Curation for systemization of authentic content for autonomous learning*. Powerpoint præsenteret ved EUROCALL, Göteborg, 23. august, <http://www.stanford.edu/~efs/euro-call2012.pdf>
- White, N. (2012). *Understanding Content Curation*. *Innovations in Education*, 7. Juli, <http://d2oinnovation.d2oblogs.org/2012/07/07/understanding-content-curation/> (hentet 20. oktober 2012).

Learning Danish is like:

- » Learning, speaking and writing Danish is a constant test in confidence: Is that the right word, is that the right spelling, was that the correct pronunciation. One must be willing to be silly, make mistakes, and take correction. But, one can express oneself in another way/language, how exhilarating.«
(Jeffrey)
-

Godt Nyt

Subjektivitet og flersprogethed

- Allemann-Ghionda, C. (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz.
- Argondizzo, C. (2013). *Creativity and innovation in language education*. Bern: Lang.
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009). *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. (Association internationale de linguistique appliquée). Amsterdam: John Benjamins.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht: Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt am Main: Lang.
- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Benson, P., & Nunan, D. (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjarnø Vibek, Aarsæther, N., & Nergård, M. E. (2013). *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carson, L. (2005). *Multilingualism in Europe: A case study*. Brussels: P.I.E.-P. Lang.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Degn, I., Gustafsson, J., & Henriksen, K. (Eds.). (2005). *Subjektivitet, sprog og erfaring i en transkulturel kontekst: Otte bud på en socialhumanistisk forskning*. (1. udgave). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Drew, I., Sørheim, B., & Hasselgreen, A. (2012). *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Geiger-Jaillet, A. (2010). *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. (1. ed.). Bern: Lang.
- Henry, A. (2012). *L3 motivation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kampmann, J. (2005). *Læring – kultur og subjektivitet*. (2. ed.). Kbh.: Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation.
- Kärchner-Ober, R. (2011). *Multilingual thumbprints: Different perspectives of multilingualism in south-east Asia*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kenner, C., & Hickey, T. (2008). *Multilingual Europe: Diversity and learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Lytra, V., & Martin, P. W. (2010). *Sites of multilingualism: Complementary schools in Britain today*. Stoke-on-Trent: Trentham.

- Lytra, V., & Normann Jørgensen, J. (eds.). (2008). *Multilingualism and identities across contexts: Cross-disciplinary perspectives on turkish-speaking youth in Europe*. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of humanities.
- Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (2012). *The Routledge Handbook of multilingualism*. Abingdon: Routledge.
- McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. New York: Routledge.
- Mehlhorn, G., & Heyer, C. (2011). *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meissner, F., & Krämer, U. (2011). *Spanischunterricht gestalten: Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer / Klett.
- Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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.
- Pavlenko, A. (2006). *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Pitkänen-Huhta, A., Holm, L., Daugaard, L. M., & Laursen, H. P. (2012). *Literacy practices in transition: Perspectives from the nordic countries*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tornberg, U., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2009). *Språkdidaktiska perspektiv: Om undervisning och lärande i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Wang, X. (2008). *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wedin, Å., & Musk, N. (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande: Skola i ett föränderligt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Wei, L. (2010). *Bilingualism and multilingualism: Critical concepts in linguistics*. London: Routledge.
- Witzigmann, S. (2011). *Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch als Einstieg ins bilinguale Lehren und Lernen: Explorative Studie in einer fünften Realschulklasse*. Frankfurt a M.: Lang.
- Yiakoumetti, A. (2012). *Harnessing linguistic variation to improve education*. Oxford: Peter Lang.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: EAC, Éditions des Archives Contemporaines.
- Zellerhoff, R. (2009). *Didaktik der Mehrsprachigkeit: Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen: Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet [Plädoyer für ungewöhnliches Lernen]*. (2. ed.). København: Politisk Revy.

Online

Commitment of the European Communities (2008). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*. <http://ec.europa.eu/languages/news/20080918-commission-communication-on-multilingualism-en.htm>

Se flere online-ressourcer på INFODOK – Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik <http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/>

Andet Godt Nyt

Bakker, S. (2012). *Fragen des Assessments aus Sicht von Englischlehrkräften: Empirische Annäherungen durch qualitative Inhaltsanalysen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Bostrup, L., Jones, K. G., & Jones, W. G. (2013). *Engelsk-dansk ordbog for udlændinge*. (1. ed.). Vanløse: Bostrup.

Bradley, L. (2013). *Language learning and technology: Student activities in web-based environments*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Chapelle, C. (2013). *The Encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Dam-Jensen, H. (2013). *Analyse og produktion af fagtekster: CLM – spansk*. (Aarhus Universitet. Business and Social Sciences. Institut for Erhvervs-kommunikation). Aarhus: Aarhus Universitet.

Eisenmann, M., & Summer, T. (2012). *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Hecke, C. & Surkamp, C. (2010). *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.

Lennon, P. (2012). *Learner autonomy in the English classroom: Empirical studies and ideas for teachers*. Frankfurt am Main: Lang.

Novikova, A. (2012). *Lyrikverfilmungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Theoretische Grundlagen und didaktische Praxis*. Hamburg: Kovac.

Olofsson, M. (2013). *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.

Owens, J. (2013). *The Oxford Handbook of arabic linguistics*. New York: Oxford University Press.

Sadler, R. (2012). *Virtual worlds for language learning: From theory to practice*. Bern u.a.: Lang.

Salö, L. (2010). *Engelska eller svenska? En kartläggning av språksituationen inom högre utbildning och forskning*. Stockholm: Språkrådet.

Williams, G., & Birketveit, A. (2013). *Literature for the English classroom: Theory into practice*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kalender

Sæt allerede nu kryds i kalenderen!

FLIN, Netværk for flersproglighed i Norden, afholder konference om IKT og flersproglighed i Norden mandag den 20. og tirsdag den 21. oktober 2014 på Høgskolen i Oslo og Akershus <http://www.hioa.no>

I netværket deltager sprogfolk fra Norge, Finland, Sverige og Danmark fra alle uddannelsesniveauer, både praktikere og forskere. Deltagelse i konferencen er gratis. Rejse- og opholdsudgifter må deltagerne selv sørge for, men FLIN forsøger at reservere hotelværelser til fordelagtige priser. Hvert land kan råde over 50 deltagepladser på konferencen.

Vi vender tilbage med mere konkret information. Hvis I har gode forslag til talere på konferencen, og/ eller hvis I har spørgsmål og kommentarer i øvrigt, er I meget velkomne til at kontakte Karen-Margrete Frederiksen, CIP, Københavns Universitet: nkd633@hum.ku.dk

*Se flere bøger og onlineresourcer på AU Library, Campus Emdrup (DPB)
<http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/>*



Staten, eliten og 'os'

Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen

Af Claus Haas



Hvordan lærer man befolkningen at opfatte sig selv som et »os danske-re«? Det spørgsmål har på forskellig vis været et hovedtema i skolens historieundervisning – og i mange andre kulturbærende fag – siden midten af 1800-tallet. Befolkningen skulle lære at forstå »os« som et nationalt fællesskab – dvs. forstå, hvor »vi« kommer fra, og hvordan »vi« som et fællesskab kan handle nu og i fremtiden. Skolelærernes historieundervisning fungerede med andre ord som en del af den danske stats og elites erindrings- og identitetspolitik.

Sådan er det fortsat her i begyndelsen af det 21. århundrede. Men det er blevet et stadig mere prekært og konfliktfyldt forehavende. For hvordan skaber man et nationalt erindringsfællesskab i et samfund, der er blevet flerkulturelt på en helt anden måde end tidligere? Og hvordan kan det gøres på et demokratisk grundlag?

De, der kan øve indflydelse på befolkningens identitetsdannelse og fællesskabsfølelse, har også magt over befolkningens handlemuligheder. Derfor overlader staten og eliten ikke blot erindringspolitikken til historielærerne. Men spørgsmålet er, om historielærerne har tænkt sig at leve op til statens og elitens ambitioner og krav om kontrol? Det giver *Staten, eliten og »os«* svar på.

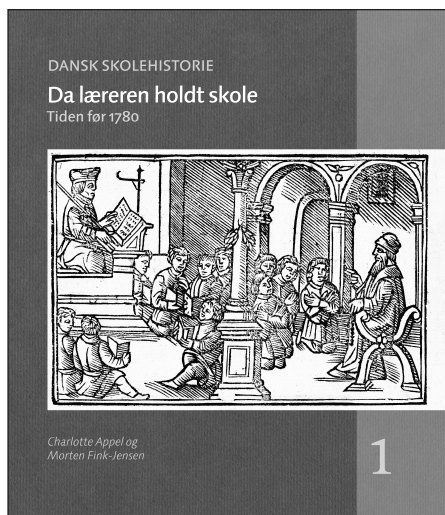
Udg. 2014

328 sider · Pris: 299,95 + porto · ISBN 978 87 7124 351 2

Da læreren holdt skole

Tiden før 1780

Af Charlotte Appel & Morten Fink-Jensen



Da læreren holdt skole.

Tiden før 1780 handler om skolegang fra middelalderens slutning og 300 år frem, indtil næsten alle børn gik i skole. Der var hele tiden stor forskel på, hvor mange år børn gik i skole, og på en skoledags længde og indhold. Det afhang af, hvor i riget børnene voksede op, om de var drenge eller piger, rige eller fattige. Skoler blev oprettet med

forskellige begrundelser. Der var præster og godsejere med store planer for børns undervisning i kristendom og læsning, der var købstadsfolk og bønder, som også ville have børnene undervist i skrivning og regning, og der var forældre, som selv ville bestemme, hvor og hvornår undervisningen skulle finde sted. Staten havde siden reformationen sørget for, at der var latinskoler i alle købstæder, men i begyndelsen af 1700-tallet kom der love om, at alle børn skulle lære kristendom og læsning som et led i deres obligatoriske konfirmationsforberedelse – og så kunne fattige børn ved at gå i skole holdes væk fra gaderne. Igennem alle århundrederne var skolebygninger ingen forudsætning. Hvis blot der var en lærer, kunne der holdes skole.

Dansk skolehistorie henvender sig til alle med interesse for skolens farverige historie og til de mange mennesker, der i dag er med til at forme og forvalte de danske skoler: Lærere, forældre, administratorer og politikere.

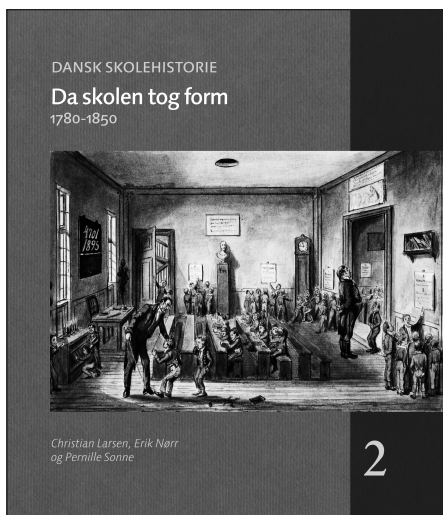
Udg. 2013

446 sider • Pris: 399,95 + porto • ISBN 978 87 7124 079 5

Da skolen tog form

1780-1850

Af Christian Larsen, Erik Nørr & Pernille Sonne



Da skolen tog form. 1780-1850 handler om en periode, hvor skolen kom til at fylde mere i de fleste børns liv. Allerede fra 1780'erne blev der igangsat skoleforsøg på nogle af landets største godser, og med anordningerne af 1814 blev undervisningspligten lagt i fastere rammer i det store og sammensatte rige. Fremover skulle børn gå regelmæssigt i skole fra de fyldte 7 år, og indtil

de blev konfirmerede. Hvordan skolegangen foregik, afhæng imidlertid af, hvor børnene voksede op, og om de var drenge eller piger, rige eller fattige. Der blev også opført flere og bedre byggede skolehuse i byerne og ude på landet. En særlig læreruddannelse opstod på de nye lærerseminarer, og en mere selvbevidst lærerstand voksede frem. Men selvom lovgivning og et skærpet tilsyn gav større ensartethed, var mangfoldigheden fortsat stor. Det var således nødvendigt med fem forskellige skoleanordninger for at dække riget. Lovens rammer blev udfyldt lokalt, og reelt var der næsten lige så mange skoleordninger, som der var skoler.

Udg. 2013

432 sider · Pris: 399,95 + porto · ISBN 978 87 7124 101 3

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

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 58 Begynderundervisning og tidlig sprogundervisning – maj 2014
59 Undervisningsmidler/lærebogsanalyser/metodiske vinkler – oktober 2014
60 »De vises sten« (arbejdstitel). Om valg af metoder/Alternative metoder transformeret til kritisk sprogpedagogik – maj 2015
Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

- | | |
|---|--|
| 1994/95 | 2004 |
| 1 Kulturforståelse (udsolgt) | 29 Nordens sprog i Norden |
| 2 Didaktiske tilløb (udsolgt) | 30 Sproglig opmærksomhed |
| 3 Et ord er et ord (udsolgt) | 31 Den fælles europæiske referenceramme |
| 1996 | 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden |
| 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt) | 2005 |
| 5 Mellem bog og internet (udsolgt) | 33 H.C. Andersen |
| 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt) | 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis |
| 1997 | 35 Undervisningsmaterialer- og indhold |
| 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt) | 2006 |
| 8 Projektarbejde (få eksemplarer) | 36 Sociolingvistik (udsolgt) |
| 9 Dansk som andetsprog (udsolgt) | 37 Almen sprogforståelse |
| 1998 | 38 E-læring og m-læring |
| 10 Sprogtilægnelse (udsolgt) | 2007 |
| 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt) | 39 Åbne sider |
| 12 Sprog og fag | 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen |
| 1999 | 41 Sprog, kultur og medborgerskab |
| 13 Internationalisering | 2008 |
| 14 Mundtlighed (udsolgt) | 42 Profession sproglærer |
| 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt) | 43 Førstesproget som ressource |
| 2000 | 44 I tale og skrift |
| 16 Sprog på skrift (udsolgt) | 2009 |
| 17 Brobygning i sprogfagene | 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009 |
| 18 Interkulturel kompetence (udsolgt) | 46 Sprog på universitetet |
| 2001 | 47 Sproghistorie og sprogtypologi |
| 19 Det mangesprogede Danmark | 2010 |
| 20 Task (udsolgt) | 48 Curriculum |
| 21 Litteratur og film | 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre |
| 2002 | 2011 |
| 22 Lytteforståelse (udsolgt) | 51 Første-, andet- og tredjesprog |
| 23 Evaluering | 52 Test! |
| 24 Sprog for begyndere | 53 Cooperative Learning |
| 2003 | 2012 |
| 25 Læringsrum | 54 It NU |
| 26 Udtale | 55 Verdensborger |
| 27 Kompetencer i gymnasiet | 2013 |
| 28 Æstetik og it | 56 Indholdsbasert sprogundervisning |

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

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