

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 48 · oktober 2010

Curriculum

»Det er forfærdeligt at se hvordan
de færdiguddannede unge kommer
ud af skolen uden at kunne svinge
med en hestedræberkølle eller
fange fisk med de bare næver.«

H. Benjamin, 1982:
The Saber-Tooth Curriculum

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 48 • oktober 2010

LISA HOLDEN CHRISTENSEN

Kronik: Internationalisering i grundskolen
– kun for ildsjæle? 6

ANNE HOLMEN, BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR
OG KAREN LUND

Hvorfor nu tale om curriculum? 9

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Den gode ramme der ikke rammer 25

IBEN LUNDAGER RAUSGAARD

Tosprogede elever i folkeskolens curriculum 37

LILIAN ROHDE

Innovativ kulturundervisning – en curriculær
mulighed i læreruddannelsen? 43

ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

»Fælles Mål« i franskfaget i grundskolen
– et styreværktøj 56

ERIK WIKKELSØ

Kultur er sprog og sprog er kultur 66

POUL NEERGAARD

Danskuddannelsesloven trækker i to modsatte
retninger 74

LISBETH EGEROD

Åbne sider: Fra swahili til islandsk 79

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 85

SPROGforum

Curriculum

Sprogforum årg. 16, nummer 48, oktober 2010

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

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

Sprogforum er fra og med nr 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer

Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Anne Holmen og Annette Søndergaard Gregersen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Berghóra Kristjánsdóttir og Lars Stenius Stæhr

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

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Nanna Bjargum, Bettina Brandt-Nilsson, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete

Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen,

Karen Sonne Jakobsen, Mads Kirkebæk, Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo,

Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen,

Iben Stampe Sletten, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Institut for Pædagogik

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8888 9057

F: 8888 9701

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langelandsgade 177

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk

www.unipress.dk

T: 8942 5370

F: 8942 5380

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7934-958-2

Abonnement

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

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

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

Sprogforum kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

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

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

Sprogforum nr. 36-47 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk

Forord

Med dette nummer ønsker Sprogforums redaktion at sætte fokus på curriculum, som er et centralt begreb inden for den internationale uddannelsesverden. Curriculumbegrebet forekommer ganske vist forholdsvis sjældent i den dansksprogede litteratur om uddannelserne, hvilket vi længe har undret os over. Vi undrer os fx over, hvordan man kan konstruere et curriculum for læreruddannelsen og dens fag, herunder de pædagogiske fag, uden at have brug for ordet curriculum. På søgning i »Lov om uddannelser til professionsbachelor som lærer i folkeskolen« og »Bekendtgørelse nr. 408 af 11. maj 2009 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen« gav søgeresultatet meldingen: »Ingen forekomster blev fundet«. Kun en nærmere analyse af dokumenterne om læreruddannelsen og andre uddannelser vil vise, om ordet er erstattet af didaktik og/eller pædagogik.

Vi har imidlertid fundet spor af curriculumbegrebet i den pædagogiske litteratur igennem tiderne. I 1993 skrev Chresten Kruchov og Ellen Nørgaard en artikel, som de kaldte »Skoleudvikling: Koordinering af curriculumudvikling og udvikling af læringsmiljø« (I Schnack, K. (red.) (1993): *Fagdidaktik og Almendidaktik. Didaktiske studier. Didaktikkens teori og historie*. Bind 5. København: Danmarks Lærerrhøjskole). Heri lancerer de en model, hvor curriculumanalyse og -udvikling ifølge forfatterne berører fire komponenter: læringsbegrebet, undervisningsbegrebet, videns- og færdighedstraditionen i samfundet og den aktuelle situation lokalt, nationalt og internationalt (1993:195). Denne analysemodel kan – ca. 20 år efter at den er skrevet – lægges ned over artiklerne i nærværende temanummer af Sprogforum, idet artiklernes forfattere berører forskellige aspekter af de fire nævnte komponenter. For at præcisere curriculumbegrebet, når det handler om »videns- og færdighedstraditionen i et samfund«, benytter Kruchov og Nørgaard sig af begrebet *kulturarven*. Som artiklerne i dette nummer af Sprogforum viser, er spændingen mellem det nationale og internationale tiltagende i kølvandet på globaliseringen af samfundet, både når det gælder andetsprog og fremmedsprogene. Analyse af uddannelsernes curricula kan afdække, hvordan og med hvilke midler kulturarven spiller en rolle i at danne og uddanne medborgere i senmoderniteten. Det er derfor, at Sprog-

forums redaktion med dette temanummer opfordrer aktører i uddannelsessystemerne til eksplicit at bruge curriculumbegrebet.

I kronikken konstaterer *Lisa Holden Christensen*, at internationaliseringen i uddannelserne stort set er blevet væk i de reformer af Fælles mål II, som Undervisningsministeriet iværksatte i 2009. Hun argumenterer for, at internationalisering må være et dannelsesgrundlag for alle. Derfor må internationalisering være en vigtig del af alle folkeskolens fag. Hun fremhæver sløjde som et af de få fag, der har »internationale briller«. Når man imidlertid læser Fælles mål II for sløjdefaget ud fra den optik, der præsenteres i dette faghæfte, kan fagets begreb om internationalisering imidlertid problematiseres, idet den internationale dimension fx forbindes med arbejdet med »afrikansk legetøj« og »samiske æsker«.

Når ambitionen med Sprogforum nr. 48 er en opfordring til aktører i uddannelsessystemerne om at anvende curriculumbegrebet til at belyse, hvordan stat og kommuner danner og uddanner samfundsborgere, er det nærliggende med en indledende artikel om, hvorfor det er konstruktivt at tale om curriculum i 2010. Det gør temaredaktionsmedlemmerne *Anne Holmen*, *Bergthóra Kristjánsdóttir* og *Karen Lund* derfor i deres artikel, hvor de diskuterer tre centrale problemstillinger: curriculums overordnede mål, curriculums udformning og curriculums indhold.

Med baggrund i sin ph.d.-afhandling problematiserer *Bergthóra Kristjánsdóttir* i artiklen »Den gode ramme der ikke rammer« den dobbelthed, der ligger i en ministeriel pressemeddelelse, hvor Undervisningsministeriet bryster sig af de gode rammer, der er skabt i indeværende regeringsperiode for undervisning af tosprogede elever i skolen. I pressemeddelelsen beklager Undervisningsministeriet imidlertid, at elevgruppen ikke profiterer tilstrækkeligt af den gode ramme, idet de fortsat ikke oplever succes i uddannelsessystemet. Her underforstås, at forklaringerne på den udeblevne succes må ligge i familiernes kultur og væremåde.

I tråd med den tidligere artikels problematisering undrer *Iben Lundager Rausgaard* sig over, hvorfor eksempelvis badeforhæng, halalslagt kød og tørklæder ikke er et statsligt curriculumanliggende, eftersom fokus på sådanne faktoreres betydning for integration er fortsat med uformindsket styrke gennem årtier. Konsekvensen bliver iværksættelse af tilfældige løsninger i det kommunale selvstyre. Det betyder svigt over for skolerne, som ikke nødvendigvis ved, hvordan de skal forholde sig til sprog- og kulturmøder i praksis.

De efterfølgende tre artikler handler om fremmedsprogsundervisning, dels i folkeskolen og dels i det almene gymnasium. Alle tre artikler retter fokus mod kulturdimensionen i beskrivelsen af de

respektive sprogfags indhold. De to folkeskoleartikler tager begge udgangspunkt i Fælles mål. *Lilian Rohde* skriver om de curriculære krav til kulturundervisningen i grundskolen, sådan som de fremstår i formålsparagrafferne for faget engelsk. Hun giver eksempler på, hvad de curriculære krav betyder for læreruddannelsen, nærmere bestemt for lærerstuderende, der har engelsk som linjefag, og som går på en international linje på læreruddannelsen Blaagaard-KDAS. *Annette Søndergaard Gregersen* anlægger et historisk blik på franskfaget, idet hun skriver om fagets udvikling i perioden 1995 til 2009, hvor faget ligesom andre fag i folkeskolen har været revideret tre gange. Hun advokerer ligesom Lilian Rohde for, at sprogundervisningen skal have interkulturel kompetence som mål for elever og studerende. Det gør *Erik Wikkelsø* også i sin artikel, hvor han sætter fokus på kultursynet i læreplanen for tysk fortsættersprog i det almene gymnasium. Han problematiserer forholdet mellem sprog, kultur og nation og dets betydning for fordringen om interkulturel kompetence.

Den sidste temaartikel af *Poul Neergaard* handler om, hvordan curriculum for undervisning af voksne indvandrere indeholder en dobbelthed, idet det på den ene side fremstår som inkluderende med samfundsdeltagelse som mål for undervisningen, mens der på den anden side også kan aflæses den stik modsatte hensigt i regelgrundlaget, idet bestemmelserne om styring og økonomi i værste fald kan virke disintegrerende.

Under åbne sider skrev *Lisbeth Egerod* i Sprogforum nr. 24 i 2002 om sit møde med swahili. I dette nummer skriver hun om sit møde med islandsk. Da hun lærte swahili, kunne hun efter forholdsvis kort tid kommunikere lidt på sproget. Anderledes forholder det sig med islandsk, hvor hun blev badet eller snarere druknet i, hvad hun kalder for grammatikmetoden med vægt på den komplicerede morfologi i det islandske sprog. Det bliver man altså ikke kommunikativ kompetent af.

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

Med dette nummer af Sprogforum er der sket to vigtige fornyelser. Som det sikkert ikke er forbigået vores læsers opmærksomhed, har vi fået nyt layout. Den anden epokegørende fornyelse er, at Sprogforum fra og med dette nummer er et fagfællebedømt tidsskrift.

Redaktionen

Internationalisering i grundskolen – kun for ildsjæle?

Den internationale dimension blev første gang nævnt i loven fra 1993 og senere i regeringens globaliseringsstrategi fra 2006 med 14 strategiske hovedpunkter, heriblandt: 'Verdens bedste folkeskole' og 'Uddannelser med globalt perspektiv'. Helt naturligt for et lille land, som gerne vil holde sin position i en globaliseret verden. Få kan vel være imod disse visioner, men hvordan er det så gået?

Folkeskolen har netop (2009) fået 'Fælles Mål II' med nye formuleringer af fagformål, slutmål (centrale kundskabs- og færdighedsområder), trinmål og læseplaner for skolens fag og emner, nye vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger. Samtidig er der iværksat en tværgående beskrivelse af anvendelsen af it i undervisningen.

Hvor blev internationaliseringen af?

Den blev stort set væk. Den lovede tværgående beskrivelse omkring internationalitet er ikke-eksisterende, og konkrete, bindende krav til undervisningens internationale dimensioner findes ikke.

Ingen bindende krav til internationale aktiviteter, ingen idebank, ingen særlig ansporing til undervisning med international dimension, men i stedet masser af test i færdighedsdiscipliner, som – hvad enten man har villet det eller ej – styrer indholdet i undervisningen. Ved en tværgående læsning af Fælles Mål viser der sig også meget store forskelle på, hvordan (hvis overhovedet) internationaliteten behandles. En af de bedste beskrivelser, set med internationale briller, er (bortset fra engelsk) faktisk beskrivelsen for faget sløjd.



LISA HOLDEN CHRISTENSEN

Skoleleder Rugkobbelskolen, Aabenrå Kommune,
medlem af Rådet for internationalisering
og uddannelse
lc@rugkobbelskolen.dk

Hvorfor er det nu også så vigtigt med internationale aktiviteter i grundskolen?

Det er det bl.a., fordi *holdningen* til internationale aktiviteter er vigtig. Internationalitet er ikke kun for eliten – her forstået som de gymnasiale uddannelser og universitetsuddannelserne. Det er vigtigt, at *alle* som et dannelsesgrundlag har et udsyn og erfaringer med internationale aktiviteter, så tendensen her i det senmoderne samfund til kun at koncentrere sig om sig selv ikke forstærkes. Det synes ellers at være en meget stærk trend – at koncentrere sig om det danske, den danske kultur og de danske værdier. Her kan eksempelvis nævnes den politiske modstand mod, at der på nogle skoler i enkelte fag udelukkende undervises på engelsk. Der er ikke noget i vejen med danskheden, så længe denne holdning ikke bliver så manisk, at omverdenen – og alt, hvad der kommer derfra – nærmest gøres til et fjendebillede.

Det er jo netop ved mødet med en fremmed kultur, at man bliver sig sin egen bevidst. Internationale aktiviteter i grundskoleforløbet kan bidrage til indsigt i andre samfunds levevilkår på en anden måde end film, medier og ferieture kan, og måske endda bidrage til interkulturel forståelse.

Internationale aktiviteter er ikke kun knyttet til sprogfagene. Alle fag kan bidrage til undervisningsforløb, der inddrager internationale aktiviteter alt efter hvilke forløb, det drejer sig om. Men selvfølgelig: sprog er vigtige katalysatorer på den internationale arena. Jo bedre sprogligt rustet, jo lettere er vejen ind i det globaliserede samfund. Her er der endnu en ting, der undrer mig: Da jeg forlod folkeskolen i 1969 med en realeksamen, var det med fire fremmedsprog i bagagen: Engelsk, tysk, fransk og latin. I dag forlader en større og større del af eleverne folkeskolen med kun ét fremmedsprog, engelsk. Det er rigtigt, at engelsk er det globale samtalesprog, men det virker nu fattigt, at et så lille sprogområde som Danmark ikke prioriterer sprogundervisningen højere. For med selve sprogundervisningen følger også indsigt i 'sproglandets' kultur, historie, vilkår mv., ligesom det er lettere i et livsforløb at praktisere en livslang uddannelse, hvis det sproglige grundlag ikke er minimeret. Jeg ønsker mig en folkeskole, hvor 2. fremmedsprog er obligatorisk, og hvor undervisningen starter langt før i skoleforløbet – senest i 4. årgang. Børnene kan sagtens klare det – det er kun et spørgsmål, om samfundet vil! Derunder betale, hvad det koster. For jeg har endnu en påstand.

Hvad må det koste?

Det, der i dag ikke er opprioriteret, er automatisk nedprioriteret. Der er så meget, man *skal* i skolerne og det oftest for færre midler. Så kræfterne koncentrerer om at gøre det, man *skal*, så godt som muligt, og dermed er der færre ressourcer (overskud, tid, penge) til det, man gerne *vil*. Råderummet for den enkelte lærer og den enkelte skole er blevet voldsomt reduceret de senere år.

Der *er* kommuner, hvor arbejdet med den internationale dimension er skrevet ind i den kommunale skolepolitik, og hvor man har ansat internationale koordinatore eller konsulenter til at støtte op om arbejdet. Her går det godt! Lærerne kan få hjælp og inspiration til det internationale arbejde, de ved, de skal praktisere.

I andre kommuner er det overladt til lærerne selv at søge og finde. Og der, hvor der ingen særlig forståelse er for temaet, fordi man skal så meget andet, kræver det noget af en ildsjæl at være vedholdende og nærmest på trods og i fritiden at få internationale projekter op at stå.

Styrelsen for Internationalisering af uddannelserne (tidligere CIRIUS) gør et stort arbejde, og professionshøjskolerne (UC'erne) også, der er megen inspiration at hente hos UNI-C (bl.a. e-twinning) og på EMU'en, men denne inspiration kan jo ikke gøre det lokale arbejde eller erstatte det – skrive ansøgningen, sammensætte projektet og beskrive og gennemføre det.

Hvad skal der så til, før det internationale arbejde slår igennem på alle skoler?

- Alle elever skal som minimum gennemføre et internationalt projekt i skoleforløbet
- Projektet skal have samme status som projektopgaven – dvs., der skal afstikkes rammer og opstilles bedømmelseskriterier
- Kommunerne skal formulere en skolepolitik omkring skolernes internationale aktiviteter
- Den nødvendige hjælp (konsulentbistand, koordinator, efteruddannelse, tid mv.) skal stilles til rådighed.

– Og det kan ikke ske for hurtigt. Internationale aktiviteter i skolen er et must for lille Danmark!

Hvorfor nu tale om curriculum?

Curriculum er et begreb som man kun i begrænset omfang bruger på dansk for at beskrive uddannelser. Med dette nummer af Sprogforum ønsker vi at bidrage til at begrebet i højere grad vinder indpas i dansk sprogbrug, da det efter vores mening er med til at præcisere hvad der former vores uddannelser på alle niveauer. Når der laves statslige læreplaner for børnehaver, er det fx fordi staten Danmark vil danne og uddanne børn til *noget* frem for *noget andet*, og ligeså i grundskolen, i ungdomsuddannelserne, på de mellemlange videregående uddannelser og de videregående uddannelser. Det er dette *noget* som begrebet curriculum berører.

Begrebet er komplekst – se fx William Pinars over 1000 siders værk om curriculum (Pinar m.fl. 2002) – og i denne artikel kan vi derfor blot løfte en flig af de centrale udfordringer inden for den del af curriculumstudier som har fokus på undervisning i fremmedsprog og andetsprog. Vi vil præsentere tre curriculære problemstillinger.



ANNE HOLMEN

Professor, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
anho@dpu.dk



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Lektor, UCC og post doc.,
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
bsk@ucc.dk og bekr@dpu.dk



KAREN LUND

Lektor, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
karlund@dpu.dk

1. Curriculum overordnede formål

Et curriculært kernespørgsmål er hvordan samfundet kan danne og uddanne sine borgere til fremtidig samfundsdeltagelse til gavn for såvel den enkelte som for lokale og globale samfund. Til at illustrere denne problemstilling har vi valgt at genfortælle et folkeeventyr om sabeltigeren som curriculum, der er skrevet i 1939 af J.A. Peddiwell (Benjamin 1982). Forfatterens ærinde er at spørge: Hvorfor skal børn i skolen lære at bekæmpe sabeltigere når dyret for længe er uddødt?

2. Udformning af curriculum

Den anden curriculære problemstilling omhandler udformningen af curriculum. Vi sætter her fokus på hvordan dokumenter om uddannelse konstrueres for børn, unge og voksne. Der vedtages love i folketinget om undervisning i og på sprog, som afføder forskellige følgetekster der begrebsliggøres på forskellig vis. I dette nummer af Sprogforum præsenteres læseren således for en bred vifte af curriculære begreber. Nedenstående viser nogle eksempler:

Curriculumbegreber

CKF – Slutmål – Bekendtgørelse – Almen sprogforståelse – Fremmedsprog – 2. fremmedsprog – Stx undervisningsvejledning – Læseplan – Formål – Gymnasieloven – Fagbilag – Fastsættersprog – Organisatorisk vejledning – B-niveau – Betænkning over forslag til folketingsbeslutning – Trimål – HF-loven – Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen – Faghæfte – Sprog og sprogbrug – Klare mål – Identitet – Fælles mål – Kernestof – Læreplan – Supplerende stof – Hverdagsdansk – Integrationsloven.

Vi har sat os for at vise at curriculære dokumenter indgår i et teksthierarki som betyder tilvalg af *noget*, og fravalg af *noget andet*. Man kan tale om dokumenterne som genrer, der har forskellige funktioner og status i et hierarki.

3. Curriculum indhold

Den tredje problemstilling vi vil rejse i denne artikel, berører hvilke betydninger der skabes på forskellige niveauer af teksthierarkiet. Hvad betyder det fx når der i en lovtekst står at et sprog skal læres i »et fornødent omfang«, eller når der i en formålsparagraf står at »eleverne skal kunne anvende sprog som kulturteknik i forskellige sammenhænge«? Kan man forvente at bestemmelser udfoldes i følgeteksterne? Er der med andre ord overensstemmelse mellem dannelses-, kultur- og sprogsyn i de forskellige curriculære tekster? I flere

af artiklerne i dette nummer indgår eksempler på at dannelse, kultur og sprog ikke behandles ens i de forskellige tekster der omhandler samme uddannelse.

Afslutningsvis dykker vi ned i en bestemt genre, nemlig den prøve som man skal bestå for at opnå dansk statsborgerskab. De spørgsmål som stilles i prøven, kan give anledning til overvejelser om hvorvidt prøven har karakter af et sabeltigercurriculum. Det vil vi overlade til læseren at vurdere. Prøven er for os et godt eksempel på at det er vigtigt at holde et vågent øje med de curriculære bestemmelser, dvs. hvem de er rettet imod, med hvilket indhold, med hvilke begrundelser og hvilke konsekvenser de har.

1. Curriculum overordnede formål: Sabeltigercurriculum

Som det fremgår af efterfølgende historie om et sabeltigercurriculum er den en satire over det faktum at curriculumforfattere ofte er bagudskuende og ikke evner at adaptere samfundsskabte ændringer fremadrettet i uddannelserne.

Engang for rigtig mange år siden levede der en mand man kaldte for Nye-næve-hammer-smed, herefter kaldt for Nye-næve. Han var kendt som en nytænkende opfinder og iværksætter som blandt andet opfandt en ny type hammer til gavn for sin slægt. Mest kendt er han dog for at være den første til at finde på en uddannelse som kunne forberede hans børn på deres fremtid.

Det hele begyndte med at han iagttog sine børn mens de legede. De legede med ben, drivtømmer og sten. Legen havde ikke andet sigte end at more dem. Nye-næve sammenlignede deres leg med de voksnes arbejde med at sørge for føde, husly og tøj og forebygge de farer der lurede. Hvad nu hvis jeg kunne lære dem noget som kunne forberede dem til deres voksenliv: at sørge for føde, husly, tøj og forebygge farer der lurer, tænkte Nye-næve. Så vil deres voksenliv blive meget lettere og mere udbytterigt. Nye-næve besluttede derfor at opstille mål for børnenes undervisning, og siden bestemte han indholdet og undervisningsmidlerne. Det afgørende spørgsmål var hvad hans slægt aktuelt havde behov for for at overleve.

For det første var det vigtigt at kunne fange fisk. Folkene fangede nemlig fisk i åen ved at gribe dem med de bare næver. Det var ikke nemt, så derfor var der helt sikkert meget man skulle lære for at opnå gode færdigheder i den disciplin. Nye-næves første fag blev derfor »at fange fisk med de bare næver«.

Dernæst var der de små heste som folk fangede for at få kød og skind til tøj. De blev slået ihjel med køller. Der var meget børnene

måtte lære for at blive gode hestedræbere. Det blev derfor Nye-næves fag nummer to.

Sidst, men ikke mindst måtte børnene kunne forsvare sig og sine over for sabeltigere. Sabeltigerne blev jaget væk fra bostederne og vandreserverne med fakler; det samme gjorde man på rejser og ved fangst. Denne færdighed blev derfor det tredje fag.

Nye-næve begyndte nu på systematisk vis at lære sine børn disse tre fag. Børnene kunne rigtig godt lide at tage rundt med deres far og lære nyttige færdigheder frem for kun at lege med sten og drivtømmer som tidsfordriv. Da Nye-næves børn voksede op, viste det sig tydeligt at de var bedre forberedt på at imødekomme voksenlivets udfordringer end børn fra de andre klaner som ikke havde fået nogen uddannelse i de tre fag.

De andre fædre blev derfor inspireret af Nye-næves curriculum og begyndte at undervise deres børn i de tre fag i hans curriculum. Som tiden gik, blev man mere og mere overbevist om at fiskeri med bare næver, hestenedslagtning med køller og beskyttelse mod sabeltigere med fakler var fundamentet for en solid uddannelse.

Det skal dog siges at mange var imod uddannelse af religiøse grunde. De argumenterede for at hvis børn skulle kunne fange fisk med bare næver, dræbe heste med køller og beskytte sig mod sabeltigere med fakler, inden de blev voksne, ville Den Almægtige på forhånd have udstyret dem med disse færdigheder. De mente at Nye-næve forsøgte at foregribe Den Almægtiges vilje ved at ville forandre den menneskelige natur. Nye-næve forsvarede sin sag på høflig vis ved at fremføre at Den Almægtige havde udstyret børn med evnen og viljen til at tilegne sig nye færdigheder. Derfor ville det være forkert ikke at sørge for at de fik lejlighed til at lære.

Nye-næves argumenter var overbevisende, og derefter gik uddannelsen godt. Sådan var det fortsat til evig tid med at fange fisk med de bare næver, med at slagte heste med køller og med at beskytte sig mod sabeltigere med fakler, hvis ikke omgivelserne havde ændret sig. Ændringerne betød nye livsbetingelser som skabte utryghed og uforudsete opgaver for folkene. Vejret blev koldt, og jøklen (gletsjeren) kom nærmere og nærmere dalen hvor folkene boede. I det klare vand, hvorfra man før kunne fange fisk med de bare næver, kunne man ikke længere se fiskene fordi vandet blev mere og mere grumset. Hestene flygtede længere sydpå hvor det var varmere. I stedet kom der små antiloper som var så kvikke og hurtige i deres bevægelser at det blev aldeles umuligt at slå dem ihjel med køller. Sabeltigerne kunne ikke som hestene finde ud af at flytte sig til varmere omgivelser, og de fleste døde af lungebetændelse i løbet af kort

tid, og efterhånden døde arten ud. I stedet for hestene kom der langt farligere dyr der strejfede rundt både nat og dag. Det var bjørne, der ikke var bange for ild.

Dermed havde alle tre fag mistet deres nytteværdi. Men ikke desto mindre anså folkene dem fortsat for at være fundamentet for børnenes uddannelse. Folkene oplevede nu svære tider. Der var ingen fisk, intet kød, intet skind, og de farlige bjørne lurede lige om hjørnet. Det nyttede ikke at folk var gode til at fange fisk med de bare næver, slå heste ihjel med køller og svinge med fakler. Det kunne ikke forhindre at folk var sultne, frøs og var bange for deres liv.

Heldigvis var der stadig folk der slægtede Nye-næve på og som var innovative iværksættere. En af dem fandt fx på at lave et groft net af fine bløde grene som han kunne fange flere fisk med end de bedste fiskefangere nogen sinde havde kunnet med deres bare næver. En anden ung mand havde gentagne gange forgæves forsøgt at fange en antilope med en kølle, men da han fandt på at lave en løkke til at fange dem med, gik det som en leg. Det gik så godt at folk igen havde kød nok at spise og skind til tøj. En tredje forsøgte sig målrettet med at fange de bjørne der truede folket. Til sidst fandt han på at grave store grøfter som han dækkede med drivtømmer og blade. Det fik bjørnene til at falde ned i fælderne.

En skønne dag da alle havde travlt med deres arbejde, var der en af mændene der sagde: Nu er det en kendsgerning at arbejdet med at lave net, løkker og fælder er nødvendige kundskabs- og færdighedsområder som alle har behov for at lære i det moderne samfund. Hvordan kan det være at man ikke underviser i dem i skolen?

De gamle mænd svarede: Det tager så lang tid at lære de traditionelle fag at det er helt omsonst at tilføje nye fag. Det er mere oplagt at styrke de gode dyder fra de gamle fag. Det er forfærdeligt at se hvordan de færdiguddannede unge kommer ud af skolen uden at kunne svinge med en hestedræberkølle eller fange fisk med de bare næver. Og det er som om lærerne ikke viser en oprigtig interesse i at lære deres elever at jage sabeltigere bort med ild. Sådan var det ikke da vi var børn.

Men hvorfor skal man undervise i disse fag, når nytteværdien af dem ikke længere er til stede? spurgte kritikerne stædigt. De gamle mænd smilede overbærende over denne misforståelse og sagde: Vi underviser i de traditionelle fag for at træne tænkning og færdigheder som fundament for almindannelse, som noget man kan have nytte af uanset hvad der måtte vente én senere i livet. Alle nikkede samtykkende undtagen én progressiv i gruppen, der tillod sig at sige: Kan vi ikke eksperimentere med nye fag? Kunne nye fag ikke

også have en pædagogisk værdi? Antilopeløkker og arbejdet med at lave net kunne vel også blive et fundament for almindannelsen og således være et kundskabs- og færdighedsområde som har nytte-værdi?

Men nu havde de gamle mænd mistet tålmodigheden. Enhver der har fået almen dannelse gennem uddannelse, vil vide at god klassisk uddannelse er eviggyldig. Den mister ikke sin værdi, selv om samfundet ændrer sig, og sabeltigercurriculet er netop kernen i en sådan uddannelse.

2. Udformning af curriculum

Vi var indledningsvis inde på at love der vedtages i folketinget afføder følgetekster der er underlagte faste mønstre, eller rettere konstrueres de som forskellige tekstgenrer. Vi vil efterfølgende give nogle eksempler på udformning af curriculum. Vi tager udgangspunkt i de gymnasiale uddannelser, og endvidere vil vi vise hvordan folkeskolens undervisning i tysk og dansk som andetsprog beskrives.

Nogle følgetekster har karakter af bindende genrer; fx afføder en lov en bekendtgørelse, som foreskriver hvordan den pågældende lov skal effektueres i praksis i forhold til forskellige modtagere. Til bekendtgørelser hører der endnu andre genrer: læseplaner, læreplaner, undervisningsvejledninger osv.

Curriculum i det almene gymnasium

Der er ifølge loven fire forskellige eksamener der fører frem til studentereksamen. De benævnes: STX, HHX, HTX og HF. De fire forskellige former har fire forskellige love og fem forskellige bekendtgørelser, idet hf-eksamen har to bekendtgørelser; et toårigt forløb og enkeltfagsundervisning for voksne. Der skelnes imellem to forskellige slags bekendtgørelser: uddannelsesbekendtgørelser og (øvrige) bekendtgørelser.

Uddannelsesbekendtgørelser redegør for uddannelsens formål, struktur, styring, m.v. for fagene, herunder sprogfagene. Til uddannelsesbekendtgørelserne hører læreplaner for de enkelte fag. Læreplanen som kaldes for »bilag« eller »fagbilag«, er på ca. fire sider med en fast disposition der indeholder følgende kategorier: identitet, formål, faglige mål, fagligt indhold, kernestof, supplerende stof, tilrettelæggelse og evaluering. Til læreplanen eller fagbilagene hører der vejledninger med didaktiske og pædagogiske overvejelser om undervisningens gennemførelse. Der er således tale om curriculum på fire forskellige niveauer:

De gymnasiale uddannelser

Curriculumniveau 1	Lovtekst
Curriculumniveau 2	Bekendtgørelser
Curriculumniveau 3	Læreplaner (otte kategorier)
Curriculumniveau 4	Undervisningsvejledninger

Inden for sprogfagene i de gymnasiale uddannelser skelnes der mellem hhv. begynder- og fortsættersprog på A-niveau, begynder- og fortsættersprog på B-niveau og fortsættersprog C-niveau.

Men denne ensartede A-, B-, C-opdeling på tværs af de forskellige sprogfag, dækker i virkeligheden over en række helt afgørende forskelle: For eksempel er det ikke lige meget om man har fortsættersprog eller begynderprog på A-niveau; i faget engelsk indebærer et A-niveau fx at man slutter med at have haft 9-10 års undervisning, mens man med faget spansk på A-niveau kun vil have haft tre års undervisning. At man har haft et sprog på A-niveau, signalerer således langt fra hvilke kommunikative slutkompetencer man har.

B-niveauet er heller ikke garant for sammenlignelige kompetencer på tværs af sprogfagene: I engelsk vil man fx skulle til både mundtlig og skriftlig eksamen, mens man i tysk kun skal til mundtlig eksamen.

Det er heller ikke lige meget om et fag er obligatorisk eller valgfrit; fx er engelsk obligatorisk i alle fire uddannelser, mens eleverne frit kan afgøre om de vil have tysk, fransk, spansk, italiensk eller russisk som deres 2. fremmedsprog.

Det er endvidere ikke længere obligatorisk for eleverne at vælge et 3. fremmedsprog, hvilket har som konsekvens at antallet af studenter med tre fremmedsprog er faldet fra ca. 40 % før gymnasie-reformen i 2005 til ca. 6 % i dag. Endelig er der nogle sprog som kun kan vælges som 3. fremmedsprog; fx tyrkisk, arabisk og kinesisk.

Som en sidste curriculær undren må man konstatere at man hverken kan vælge grønlandsk eller færøsk – til trods for at begge sprog indgår i Rigsfællesskabet.

Tysk og dansk som andetsprog i folkeskolen

Efterfølgende vil vi give et eksempel på to sprogfag i folkeskolen der er vilkårligt valgt, nemlig tysk og dansk som andetsprog. Blandt sprogfagene er der lovhjemmel i folkeskoleloven for undervisning i tysk og dansk som andetsprog. Ligesom det er tilfældet for gymnasieundervisningen i tysk, er der også forskellige betegnelser for tysk i folkeskolen. Der skelnes imellem tysk som tilbudsfag (§ 5, stk. 3) og tysk som valgfag (§ 9, stk. 2). Fagene tysk og fransk indgår i et

indbyrdes konkurrerende forhold, idet fransk kan tilbydes som tilbudsfag i stedet for tysk, og i den situation kan tysk så tilbydes som valgfag. Dansk som andetsprog tilbydes i henhold til folkeskolelovens § 5, stk. 7 og 8. I stykke 7 foreskrives undervisning »i et fornødent omfang«, og i stykke 8 ækvivaleres »et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte« med hjemmel til at skoleplacere elever på andre skoler end deres distriktsskoler.

For både tysk og dansk som andetsprog findes der bekendtgørelser der er forskellige i deres indhold. Tysk er omfattet af en prøvebekendtgørelse, mens der ifølge loven ikke kan aflægges en prøve i dansk som andetsprog. Begge fag er nævnt i en bekendtgørelse der foreskriver formål, slutmål og trinmål på udvalgte klassetrin. En væsentlig curriculær forskel på disse to sprogfag er imidlertid at tysk som både tilbudsfag og valgfag er underlagt krav til kommunerne om et minimumstimetotal, mens der ikke stilles et tilsvarende krav om minimumstimetotal til dansk som andetsprog. I praksis betyder det at tosprogede elever kun får begrænset undervisning i dansk som andetsprog. Efter endt undervisning i 9. klasse skal elever have modtaget minimum 330 undervisningstimer i tysk som tilbudsfag (7.-9. klasse) og minimum 120 timer hvis de har fået tyskundervisningen som valgfag.

For undervisningsbestemmelserne i dansk som andetsprog findes der til gengæld en genre der ikke findes for tysk, nemlig en organisatorisk vejledning, som foruden at dække dansk som andetsprog også er vejledning for fx specialundervisning af tosprogede og samarbejdet mellem skole og hjem. Både tysk og dansk som andetsprog har en pædagogisk vejledning. Fælles mål II, med fem tekst kategorier: formål, slutmål, trinmål og læseplan der alle er forpligtende bestemmelser for kommunerne, og den femte, som er en pædagogisk vejledning.

Nedenstående skema viser forskelle og ligheder i folkeskolen for hhv. tysk og dansk som andetsprog:

Folkeskolen

	<i>Tysk</i>	<i>Dansk som andetsprog</i>
Curriculumniveau 1	Lovtekst	Lovtekst
Curriculumniveau 2	Bekendtgørelser	Bekendtgørelser
Curriculumniveau 3	(–)	Organisatorisk vejledning
Curriculumniveau 4	Pædagogisk vejledning	Pædagogisk vejledning

Denne korte gennemgang af curriculumudformning for to sprogfag i folkeskolen demonstrerer hvor forskellige valg der er truffet mht. fx timetildeling og prøvebestemmelserne, og hvordan elever-

nes færdighedsniveau i dansk som andetsprog kan afgøre placering af dem på andre skoler end distriktsskolerne. For at finde svar på hvad der ligger bag sådanne forskelle vil det være hensigtsmæssigt at vende blikket fra curriculumniveauer til curriculumindhold.

3. Curriculumns indhold

Man kan definere curriculum som en slags systematisering af hvad kommende generationer vurderes at have behov for at lære gennem uddannelse. Det er ret banalt at uddannelserne kan beskrives inden for rammerne af mål, indhold, organisering og evaluering. Det er mere kompliceret at dokumentere eventuelle skjulte mål med uddannelserne.

Som læserne af dette temanummer af Sprogforum vil erfare, har artikelforfatterne stillet en række spørgsmål til sprogfagene, fx om deres dannelses- og kultursyn, om historisk udvikling over tid og om hvad der er curriculumanliggender, hvad der holdes uden for curriculum, og med hvilken begrundelse. En kendt amerikansk curriculumforsker, Eisner (1994), gør opmærksom på at det der fravælges i curriculum, ikke er en neutral stemme, men en del af curriculum. Han bruger betegnelsen »null curriculum«. Man kan fx tale om forskelsbehandling affødt af curriculum når der ifølge folkeskoleloven (§ 5, stk. 7) tilbydes statsstøttet modersmålsundervisning til elever der har deres familiære baggrund i et EU- eller et EØS-land, mens andre flersprogede elever ikke kan modtage en sådan undervisning. Pointen er at kun den første gruppe nævnes eksplicit i lovteksten om modersmålsundervisning mens den anden er fraværende.

Et andet eksempel kan ses i de tre fremmedsprogsfag i folkeskolen. I Fælles Mål II opstilles en række slutmål for fagene under de fire overskrifter: kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse og kultur- og samfundsforhold. Alle slutmålene indgår i den beskrivelse af undervisningens indhold som man kan finde i den lærerhenvendte undervisningsvejledning, og de kan også ses i de vejledende tekster om evaluering i fagene som ligger på skolestyrelsens hjemmeside. Heraf fremgår det at sproglæreren skal arbejde med såvel et bredt kommunikativt sprogsyn som med elevernes bevidsthed om sprog og sprogtilegnelse samt med deres viden om fx »geografi og historie og levevilkår, værdier og normer i tysktalende/fransktalende lande«. Desuden skal eleverne kunne sammenligne fremmedsproget med andre sprog og »udnytte de mange muligheder, der er for at anvende engelsk/tysk/fransk uden for skolen«. I de vejledende tekster om evaluering understreges betydningen af den løbende evaluering som virker tilbage på

undervisningen og dens tilrettelæggelse. Men i de tekster som er bindende for evalueringen af elevernes fremmedsprogskundskaber, er det kun dele af slutmålene der indgår. Ud over de kommunikative færdigheder som prøves i mundtlig engelsk, tysk og fransk og i skriftlig engelsk, er der tale om slutmålet »kendskab til kultur og samfundsforhold«. Sprogsammenligningen, den kulturelle komparation, indsigten i egen sprogtilegnelsesproces og i muligheder for at bruge sproget uden for skolen nævnes derimod ikke i prøvebekendtgørelsen (nr. 749 af 13. juli 2009). Endnu mere begrænset fremstår den nationale prøve i engelsk (til 7. klasse), idet de tre profilområder der indgår i testen, er læsning, ordforråd og sprog/sprogbrug. På grund af de nationale prøvers binding til adaptive test på computere uden at man som prøveudformer har kunnet stille krav om installeret lydkort i skolernes computere, har det ikke været muligt at inddrage mundtlig engelsk, og bortset fra læseprøven er der fokus på sprog betragtet som system, og dermed sprogfærdighed som regelbeherskelse. Der er således et misforhold mellem på den ene side det brede sprog-, kultur- og dannelsessyn der udtrykkes i de vejledende tekster (og i fagenes slutmål), og på den anden side prøvebestemmelsernes stærkt reducerede syn på samme.

Danskuddannelsesloven for voksne indvandrere – et curriculum der tjener flere herrer

I danskuddannelsernes curriculum for voksne indvandrere kan der bl.a. peges på en særlig problemstilling som ikke eksisterer inden for andre uddannelsesinstitutioner, uddannelser og fag – i det mindste ikke ekspliciteret i samme grad som vi ser det her. Dette curriculum tjener nemlig mindst to herrer.

Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. som trådte i kraft i januar 2004, er den ene herre, ifølge hvilken »Formålet med uddannelse i dansk som andetsprog ... er at bidrage til, at voksne udlændinge med udgangspunkt i deres individuelle forudsætninger og integrationsmål opnår nødvendige dansksproglige kompetencer og viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, så de kan blive deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere.« (jf. § 1). Danskuddannelsen skal endvidere, jf. § 1, stk. 2, »bidrage til, at voksne udlændinge så hurtigt som muligt efter at have fået opholdstilladelse i Danmark tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende det danske sprog og opnå kendskab til det danske arbejdsmarked, så de herved får mulighed for at komme i beskæftigelse og bliver i stand til at forsørge sig selv. Jf. § 1, stk. 3 skal danskuddannelse endvidere »fremme voksne udlændinges aktive brug af det danske sprog samt

bidrage til, at de opnår almene kundskaber og færdigheder, som er relevante i forhold til arbejde og uddannelse samt livet som medborger i et demokratisk samfund.«

Relevante og ambitiøse mål der skal sikre at udlændinge får bedst mulige sprogkompetencer og viden til at klare sig som indvandrere i Danmark. Danskuddannelsen er endvidere vederlagsfri for udlændinge der er omfattet af integrationsloven (jf. § 14), og den giver adgang til at følge undervisning i 3 år i et omfang svarende til 1,2 års fuldtidsarbejde (ca. 2000 timer), hvilket i en europæisk sammenhæng slet ikke er så dårligt.¹

Danskuddannelsen indeholder både undervisning i dansk sprog og kultur- og samfundsforhold i Danmark, og der kan indgå praktik i privat eller offentlig virksomhed. Uddannelsestilbuddet omfatter en af følgende tre danskuddannelser (DU): DU 1, DU 2 og DU 3 (jf. § 3).

DU 1 tilrettelægges for kursister med ingen eller ringe skolebaggrund som ikke har lært at læse og skrive på deres modersmål; DU 2 er for kursister som normalt har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og må forventes at have en forholdsvis langsom indlæring af dansk som andetsprog, og DU 3 er for kursister som normalt har en mellemlang eller lang skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet, og som derfor forventes at have en forholdsvis hurtig indlæring af dansk som andetsprog.

DU 1 afsluttes med Prøve i Dansk 1 (PD 1), og målsætningen er sproglige kompetencer der bl.a. kan give adgang til ufaglært arbejde. DU 2 afsluttes med Prøve i Dansk 2 (PD 2), hvor PD 2 afspejler sproglige kompetencer der sætter deltagerne i stand til at følge nogle af de ikke allermest sprogtunge AMU-kurser. DU 3 afsluttes med prøver på to niveauer, henholdsvis Prøve i Dansk 3 (PD 3) og Studieprøven². Målsætningen med PD 3 er, at kursisterne har sproglige kompetencer i et omfang der vil sætte dem i stand til fx at følge en erhvervsfaglig uddannelse inden for teknisk retning, handel eller social- og sundhedsuddannelserne, mens målsætningen for Studieprøven er danskkompetencer til de videregående uddannelser.

Alt i alt er der således tale om en lovtekst med et curriculum der jf. bl.a. § 1 har inklusion og integration i Danmark som sin målsætning.

Den anden herre

Fremmedfjendske politiske partier og partier der støtter sig til sådanne i det parlamentariske grundlag, bruger imidlertid samme danskuddannelseslov og dens prøver som afsæt for politiske tiltag der har de stik modsatte formål. Og her er ingen skjulte dagsordener.

Siden Danskuddannelsesloven trådte i kraft i 2003, har den været anvendt til ekstracurriculære politiske formål. Inden for afgørende felter i forbindelse med indvandrernes rettigheder til at blive i Danmark har regeringen med dens støtteparti løbende øget kravene ved at skruer på sprogkravene inden for et curriculum som var målsat til at give indvandrere bedre muligheder for at opnå sproglige kompetencer med henblik på inklusion i det danske samfund:

I 2003 lovgav man at retten til statsborgerskab krævede minimum PD 2. I 2005 blev kravet til at opnå statsborgerskab skærpet til PD 3, og fra 2007 var det ikke længere tilstrækkeligt at have bestået PD 3 – man skulle også bestå en vidensprøve: Indfødsretsprøven. I 2008 blev kravene yderligere skærpet: det var herefter ikke længere tilstrækkeligt at have bestået PD 3 med karakteren 02, man skulle klare den med karakteren 4, og i samme omgang blev kravene til indfødsretsprøven også skærpet.

Parallelt hermed er kravene til at opnå permanent opholdstilladelse løbende blevet strammere. Som sidste skud på stammen er det nu ikke længere tilstrækkeligt at have bestået PD 1. Der stilles per august 2010 ud over krav om bl.a. minimum 2½ års ordinær beskæftigelse også krav om bestået PD 2. Hermed er det endegyldigt slut med at indvandrere med afsluttet PD 1 kan få permanent ophold.

Den brug som det politiske system gør af danskuddannelsesloven, bevirker således at indvandrere som ikke er alfabetiseret, udelukkes fra både at opnå permanent opholdstilladelse og statsborgerskab, og indvandrere med kortere skole- og uddannelsesbaggrund udelukkes fra at opnå statsborgerskab. Gad vide om det ud over at være etisk anstødeligt og kontraproduktivt i forhold til at få folk til at føle sig hjemme og godt tilpas i dette land, holder for en nærmere undersøgelse ved den europæiske menneskerettighedsdomstol?

Blandt de 26 nationer der er medlem af ALTE (Association of Language Testers in Europe), ligger Danmark på en klar førsteplads mht. til politisk restriktiv anvendelse af lovgivning vedrørende undervisning i de nationale sprog som andetsprog. Oven i alt dette er der fra de samme politiske partier endnu to prøvekrav på vej der skal forhindre udlændinges indvandring til Danmark: En integrationstest som udlændinge skal have bestået inden de kan blive familiesammenført, dels gennem en prøve i basale danskkompetencer (på A1 minus niveau jf. CEFR) og dels som en vidensprøve om det danske samfund og dets værdier. Forventet ikrafttræden er sommeren 2010.

Et danskuddannelsescurriculum bliver således for en stor gruppe indvandrere det modsatte af det som det var tiltænkt, nemlig et effektivt eksklusionsinstrument – om ikke direkte til at smide folk ud af landet, så dog til at markere at man fra det danske politiske

systems side ikke er villig til at give mennesker der i øvrigt passer deres arbejde og betaler deres skat, de endelige bl.a. demokratiske muligheder for at få lov til også at føle at de hører til.

Det er i øvrigt interessant at bemærke hvordan de samme politiske partier der med den ene hånd forsøger at holde folk ude, med den anden samtidig kræver at udlændinge skriver under på en integrationskontrakt og en integrationserklæring om at man vil gøre »en indsats for at blive integreret som en deltagende og ydende medborger på lige fod med andre borgere«. Eller måske falder det faktisk meget godt i tråd med den øvrige politik? Skruen får lige et ekstra drej.

En tredje herre – modultest og taxameterstyring

En tredje konkurrerende herre i dette curriculum, som i så mange andre, er økonomien. Fem taxameterudløsende modultest på hver af de tre uddannelser underminerer gradvis den overordnede målsætning om at indvandrere skal opnå velfungerende sprogkompetencer der sætter dem i stand til at klare sig på arbejdsmarkedet og generelt i det danske samfund. Taxameterstyringen sætter pres på skolernes økonomi og dermed på kursisternes gennemløbstid, og devisen er at kursisterne så hurtigt som muligt skal bestå deres modultest. Givet at testene repræsenterer laveste sproglige fællesnævner, forringer det kursisternes sproglige kompetencer såvel i bredden som i dybden, og dermed forringes også deres muligheder for at klare sig godt på arbejdsmarkedet og i videre uddannelse, hvilket i øvrigt er sat som et af de overordnede mål med Danskuddannelsesloven af 2003. Denne dobbeltproblematik behandles nærmere af Poul Neergaard i hans artikel i dette nummer. (Se også Geiger og Lund 2010; Wahlgren, Lund og Geiger 2010).

Indfødsretsprøven – en curriculær statslig prøve

Indfødsretsprøven er den officielle betegnelse for den prøve der i folkemunde kaldes for Danskerprøven. Ansøgere til dansk statsborgerskab skal bestå denne prøve for at opnå dansk statsborgerskab. Man undtager dog visse grupper, fx »svensk- og norsktalende ansøgere og dansksindede sydslesvigere«. Ud over denne prøve skal ansøgerne opfylde en del andre betingelser, for eksempel om selvforsørgelse og om danskkundskaber. Danskerprøven skal vise om ansøgerne har kendskab til danske samfundsforhold, dansk kultur og historie.

Prøven, som den har set ud siden 2008, består af 40 spørgsmål, hvoraf 32 skal besvares rigtigt for at ansøgerne består prøven, som de har 45 minutter til at løse. Der findes et særskilt materiale som

forberedelse til prøven: 'Danmark før og nu – læremateriale om historie, kultur og samfundsforhold til indfødsretsprøven'. Det er dog således at fem ud af de 40 stillede spørgsmål ikke er en del af materialets indhold. Det kostede 660,- kr. at aflægge selve prøven i 2009, desuden skal ansøgerne betale 1000 kr. til den politistation hvor de udfylder et ansøgningsskema som er en del af Integrationsministeriets »ansøgningsspakke«.

Her følger 10 af de i alt 40 spørgsmål til prøven i 2009. Der er ved hvert spørgsmål angivet tre svarmuligheder:

1. Folketinget vælger en ombudsmand. Hvilken opgave har ombudsmanden bl.a.?
2. Der er 24 byretter i Danmark og én Højesteret. Hvor mange landsretter er der?
3. Hvor stor en andel af den danske befolkning er medlem af mindst én forening?
4. På hvilket af følgende områder har danske virksomheder i særlig grad formået at konkurrere på verdensmarkedet?
5. Hvilken dansk billedkunstner var med til at stifte den internationale kunstnergruppe Cobra, der eksisterede fra 1948 til 1951?
6. En af Danmarks største komponister levede fra 1865 til 1931 og skrev bl.a. operaer, symfonier og sange. Hvad hed han?
7. I anden halvdel af 1800-tallet dannedes en bevægelse, der var kendetegnet ved, at bønderne samarbejdede om indkøb og produktion og delte overskuddet i forhold til hvert enkelt medlems omsætning. Hvad kaldes bevægelsen?
8. Fra 1397 var Danmark, Norge og Sverige i en periode samlet i en union. Hvad kaldtes unionen?
9. Under Napoleonskrigene bombarderede Storbritannien København, så en del af byen brændte ned, og derefter erobrede briterne den danske flåde. Episoden kaldes Københavns Bombardement. Hvornår fandt den sted?
10. I Danmark har både mænd og kvinder valgret til Folketinget. Hvilket år fik danske kvinder valgret til Danmarks daværende parlament, Rigsdagen?

Har Danskerprøven karakter af at være et sabeltigercurriculum? Er sammenkoblingen mellem viden om Kalmarunionen og dansk statsborgerskab at sammenligne med færdigheden i at kunne fange fisk med de bare næver i fortidige samfund?

Vi har i denne artikel argumenteret for, at curriculumbegrebet er relevant i dansk sammenhæng for at beskrive uddannelserne. Vi har beskrevet begrebets relevans, når det handler om de overord-

nede formål med uddannelserne, udformningen af uddannelserne, såvel som indholdet. Mens afsenderen af curriculære tekster er den samme, nemlig Undervisningsministeriet eller Integrationsministeriet, er modtagerne forskellige interessenter. De kan fx være aktører i kommunale forvaltninger, ledere af uddannelsesinstitutioner og lærere. Vi har påvist, at der ikke nødvendigvis er entydige interesser i, hvad curriculum skal danne og uddanne til, fx om det skal inkludere medborgere eller modsat ekskludere dem fra samfundsdeltagelse. Det er derfor, at vi skal tale om curriculum.

Noter

1 Det er dog en alvorlig problematik at omfanget af danskundervisning alene defineres ud fra åremål – 3 år og slut; det indebærer bl.a. at kursister der fx på grund af arbejde ikke har haft mulighed for at modtage undervisning i mere end et fåtal af timer, efter de tre år vil være mærkbart dårligere stillet mht. danskkompetencer, end den kursist der har kunnet følge

1,2 årsværks undervisning. Bl.a. på det punkt afspejler der sig også klare økonomimål i denne danskuddannelse i modsætning til danskuddannelsesloven fra 2000.

2 PD 1 ligger på A2/B1-niveau i forhold til Den Fælles Europæiske Referenceramme (CEFR), PD 2 på B1-niveau, PD 3 på B2-niveau og Studieprøven på C1-niveau.

Litteratur

Benjamin, Herold (1982): *The Saber-Tooth Curriculum*. I Golby, M., Greenwald, J. & West, R. (red.): *Curriculum design*. London: Open University Set Book. (Oversat og genfortalt af Bergthóra Kristjánsdóttir).

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog, Læring og Evaluering. (2008). Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Oversættelse af: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment* (2001). Udgivet af Steering Committee for Education, Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe. 343 sider.

ISBN: 978-87-92 275-37-0. Elektronisk ISBN: 978-87-92 275-38-7. Elektronisk tilgængelig på: www.nyidanmark.dk/sprogcentre

Eisner, Elliot (1994): *The Educational Imagination: On design and evaluation of school programs*. (3rd Ed.). New York: Macmillan.

Geiger, Tinne og Karen Lund (2010): *Integration af indvandrere gennem voksen- og efteruddannelse. En nordisk komparativ undersøgelse*. Danmark. Nordisk Ministerråd. 53 sider.

Kristjánsdóttir, Bergthóra (2006): *Evas skjulte børn*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. Ph.d.-afhandling.

Pinar, William (2002): *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.

Wahlgren, Bjarne, Karen Lund og Tinne Geiger (2010): *Integration af indvandrere gennem voksen- og efteruddannelse. En nordisk komparativ undersøgelse. Tværgående analyser og sammenfatninger*. Nordisk Ministerråd. 54 sider.

Netadresser

Danskerprøven, hentet den 5.5. 2010:
<http://politiken.dk/debat/article856005.ece>.

Ny i Danmark, hentet den 5.5. 2010:
<http://www.nyidanmark.dk/da-dk/Medborgerskab/statsborgerskab/indfoedsretsproeve.htm>

Fælles mål II, hentet den 4.5.2010:
<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Fag%20proever%20og%20evaluering/Faelles%20Maal%202009.aspx?r=1>

Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning, hentet den 4.5. 2010:
<http://pub.uvm.dk/2007/organisering/>

Minimumstimetotal i folkeskolen.
Hentet den 4.5. 2010:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDFo8/V/2009_2010_vejledende_timefordelingstal_folkeskolen.ashx.

Bekendtgørelse om formål, trinmål og slutmål for folkeskolens fag og fagområder (Fælles mål), hentet den 4.5. 2010:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/Ro710.aspx?id=125973>.

Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver (prøvebekendtgørelsen), hentet den 4.5.2010:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Love%20og%20regler/Bekendtgørelser.aspx>

Gymnasiale uddannelser, hentet den 4.5. 2010:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Love%20og%20regler/Bekendtgørelser.aspx>

Bilag (læreplanen) for tyskfaget m.v. i gymnasiet, hentet den 4.5. 2010:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/Ro710.aspx?id=120566#Bil55>
Undervisningsvejledning for tysk fortsættersprog B, hentet den 4.5. 2010:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDFo7/Vejledninger/stx/071001_tyskfortsaetter_B_stx_vejledning.ashx.
www.nyidanmark.dk

Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. 2003:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/Ro710.aspx?id=29023>

Integrationserklæring:
http://www.nyidanmark.dk/da-dk/Integration/integration_af_nyankomne/introduktionsprogrammet/integrationskontrakt_og_erklaering.htm

Den gode ramme der ikke rammer

I foråret 2010 udsendte Undervisningsministeriet en pressemeddelelse i anledningen af et OECD-review af Migrant Education in Denmark. I denne pressemeddelelse roser Undervisningsministeriet sig selv for den gode curriculære ramme, som er skabt for folkeskolens undervisning af tosprogede børn og unge, men beklager, at den tiltænkte elevgruppe ikke synes at have gavn af rammen (Undervisningsministeriet 2010). Konsekvensen er, at de ikke får samme udbytte af skolegangen som etsprogede elever.

I min ph.d.-afhandling konkluderer jeg modsat Undervisningsministeriets pressemeddelelse, at den curriculære ramme, der er skabt for uddannelse og undervisning af tosprogede elever, ikke tilgodeser de tosprogede elevers sproglige og kulturelle forudsætninger (Kristjánsdóttir 2006). Efterhånden som elevgruppen er blevet større i antal, bliver rammerne mere og mere begrænsende i forhold til sproglig og kulturel mangfoldighed. I perioden fra 2001 til nu har Undervisningsministeriet således som aldrig før udformet bestemmelser, der begrænser sproglig og kulturel mangfoldighed. Det er til skade for sproglige minoritets elever, men også for etsprogede majoritets elever, der ikke som resultat af skolegangen dannes til, at sproglig og kulturel mangfoldighed har en værdi i globaliserede samfund.

Folkeskolens curriculum

På samme vis som den enkelte persons levned- og uddannelsesforløb kan beskrives på en systematisk måde i et CV (curriculum vitae),



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Lektor, UCC og post doc.,

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

bsk@ucc.dk og bekr@dpu.dk

kan uddannelsernes forløb beskrives ved hjælp af begrebet curriculum (Hamilton 1990). Afsættet for min ph.d.-afhandling er, at der findes et statsligt curriculum som en samlebetegnelse for mulighederne i medfør af skolegang (Kristjánsdóttir 2006). Uddannelsesforskere har mere eller mindre eksplicit siden midten af forrige århundrede taget udgangspunkt i fire fundamentale karakteristika for uddannelserne, idet der er et mål med at uddanne, et indhold i uddannelserne, en organisering af disse og endelig en evaluering (Tyler 1949). De fire faktorer indeholder lag af komplicerede mønstre, som kan iagttages med forskellige formål og på forskellige niveauer (Pinar et al. 2002). Det er fx indlysende, at der findes eksplicitte mål med uddannelserne, men mindre indlysende, hvilke skjulte mål der kan være affødt af et skjult curriculum, der kan camouflere, hvorfor bestemte elevgrupper ikke profiterer af de gængse uddannelsesstilbud (Kristjansdottir & Timm 2007).

I min ph.d.-afhandling har jeg analyseret to centrale curriculære forhold. For det første har jeg haft fokus på curriculum, forstået som staten Danmarks foreskrivende bestemmelser om uddannelserne i folkeskolen, med et særligt fokus på tosprogede elevers adgang til uddannelse ud fra deres sproglige og kulturelle forudsætninger. For det andet har jeg haft fokus på tre af de fire nævnte faktorer: mål, indhold og organisering. Mit forskningsfokus i såvel ph.d.-afhandlingen som i et igangværende projekt (2008-2011) er at analysere substansen i det, som jeg kalder for curriculære niveauer i det statslige curriculum og samspillet mellem de forskellige niveauer (Kristjánsdóttir 2010). De fire niveauer indeholder forskellige genrer:

Fire forskellige niveauer i curriculum

Curriculumniveauer	Genrer
Niveau 1	Folkeskoleloven
Niveau 2	Bekendtgørelser
Niveau 3	Organisatoriske vejledninger
Niveau 4	Pædagogiske vejledninger

Inden for alle de nævnte genrer finder man målformuleringer, indholdsbeskrivelser og angivelser af organiseringen af uddannelserne. Afsenderen er den samme, nemlig staten, men forfatterskabet kan være forskelligt, og modtagerne er forskellige: kommunale myndigheder, skolebestyrelser og skolens personale, herunder lærere og elever. Det giver anledning til at udforske, hvordan genrerne modsvare hinanden på de forskellige curriculumniveauer, med henblik på at besvare spørgsmål om tosprogede elevers adgang til uddannelser.

Folkeskoleloven fra midten af 1970'erne til 00'erne

Moderne samfund er i konstant udvikling. Det kommer fx til udtryk i, at folkeskoleloven ændres med kortere og kortere intervaller. Den gældende danske folkeskolelov er fra 2005 med en del reformer siden da. Forgængererne var fra 1993 og de tidligere fra det forrige århundrede: 1975, 1958, 1937 og 1902.

Den elevgruppe, som jeg har fokus på, blev indskrevet i folkeskoleloven i 1975. I midten af 1970'erne var der så tilpas mange børn, der var flyttet til Danmark fra udlandet, at man politisk anså, at det var statens opgave at uddanne disse børn og dermed indskrive dem i de curriculære forpligtende dokumenter, først og fremmest folkeskoleloven. Allerede fra det tidspunkt, hvor børnene blev omfattet af skoleloven, begyndte der diskussioner om, hvorvidt og hvordan deres kulturelle og sproglige karakteristika skulle sætte curriculære spor.

I den første skolelov, som omfattede gruppen af tosprogede elever, var der i én enkelt paragraf bestemmelser, der var møntet på tosprogede elever (1975). Her fik gruppen dels ret til undervisning i deres modersmål og dels til tilpasset danskundervisning. Det var frivilligt for de forskellige sproggrupper, om de ønskede at modtage undervisning i deres modersmål, mens det var forpligtende for kommunerne at tilbyde undervisning i modersmål under visse betingelser. For danskundervisningens vedkommende blev der formuleret et centralt begreb, dvs. begrebet *behov* i forhold til den enkelte elev. De to paragraffer havde følgende ordlyd (Kristjánsdóttir 2006:148):

Paragraffen om danskundervisning

Der gives supplerende undervisning eller anden faglig støtte til elever, der har været uden undervisning i længere tid, eller som har skiftet skole. Der gives supplerende undervisning til elever, som af anden grund har behov for midlertidig støtte (§ 4, stk. 6).

Paragraffen om modersmålsundervisning

Undervisnings- og forskningsministeren kan bestemme, at der tilbydes fremmedsprogede elever undervisning i deres modersmål (§ 4, stk. 7).

Som man kan se, var tosprogede elever usynlige i den første lovparagraf, der handlede om danskundervisning. Følgetekster affødt af skoleloven afslører dog, at der var tænkt på tosprogede elever, dvs.

bekendtgørelsen og den organisatoriske vejledning (curriculum-niveau 2 og 3). Man bemærker også, at der med begrebet *supplerende* refereres til en midlertidig undervisning.

Bekendtgørelsen og den organisatoriske vejledning fra midten af 1970'erne til 00'erne

I følgeteksterne til lovparagrafferne fremgik det tydeligt, at »elever, der har været uden undervisning i længere tid, eller som har skiftet skole« bl.a. refererede til de tosprogede elevers behov. De andre elever, som lovparagraffen også refererede til, var den sproglige majoritet af elever, der fx flyttede imellem kommuner eller skoler. De tosprogede elever var især »elever, som af anden grund har behov for midlertidig støtte«. En bekendtgørelse har den funktion at forklare, hvad der er hensigten med loven, og hvordan loven skal effektueres i kommunerne. Det uddybes fx, at de tosprogede elevers behov er midlertidige. Eleverne kan således modtage undervisning, der var organiseret i de såkaldte modtagelsesklasser, for derefter at blive udsluset til, hvad man kaldte for almindelige klasser. Alle tilbud til tosprogede elever blev i de første curriculære tekster beskrevet som midlertidige foranstaltninger, som særlige og ekstraordinære, i modsætning til undervisningen af den sproglige majoritet, som var fortløbende, ordinær og almindelig.

Den første bekendtgørelse blev revideret fem år efter, at den blev vedtaget. En af ændringerne omfattede, hvad der blev italesat som et problem mht. antal, dvs. forestillingen om, at det ikke var godt med skoler, hvor der var for mange tosprogede elever samlet i den samme skole. Hermed blev der sat en dagsorden, som har vist sig at være et omdrejningspunkt i diskursen om tosprogede elevers skolegang helt frem til i dag.

I medfør af folkeskoleloven i 1975 udsendtes en organisatorisk vejledning, som havde til hensigt at præcisere bestemmelserne i loven og bekendtgørelsen: »Undervisningsvejledning for folkeskolen. Fremmedsprogede elever 1979«. Hvis man sammenligner den med andre undervisningsvejledninger, har den en helt anden karakter. Den forklarer, hvordan undervisningen kan organiseres, og ikke som de andre undervisningsvejledninger hvordan lærere kan undervise i dels dansk (som andetsprog) og dels i modersmål (som minoritetsmodersmål). Set i bakspejlet kan man konstatere, at undervisningen i dansk og minoritetsmodersmålene ikke blev karakteriseret som en kontinuerlig fagundervisning. I denne organisatoriske vejledning italesættes mange af elevernes vanskeligheder som værende af kulturel karakter. Eleverne beskrives som

anderledes end de øvrige elever, og det er skolernes opgave at bekæmpe elevernes anderledeshed. Deres kulturbaggrund beskrives som særlig. Ofte er den kulturelle anderledeshed forbundet med elevernes religion, især de muslimske elever, fx i forbindelse med religiøse højtider og spisevaner. Et eksempel på en sådan tekst er følgende tekst fra den organisatoriske vejledning:

Skolen må i sin kontakt med hjemmene være opmærksom på disse særlige kulturbaggrunde. Et særligt problem består i, at de religiøse højtider kan falde på almindelige skoledage. Skolens leder vil her kunne imødekomme anmodninger fra forældre, om at børnene får fri på sådanne dage. Findes der skolebespisningsordninger og lignende, må man ved tilrettelæggelsen være opmærksom på, at f.eks. den islamiske religion forbyder visse spiser (Undervisningsministeriet 1979:11).

Med lovteksten om dansk- og minoritetsmodersmålsundervisning og de efterfølgende følgetekster blev undervisning af tosprogede elever i midten af 1970'erne en del af statens curriculære forpligtelser. Undervisningstilbuddene var især karakteriserede ved, at det var elevernes og forældrenes ansvar at tilpasse sig det bestående. Eleverne fik ret til undervisning i deres modersmål uden for, hvad der blev kaldt for den almindelige undervisningstid, og tilbuddet om danskundervisning var karakteriseret som en midlertidig indsats.

Fraværet af pædagogiske vejledninger fra 1970'erne til 00'erne

Det skelsættende for undervisning af tosprogede elever i 1970'erne var, at der *ikke* blev udstedt pædagogiske vejledninger for lærernes undervisning (curriculumniveau 4). Man kan undre sig over hvorfor. Det var endnu et træk, der understøttede, at undervisning af tosprogede elever var en midlertidig foranstaltning for en begrænset gruppe elever i en afmålt tid. Hverken danskundervisningen eller undervisningen i minoritetsmodersmålene blev betragtet som en egentlig fagundervisning med angivelse af faglige mål og et fagligt indhold.

Lærere i begge »fag« efterlyste vejledninger, sådan som der fandtes for fagene i skolen, og således som den danske folkeskolelov foreskriver. Men de blev ikke skrevet. Undervisningen i dansk blev i stedet set som en specialpædagogisk foranstaltning, dvs. tidsbegrænset og for en mindre gruppe elever.

Når nye fag og fagområder indskrives i folkeskoleloven, vil der selvsagt ikke nødvendigvis være fageksperter på uddannelsessted-

erne, der kan fungere som katalysatorer i den faglige udvikling. Men allerede i slutningen af 1970'erne begyndte nogle uddannelsesinstitutioner at påtage sig ansvaret for at udvikle de nye udfordringer, som undervisning af tosprogede elever affødte. I samme periode finder man faglitteratur om undervisning af tosprogede elever, eksempelvis inspireret af ordninger fra England, Canada og Sverige (Gabrielsen & Gimbel 1982). En socialdemokratisk undervisningsminister så udviklingen i lyset af en samfundsudvikling, hvor folkevandringer og tværnationalt samarbejde udfordrede forestillingerne om homogene samfund, fx ville Danmarks medlemskab af EU medføre et mere heterogent samfund (Bennedsen 1980). Den regering, som denne minister var en del af, nedsatte i begyndelsen af 1980'erne et udvalg, som anbefalede, at der blev skrevet faglige pædagogiske vejledninger for såvel undervisningen i minoritetsmodersmål som for den særligt tilrettelagte begynderundervisning i dansk (curriculumniveau 4). Dette blev ikke effektueret (Kristjánsdóttir 2006).

I min ph.d.-afhandling påviser jeg, hvordan enhver ny regeringsperiode har betydning for, hvilke bestemmelser der træffes for uddannelse af tosprogede elever i skolen. Den anbefaling, som blev fremsat i 1981 om at skrive pædagogiske vejledninger, og i øvrigt at professionalisere uddannelserne, blev ikke til noget grundet et regeringsskifte i 1982. I de ti år denne regering sad ved magten, diskuterede fagfolk for døve ører behovet for professionalisering af det pædagogiske felt, som undervisningen af tosprogede elever indskrev sig i.

I 1993 blev der valgt en socialdemokratisk regering, som viste sig at gøre en forskel i forhold til curriculumændringer møntet på tosprogede elever i skolen. Året var gunstigt for mulighederne for forandring, idet der blev vedtaget en ny folkeskolelov samme år. Når en ny skolelov vedtages, medfører det reformer af tidligere curriculære dokumenter. I kølvandet på vedtagelsen af folkeskoleloven fra 1993 udsendte Undervisningsministeriet i 1995 for første gang en pædagogisk vejledning for dansk som andetsprog. Diskussioner om, hvorvidt der skulle skrives en pædagogisk vejledning for undervisning i minoritetsmodersmål, fortsatte derimod helt til 2001, hvor Undervisningsministeriet for første gang udsendte en pædagogisk vejledning for undervisning i minoritetsmodersmål. Den pædagogiske vejledning for dansk som andetsprog havde således været 20 år undervejs, og den pædagogiske vejledning for undervisning i minoritetsmodersmål ca. 25 år.

Men udsendelsen af vejledningerne affødte langt fra den professionalisering af feltet, som fagfolk havde gjort sig forhåbninger om.

I min ph.d.-afhandling redegør jeg for, hvorfor den forventede professionalisering ikke skete: De pædagogiske vejledninger (curriculumniveau 4) positionerede sig i et helt andet pædagogisk felt inden for det flerkulturelle og flersprogede end loven, bekendtgørelserne og den organisatoriske vejledning, dvs. curriculumniveau 1, 2 og 3, der positionerede sig etsproget og monokulturelt. Der var således afgørende diskrepans mellem de pædagogiske vejledninger på curriculumniveau 4 og dokumenterne på de tre andre curriculum-niveauer. Den pædagogiske vejledning for undervisningen i minoritetsmodersmål led en krank skæbne, da den efter 25 års forsinkelse så dagens lys. Knap var blækket tørt, før et regeringsskifte i 2001 blev ensbetydende med afskaffelse af undervisning i minoritetsmodersmål for langt den største gruppe tosprogede elever i Danmark (Timm 2008).

Den danske skolelov i oo'erne

I 2001 efter ca. ni år med socialdemokratisk ledet regering tog en højreregering magten under ledelse af Anders Fogh Rasmussen fra partiet Venstre (2001-2009). I denne regeringsperiode (2001-) er der sket markante begrænsninger i lovbestemmelserne om såvel undervisningen i dansk som andetsprog som om undervisningen i minoritetsmodersmål. Anders Fogh Rasmussen bebudede i valgkampen, at såfremt han blev statsminister, ville han afskaffe undervisningen i minoritetsmodersmål. Han blev statsminister, men kunne på grund af overnattonale aftaler ifølge medlemskabet af EU og dermed EØS ikke helt afskaffe undervisningen i minoritetsmodersmål. Resultatet blev, at en begrænset gruppe minoritets-elever fortsat kunne få undervisning i deres modersmål betalt af staten, mens de fleste ikke kunne. Selve lovparagraffen, som også indeholder forpligtelser om undervisning i dansk som andetsprog, har følgende ordlyd:

Lovparagraffen om dansk som andetsprog og undervisning i minoritetsmodersmål (§ 5, stk. 7)

Der gives i et fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen. Undervisningsministeren fastsætter regler om undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn og om modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland.

Man bemærker i denne lovparagraf om undervisningen i dansk som andetsprog formuleringen »i et fornødent omfang«. Denne formulering indikerer, at tosprogede elever kun skal modtage undervisning i et begrænset omfang og i begrænset tid.

For undervisningen i minoritetsmodersmål bemærker man som noget helt exceptionelt i en lovtekst om uddannelser, at man forskelsbehandler elever i forhold til deres oprindelse og familiære baggrund (curriculumniveau 1).

Indtil 2005 var ovenstående paragraf den eneste paragraf om undervisning i dansk som andetsprog og undervisning i minoritetsmodersmål i folkeskoleloven. I 2005 blev følgende bestemmelse vedtaget:

Lovparagraf om tosprogede elever og skolegang på distriktsskoler (§ 5, stk. 8)

Undervisningsministeren kan i forbindelse med fastsættelse om regler for undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn, jf. stk. 7, tillige fravige § 36, stk. 2 og 3, i tilfælde, hvor det ved optagelsen vurderes, at eleven har et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte, og det vurderes at være pædagogisk påkrævet at henvise eleven til en anden skole end distriktsskolen. Vurderingen skal foretages ud fra en individuel vurdering af elevens sproglige behov.

Denne lovparagraf foregiver at handle om undervisning i dansk som andetsprog, men den handler de facto om kommunernes muligheder for at sprede elever på andre skoler end deres distriktsskoler.

Siden 1980'erne har der eksisteret en sejlivet forestilling om, at der ikke må være for mange tosprogede elever (underforstået, elever fra ikke-vestlige lande) i den samme klasse og på den samme skole. Ofte har »for mange« været angivet i procenter. Skiftende regeringer har således været interesseret i at lovgive om, at der ikke må være for mange tosprogede elever på den samme skole. I den senere tid har for mange elever gerne været præciseret som tosprogede elever fra ikke-vestlige lande. Grunden til at en sådan lov ikke er blevet vedtaget, kan man hente i bestemmelser om diskrimination på grund af etnicitet. Det er således lovstridigt at vedtage love, som udskiller bestemte etniske grupper som problematiske på grund af deres etniske baggrund. Det er forklaringen på, at det har taget et kvart århundrede at vedtage en sådan lov i Danmark. En lov, som udskiller elevgrupper på grund af etnicitet, skal være begrundet med en individuel fordel for den enkelte. Undervisningsministeriets jurister og andre embedsmænd, som har forfattet oven-

stående lovparagraf, anser, at den individuelle fordel er tilgodeset med den aldeles ufaglige formulering: »og det vurderes at være pædagogisk påkrævet at henvise eleven til en anden skole end distriktsskolen«. Denne lovparagraf berører et curriculært, ideologisk omdrejningspunkt, dvs. spørgsmålet om skoletilbud, og hvorvidt skoletilbud skal indrettes efter de elever, der gør brug af dem, eller om eleverne skal tilpasses de bestående skoletilbud. Med ovenstående lov kan kommunerne nu effektuere politiske ønsker om at sprede tosprogede elever på skoler, som ikke er deres distriktskoler, og herigennem negligere den faktiske sproglige og kulturelle repræsentation i befolkningen.

Bekendtgørelsen og den organisatoriske vejledning i oo'erne

Som det fremgår af lovteksten om dansk som andetsprog, har der siden 1970'erne skullet undervises »fornødent« i faget dansk som andetsprog. Det er kun en begrænset gruppe af den samlede gruppe af tosprogede elever, som skal have undervisning i dansk som andetsprog. Den gruppe, som får undervisning i dansk som andetsprog, skal kun modtage undervisning i dansk som andetsprog i et begrænset omfang og i et begrænset tidsrum. Hvordan det skal ske i praksis, fremgår af bekendtgørelserne og den organisatoriske vejledning. En analyse af dokumenterne (på curriculumniveau 2 og 3) kan afdække, hvordan den »fornødne« undervisning skal foregå i praksis. I bekendtgørelsen tales der om, at en skoleleder har ansvaret for at udpege de børn, der har brug for undervisning i dansk som andetsprog. I den organisatoriske vejledning begrebsliggøres undervisningen i dansk som andetsprog med udtryk som: »uden for klassen« og »uden for undervisningen«. Undervisningen i dansk som andetsprog sættes op som noget, der står i modsætning til »den almindelige undervisningstid«, og ofte taler man om »en ekstra lærer« og lignende udtryk. Sådanne udtryk viser med al tydelighed, at undervisning i dansk som andetsprog ifølge den organisatoriske vejledning kan karakteriseres som en kompensatorisk undervisning for en begrænset elevgruppe i et begrænset omfang og i en begrænset tid (Undervisningsministeriet 2007:33).

Lovparagraffen om dansk som andetsprog indeholder også bestemmelser om undervisningen i minoritetsmodersmål (§ 5, stk. 7). Som det er fremgået, har kun børn fra Norden, EU- og EØS-landene efter 2002 ret til undervisning i deres modersmål på statens regning. I den organisatoriske vejledning findes der ingen præcisering af, hvordan lovparagraffen om den begrænsede adgang til undervis-

ning i minoritetsmodersmål skal effektueres i praksis. Siden vedtagelsen af begrænsningerne i 2002 har Undervisningsministeriet valgt ikke at nævne noget som helst om modersmålsundervisning i den organisatoriske vejledning, og dermed undlader Undervisningsministeriet at informere kommunerne om, hvordan de i praksis sonderer imellem elevgrupper.

Pædagogiske vejledninger i oo'erne

Både for undervisningen i minoritetsmodersmål og dansk som andetsprog findes der pædagogiske vejledninger (curriculumniveau 4). Den pædagogiske vejledning for undervisningen i minoritetsmodersmål er ambitiøs, men den nævner ikke noget om, at den gratis undervisning kun omfatter børn fra EØS- og EU-landene og Norden.

Den pædagogiske vejledning for undervisning i dansk som andetsprog har et helt andet læringssyn end det, man finder i skoleloven, bekendtgørelsen og den organisatoriske vejledning (curriculumniveau 1, 2 og 3). I den pædagogiske vejledning tales der modsat selve lovparagraffen ikke om undervisning i et »fornødent« omfang. Den pædagogiske vejledning giver tosprogede elever adgang til curriculum ud fra gruppens sproglige og kulturelle forudsætninger. Når det handler om dansk som andetsprog, betyder det, at tosprogede elever kan tilbydes andetsprogsundervisning gennem hele skoleforløbet. Når det handler om minoritetsmodersmålsundervisningen, er der en række problemer i konstruktionen af curriculum. Det altoverskyggende problem er, at de tosprogede elever forskelsbehandles i forhold til deres etniske baggrunde, dvs. om deres familier kommer fra de nordiske lande, EU- eller EØS-landene, eller om de kommer fra resten af verden. Et andet curriculært problem er, at der kun kan undervises i de accepterede sprog uden for det, som kaldes den almindelige undervisningstid, og ikke som en integreret del af ordinære undervisningstilbud.

Den gode ramme har en slagside

I min ph.d.-afhandling påviser jeg, hvordan der er uoverensstemmelse mellem curriculumniveauerne alt efter forfatterskab. Mens fageksperter bag curriculumniveau 4 positionerer sig flerkulturelt og flersproget inden for et transnationalt paradigme, positionerer ministerielle embedsmænd sig monokulturelt og etsproget inden for et nationalt paradigme (Risager 2003):

Curriculær niveauinddeling, forfatterskab og positionering

Nationalcurricule	Forfatterskab	Paradigme	Positionering
NIVEAU 1 Skoleloven	Undervisningsministeriets embedsmænd	Nationalt	Etsproget og monokulturel
NIVEAU 2 Bekendtgørelse			
NIVEAU 3 Organisatorisk vejledning			
NIVEAU 4 Pædagogisk vejledning	Fageksperter	Transnationalt	Flersproget og flerkulturel

Når det kan dokumenteres, at sproglig og kulturel mangfoldighed, der ville kunne sikre alle elevgrupper lige adgang til at profitere af skolegang, er ikke-eksisterende i curriculære dokumenter på curriculumniveauerne 1, 2 og 3, forekommer det decideret kynisk, når Undervisningsministeriet bryster sig af gode curriculære rammer, som det fremgår af pressemeddelelsen den 23. marts 2010: »Danmark har skabt gode rammer for undervisning af tosprogede elever, men elevernes faglige præstationer halter bagefter«. Det er desuden frækt, når Undervisningsministeriet mere end antyder, at når rammen er god, må den veldokumenterede manglende succes med tosprogede elevers skolegang skyldes elevernes sprog og kultur. Hvis alle elever skal stilles lige i uddannelsessystemet, forudsætter det, at denne ret sikres i curriculum på samtlige curriculumniveauer. Den såkaldte gode ramme har nemlig den slagside, at den legitimerer diskrimination på grund af sprog og etnicitet.

Litteratur

- Bennedsen, D. (1980): »Problemerne omkring de fremmedsprogede børn«. I *Uddannelse*, nr. 5 & 6, 1980. København: Undervisningsministeriet.
- Gabrielsen, G. & Gimbel, J. (1982) (red.): *Dansk som fremmedsprog*. København.: Lærerforeningens Materialeudvalg LM.
- Hamilton, D. (1990): *Learning about Education. An unfinished Curriculum*. UK: Open University Press.
- Kristjánsdóttir, B. (2006): *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, B. (2010): »Maskeret sprogethed. Sprogbrug, politik og pædagogik«. I Holmen, A., Horst, C., Haas, C. og Kristjansdottir, B.: *Hvem arver hvad i globaliserede samfund?* Århus: Aarhus Universitetsforlag (under udgivelse).

- Kristjánsdóttir, B. & Timm, L. (2007): *Tvetunget uddannelsespolitik. Dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Pinar, W. et al. (2002): *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Risager, K. (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk forlag.
- Timm, L. (2008): *Danmark har ondt i modersmålet*. Dokumentations- og rådgivningscenteret om racediskrimination (DRC). Hentet den 24. oktober 2009 fra <http://www.drcenter.dk/>
- Tyler, R. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Undervisningsministeriet (1979): *Undervisningsvejledning for folkeskolen. Fremmedsprogede elever 1979*.
- Undervisningsministeriet (2007): *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning*. Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 3.
- Undervisningsministeriet (2010): Ny OECD-rapport om undervisning af tosprogede: Vi er på rette vej, men vi skal have flere med. Pressemeddelelse den 23. marts 2010. Hentet den 25. april 2010 fra <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Nyheder/Folkeskolen/Udd/Folke/2010/Mar/100323%20Ny%20OECD%20rapport%20om%20undervisning%20af%20tosprogede.asp>
- Undervisningsministeriet (2010): *Migrant Education in Denmark*. Hentet den 25. april 2010 fra http://www.uvm.dk/~media/Files/Int/PDF10/100323_Denmark_country_note.ashx

Tosprogede elever i folkeskolens curriculum

– tørklæder, badeforhæng og leverpostej som et curriculumanliggende?

Antallet af tosprogede elever og indvandrere med anden kulturel baggrund i den danske folkeskole er på ingen måde uvæsentligt. I dag er mere end hver tiende elev i folkeskolen af anden etnisk herkomst (Seitzberg og Boldt 2006). Disse elever er og har længe været en del af folkeskolens virkelighed, selvom de generelt ikke er en del af skolens curriculum, og de oplever derfor i varierende grad dagligt flere kulturelt begrundede konflikter i skolen – konflikter og udfordringer, der derfor har været i fokus i et større, systematisk studie af lovgivningen og den politiske diskussion om skolelovgivningen fra 1975 til 2009 (Rausgaard 2009). Til grund for undersøgelsen var udvalgt en bred vifte af relevante (og delvist betændte) problemstillinger fra integrationsdebatten, nemlig spørgsmål om modersmålsundervisning og dansk som andetsprog, fritagelse for kristendomsundskab, hensyn til religiøse elever i seksualundervisningen, tilbud om badeforhæng eller lignende foranstaltninger i forbindelse med idrætstimerne, hjemkundskab og tilbud om halal-slagt kød i skolekøkkenerne, afholdelse af ikke-kristne helligdage og højtider, traditioner og skikke, herunder faste, bøn og brug af religiøs hovedbeklædning m.m.

Jeg skal her præsentere de væsentligste resultater fra denne undersøgelse og spørge, om tørklæder, badeforhæng og leverpostej ikke er et curriculumanliggende på det centrale statslige niveau.



IBEN LUNDAGER RAUSGAARD

Adjunkt, cand.mag., Slagelse Gymnasium
ir@slagelse-gym.dk

Integrationspolitik i folkeskolen

Det er ingen hemmelighed, at Danmark i dag er kendt som et land med en af de hårdeste udlændingepolitikker. Især har den såkaldte fireogtyveårsregel og Muhammed-kriserne rejst stor international kritik. I dansk sammenhæng mener man dog både i Integrationsministeriet og Undervisningsministeriet, at integrationen har høj prioritet. Men der synes på trods af megen debat om folkeskolens kulturelle og integrationsmæssige konflikter at herske en stærk berøringsangst blandt politikere for at lave egentlig lovgivning på skoleområdet. At folketingsdebatten i hovedsagen således ikke har bidraget til nogen konkrete løsninger for skolerne, skyldes efter alt at dømme, at berøringsangsten går hånd i hånd med det faktum, at den lovgivning, der gælder for folkeskolen, består af rammelovgivning og således fastsætter mål og indhold for skolens undervisning. Den praktiske indretning af skolens fag og udfordringer er dermed lagt ud til kommunerne og skolerne selv at løse på lokalt plan. Med henvisning til dette decentraliserede skolesystem er det lykkedes beslutningstagere gennem mere end tredive år at undvige en konkret stillingtagen til og lovgivning om, hvordan skolerne skal løse fx spørgsmålet om badeforhæng. I forhold til den overordnede lovgivning er der altså ingen retningslinier for, hvordan den danske folkeskole skal tackle de konflikter, der opstår i kulturmødet mellem danske elever og elever med anden baggrund end dansk.

Undersøgelsens resultater hviler på en systematisk gennemgang af alle folketingsdebatter og al lovgivning (herunder alle hovedlove, bekendtgørelser og cirkulærer), der vedrører integrationsrelaterede spørgsmål for folkeskolen fra 1975 til 2009, samt pædagogiske og organisatoriske undervisningsvejledninger fra samme periode. Analysen tegner et billede af tre perioder med hver sin dagsorden. Jeg skal i det følgende kort skitsere nogle mønstre i debatten om integration i folkeskolen i de tre perioder: 1975-1993, 1993-2001 og 2001-2009 (Rausgaard 2009).

For perioden indtil 1993 gælder det, at integrationsrelaterede udfordringer generelt ikke problematiseres i folketinget. Kun to emner sættes på dagsordenen: For det første debatteres det igennem 70'erne ivrigt, om elever skal tilbydes fritagelse for den obligatoriske deltagelse i seksualundervisningen. Problematiseringen og politisering af dette emne, hvis opmærksomhed bestemt ikke er blevet mindre med årene, er i 1970'erne og 80'erne dog ikke foranlediget af bekymrede indvanderforældre eller af kulturelle forskelle, men i første omgang af Kristeligt Folkeparti. Deres ihærdige forsøg på at gennemføre en frivillighed for faget blev dog ikke til noget.

Det andet debatpunkt gælder det stigende antal af problemer med afviklingen af badning og omklædning i forbindelse med idræt. I den forbindelse skriver Undervisningsministeriet i 1986 et cirkulære (Uvm. 1986), der i al sin korthed anbefaler, at indvandrerbørns deltagelse i idrætstimerne skal sikres ved at give mulighed for, at de får separate bade- og omklædningsrum. Cirkulæret blev behandlet i folketinget. Denne debat afstedkommer imidlertid ingen ændringer. Med undtagelse af tilbuddet om modersmålsundervisning og sparsomme tilbud om danskundervisning tilbydes indvandrere og tosprogede elever i skolen indtil 1993 ingen hensyn eller opmærksomhed i det statslige centrale curriculum.

Med regeringsskiftet i 1992 tages spørgsmål om integration og tosprogede i skolen oftere og oftere op i folketinget. Spørgsmålet om finansiering af modersmålsundervisningen løber dog med den største opmærksomhed, men også øvrige emner behandles, omend sporadisk. Man kan tale om to mønstre i debatten: For det første problematiseres emnerne først i folketinget *efter*, de har været omtalt i medierne. For det andet er de fleste emner blevet problematiseret af det daværende Fremskridtspartiet og senere af Dansk Folkeparti. Disse partier var bekymrede, både med hensyn til statens finansiering af modersmålsundervisningen og i forhold til de særhensyn, de mente, skolerne tager til de elever, der har anden sproglig eller kulturel baggrund. Det er især i forhold til de kulturelt og religiøst begrundede konflikter, der er i forbindelse med idræt, kristendomskundskab, markering af religiøse helligdage og hjemkundskab, at de politiske højrefløjspartier står fast på, at folkeskolen er *dansk*, og at den følgelig skal hvile på dansk (kristen) kultur og traditioner.

I januar 1998 fremsætter daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen et lovforslag om en forstærket integration af børn af flygtninge og indvandrere i folkeskolen (L 162, 1998). Lovforslaget blev efter sin første behandling genfremsat uændret tre måneder senere af den ny undervisningsminister Margrethe Vestager, og forslaget endte med at blive vedtaget på trods af modstand fra DF, FP og Enhedslisten. Loven, som blev kendt som den første integrationslov, forpligtede kommunerne til bl.a. at etablere særlige sprogstimuleringsstilbud for tosprogede børn over tre år, hvis danskkundskaber skulle øves, inden de begyndte skolegang (L 165, 1998). For faget idræt gælder det, at Undervisningsministeriet fortsat anbefaler, at der vises hensyn til de elever, der af kulturelle eller religiøse årsager ikke ønsker at deltage i omklædning og badning uden særlige foranstaltninger hertil (Faghæfte 1995, s. 33).

Vi ser således i 90'erne eksempler på en svag tendens til at anerkende retten til forskelligheden mellem eleverne, og på trods af de mange protester fra hovedsagligt FP og DF virker det politiske flertal i denne periode ikke afvisende over for at tage hensyn til elever med anden kulturel baggrund.

I folketingsdebatterne for tiden efter 2001 fylder spørgsmålet om modersmålsundervisning stadig meget, men også de øvrige emner har her fået en del opmærksomhed. Endvidere er helt nye spørgsmål bragt på banen, nemlig spørgsmål om religiøse og kulturelle skikke såsom brug af tørklæde, faste i forbindelse med ramadan samt tilladelse til bøn i skolerne.

Tolerance og særhensyn er dog efter indgangen til det ny årtusinde på retur. De hensyn, der i nogen grad prægede 90'ernes politik, tages der ikke flere af efter år 2001. Det er et klart mønster, og der er mange eksempler herpå. Fx var daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs ikke positivt stemt over for de forsøg, Århus Kommune ville lave med tosproget undervisning, altså undervisning på dansk og et andet sprog (eksempelvis arabisk) på samme tid. Hun fastholder, at skolen er dansk, og at undervisningssproget følgelig også skal være dansk. I det hele taget er tiden efter 2001 præget af en altoverskyggende prioritering af *det danske* som udgangspunktet for integration. Dette ses tydeligt i fravalget af modersmålsundervisningen (BKG 618, 2002) og med satsningen på dansk som andetsprog (L 135, 2005) samt loven om obligatorisk sprogstimulering på dansk (L 194, 2004). De problemer og konflikter, der præger skolernes dagligdag, vil VK-regeringens undervisningsministre næsten uden undtagelse ikke forholde sig til. Bertel Haarder udtaler endda, at han »... ikke er minister for tørklæder, badeforhæng og leverpostej.« Det vil han i stedet »... overlade til ledelsen af børnehaver, vuggestuer og skoler at tage sig af.« (S 3391, 2007).

En ny curriculumdebat?

Faktum er altså, at de integrationspolitisk mest kontroversielle emner for folkeskolen har været debatteret igennem en periode på op til godt tredive år. Men på trods af den megen snak om badeforhæng og halalslagt kød og på trods af de (få) anbefalinger, der er givet fra beslutningstageres side, eksisterer problemerne stadig, og der findes endnu ingen faste retningslinier, tilbud og hensyn, som skolerne og lærerne kan og skal indrette sig efter i deres forsøg på at finde løsninger. Imidlertid skal det dog ikke glemmes, at mange skoler forsøger at løse problemerne.

I en ny undersøgelse foretaget af *Politiken* bekræftes det, at de danske folkeskoler allerede har inkorporeret flere religiøse hensyn i skolernes indretning (Hüttemeier og Sietz 2010). Det er især særlige baderum og ekstra fridage i forbindelse med religiøse højtider, det drejer sig om. Undersøgelsen viser, at hver fjerde skole har lavet særlige baderum, mens en tredjedel har givet ekstra fridage under religiøse højtider.

Om disse hensyn har der i de senere år været en del debat i folketetinget, men paradoksalt nok primært i forbindelse med et lovforslag, der skulle forbyde, at folkeskolen tager religiøse hensyn til minoritetsgrupper. Således formulerer DF i sit forslag fra december 2008, at der for skolerne skal gælde et forbud mod at tilbyde halalslagtet kød, forbud mod religiøst begrundede bade faciliteter, stop for særlige hensyn til andre trossamfunds helligdage og endelig et generelt forbud mod særlige hensyn (B 76, 2008). Forslaget blev forkastet i Uddannelsesudvalget (B 76, 2009). Ved et lignende spørgsmål – igen fra DF – forklarer Ulla Tørnæs på linie med sine forgængere og efterfølger, at der af hensyn til skolernes selvstyre ikke kan opstilles retningslinier fra centralt hold for, i hvilket omfang hensyn skal tages (S 4198 og S 4199, 2003).

Vender vi blikket tilbage til virkeligheden på skolerne, ser vi, at mange skoler til stadighed har store problemer i forhold til især idræt, hjemkundskab og helligdage. Flere skoler/kommuner har allerede løst disse problemer, mens de dog mange andre steder stadig spørger. Idet der fra centralt hold ikke stilles fælles retningslinier og krav til alle skoler om særlige tilbud og hensyn (fx i form af simple og fleksible påbud om at tilbyde badeforhæng, lændeklæde eller anden foranstaltning til de elever, der ønsker det), svigter staten kommunerne og skolerne. Med tanke på den store integrationsindsats, vi så gerne vil se lykkes i Danmark, kan man spørge, om det er rimeligt at tage dette fuldstændige hensyn til skolernes selvstyre, eller om disse hensyn og tilbud i et vist omfang kan tænkes ind i den danske folkeskoles nationalcurriculum?

Litteratur

B 76: Forslag til folketingsbeslutning om at fremme kulturel integration ved at forbyde kulturelt/religiøst betingede særhensyn til minoritetsgrupper. Af 19. december 2008.

B 76: Betænkning over forslag til folketingsbeslutning om at fremme kulturel integration ... Af 31. marts 2009.

BKG nr. 618: Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om det Europæiske Samarbejdsområde, samt Færøerne og Grønland. Af 22. juni 2002.

- Hüttemeier, Christian og Saietz, Dorrit: »Folkeskolen tager religiøse hensyn«. www.politiken.dk
URL: <http://politiken.dk/indland/article901770.ece>, 17. februar 2010.
- Jönsson, Heidi Vad og Petersen, Klaus: *Danmark: Den nationale Velfærdsstat møder verden 1960 – 2000*. Endnu udgivet.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra og Timm, Lene (2007): *Tvetunget uddannelsespolitik. Dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2005): »Der kan måske monteres badeforhæng foran bruserne?«. I Krejsler, Kryger og Milner (red.) (2005): *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- L135: Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen. Af 1. april 2005. (Lov nr. 594 af 24. juni 2005.)
- L162: Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, forstærket integration af børn af flygtninge og indvandrere. Fremsat skr. 21. januar 1998, Till. A 3136.
- L165: Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, forstærket integration af børn af flygtninge og indvandrere. Lovforslag som vedtaget, Till. C 524.
- L194: Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, obligatorisk sprogstimulering af tosprogede børn. Af 4. juni 2004.
- Mikkelsen, Flemming (2001): *Integrationens paradoks. Indvandrere og flygtninge i Danmark – mellem inklusion og marginalisering*. København: Catinét.
- Rausgaard, Iben Lundager (2009): *Integration og folkeskolen – en analyse af lovgivningen og folketingsdebatten vedrørende integrationsindsatsen i den danske folkeskole, 1975 – 2009*. Speciale ved Center for Historie, Syddansk Universitet Odense.
- Seitzberg, Stine Albeck og Boldt, Lars Ebsen: »Elever med anden etnisk herkomst end dansk i grundskolen 2007/08«. I UNI-C Statistik og Analyse. 19. december 2006.
- Spørgsmål til Undervisningsministeren, nr. S 4198 og 4199 af 6. august 2003.
- Spørgsmål til Undervisningsministeren, nr. S 3391 af 8. marts 2007.
- Undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 13. januar 1986 om indvandrerbørns deltagelse i idrætsundervisning.
- Undervisningsministeriet (1995-2001): *Faghæfte – Idræt (bd. 6)*. København: Undervisningsministeriet. S. 33.

Innovativ kulturundervisning – en curriculær mulighed i læreruddannelsen?

Arbejdet på læreruddannelsen har altid fokus på, hvad man skal kunne for at være lærer i grundskolen. Når vi arbejder med et område som kultur i engelsk linjefag i læreruddannelsen, handler det derfor om, hvad de lærerstuderende skal lære sig for at kunne blive gode til at undervise i kultur i engelsk i grundskolen. På den måde er grundskolen altid det ultimative fokuspunkt for, hvad der foregår i læreruddannelsen.

Der er sket en del ændringer i de ministerielle læseplaner for engelskundervisningen i både grundskolen og læreruddannelsen de seneste år. I grundskolen kom en revidering af læseplanen med Fælles Mål 2009, og der er desuden åbnet mulighed for, at engelsk kan påbegyndes tidligere end i 3. klasse. I læreruddannelsen er engelsk blevet et stort linjefag på 1,2 årsværk ud af uddannelsens samlede 4 årsværk, og der er netop åbnet mulighed for, at engelsk kan vælges som obligatorisk fag i stedet for dansk, matematik eller naturfag.

Denne artikel hævder, at ovenstående ændringer har baggrund i globaliseringen og betyder, at kulturdelen i engelsk skal gribes an på nye måder. Artiklens forfatter var medlem af skrivegruppen for Fælles Mål 2009 og argumenterer på denne baggrund – men kun på egne vegne – for, at interkulturel kompetence er et centralt begreb i kulturdelen af engelskfaget. Elever skal lære at agere i en kompleks global virkelighed på basis af deres egen forståelse af denne virkelighed. Det kræver en lærer, der giver eleverne mulighed for at arbejde med egne forståelser, fortolkninger og handlinger.



LILIAN ROHDE

Cand.mag., lektor,

læreruddannelsen Blaagaard-KDAS

lr@ucc.dk

Artiklen præsenterer og diskuterer de nye mål for kulturdelen af engelskfaget i grundskolen og giver derefter et konkret bud på, hvordan engelsklærere kan uddannes til at påtage sig den nye opgave ved at have mindre fokus på, hvad der skal *læses*, og mere fokus på, hvad der skal *gøres* i anderledes læringsrum.

Målsætning for arbejde med kultur i grundskolen

Ved skrivningen af Fælles Mål 2009 var vores opdrag i skrivegruppen, at der skulle foretages en lettere revision med henblik på tydeliggørelse af målene. Det var også tydeligt udtrykt, at der ikke skulle foretages en større omskrivning, men arbejdes inden for de rammer, som engelsklærerne i forvejen var bekendte med fra de dengang gældende Fælles Mål. Dette havde den konsekvens for målene for kultur- og samfundsforholdsområdet, at de netop kun blev lettere reviderede og ikke udsat for en tilbundsgående analyse og omskrivning.

Imidlertid arbejdede vi en del med formålsparagraffen for faget. Det har betydet den væsentlige ændring, at kultur nu er nævnt i alle tre dele af formålsparagraffen og derigennem har fået større vægtning, samtidig med at der fokuseres mere på handling i forbindelse med kultur. Den nye formålsparagraf har følgende ordlyd, hvor jeg har fremhævet ord og begreber, som er centrale for kulturdelen af faget:

Gammel formålsparagraf	Ny formålsparagraf
Formålet med undervisningen i engelsk er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, således at de kan forstå talt og skrevet engelsk og kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal samtidig udvikle elevernes bevidsthed om engelsk sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse.	Formålet med undervisningen i engelsk er, at eleverne tilegner sig sproglige og <i>kulturelle</i> kundskaber og færdigheder, således at de kan anvende engelsk som <i>kulturteknik</i> i forskellige sammenhænge, udvikler bevidsthed om sprog og sprogtilegnelse og opnår indsigt i det engelske sprogs <i>globale</i> rolle.
Stk. 2.	Stk. 2.
Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, indsigt og samarbejde samt styrke elevernes aktive medvirken. Herved skal undervisningen bidrage til, at eleverne bevarer lysten til at beskæftige sig med sprog og <i>kultur</i> til fremme af deres videre udvikling.	Undervisningen skal gennem varierede arbejdsmetoder, brug af it, tværfagligt samarbejde og <i>internationale kontakter</i> skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Herved skal undervisningen bidrage til, at eleverne bevarer lysten til at beskæftige sig med sprog og <i>kultur</i> til fremme af deres alsidige udvikling.

Stk. 3.

Undervisningen skal give eleverne *indsigt i kultur- og samfundsforhold i engelsktalende lande* og derved styrke deres internationale forståelse og forståelse af egen kultur.

Stk. 3.

Undervisningen inddrager emner, der belyser, *hvordan mennesker tænker og lever i den engelsksprogede verden*, så eleverne kan blive fortrolige med *egen kultur i samspil med andre kulturer*. Herigennem får eleverne mulighed for at udvikle deres *forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund* og *forberede sig til et liv i et globalt samfund*.

Som det fremgår, er der stor fokus på kulturdelen af faget og nu også langt større fokus på den globale dimension og livet i et globalt samfund, som fordrer sproglige og kulturelle kompetencer i en sådan grad, at skrivegruppen følte, det var relevant at tale om engelsk som kulturteknik. Det betyder, at der er forventninger om, at alle danskere i fremtiden vil have brug for engelskkompetencer under en eller anden form, ligesom vi alle har brug for fx at kunne læse i det moderne samfund.

Slutmålene efter 9. klasse har følgende ordlyd (mine fremhævnninger af nogle væsentlige nyformuleringer):

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- anvende viden om *dagligliv, levevilkår, værdier og normer hos forskellige befolkningsgrupper, primært i lande, hvor engelsk anvendes som modersmål og sekundært i lande, hvor engelsk anvendes som andetsprog*
- anvende viden om *kultur- og samfundsforhold* i arbejdet med engelsk sprog, litteratur, sagprosa, lyd- og billedmedier samt it
- kunne drage sammenligninger mellem *egen kultur og andre kulturer*
- anvende viden om *kultur- og samfundsforhold i kontakten med mennesker, der bruger engelsk som modersmål eller som internationalt kommunikationsmiddel*.

Som nævnt er ændringerne ikke dramatiske, men betyder dog, at de nye mål har fokus på, at eleverne skal kunne 'anvende viden' både i arbejdet i klassen og i kontakter udadtil. I min optik handler det om, at eleverne skal lære at kunne deltage i en forhandlet kulturel praksis på globalt plan både i kontakt med andre mennesker og i kontakt med tekster af forskellig slags.

I undervisningen bør der derfor ske et skift fra fokus på *viden* om nationer inden for en national og statisk kulturforståelse til *handling* på basis af fortolkninger inden for en dynamisk, transnational kulturforståelse (jf. Gregersen 2009) og med fokus på subkulturer, andre kulturer generelt og globale perspektiver. At kunne handle på basis af egne fortolkninger af kulturelle fællesskaber og møder kalder jeg 'interkulturel kompetence', og skønt begrebet ikke nævnes i målformuleringer eller læseplan, er det mit ærinde, at det er en sådan kompetence, vi sigter efter i engelskundervisningen i grundskolen. Begrebet nævnes da også i undervisningsvejledningen, fx: 'Kommunikationen kan kun lykkes, hvis man også har en vis grad af interkulturel kompetence' (p. 42).

Målet for engelskundervisningen i grundskolen er altså en elev med interkulturelle kompetencer, som kan handle i den globale virkelighed med dynamiske og forhandlede kulturelle fællesskaber på kryds og tværs. (jf. fx Risager 1994; Jensen 2007; Byram 2008).

Målformuleringer er værdisættende og styrende for undervisningen

Måloppstillinger omkring kultur og interkulturel kompetence bevæger sig ofte mellem et nytteorienteret *kompetencebegreb* og et normativt *dannelsesbegreb*. Kompetencebegrebet har især fokus på, hvordan moderne borgere skal kunne handle, så vi på både det personlige og nationale plan kan 'klare' os i en globaliseret verden gennem fx at arbejde frem mod engelsk som en kulturteknik, og denne forståelse er måske den mest fremherskende i Fælles Mål.

Dannelsesbegrebet har fokus på dannelsen af det civiliserede menneske, som kan deltage i den globale verden på et etisk forsvarligt grundlag og med mellemmenneskelig og solidarisk forståelse, som det fx anvendes i Peter Kemps begreb 'verdensborger'. Kemp fremhæver, hvordan vi i vores kulturkreds har gode forudsætninger for at kunne forstå andre kulturer, og 'med denne evne kan vi alle tilægge os den globale dannelse, som må være idealet for al den uddannelse og undervisning, som må høre til det at lære at være verdensborger i dag. Dannelse til verdensborger er i den globale tidsalder, hvad man tidligere kaldte dannelse til humanitet. Helt konkret handler denne dannelse i vores tid om at mobilisere de ressourcer, vi har i vores forskellige kulturer, til at virkeliggøre det gode liv i vores bestræbelser med at håndtere nutidens globale problemer.' (Farr et al., 2009, p. 9) (jf. også Byram 2008). Dette begreb udgør et langt tydeligere normativt projekt og kan også genkendes i formuleringerne for engelsk i Fælles Mål.

Om man som lærer – og læreruddanner – hælder mere til den ene forståelse end den anden vil afhænge af pædagogisk grundsyn og forståelse af den aktuelle pædagogisk-didaktiske opgave. Det vil være nødvendigt at klargøre for sig selv, hvilken forståelse man har, og at opstille konkrete mål for sin kulturundervisning, som afspejler denne forståelse. Det er samtidig vigtigt ikke at ende i en simplificeret forståelse af nogle store og grundlæggende begreber. At begreberne og projektet er eksistentielt og uddannelsesmæssigt komplekst må gerne fylde, når målene skal omsættes til konkret undervisning, så undervisningen ikke ender i en afkrydsningsforståelse af enkle mål.

Det bør efter min mening være centralt i undervisningen i grundskolen, at eleverne skal have mulighed for at øve sig i kulturmødet. Man kunne måske tale om en *hypoteseafprøvning* i forbindelse med kulturmødet på linje med den sproglige hypoteseafprøvning som motor i læreprocessen og udviklingen af den interkulturelle kompetence. Hvis eleven får viden om mønstre, mulige værdier, konkret praksis i den anden kultur og på basis af denne viden får mulighed for at forholde sig til medlemmer af en anden kultur og gennemføre succesfulde kulturmøder, kan både elevens procedurale viden om kulturmøder og deklarative viden om såvel kultur som kulturmøder udvikles i en løbende proces frem mod større kompetence og global dannelse.

Denne forståelse af læringsindholdet omkring kulturdelen giver mening i en netværksforståelse af samfundet. Eleverne skal kunne indgå i transnationale og transkulturelle netværk både for at opnå kompetence og for at opnå dannelse som verdensborgere. Risikoen ved en sådan tænkning er dens store fokus på selvrealisering, hvor eleverne skal realisere sig selv, deres egen viden, deres egen evne til at være i kontakt, deres egen refleksion over projekter og forløb. Dette kalder Svend Brinkmann at have fokus på 'det selvoptimerende menneske', som er underlagt et konstant krav om omstilling, og som skal have 'kompetencen til at anskue sig selv som kompetencemateriale' (Brinkmann 2010). Det kan give en overfladiskhed, som må modvirkes gennem valg af indhold i form af gode tekster, emner, fokuspunkter og faglige forståelser, som fx har både eksemplarisk betydning, nutidsbetydning og fremtidsbetydning i Klafkis forståelse (jf. Graf & Skovmand 2004) og som udsættes for fælles refleksion med en kompetent engelsklærer i klassen.

Denne artikel giver ikke et eksempel på konkret undervisning i grundskolen, men et sådant kan findes i fx Farr et al. (2009).

Konsekvenser for undervisningen på læreruddannelsen

Engelsklærerens pædagogiske grundsyn og didaktiske tænkning er altså central i forhold til, hvordan der arbejdes med kultur i grundskolen. Læreren skal uddannes hertil på læreruddannelsen, hvor engelsk linjefag er defineret gennem en indledende passus om 'fagets identitet':

Kernen i faget engelsk udgøres af sprog og kultur i et fremmedsprogligt perspektiv, hvor sprogbrugeren og sprogundervisningen står i centrum. Engelsk linjefag i læreruddannelsen består af arbejde med engelskfagets didaktik, engelsk sprog og sprogbrug, forskellige engelsksprogede tekster og engelskfagets kulturelle dimension. Som det største sprogfag i folkeskolen, i læreruddannelsen og i internationale sammenhænge har engelskfaget en særlig forpligtelse til at arbejde med sproglig og kulturel bevidsthed.

Hverken denne passus eller de efterfølgende kompetenceområder er overvældende tydelige omkring, hvilken kulturel og kulturpædagogisk vinkel der bør lægges. Den positive læsning af den eksisterende læseplan for læreruddannelsen kan så være, at den er åben for mange udformninger af undervisningen. I lyset af globalisering, opprioritering af engelsk linjefag samt ny omfattende viden om lærerkompetencer kunne man ønske sig en dybtgående diskussion af, hvad engelsklæreren egentlig skal kunne. For mange engelsklærere er netop kulturområdet et vigtigt, men overvældende og lettere kaotisk område at arbejde med i engelskundervisningen.

I min forståelse er læreruddannelsens opgave at uddanne nogle engelsklærere, der er gode håndværkere i praksis. De skal kunne tilrettelægge en undervisning, som giver eleverne mulighed for hypoteseafprøvning omkring kultur, og som har både bredde og dybde i opbygningen af kulturel indsigt og interkulturel kompetence. Desuden skal de kunne reflektere over egen og andres undervisning med brug af relevant teori.

Mindre fokus på 'hvad læser vi' og mere fokus på 'hvad gør vi' på læreruddannelsen

På Blaagaard-KDAS (Professionshøjskolen UCC) har vi i nogle år tilbudt en international linje for lærerstuderende, som har engelsk som linjefag, undervisning på engelsk i andre fag, praktik på internationale skoler og studieophold i udlandet som nogle af de grund-

læggende elementer. Der var over 50 ansøgere til denne linje ved oprettelsen i sommeren 2009, og linjen startede i august med 32 studerende. Langt den overvejende del af de studerende har mange rejseerfaringer både i og uden for Europa, og en lille del af dem har en tosproget og tokulturel baggrund.

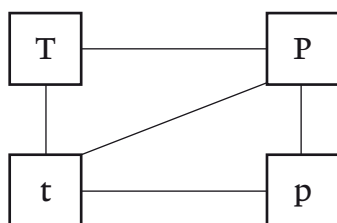
De studerende er i flere omgange blevet spurgt om deres forventninger og ønsker til netop engelsk på den internationale linje. Ud over at de stiller skarpt på de sproglige kompetencer og har præcise ønsker til arbejdet med sprog og undervisning, har de også nogle meget præcise ønsker til kulturarbejdet, som jeg har sammenfattet i følgende hovedpunkter:

- Viden og oplevelser med kulturer og samfundsforhold
- Færdighed i at sammenligne kulturer, herunder skolekulturer
- Kontakt til andre lande, skoler, internationale lærere, både personligt og gennem netværk
- Færdighed i at arbejde i andre kulturer i udlandet og med andre kulturer i Danmark
- Globale pædagogiske færdigheder, fx at udvikle nye arbejdsformer med blik på verden.

Disse studerende har en særlig interesse i den kulturelle del af engelskfaget, og det er derfor relevant at udvikle kulturundervisningen netop i samarbejde med dem. Som det fremgår har disse internationalt orienterede studerende ud over viden fokus på oplevelser, kontakter og færdigheder. Det kræver en anden undervisning end den, der traditionelt har været praktiseret på læreruddannelsen og andre mellemlange videregående uddannelser. Det medfører, at det ikke kun er interessant, hvad der *læses* på uddannelsen, men i mindst lige så høj grad, hvad der *gøres*. Det understøttes af Elles (1998) undersøgelse, der viste, at det, der særligt havde haft effekt i forhold til færdiguddannede læreres professionelle virke, var, hvad lærerne som studerende havde deltaget i og oplevet af særlige læringsmiljøer på studiet. Sådanne oplevelser havde langt større effekt end hvilke tekster, der var blevet læst på uddannelsen.

Det betyder ikke, at teori skal opgives. Men det betyder, at læreruddannelsen i langt højere grad skal tænke i interessante læringsrum for de studerende, baseret på erfaringsbaseret læring koblet med refleksion. Ligesom eleverne i grundskolen skal have mulighed for at øve sig på kultur ved at deltage i kulturmøder og handlinger, skal lærerstuderende lære at undervise i kultur ved både selv at deltage i kulturmøder og ved at øve sig på at tilrettelægge undervisning med mulighed for kulturmøder. De skal afprøve deres hypoteser om, hvad der virker på elevernes læring.

En vekselvirkning mellem praktisk deltagelse og afprøvning af undervisning på den ene side og opbygning af teoretisk forståelse for, hvad der foregår, giver de studerende mulighed for at afprøve deres hypoteser om undervisning og få dem justeret på basis af såvel konkrete erfaringer som teoretiske overvejelser. Det bliver til 'viden som et resultat af erfaring og tænkning' (Kristensen 1994, p. 49). Der skal være en kobling mellem teori og praksis i uddannelsen af lærere, som omfatter både egen praksis (p), andres praksis (P), egne systematiske overvejelser eller egen teori (t) og videnskabelig teori (T), som det udtrykkes i denne model (ibid., p. 176):



Hvordan forbindelsen mellem disse elementer er, kan diskuteres, men en nyere undersøgelse af Rasch-Christensen (2010) tyder på, at den direkte forbindelse mellem videnskabelig teori og egen praksis er særdeles problematisk eller måske nærmest umulig. Derfor er det vigtigt for kommende lærere både at afprøve ting selv, at deltage i andres praksis, sætte sig ind i den videnskabelige teori og at afprøve egen teori i systematiske refleksioner over praksis.

Et konkret forløb på læreruddannelsen i foråret 2010

På baggrund af ovenstående forståelser og overvejelser arbejdede jeg i forårssemestret 2010 med et projekt på den internationale linje, som forsøgte at give de studerende mulighed for at opbygge de nødvendige lærerkompetencer til arbejdet med kulturdelen i grundskolen.

Projektet sigtede mod, at de studerende skulle skrive undervisningsmaterialer til film, som tilbydes engelsklærere gennem hjemmesiden hos Salaam Film & Dialog. Der blev udvalgt i alt fire film, som alle er en del af den multikulturelle filmfestival, som Salaam Film & Dialog arrangerer for skoler i hele landet hvert år (jf. Salaam Film & Dialogs hjemmeside). Det læringsmæssige formål for de studerende var, at de skulle producere et materiale, som skulle være engelskfagligt relevant med særlig fokus på kulturdelen og med basis i den kulturelle og fagdidaktiske viden, de opbygger på studiet. Med andre ord var det centralt, at den teoretiske viden blev koblet med praktisk udmøntning i et godt og anvendeligt materiale.

Film blev valgt som tekstgenre, fordi netop film giver særlig mulighed for indlevelse og forståelse af det anderledes og det fremmede. Desuden bruges film ikke altid hensigtsmæssigt i engelskundervisning, og endelig er børn og unge bekendt med mediet og kan trække på stor intertekstuel kompetence, når der arbejdes med film. Også de unge studerende er intertekstuelt kompetente med hensyn til film. De har set mange film, de kan referere til mange film, og de forstår filmsproget på en måde, der muliggør dybtgående fortolkninger, hvor filmarbejdet bliver meningsfuldt for dem selv.

Intertekstuel og interkulturel kompetence blev forsøgt teoretiseret i et semiotisk perspektiv, hvor hensigten var, at de studerende og deres kommende elever gennem aflæsning af *tegn* i både kultur og tekster, skulle blive dygtige til at *fortolke* kultur og tekster og at *handle hensigtsmæssigt* på deres egne fortolkninger.

Forløbets fokus var de særlige læringsrum, som bliver tilbudt de studerende. Der er tænkt i en læringsmæssig progression, hvor området først erfares, dernæst øves i et begrænset omfang og til slut udfoldes i en større produktion. Artiklen har altså interesse i, hvad de studerende *gjorde* i de tilbudte *læringsrum* og ikke på, hvad de *læste*. Der er derfor ikke medtaget en liste over den læste teori.

Skitse over forløb i kultur: Materialer til Salaam Film & Dialog

FASE 1: Indledende arbejde

- Konkret arbejde med materialet Mickebo & Me
- Elevbog og lærervejledning undersøges og diskuteres
- Fælles Mål 2009 diskuteres

FASE 2: Første runde med materialeproduktion i begrænset omfang

- Læsning af baggrundsmateriale og se filmen Rize
- Deltagelse i workshop og filmproduktion på Film-X
- Micro-teaching af medstuderende om emner af relevans, fx kulturmodeller, filmanalyse, baggrundsviden om USA, dialekter og sociolekter
- Oplæg fra kollega, der tidligere har produceret undervisningsmaterialer for Statens Filminstitut
- Gruppevis forberedelse af en 45-minutters workshop til 8. klasse om filmen Rize
- Fælles arrangement af en engelsk dag for to 8. klasser fra Enghavegaard Skole, hvor Salaam Film & Dialog deltager med film og dialogskabere
- Arbejde med skriftlige evalueringer fra eleverne om dagen

FASE 3: Anden runde med materialefremstilling til en hel film

- Individuelt valg af en af de tre film tilbudt af Salaam Film & Dialog: Precious, Slumdog Millionaire og Whale Rider. Hver film team arbejder selvstændigt med at producere alt materiale til filmen

- Sideløbende arbejde med yderligere teori
- Workshop med konsulent fra Center for Undervisning om kultur, læremidler og arbejdet i skolen
- Workshop med kollega omkring praktisk-musiske arbejdsformer

FASE 4: *Evaluering*

- Produktet til Salaam Film & Dialog fremlægges. Der gives feedback både om praktisk anvendelighed og om den teoretiske begrundelse, de studerende har givet
- Workshop med konsulent fra Statens Filminstitut
- Materialet færdiggøres og sendes til Salaam Film & Dialog til uploading på deres hjemmeside

Fase 1 havde til hensigt at give de studerende personlige erfaringer med at være udsat for kulturundervisning i engelsk med brug af en bog, der rent faktisk anvendes i grundskolen. Som lærer tilrettelagde jeg øvelser og aktiviteter, som i princippet kan bruges i grundskolen af de studerende i fremtiden, men som naturligvis var rettet mod de studerendes niveau, så de fx lærte noget sprog og fik nogle kulturmødeoplevelser om Nordirland, som filmen handlede om. Derfor var der også indlagt en aften, hvor vi så hele filmen sammen med fire besøgende Erasmus-studerende fra Nordirland, der så på filmen med andre øjne og gerne ville diskutere det.

De studerende brugte efterfølgende tid i studiegrupper og på holdet til at undersøge materialet for at finde ud af, hvordan det var tænkt: Hvilken type aktiviteter, der blev lagt op til, og hvilke tekster, der var medtaget. Dette blev sammenlignet med målene for engelsk i Fælles Mål 2009, og det blev diskuteret, hvordan læreren kan tilrettelægge en kulturundervisning på basis af dette materiale.

Fase 2 havde til hensigt at give mulighed for den første hypoteseafprøvning med at fremstille materialer selv. De studerende arbejdede dels på basis af erfaringerne fra fase 1, dels på basis af erfaringer med og teori om engelskundervisning fra efterårssemestret og dels på basis af nye input af både erfaringer og teori. Hele holdet besøgte Film-X og lavede fire film på samme måde, som elever kan bestille tid til filmproduktion. Der blev også læst forskellig relevant teori, som grupper underviste medstuderende i og altså også herigennem fik afprøvet hypoteser om undervisningens tilrettelæggelse. Input omfattede desuden et oplæg fra en kollega, der tidligere i sin karriere havde arbejdet for Statens Filmcentral med at producere undervisningsmaterialer til film.

Fremstillingen af materialer var af begrænset omfang, eftersom hver gruppe skulle forberede en 45 minutters workshop til 8. klasse engelsk til filmen *Rize*. Det blev løbende afstemt på holdet, hvilken type workshop de forskellige grupper var i gang med, ligesom der

blev ideudvekslet omkring, hvordan hver gruppes workshop kunne udbygges på basis af den fælles teoretiske og praktiske viden, der var på holdet.

Holdet arbejdede i fællesskab med at stykke en engelskdag sammen for to 8. klasser fra vores naboskole. Eleverne kom en hel dag fra kl. 8-14. Der var indledende øvelse, filmforevisning af filmen *Rize*, dialog med dialogskabere fra Salaam Film & Dialog, to omgange med workshop og afslutningsvis danseworkshop med en danser fra New York.

Efter denne dag arbejdede holdet med skriftlige evalueringer, som 8. klasse eleverne havde lavet over de tilbudte workshop. Eleverne var i deres evalueringer meget tydelige omkring, hvad de kunne lide, og hvad de ikke kunne lide, og de kunne samtidig klart skelne mellem, om noget bare var sjovt, eller om de også lærte noget engelsk.

De studerende fik både gennem den praktiske gennemførelse med eleverne og elevernes evaluering feedback på deres hypoteser om den gode kulturundervisning i engelsk.

Fase 3 var så det store spring til materialefremstilling til en hel film. De studerende valgte sig individuelt ind på en af de tre film og aftalte derefter teamets arbejdsproces. De valgte en teamleder, som skulle holde styr på proces og materialer og aftale hvem, der skulle forberede hvad. En hel del af dette arbejde foregik uden for undervisningstiden og på egen hånd, men der blev også givet tid til ideudveksling, sparring og input af mere teori.

Hensigten med fase 3 var, at teori og erfaring her skulle gå op i en højere enhed i materialeproduktionen. Samtidig var det store teamarbejde en kulturel forhandling omkring arbejdsformer, arbejdsmåder, samarbejde, forståelse af stoffet, som skulle gå op, for at materialet rent faktisk kunne blive produceret. Teori blev præsenteret og bearbejdet løbende med den hensigt, at det skulle give nye muligheder for andre vinkler på materialefremstillingen, inddragelse af andre arbejdsformer, fokus på mere relevante læringsmål, eller hvad det nu kunne være.

Fase 4 var evaluering. De studerende fremlagde de produkter, de havde lavet, for mig som lærer og for to repræsentanter fra Salaam Film & Dialog. De fik tilbagemelding både på, om materialet var praktisk anvendeligt, hvordan det kunne forbedres, og på, hvordan de begrundede deres materiale teoretisk.

Efter denne præsentation fulgte en workshop med en filmkonsulent fra Statens Filminstitut, hvorefter de studerende fik en uges tid til at færdiggøre materialet, som blev sendt til Salaam Film & Dialog til uploading på deres hjemmeside. Materialet kan således findes på hjemmesiden fra juli 2010 (se link under referencer).

Konklusion

Min foreløbige vurdering af forløbet er, at der var stor involvering i især de dele af forløbet, som var handlingsorienteret (besøg i Film-X og arbejdet med eleverne i workshops). Der er kommet fine eksempler på studerendes undersøgelser af subkulturer ud fra et dynamisk kulturbegreb. Der er lavet gode hypoteser omkring, hvilke øvelser der vil være interessante og nyttige for elever, og disse hypoteser er efterfølgende blevet diskuteret og revideret. Der er en begyndende forståelse af, at valg i undervisningen er teoretisk begrundede. Der er kommet nogle meget fine eksempler på materiale, som giver eleverne mulighed for at arbejde hypoteseafprøvende omkring kultur, kulturmodeller og konkret kulturel praksis, fx en workshop om 'body painting', og hvordan det kan være et kulturelt signal, en jeopardy leg med viden om hip hop og amerikanske værdier samt en danseworkshop, som giver eleverne mulighed for at sætte sig i de portrætterede unge amerikaneres sted. Der er udfordringer i forhold til at komme dybt nok ned i teoretiske forståelser og begrundelser i forhold til den mere projekt- og handlingsorienterede produktion af materialer.

Overordnet er de studerende og jeg enige om, at forløb af denne karakter kræver meget arbejde, men er nødvendige i forhold til at blive dygtige lærere. Der er efter vores mening ingen vej tilbage til den traditionelle kulturundervisning i form af overførsel af viden inden for en statisk forståelse af nationalstaternes 'kultur'. Engelsklærere skal være klædt på med de nødvendige håndværksmæssige og teoretiske kompetencer, så de kan arbejde med et dynamisk kulturbegreb og dannelsen af deres elever til verdensborgere med engelsk som kulturteknik.¹ Der er en curriculær mulighed i læreruddannelsen for at uddanne kommende lærere til at forestå en sådan undervisning i skolen.

Note

¹ Tak til følgende kolleger og elever for både sjovt samvær og stor faglighed i jeres hjælp til gennemførelsen af projekt 'Materialer til Salaam Film & Dialog': Malene Rungvald Christensen (Salaam Film & Dialog), Temu Bacot (danseinstruktør fra New York), Lene Junge Dyson (CFU Glostrup,

UCC), Mette Rose Eriksen (Blaagaard-KDAS, UCC), Line Meyer Lyngby (Enghavegaard Skole, Gladsaxe), 8.a og 8.b fra Enghavegaard Skole, Lisbeth Juhl Sibbesen (Statens Film-institut), Nicolai Schartau Andersen (Blaagaard-KDAS, UCC), Tina Thilo (Blaagaard-KDAS; UCC).

Litteratur

- Brinkmann (2010): Oplæg ved KVaN konference 10. april.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. London: Multilingual Matters Ltd.
- Elle, Birgitte (1998): »Lærer-stykker. Om praksis og teori i lærerjobbet«. I Bjerg, Jens (1998) (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Farr, Ellen, Lilian Rohde & Lone Smidt (2009): *Klædt på til verden – en håndbog til undervisere om interkulturel kompetence*. Odense: Geografforlaget.
- Fælles Mål 2009, *Engelsk, Faghæfte 2. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 4*, 2009.
- Graf, Stefan Ting & Keld Skovmand (2004) (red.): *Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Gregersen, Annette Søndergaard (2009): »Den kulturelle dimension i sprog-fagene – kulturundervisningen i et transnationalt perspektiv«. I Byram, Michael et al. (2009): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, Iben (2007): *Introduction to Cultural Understanding*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Kristensen, Hans Jørgen (1994): *Pædagogik – teori i praksis*. København: Gyldendal.
- Mickybo & Me – film dvd-video, cd og lærervejledning ved Poul Otto og Bitten Mortensen. Alberstlund: Mallings Beck.
- Rasch-Christensen, Andreas (2010): »Læreruddannelsen i Danmark – samspil mellem uddannelse og profession«. Oplæg ved Nordisk Læreruddannelseskongference 2010.
- Risager, Karen (1994): 'Cultural understanding in language teaching – where now?' I *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, no. 1, 1994. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Links

- Studierordning for engelsk linjefag:
<http://blaagaard-kdas.ucc.dk/ordinaerlaerer/fagogindhold/engelsk.html>
- Salaam Film & Dialog:
<http://www.salaam.dk/>
- Materialer til Rize: <http://www.salaam.dk/side.asp?lang=1&side=3&id=26&uv=133> (materialer til Precious, Slumdog Millionaire og Whale Rider vil blive uploadet i løbet af sommeren 2010).

»Fælles Mål« i franskfaget i grundskolen – et styreværktøj

Indledning

Denne artikel sætter fokus på indholdssiden i og udviklingen af den kulturelle dimension i franskfaget i grundskolen, sådan som denne defineres og beskrives i fagets formål og faghæftetekster fra 1995 – 2009. Analysens metode er et komparativt studie (Gregersen 2007) samt linjefagsstudier om ligheder og forskelle mellem »Fælles Mål« 2004 og »Fælles Mål« 2009 med et 4. årgangs franskhold på læreruddannelsen Zahle.

Faghæfte nummer 18 er den tekniske betegnelse for Undervisningsministeriets centrale tekster for faget fransk, hvor det første hæfte udkom i 1995 i forbindelse med ændringer i skoleloven med ikrafttræden pr. 1. august 1994. Faghæfte nummer 18, »Fælles Mål« 2009, er nyeste udgave og indeholder mål, trinmål, slutmål og læseplan, som alle er af bindende karakter for den enkelte lærer samt en undervisningsvejledning for faget, der kan (men ikke skal) anvendes som inspirationskilde i forbindelse med planlægning af undervisningsforløb. Trinmål og slutmål markerer fagets progression. De er ifølge folkeskoleloven fælles nationale mål for, hvad undervisningen skal lede frem mod, at eleverne tilegner sig af bestemte kundskaber og færdigheder ved begyndelsen og afslutningen af et undervisningsforløb.

Undervisningsministeriet udsender vejledende læseplaner med beskrivelse af indholdet i undervisningen i alle fag. Når de lokale læseplaner er endeligt godkendt af kommunalbestyrelsen, bliver de bindende for den enkelte skole. Vejledningen for fransk indeholder afsnit om undervisningsdifferentiering, evaluering, special-



ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

Lektor, læreruddannelsen Zahle

salbyvej17@mail.tdcadsl.dk

undervisning, tosprogede elever, faglig læsning og tværfagligt samarbejde. Desuden beskrives, hvordan den enkelte fransklærer kan inddrage de fire dimensioner, som er tværgående for alle folkeskolens fag: den praktisk/musiske dimension, den internationale dimension, it- og mediekompetencer samt miljø og bæredygtig udvikling i sin undervisning.

Trinmål og slutmål består i »Fælles Mål« 2009 af fire indholdsområder: kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse samt kultur- og samfundsforhold (i faghæftet fra 1995 benævnt 'centrale kundskabs- og færdighedsområder', forkortet til CKF). Man kan således sige, at faghæfte 18 for franskfaget rummer en sproglig dimension og en kulturdimension, som kommer til udtryk i indholdsområdet 'kultur- og samfundsforhold'.

Trinmål og slutmål vedrørende de kommunikative færdigheder bygger på »Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog« udarbejdet af Europarådet (1) og den systematik, som denne indeholder. Referencerammen anvendes i »Fælles Mål« 2009 som et værktøj, der kan hjælpe den enkelte elev og fransklærer til at vurdere, hvor langt han/hun er nået i relation til sprogtilegnelsen. Europarådet har defineret en skala af niveauer og målbeskrivelser, som er beskrevet i referencerammen. Sprogkundskaberne defineres på seks forskellige niveauer (A1 – C2) og i fem kategorier:

- | | | |
|-------------------|-------------|-----------|
| 1. Lytte – forstå | 3. Samtale | 5. Skrive |
| 2. Læse – forstå | 4. Redegøre | |

Overordnet kan man sige, at »Fælles Mål« 2009 har til hensigt at hæve faglighedskravene samtidig med, at hæftet udgør et redskab i udvikling af en evalueringskultur i folkeskolen, sådan som det anbefales i » OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004«. Logikken med »Fælles Mål« 2009 kan ses som udtryk for politiske ønsker om en standardisering i grundskolen med det mål at hæve kvaliteten af såvel undervisning som prøveresultater. »Fælles Mål« 2009 er således både et politisk og et fagdidaktisk styreværktøj.

Denne artikel forholder sig som nævnt udelukkende til en analyse af indhold og den kulturelle dimensions udvikling og fylde i franskfaget med afsæt i de fire faghæfter, nemlig faghæfte 18 fra 1995, Klare Mål fra 2002, Fælles Mål fra 2004 og Fælles Mål fra 2009. Jeg tager afsæt i et dynamisk og transnationalt kultursyn (Risager 2003), og artiklen indeholder derfor en kritisk analyse af de(t) kultursyn, der kommer til udtryk i faghæfternes (især 1995, 2004 og 2009) beskrivelser af indholdsområdet 'kultur- og samfundsforhold'. I det næste afsnit tager jeg afsæt i fagets formålsparagraf fra 1994 og følger op med en diskussion af de(t) kultursyn, der kommer til udtryk.

Faghæfterne 1995-2004

I en fagdidaktisk analyse ser man på et fags begrundelse, dets fagsyn, sådan som det kommer til udtryk i fagtekster, undervisningsmaterialer og arbejdsformer/metodikker og fagets indholdsside. I dette afsnit præsenteres læseren for et retrospektivt indblik i faghæfterne fra 1995-2004 i området 'kultur- og samfundsforhold'. I formålsparagraffen fra 1994 introduceres den kulturelle dimension med fokus på kultur som et enhedsbegreb i forbindelse med elevernes tilegnelse af viden om fransktalende lande og områder, med særlig fokus på Frankrig:

Formål

Formålet med undervisningen i fransk er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, således at de kan forstå talt og skrevet fransk og kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal samtidig udvikle elevernes bevidsthed om fransk sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse.

Stk. 2. Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, indsigt og samarbejde samt styrke elevernes aktive medvirken. Herved skal undervisningen bidrage til, at eleverne bevarer lysten til at beskæftige sig med sprog og kultur til fremme af deres videre udvikling.

Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne indsigt i *kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande* og derved styrke deres internationale forståelse og forståelse af egen kultur.

CKF 1995	Trinmål 9. klasse 2004	Slutmål 2004
Væsentlige sider af <i>kultur- og samfundsforhold i de lande, hvor sproget tales, med hovedvægt på Frankrig.</i>	Anvende en grundlæggende viden om <i>levvilkår, værdier og normer i fransksprogede lande og områder</i> i arbejdet med skønlitteratur, sagprosa og medier.	Anvende en grundlæggende viden om <i>levvilkår, værdier og normer i fransksprogede lande og områder</i> i arbejdet med skønlitteratur, sagprosa og medier.
Forskellige skrevne og talte tekster samt andre kunstformer, der kan give eleverne oplevelse af <i>de fransksprogede kulturer.</i>	<i>Drage sammenligninger mellem fransksproget kultur og egen kultur.</i>	<i>Drage sammenligninger mellem fransksproget kultur og egen kultur.</i>

At bruge det franske sprog til at orientere sig om omverdenen og derved mere generelt udvikle deres forståelse af <i>andre kulturer</i> .	Anvende fransk som kommunikationsmiddel i møde med fransktalende i og uden for skolen.	Anvende fransk som kommunikationsmiddel i mødet med fransktalende.
<i>Fransk sprog og kulturs forekomst i verden.</i>		
Fransk i tværfaglige sammenhænge, fx i tema – og projektarbejde.		
Forskelle og ligheder mellem <i>andre kulturer</i> og <i>egen kultur</i> .		

Det bemærkes, at kultur- og samfundsforhold i 2004-teksten er blevet komprimeret til tre områder. Eleverne skal anvende deres grundlæggende viden til at drage sammenligninger mellem fransksproget kultur og egen kultur, og de skal kunne anvende fransk som kommunikationsmiddel.

Det bemærkes endvidere, at CKF-beskrivelsen fra 1995 omtaler 'kultur' som både et enhedsbegreb og et flertalsbegreb, selv om formålet kun refererer til enhedsbegrebet. I både trin- og slutmål fra 2004 anvendes kultur alene som et enhedsbegreb. Opfattelsen i fagformålet fra 1994 sætter sig dybe spor i læseplansbeskrivelserne i faghæfterne i årene 1995-2004, sådan som det fremgår i nedenstående opstilling:

Læseplan 9. klasse 1995

Eleverne udbygger deres viden om *kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande*. Sammenligninger med danske forhold indgår i dette arbejde.

Emneområderne kan fx være: aktuelle problemstillinger, natur- og miljøforhold, skoleliv, fritidsliv, arbejdsliv, brug af medier og kulturelle erfaringer, herunder elementer af *fransksproget ungdomskultur*.

Læseplan 9. klasse 2004

Eleverne udbygger deres viden om *kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande*. Sammenligninger med danske forhold indgår i dette arbejde.

Emneområderne kan fx være: aktuelle problemstillinger, natur- og miljøforhold, skoleliv, fritidsliv, arbejdsliv, brug af medier og kulturelle erfaringer, herunder elementer af *fransksproget ungdomskultur*.

I arbejdet inddrages historiske og geografiske perspektiver for at belyse nutidige kultur- og samfundsforhold.

Der arbejdes med skønlitteratur, som kan give eleverne indsigt i dagligliv, levevilkår, værdier og normer i *fransktalende lande*.

Eleverne bør have mulighed for at komme i kontakt med andre, hvor *brugen af fransk* er en reel nødvendighed, fx gennem skolekontakt, elektronisk post, studieture, udvekslingsrejser eller møder med fransktalende i og uden for skolen. Eleverne søger information, fx gennem avislæsning, brug af opslagsbøger, leksika og databaser.

I arbejdet inddrages historiske og geografiske perspektiver for at belyse nutidige kultur- og samfundsforhold.

Eleverne bør have mulighed for at komme i kontakt med andre, hvor *brugen af fransk* er en reel nødvendighed, fx gennem skolekontakt, elektronisk post, studieture, udvekslingsrejser eller møder med fransktalende i og uden for skolen.

Skønlitteratur, som kan give eleverne indsigt i dagligliv, levevilkår, værdier og normer i *fransktalende lande*.

Informationssøgning, fx avislæsning, brug af opslagsværker og databaser.

Læseplanen fra 1995 består af en hel tekst med indholdsangivelser af, hvad eleverne skal arbejde med. Området er først og fremmest indholdsorienteret, hvor eleverne udbygger deres viden om kultur- og samfundsforhold på det kognitive plan gennem emnearbejder med historiske og geografiske perspektiver, aktuelle problemstillinger, skoleliv, fritidsliv, arbejdsliv etc. I relation til det kommunikative aspekt arbejdes der med skønlitteratur, som skal give eleverne indsigt i dagligliv, levevilkår, værdier og normer i fransktalende lande. På det interkulturelle plan handler det om udbygning af viden om fransktalende lande, således at eleverne kan foretage sammenligninger med danske forhold. I arbejdet med sammenligning af kulturer indgår læreren som formidler mellem forskellige kulturer, fordi det er vigtigt at vide, hvad andre ved om Danmark og tænker om danske. Flersprogede elevers oprindelseskulturer indgår i arbejdet.

Opsamlende kan vi sige, at læseplanen fra 1995 understreger, at eleverne indgår i en progression fra 7. klasse, hvor målet er, at eleverne får indsigt og når frem til viden om kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande i 9. klasse. Sammenligninger med danske forhold indgår i arbejdet. Der arbejdes indholdsmæssigt,

også i tværfaglige tematiske sammenhænge, med væsentlige sider af kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande og områder, gennem forskellige skrevne og talte tekster, kunstformer samt kommunikation i forbindelse med omverdensorientering.

I »Fælles Mål« 2004 skal undervisningen lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at forholde sig til væsentlige sider af kultur- og samfundsforhold i fransksprogede lande og områder. Området skønlitterær læsning og informationssøgning fremhæves som væsentlige undervisningsområder. Eleverne skal kunne anvende en grundlæggende viden om levevilkår, værdier og normer i fransktalende lande og områder i arbejdet med skønlitteratur, sagprosa og medier, og de skal kunne sammenligne fransksproget kultur og egen kultur og anvende fransk som kommunikationsmiddel i og uden for skolen i mødet med fransktalende.

Sammenfattende kan vi konstatere, at læseplanerne fra 1995 og fra 2004 stort set er identiske i forhold til 'kultur- og samfundsforhold'. I læseplanerne lægges vægten på, at eleverne udbygger deres viden om kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande. Sammenligninger med danske forhold indgår i arbejdet. Emneområder er nævnt her: aktuelle problemstillinger, natur- og miljøforhold, skoleliv, fritidsliv, arbejdsliv, brug af medier og kulturelle erfaringer, herunder elementer af fransksproget ungdomskultur. Der arbejdes med historiske og geografiske perspektiver i belysning af nutidige samfunds- og kulturforhold.

Diskussion

Der spores i »Fælles Mål« fra 2004 en bevægelse væk fra indholdsdimensionen i franskundervisningen, idet der i stedet lægges vægt på læreprocesser og læringsstrategier. Blikket rettes indad, ind i undervisningsrummet, mere end udad mod den verden og den kompleksitet, som den rummer. Undervisningen tager afsæt i fagets signalement, hvor det fastslås, at eleverne aktivt skal kunne anvende fransk som kommunikationssprog, og de skal aktivt gøre anvendelse af deres viden om, hvordan de på det personlige plan bedst tilegner sig – og fortsat udvikler – deres sprog. I relation til kultur- og samfundsforhold skal de forholde sig til væsentlige sider af disse i fransksprogede lande og områder.

Kulturbegrebet i faghæfteteksterne fra 1995-2004 anvendes som nævnt meget upræcist. I slutmål og trinmål fra 2004 tales – i fuld overensstemmelse med fagets formål fra 1994 – om fransksproget kultur som udtryk for en helhed/en enhedskultur i 'fransk-

sprogede lande og områder': I beskrivelsen tales om betydningen af, at eleverne præsenteres for mange og nuancerede måder at leve på (2004:33), og at eleverne skal finde forskelle og ligheder mellem fransk kultur og egen kultur. Samtidig tales om fransksprogede kulturer. I læseplan for 7. klasse tales om sammenligninger mellem fransk kultur og egen kultur (2004:51), og i læseplan for 8./9. klasse tales der om at udbygge viden om og sammenligne samfunds- og kulturforhold i fransktalende lande med danske forhold.

Opfatter vi kultur som en afgrænset enhed, der følger nationens grænser, medfører dette ofte en oplevelse af, at alle i denne nationalkultur deler fælles værdier, regler og normer. Man vil således lede efter træk, der kan fastslås som særligt franske eller særligt danske, og man kan forklare folks handlinger ud fra deres kulturbaggrund. Denne kulturforståelse anvender de fleste af os i vores dagligliv og også som undervisere. Den hjælper os til at skabe overblik i en kompleks verden, og den giver os muligheder for at drage sammenligninger og finde forskelle mellem folkeslag. Opfatter vi derimod kultur som en dynamisk proces, medfører det, at kultur bliver noget, man gør, frem for noget man har. Kultur bliver således til noget, som skabes mellem mennesker, og nok så vigtigt i en fremmedsproglig kontekst: en persons handlinger og udsagn kan ikke alene forklares og begrundes i deres kulturbaggrund. I mødet med andre må man således finde mere komplekse og uddybende forklaringer på folks handlinger i andre faktorer end nationale som for eksempel køn, alder, interesser og uddannelse.

Samler vi forståelsen af den kulturelle dimension i faghæfte 18 fra 1995 og i »Fælles Mål« fra 2004, kan man sige, at faghæfte 18 fra 1995 lægger vægt på indholds- og kontekstdimensionen, hvor »Fælles Mål« fra 2004 mere lægger vægten på poetikdimensionen. Men kultur anvendes generelt som udtryk for en afgrænset enhed, hvor lande opfattes som synonymt med nationer, selv om der også tales om 'områder'. I hæfterne er der således overvejende tale om en tænkning af dansk-national karakter, selv om vejledningsteksten fra 1995 og undervisningsvejledningen fra 2004 nævner, at det er relevant i undervisningen at inddrage og anvende flersprogede elevers kulturelle erfaringer.

Med »Fælles Mål« 2009 fulgte et nyt fagformål for faget. Dette præsenteres i det følgende afsnit og udgør grundlaget for sammenligning af udviklingen af kulturdimensionen i indholdsområdet 'kultur- og samfundsforhold' samt de(t) kultursyn, der kommer til udtryk i de to trinmål for 9. klasse.

»Fælles Mål« 2009 – indblik og diskussion

I dette afsnit vil jeg give læseren et indblik i fagets nye fagformål fra 2009 og fagområdet 'kultur- og samfundsforhold's indholdsside og volumen samt diskutere, hvorvidt kultursynet har ændret sig i forhold til de tidligere faghæfter. *Hvis* kultursynet har ændret sig, hvor fører det så franskfaget hen?

Formål

Formålet med undervisningen i fransk er, at eleverne opnår kundskaber og færdigheder, der gør dem i stand til at kommunikere på fransk både mundtligt og skriftligt. Undervisningen skal samtidig udvikle elevernes sproglige bevidsthed om fransk sprog og om sprogtilegnelse.

Stk. 2. Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken for derved at fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne får tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig *med fransk sprog og kulturer* til fremme af deres videre udvikling.

Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om *kultur og samfundsforhold i fransktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.*

Fagformålet taler nu om kultur i flertalsformen 'kulturer' og lægger i stk. 3 vægt på elevernes tilegnelse af såvel international som interkulturel forståelse. Hvordan afspejler dette sig i trin- og slutmålene?

Trinmål og slutmål i »Fælles Mål« 2009 (se side 64) er ikke længere identiske for kultur- og samfundsområdet, sådan som de var i »Fælles Mål« fra 2004. Slutmålene syner mere ydmyge end trinmålene, idet det brede genrekendskab ikke indgår i slutmålet og ej heller det interkulturelle aspekt. Dette aspekt er reduceret til, at eleverne skal vise forståelse for andres levevis og deres kulturer. Med reference til forskning i interkulturel kompetence og kommunikation udgør forståelse en delkompetence i feltet, hvor det interkulturelle aspekt er et mål i sig selv som udtryk for en måde at agere på i en kompleks verden. Det forekommer mig at være i uoverensstemmelse med fagformålets stykke tre, hvor det udtrykkeligt nævnes, at undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur og samfundsforhold i fransktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.

Trinmål 2004 (9. kl.)	Trinmål 2009 (9. kl.)	Slutmål 2004 (9./10. kl.)	Slutmål 2009 (9. kl.)
Anvende en grundlæggende viden om levevilkår, værdier og normer i <i>fransksprogede lande og områder</i> i arbejdet med skønlitteratur, sagprosa og medier.	Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at • anvende geografisk og historisk almenviden om <i>fransktalende lande</i> • anvende almenviden fra skønlitteratur, sagprosa og medier om levevilkår, kulturer og kunst i <i>fransksprogede lande</i>	Anvende en grundlæggende viden om levevilkår, værdier og normer i fransksprogede lande og områder i arbejdet med skønlitteratur, sagprosa og medier.	Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at • anvende grundlæggende viden om geografi og historie og om levevilkår, værdier og normer i <i>fransktalende lande</i> • drage sammenligninger mellem <i>fransksproget kultur</i> og <i>egen kultur</i>.
Drage sammenligninger mellem <i>fransksproget kultur</i> og <i>egen kultur</i> .		Drage sammenligninger mellem <i>fransksproget kultur</i> og <i>egen kultur</i> .	• drage sammenligninger mellem <i>fransksprogede kulturer</i> og <i>egen kultur</i>
Anvende fransk som kommunikationsmiddel i møde med fransktalende i og uden for skolen.	• anvende fransk som kommunikationsmiddel, fx i internationale projekter og i mødet med fransktalende i og uden for skolen • foretage interkulturelle sammenligninger på baggrund af deres almenviden.	Anvende fransk som kommunikationsmiddel i mødet med fransktalende.	• anvende fransk som kommunikationsmiddel i mødet med fransktalende • vise forståelse for <i>andres levevis</i> og <i>deres kulturer</i>.

Overordnet set kan man sige, at »Fælles Mål« 2009 søger at skabe sammenhæng mellem fagformålets krav om tilegnelse af viden og færdigheder til at indgå i internationale relationer og udvikling af interkulturel forståelse og gode kommunikationsfærdigheder og trinmålet for 9. klassetrin. Der kan nu, i modsætning til tidligere faghæfter, spores en progression i relation til elevernes tilegnede færdigheder, viden og kulturelle kompetencer fra trinmål for 7. klasse i området 'kultur- og samfundsforhold' til slutmål for 9. og 10. klasse, idet der fordres sproglige og kulturelle kommunikations-evner til at indgå i mødet med fransktalende samt i forbindelse med internationale projekter i og uden for skolen.

Afsluttende kommentar

Muligvis er »Den europæiske Referenceramme for Sprog« en hæmsko for udvikling af et dynamisk kultursyn i den kulturelle dimension i franskfaget. Givet er det i hvert fald, at referencerammen overhovedet ikke forholder sig til elevens tilegnelse af kulturelle færdigheder og kompetencer. Sproglige færdigheder bør måles i meget bredere ramme end fransk som et sprogligt enhedsudtryk. Med en sådan vinkling ville det falde naturligt at indlede undervisningen med at introducere frankofonien og fransk som et globalt sprog, der tales i mange varianter og dialekter. Faghæftet »Fælles Mål« 2009 er et centralt styret, didaktisk værktøj for den enkelte fransklærer, og derfor må vi stille krav om, at der fortsat arbejdes på at udvikle den kulturelle dimension i faget i retning mod et dynamisk kultursyn i såvel et transnationalt som et nationalt perspektiv. Det må være en vigtig opgave for fransk som sprog- og kulturfag at være med til at give eleverne mulighed for udvikling af international og interkulturel forståelse som grundlag for at evne deltagelse i interkulturel kommunikation på tværs af lokale og nationale landegrænser.

Note

¹ På nettet kan man finde siden www.dialang.org, hvor alle kan teste, på hvilket niveau deres sprogkundskaber befinder sig. Der er ganske mange

sprog, man kan prøve kræfter med, heriblandt selvfølgelig fransk.

Der refereres også til Sprogforum nr. 31, november 2004 med titlen »Den fælles europæiske referenceramme«.

Litteratur

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: www.dialang.com
Fransk, faghæfte nr. 18, 1995. København: Undervisningsministeriet.
Fælles Mål, faghæfte 18, Fransk, 2004. København: Undervisningsministeriet.
Fælles Mål, faghæfte 18, Fransk, 2009. København: Undervisningsministeriet.
Gregersen, Annette Søndergaard (2007): *Interkulturel dannelse i fremmedsprog – med fokus på fransk i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.
Gregersen, Annette Søndergaard (red.) (2009), Byram, M., Holmen, A., Lund, K., Stenius Stæhr, L., Henriksen, B.

og Olsen, M.: *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. København: Forlaget Samfundslitteratur, p. 55-84.
Klare mål, Fransk faghæfte nr. 18, 2002. København: Undervisningsministeriet.
OECD-rapport om grundskolen i Danmark (2004). København: Undervisningsministeriet.
Risager, Karen (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
Sprogforum nr. 31, november, 2004.
Den fælles europæiske referenceramme. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Kultur er sprog og sprog er kultur

Analyse af curriculære tekster i tysk

Denne artikel sætter fokus på kultursynet i læreplanen for tysk fortsættersprog A med udgangspunkt i formuleringen af de kompetencekrav, der er knyttet til beskrivelsen af fagets identitet, formål, faglige mål, kernestof og didaktiske principper.

Kulturkompetence i curriculær optik

Tysk forstår og definerer sig i læreplanens identitetsafsnit som et »færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag« (Undervisningsministeriet 2008: 170). De tre nævnte aspekter ved faget ækvivalerer og skal tillægges lige stor vægt i undervisningen. I undervisningsvejledningen formuleres det endog kraftigere, og det pointeres, at tysk-fagets tre sider »hænger uløseligt sammen, fordi de i større eller mindre grad altid indgår i arbejdet med tysk, ...« (Undervisningsministeriet 2007: 3). Derudover forklares det, at kulturdelen »belyser forhold i tysksprogede lande i et aktuelt og historisk perspektiv« og omfatter »det *indhold*, som fagets to andre sider arbejder med.« Der står endvidere i identitetsafsnittet, at faget »beskæftiger sig med kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande...« (Undervisningsministeriet 2008: 170). Faget bekender sig metodisk til »de humanistiske og samfundsfaglige hovedområder«, hvilket har en tydelig indflydelse på opfattelsen af kulturbegrebet og placerer det i en praktisk dimension blandt de beskrevne færdigheder, hvor eleven via sproget opnår »kendskab



ERIK WIKKELSØ

lektor, cand.mag., Borupgaard Gymnasium
tyskforlaget@tyskforlaget.dk

til tysktalende lande i europæiske og andre internationale sammenhænge«. Både bekendtgørelsen og undervisningsvejledningen cementerer den eksplicitte tilknytning mellem litteratur, sprog, sprogets anvendelse og tilegnelse af kultur. Sprog og tysksproglige færdigheder betragtes i klassisk forstand som forståelsen til kultur, kulturforhold og kulturhistorie. I afsnittet om fagets formål gentages og ekspliciteres den tætte forbindelse mellem sprog og kultur.

Fagbilaget udtrykker den klassiske opfattelse, at sprog og kultur hænger sammen, eller at sprog og kultur er uadskillelige størrelser. Dette sprog- og kultursyn forfægtes næsten helt uproblematisk og lægger sig op ad den almene antropologiske/filosofiske påstand om, at der ikke findes »nogen kultur uden sprog og der findes ikke noget sprog uden kultur« (Risager 1999: 139). »Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne [...] indsigt i kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande ...« (Undervisningsministeriet 2008: 170). Kommunikationskompetencen og indsigten i bl.a. kulturelle forhold beskrives som en motivationsfaktor, der skærper elevernes »lyst, evne og mod til at reflektere over og med indlevelse og forståelse at gå i dialog med andre kulturer«. På denne måde bliver indsigten i kulturelle forhold en del af kulturkompetencen, hvilket kan læses som en faktabaseret viden. Der lægges vægt på enten det praktiske eller det funktionelle element som døråbner for forståelse af kulturelle forhold. Dette konkretiseres i undervisningsvejledningen, som udtrykker det umiddelbare, næsten naturskabte tætte forhold mellem færdigheder (»lytteforståelse, læseforståelse, færdigheder i at redegøre, samtale og skrive på tysk«) og kultur. »Arbejdet med de *tysksproglige færdigheder* sikrer, at eleverne [...] kan opnå en forståelse af kulturforhold i tysksprogede lande...«. Derudover defineres de tysksproglige færdigheder også som kulturelle færdigheder »... at forstå udtryk for kulturelle forhold og processer i tysksprogede lande«.

Interkulturel kompetence – hvordan og hvorfor?

Forankringen i det funktionelle aspekt og det praksisbetonede er i spil igen, når der i stx-bekendtgørelsens formålsafsnit beskrives interkulturelle kompetencer. »Derudover oparbejder eleverne en interkulturel kompetence, idet de i arbejdet med tysk inddrager deres viden og bevidsthed om andre kultur- og samfundsforhold.« Det funktionelle og det praktiske giver adgang til en flerfaglighed, der optimerer kulturforståelse ikke alene til at være forståelse af tyske kulturforhold, men også til en global kulturopfattelse i form af samspelet mellem kulturer, sådan som det kommer til udtryk i

begrebet interkulturalitet. Det interkulturelle aspekt eller den interkulturelle kompetence underbygges af stx-bekendtgørelsens fokusering på, at eleverne skal have »kendskab til tysktalende lande i europæiske og andre internationale sammenhænge«. Også i de faglige mål betones den interkulturelle kompetence, i og med at eleverne på en reflekteret måde skal kunne »relatere studerede tysksprogede tekster og emner til andre kultur- og samfundsforhold«.

At kultur er en væsentlig kompetence i stx-bekendtgørelsen tydeliggøres ved, at kultur ikke alene beskrives eksplicit i identitets-, formålsafsnittet og de faglige mål, men også får egen plads i afsnittet om kernestoffet og sågar indgår i det supplerende stof. Når der i bekendtgørelsen tales om kultur, er det ofte i en interkulturel kontekst. Samspillet mellem tysk kultur og andre kulturforhold fremhæves i form af »kulturelle og samfundsmæssige forhold med fokus på ligheder og forskelle mellem tysk og andre kultur- og samfundsforhold«. Dette møde kan forstås som en kulturel kontaktzone (Risager 2006: 27), hvor kulturelle kompetencer i form af viden, holdninger, følelser og adfærd skal føre til, at eleven bliver i stand til at reflektere over kulturer, både ens egen og andre menneskers i ind- og udland. Når stx-bekendtgørelsen beskriver kultur i de tysksprogede lande, ligger det implicit i formuleringen, at der er tale om kultur i en interkulturel optik på grund af pluralisformen »de tysksprogede lande«. At ville påstå at tysk kultur er en monokultur, der rummer både Forbundsrepublikken Tyskland, Østrig og Schweiz, der i sig selv er et eksempel på interkulturel konstruktion, er mere end en tilsnigelse.

Kulturopfattelse – fra monokultur til kulturpluralitet

Stx-bekendtgørelsen og undervisningsvejledningen slår begge fast, at kultur spiller en væsentlig rolle. Selvom begrebet indgår i en uddannelsesmæssig kontekst, er kultur dog ikke underlagt en definition af begrebet – også selvom kultur fremstår i bedømmelseskriterierne som en kompetence, der skal måles og vurderes: »Der lægges vægt på, at eksaminanden på tysk kan [...] inddrage relevante elementer af tysk kultur, ...«. Det er imidlertid helt åbent, hvad der er relevante elementer og hvilken kulturkompetence, der præcist tænkes på, bortset fra at eleven skal kunne reflektere over kultur. Så meget desto mere kan man undre sig over, at der hverken i stx-bekendtgørelsen eller i undervisningsvejledningen tages afsæt i en afklaring af begrebet. Kultur risikerer derved at blive forstået ud fra en hverdagsforståelse og ikke som en akademisk disciplin. I den forstand er »kultur« udsat for en sproglig slitage, der muliggør, at

begrebets indhold udvandes. Det kan derfor heller ikke undre, at tilgangen til kultur har et noget udifferentieret præg. Den bygger på den ene side på forestillingen om, at man indirekte lærer kultur gennem beskæftigelse med sprog og litteratur (en indirekte kulturpædagogik). På den anden side opererer bekendtgørelsen også med forestillinger om, at kultur ses som hverdagsliv (det antropologiske eller etnografiske kulturbegreb) og således sidestilles med livsformer, vaner og måder at reagere på betinget af de livsomstændigheder, mennesker i et givet land har. Det er nærliggende, at kultur i den optik konstant er i fare for at degenerere til stereotype forestillinger, også selvom beskæftigelsen med kultur tager udgangspunkt i »litteratur og andre kunstneriske udtryk som afsæt for oplevelse, refleksion og æstetisk bevidsthed«. Kulturforståelse er noget, der skal læres, noget som skal have indhold, det være sig antropologisk, finkulturelt eller noget tredje. Stx-bekendtgørelsen opererer med begrebet »kultur« i en pædagogisk kontekst, hvor det er en almindelig forestilling, at »the term 'culture' is associated with the context in which the language is lived and spoken by its native speakers, themselves seen as a more or less homogeneous national community with age-old institutions, customs and way of life.« (Kramsch 2006: 13). Stx-bekendtgørelsens udgangspunkt er nationalt etnisk, og dens kultursyn rummer ikke den opfattelse, at kultur kan ses som sociale forskelle mellem mennesker, sådan som fx Gulløv Christensen i sit kulturbegreb hævder det: »Forskelle, som vi har lært at tale om som sociale forskelle, men som i lige så høj grad er kulturelle forskelle, – hvis altså kultur handler om, hvordan man lever, tænker og opfører sig« (Gulløv Christensen 1994: 161). Stx-bekendtgørelsen er baseret på et antikveret kulturbegreb, hvor man sætter lighedstegn mellem sprog, kultur og nation. Gulløv Christensen mener, at uddannelsesinstitutionerne er skyld i, at forestillingen om, at kultur er knyttet til geografiske grænser, opretholdes og bevares som en opfattelse om en fælles kultur. Han kritiserer denne kulturopfattelse og mener, at den reelt kun eksisterer pga. skolernes fejlinput som følge af forsimpning, der bl.a. skyldes en opfattelse af kultur som monokultur. »Når en befolkning alligevel kan identificere sig med nationens symboler og udlægger disse som tegn på en fælles kultur, skyldes det ikke mindst de nationale uddannelsessystemers indsats gennem de sidste 3-4 generationer«. (Gulløv Christensen 1994: 160). Dette forhold står i skærende modsætning til den reelle kulturpluralitet, der gør sig gældende i ethvert land, samfund eller verdensdel. Gulløv Christensen tager som senmoderne antropolog afstand fra en forestilling om, at »kultur er et sammenhængende system som alle samfundets medlem-

mer er bærere af«. Selv inden for de forskellige nationer har der altid eksisteret forskelle. Mennesker har levet og talt forskelligt, og de har også haft forskellige levevilkår. Kulturopfattelsen befinder sig i denne curriculære kontekst i et dilemma om, hvordan kultur skal betragtes, altså mellem en kulturopfattelse der svinger mellem en forsimplet mono- og en moderne pluralitetsopfattelse, som den kan opleves i den verden, der omgiver skolen.

Kultur i europæisk og global kontekst

I stx-bekendtgørelsen er der krav om, at kultur skal behandles i en europæisk og global kontekst. Denne tilgang beror på en generalisering, som udviser de forskelle, den moderne kulturvidenskab ser som sin fornemste (og vanskelige) opgave. Det er forskelle, som beror på en problematisk skelnen mellem kultur og subkultur. Den er problematisk, fordi enhver kulturbeskrivelse beror på »et skønsmæssigt generalitetsniveau. For der er ikke noget bestemt niveau, der er det bedste«. (Gulløv Christensen 1994: 161). Det er absurd at underindele kultur i subkulturer, for kategoriseringen vidner i sig selv om, at der er mere end én kultur, hvormed det er godtgjort, at der er forskelle. Det er altså lige så problematisk og meningsløst at tale om én europæisk kultur, som det er at tale om én tysk kultur. Stx-bekendtgørelsen er forankret i en kulturopfattelse, som kun delvis forbinder kultur med de faktorer, som betinger den (samfundsforhold, økonomi, politik). Ikke alene er de hvide pletter på landkortene forsvundet, og adskillelsen af folk er pga. den senmoderne kommunikationsteknologi, mobilitet, logistik og udprægede turisme grundlæggende forandret, men mødet mellem mennesker har også forandret sig radikalt fra at være et møde, hvor man enten handlede eller sloges (Gulløv Christensen 1994: 160) til at være et møde mellem mennesker, der bor forskellige steder i verden. »Folk bevæger sig på kryds og tværs af grænser – nogle permanent, andre på gennemrejse. Alle ser samme tv-kanaler. Faktisk blander folk sig så meget med hinanden, at det er svært at finde grænserne mellem forskellige kulturer. Og selv om man skulle finde dem, hvad er der så inden for grænserne?« (Gulløv Christensen 1994: 160). Undervisningen tager udgangspunkt i en mainstream-opfattelse af kultur, der giver et fortegnet billede. »Det, der var indenfor, var noget fælles, og det, der var udenfor, var noget anderledes – noget fremmed.« Dette sætter spørgsmålstegn ved, om kulturbeskrivelsen reelt afspejler virkeligheden eller måske snarere matcher de stereotyper, der opstår ved at tale om kultur i et monoperspektiv. Stx-bekendtgørelsens kultursyn bygger på en paradoksal skelnen

mellem én hovedkultur og underliggende subkulturer uden skelen til de forskelle, der er pga. fx socialt eller etnisk tilhørsforhold, konfession, moralske værdier og uddannelse. »Man taler jo lige gerne om europæisk kultur, om dansk kultur eller om ungdomskultur og forventer i hvert tilfælde, at kulturbeskrivelsen afspejler virkeligheden – ja helst, at den kan sammenlignes med et fotografi.«

Kultur som undervisningstema og motivationsfaktor

Mødet med andre kulturer beskrives i stx-bekendtgørelsen. I tysk beskrives det som en motivationsfaktor, der giver »lyst, evne og mod til at reflektere over og med indlevelse og forståelse at gå i dialog med andre kulturer«. (Undervisningsministeriet 2008: 170). Eleverne skal i deres arbejde med kultur have fokus på ligheder og forskelle mellem tyske og andre kultur- og samfundsforhold. Det er en smuk og progressiv tanke, men den bygger på en monokulturel forestilling forankret i et etnocentristisk kultursyn. Det er en af grundene til, at Gulløv Christensen peger på den vanskelige situation, kulturundervisningen i den danske skoleverden befinder sig i. »Man ønsker at beskrive sammenhænge og ensartethed. Men den virkelighed, der beskrives og forklares, er kompleks både i vores eget land og i alle andre lande« (Gulløv Christensen 1994: 161). Derudover kan man pege på det problematiske, der i sig selv ligger i, at man i sprogundervisningen inddrager kulturundervisning med det formål at sammenligne danske elevers kultur med fremmed kultur for at sætte fokus på ligheder og forskelle. »Men hvis kulturerne ikke er så ensartede, er det svært at afgøre, hvad man skal sammenligne. Samtidig er ligheder og forskelle ikke kun vigtige i forhold til at forstå andre landes borgere. Det er ligeså betydningsfuldt at kende lighedspunkter og variation inden for landenes grænser.« Det er det paradoks, som Risager gør opmærksom på, når hun konstaterer: »Foreign language teaching and learning is an eminently transnational endeavour paradoxically marked by a national (or ethnic) paradigm stating that both language and culture are to be seen as nationally (or ethnically) delimited and inseparable« (Risager 2006: starten af artiklen).

Målet for stx-bekendtgørelsen er, at eleverne »med forståelse« skal møde andre kulturer og lære om dem. Det præciseres dog ikke, hvad det er, eleverne skal forstå. Gulløv Christensens kritik af kultur- og sprogundervisningen er funderet i et af kulturvidenskabernes mål »[...] at udlede en teori om, hvad der får mennesker til at leve, som de gør. At forklare kulturens egenskaber og art.« Stx-bekendtgørelsens billede lider af den svaghed, at den mangler for-

ståelse af de faktorer, der skaber ligheder og forskelle mellem mennesker. Løsningen ses som mulighederne for fremtidens sprogundervisning, fordi den på denne basis kan demonstrere for eleverne, »hvordan kulturelle fremtrædelsesformer holdes fast af sociale kræfter. Kræfter, der altid er virksomme, og som er en del af den virkelighed, som eleverne færdes i. Kun gennem analyse af de processer, der får folk til at handle og se på verden, som de gør, kan man gøre sig håb om at bibringe eleverne en forståelse, der måske vil føre til en større grad af tolerance.« Sprogundervisningen bør have som mål at »skabe forudsætninger hos eleverne for at begå sig i forhold til forskellige mennesker, som de ikke på forhånd ved noget om«. Det kan man gøre ved »at lære eleverne at konfrontere og fortolke de konkrete omstændigheder, hvorunder forskelle og ligheder opstår«. Denne tilgang støttes af de betragtninger, Kramsch i artiklen »Teaching The Literary Text« (Kramsch 1993: 131-137) gør sig om den rolle, kultur spiller i forholdet mellem fiktion og faktion i sprogundervisningen. Kultur kan opfattes perspektivisk som en måde at se verden på, afhængigt af hvem der ser. »Det er det enkelte menneskes perspektiv på verden og billede af den.« (Gulløv Christensen 1994: 162). Kramsch viser måder at nyorientere undervisningen på i retningen af en dialogisk diskurs, der »elicits and values diversity and difference« (Kramsch 1993: 131-137). Byram peger i den forbindelse på, at der sker noget med forholdet mellem den studerendes egen kultur og den kultur, der er repræsenteret i den fremmede litteratur og det fremmedsprog, som den studerende arbejder med. På den måde etableres der et link fra litteratur (og sprog) til kultur, der via dette kulturmøde får indflydelse på den studerendes identitet og udvikling og dermed også fokuserer på et psykologisk aspekt, når han peger på identitetsdannelse som et væsentligt aspekt. I den kontekst kan der som en del af sprogfagernes kulturpædagogik via litteratur – og den implicitte kulturundervisning – etableres kulturelle kompetencer, i og med at eleven i den litterære kontekst oplever en kulturudveksling, der kan være en øjenåbner for diversitet og kulturel kompleksitet. Det matcher stx-bekendtgørelsens krav om kulturforståelse forstået som en diskursiv kulturundervisning (Risager 2006: 39), der er knyttet til interkontekstualitet. »Discourse [...] is normally not restricted to any specific language or language community. This means that discourses may carry content from one language community or network to another.« Tanken om koblingen mellem sprogundervisningen og en (inter)kulturel dimension er i sig selv ikke ny, især ikke hvis man kobler den med de klassiske sprog. I moderne tid har den kulturelle dimension i den kommunikativt orienterede fremmedsprogsundervisning fået en ny toning,

i og med at der fokuseres kraftigt på »talehandlingerne og diskurskompetencen frem for den (socio)kulturelle kompetence ...« (Byram 2000: 8).

Konklusion

Stx-bekendtgørelsen tager udgangspunkt i et klassisk og traditionelt sprog- og kultursyn, der bygger på en interdependens mellem sprog og kultur. Sprog og litteratur er vinduer til indsigt i kultur, og de ses i en socialantropologisk optik, hvor samfundsmæssige, historiske og idehistoriske forhold bidrager til at tegne det samlede billede af et lands kultur. I den uddannelsesmæssige diskurs holder man sig til en næsten naturgiven dependens mellem sprog, kultur og nation. Det nationale præg er ganske vist veget noget siden 1980'erne, men man støder i senmoderniteten stadig på den overleverede opfattelse, at sprog er kultur, og kultur er sprog. De seneste 30 års forskning har kun i begrænset omfang sat spor i stx-bekendtgørelsens beskrivelse af kulturkompetencer. Kultursynet befinder sig i en brydning mellem klassiske, traditionelle og senmoderne opfattelser af både kultur og mennesker i fordringen af interkulturel kompetence, i forståelsen af og refleksionen over egen og fremmed kultur samt i kravet til dialog med fremmede kulturer.

Litteratur

- Byram, Michael (2000): »Evaluering af interkulturel kompetence«. I *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 18/2000. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Christensen, John Gulløv (1994): »Sociale processer og kulturel mangfoldighed«. I *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 1/ 1994. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Kramsch, Claire (2006): »Culture in Language Teaching«. I Hanne Leth Andersen, Karen Lund & Karen Risager (eds.) (2006): *Culture in Language Learning*. Århus: Aarhus University Press.
- Kramsch, Claire (1993): »Teaching the Literary Text.« I Claire Kramsch (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. (Kap. 5). Oxford; New York; Toronto: Oxford University Press.
- Risager, Karen (2006): »Culture in Language: A Transnational View«. I Hanne Leth Andersen, Karen Lund & Karen Risager (eds.) (2006): *Culture in Language Learning*. Århus: Aarhus University Press.
- Risager, Karen (1999): »Sprog og kultur«. I Anne Holmen & Karen Lund (red.) (1999): *Studier i dansk som andet-sprog*. København: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet (2008): Bilag 54 – tysk fortsættersprog A, stx-bekendtgørelsen. Findes på www.uvm.dk
- Undervisningsministeriet (2007): Tysk fortsættersprog A – Stx. Undervisningsvejledning. Findes på www.uvm.dk

Danskuddannelsesloven trækker i to modsatte retninger

Danskuddannelsesloven indeholder en helt grundlæggende dobbelthed og en modsætning mellem to vidt forskellige hensyn og tanke-sæt. På den ene side er lovens intentioner, at sprogundervisningen skal styrke kursisternes grundlag for at indgå på arbejdsmarkedet, og at sprogundervisningen forventes at indgå i et tæt samspil med arbejdsmarkedet og uddannelsessektoren; på den anden side er der indført nogle styringsmekanismer, og der er sat nogle lovgivningsmæssige rammer, der trækker undervisningen i dansk som andetsprog i en helt anden retning.

Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. – også bare kaldet danskuddannelsesloven – sætter de lovmæssige rammer for et unikt tilbud om undervisning i dansk som andet-sprog til indvandrere. Ifølge loven har alle voksne udlændinge med opholdstilladelse og bosat i en dansk kommune et retskrav på at modtage gratis undervisning i dansk sprog, kultur og samfundsforhold i op til tre år. Tilsvarende har kommunerne pligt til aktivt at tilbyde denne undervisning til den enkelte udenlandske borger.

Omkring 40.000 udlændinge fra over 100 forskellige lande modtager i år danskundervisning på landets godt 50 sprogcentre under denne lov. Danskuddannelsesområdet har efterhånden en lang og omskiftelig historie bag sig og har flyttet sig fra at være tilbudt i regi af specialundervisningen og folkeoplysningen og over en årrække at være et amtsorganiseret tilbud til i dag, hvor kommunerne har ansvaret for området. Siden 1999, hvor kommunerne overtog opgaven fra amterne, har danskuddannelsesområdet været tæt tilknyttet den øvrige integrationsopgave. Efter regeringsskiftet i efteråret



POUL NEERGAARD

Forstander, Lær dansk i Århus

pone@aarhus.dk

2001, hvor den nye regering satte ekstra fokus på hele udlændinge- og integrationsområdet, blev det yderligere præciseret, at danskuddannelserne primært havde til formål at øge udlændinges mulighed for at komme ind på arbejdsmarkedet. Danskuddannelsesloven blev – fra at have været en selvstændig lov – til en servicelov til integrationslovgivningen. Samtidig blev administrationen af alle love, der handlede om udlændinge og integration, samlet i Integrationsministeriet.

Det integrationspolitiske signal var helt klart. Det primære mål i det samlede integrationsarbejde handlede om at få udlændinge ud af arbejdsløsheden og i arbejde. Daværende integrationsminister Bertel Haarder er bl.a. citeret for at have sagt, at intet – heller ikke danskundervisning – må stå i vejen for, at udlændinge kan få et arbejde.

Andetsprogsundervisningen trækker på det omgivende samfund

Det ligger i sagens natur, at sprogcentrene altid aktivt har anvendt det omgivende samfund som et grundmateriale i undervisningen i dansk som andetsprog. Men de nye politiske signaler og krav til sprogundervisningen betød alligevel, at sprogcentrene skulle i gang med en udviklingsproces med omstilling af det pædagogiske fokus til i langt højere grad at skulle fokusere på arbejdsmarkedet.

Der blev igangsat et hav af nye tiltag – praktikordninger, sprogpraktikker, virksomhedsforlagt undervisning, specielt tilrettelagte virksomhedsforløb, projektundervisning m.m.

De tidligere krav om tilrettelæggelse af undervisningen på små homogene hold blev i loven ændret til kravet om tilrettelæggelse med stor fleksibilitet med hensyn til tid, sted og indhold for at fremme samspillet med kursisternes beskæftigelse, aktivering og uddannelse.

Sproglærerne ved sprogcentrene har for længst påtaget sig ansvaret og har igennem de seneste 10 år med stor faglig dygtighed, energi og engagement arbejdet med at forberede kursisterne på arbejdsmarkedet gennem danskuddannelserne. Ved hjælp af nyudviklede undervisningsmaterialer, anvendelse af moderne kommunikationsteknologi og gennem et tæt samarbejde med erhvervslivet er der i danskuddannelserne sat meget fokus på arbejdsmarkedet.

Hele denne udvikling ligger på mange måder helt i forlængelse af den pædagogisk-didaktiske grundtanke bag andetsprogsundervisning. I modsætning til undervisning i fremmedsprog, der i sagens natur hovedsagligt må stille sig tilfreds med, at undervisningens materialer må bestå af tekster, grammatikker og øvrige av-mate-

rialer, og hvor underviseren oftest selv har et andet sprog end fremmedsproget som modersmål, har andetsprogsundervisningen undervisningsmaterialerne lige uden for døren til undervisningslokalet, og underviseren har oftest undervisningssproget som eget modersmål. Andetsprogsundervisningen er derfor ikke »laboratorieundervisning«, men autentisk undervisning af og i det sprogbad, der omgiver deltagerne. Aktiv inddragelse af kursisters daglige anvendelsesrum – arbejdspladser, skoler, institutioner, offentlige kontorer og myndigheder, naboer og supermarkeder – ligger lige til højrebenet. Dette anvendelsesrum trækkes med ind i undervisningens læringsrum, hvor læringen struktureres og systematiseres.

Kravene til danskunderviserne er brede og varierede, og der stilles store faglige og pædagogiske krav, og den høje faglige standard og udvikling på området er derfor bl.a. betinget af, at der ud over en sproglig grunduddannelse kræves en uddannelse på masterniveau for underviserne ved sprogcentre.

Sproglærerne vil meget gerne tilrettelægge og gennemføre sprogundervisningen professionelt med fokus på inddragelse af arbejdsmarkeds- og samfundsrelevante aktiviteter såvel inden for som uden for klasserummet; ud fra såvel en sproglærings- som en sprogpædagogisk synsvinkel er et aktivt samspil mellem anvendelsesrum og læringsrum netop med til at fremme kursisters læringsmuligheder bedst muligt, med henblik på at de opnår så vel fungerende kommunikative kompetencer, at de bliver i stand til ikke blot at opnå et arbejde, men også at fastholde det.

Finansieringsstrukturen trækker i en anden retning

Sprogcentrenes styringsmekanismer og den økonomiske incitamentsstruktur, der er indskrevet i danskuddannelsesloven, sætter imidlertid helt anderledes kriterier op for, hvilke succeskriterier der er for undervisningen, og hvad der måles på.

Danskuddannelserne er opbygget i seks moduler med et tilhørende modultestsystem, hvor hvert modul skal afsluttes med en modultest, der skal bestås, før kursisterne kan rykkes op på det efterfølgende modul.

Samtidig er finansieringen af danskuddannelserne entydigt knyttet op på modulsystemet, således at sprogcentre finansieres med en modultakst for gennemførte moduler. Yderligere skal hele den modulopbyggede danskuddannelse kunne gennemføres inden for maksimalt den treårige danskuddannelsesret.

Bag disse styringsmekanismer ligger der en eksplicit intention om, at danskuddannelserne skal gennemføres så hurtigt og effek-

ti tv som muligt. Taxametersystemet giver sprogcentrene et stærkt økonomisk incitament til at fokusere helt præcist og entydigt på, at kursisterne gennemfører modulerne så hurtigt som muligt, efter som beståede modul test udløser pengene til sprogcentrene.

Danskuddannelsernes moduler har opstillet klare faglige mål, der er bygget op på baggrund af Den fælles europæiske reference-ramme for sprog: Læring, undervisning og evaluering (CEFR). Samt det europæiske samarbejde om sprogtæstning og prøver (ALTE).

Modulernes faglige indhold og mål sætter meget præcise krav til og mål for sprogundervisningen. Og der er opstillet helt præcise mål for, hvad der skal testes ved modul testene.

Kombinationen af modul testenes klare faglige mål og den økonomiske realitet med et taxametersystem tvinger imidlertid sprogcentrene til at presse underviserne til primært at have fokus på, at undervisningen tilrettelægges og gennemføres med henblik på, at kursisterne kan gennemføre modulernes faglige mål og bestå modul testene på kortest mulige tid.

Dette fokus i undervisningen levner ikke megen plads til at ind- drage brede perspektiver og eksterne faktorer i undervisningen, hvilket i praksis modarbejder en aktiv samfunds- og arbejdsmarked- rettet undervisning. Underviserne tvinges lidt firkantet sagt tilbage til »laboratorie«-undervisningsformen og til en »teaching for the test«-pædagogik, der baserer sig på et forældet sprogtilegnelsessyn, og hvor fælles laveste mål for den givne modul test sætter standarden.

Denne tendens bliver yderligere forstærket med den seneste lovrevision, hvor halvdelen af hver modul takst gøres betinget af, at modul testen bestås.

Hele mekanismen forstærkes endvidere af, at danskuddannel- sesområdet i højere og højere grad konkurrenceudsættes. Modul- taksterne har hidtil været vejledende fastsat centralt på finansloven. Fra sommeren 2010 skal taksterne fastsættes lokalt gennem for- handling mellem sprogcentrene og kommunerne på markedsvilkår. Dette vil alt andet lige sætte priserne under pres og forstærke sprog- centrene økonomiske incitament til at sikre hurtig og effektiv gen- nemførelse af moduler og test, der er danskuddannelsernes eneste økonomiske generator.

Dilemma og balancegang

Sprogcentrenes dilemma og de pædagogisk modsatrettede logikker og intentioner i lovgivningen er dermed tydelig. Enten drives sprog- centrene økonomisk forsvarligt på et konkurrencepræget marked, hvor maksimal gennemførelseshastighed, effektivitet og testsyste-

met er i fokus, eller også fokuseres der på at inddrage samfundsrelevante og arbejdsmarkedsrettede elementer i undervisningen med et bredere kompetencegivende anvendelsessprog i fokus.

Sprogcentrene lægger mange kræfter og bestræbelser i at finde en fornuftig balance imellem de to modsatrettede intentioner i lovgivningen. Men dels har de seneste ændringer i danskuddannelsesloven øget de modsatrettede intentioner, og dels bliver sprogcentrene i stadig højere grad drevet ud på et konkurrencemarked, der sætter prisdannelsen under pres!

Dette indlæg skal ikke læses som et ønske om at afskaffe de modulopdelte danskuddannelser og de tilhørende evalueringer og modultest. Tværtimod!

Indførelsen af de modulopbyggede danskuddannelser med tilhørende test med klare faglige mål har betydet en markant pædagogisk udvikling. Men det er imidlertid af helt afgørende betydning, at der i den økonomiske incitamentsstruktur skabes en tilskyndelse til at give tid og rammer til at kunne give en moderne andetsprogsundervisning, der reelt kan forberede udenlandske borgere til arbejdslivet og til som nye medborgere at kunne tage aktivt del i samfundslivet.

Den sammenhæng, der overalt i uddannelsessystemet er indført mellem økonomi og gennemførelse af undervisningsmål, bør revurderes! Ikke at der ikke skal være en sammenhæng – men det kunne være befriende, hvis der blev fastsat rimelige, centralt fastsatte takster, således at undervisningsinstitutionerne ikke skulle konkurrere på prisen, men kunne koncentrere sig om at konkurrere på kvaliteten!

En sådan model ville kunne ophæve den lovgivningsmæssige modsætning mellem modsatrettede intentioner mellem pædagogiske og økonomiske målsætninger og sætte skub i den pædagogiske udvikling.

Link

Bekendtgørelse om danskuddannelse
til voksne udlændinge m.fl. nr. 1512
af 27.12. 2009, hentet den 7.7.2010 fra

[https://www.retsinformation.dk/
Forms/R0710.aspx?id=132485](https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132485).

Fra swahili til islandsk

»Det er en helt fantastisk oplevelse at gå fra absolut intet at forstå af hvad man hører og læser omkring sig til at kunne forstå noget og endda selv kunne konstruere sætninger som kommunikerer noget i retning af hvad man har lyst til at sige – om end på et noget simpelt plan – på halvanden uge.«

Gensynet med disse refleksioner i min artikel »*Fra en swahilistuderendes dagbog*«¹ var temmelig overraskende. Hvordan kan man komme så langt med at lære et sprog der er så fjernt fra ens modersmål på så kort tid?

Det er præcis det omvendte spørgsmål jeg har stillet mig selv i over halvandet år nu: hvorfor kommer jeg ingen vegne med at lære islandsk, der dog er 'mit eget sprogs moder'?

Islandsk for en dansktalende

I de halvandet år jeg nu har været dansk lektor på det pædagogiske fakultet ved Islands Universitet, har jeg forsøgt at lære islandsk, og i det følgende vil jeg sammenligne mine erfaringer med at lære islandsk med de erfaringer med at lære swahili jeg i sin tid berettede om i »*Fra en swahilistuderendes dagbog*«.

Jeg ankom til Island med forventninger om at komme til at lære sproget; mit håb var egentlig bare at lære at forstå talt og skrevet islandsk, og så selv tale en form for »nordisk« som islændinge kunne forstå. Jeg gik i gang med et islandskkursus et par dage efter min ankomst, og jeg går stadig efter halvandet år til islandskundervisning.

Islandsk viste sig at være sværere end jeg havde forestillet mig; det tog lang tid at opnå bare en nogenlunde forståelse af både talt



LISBETH EGEROD

Lektor, Háskóli Íslands

lisbeth_egerod@hotmail.com

og skrevet islandsk. På den anden side var det samtidig muligt fra begyndelsen at forstå islandsk når jeg deltog i samtaler hvor jeg vidste hvad der blev talt om, fx på møder der drejede sig om danskundervisning. Det er ikke mærkeligt at det forholder sig sådan; islandsk er på én gang let og svært for en dansktalende: de to sprog har et meget stort fælles ordforråd og er næsten ens på det syntaktiske plan, og samtidig er der alligevel masser af islandske ord der umiddelbart virker uforståelige for en dansktalende:

»Lögregla mælir alls ekki með neinum ferðum upp að eldgosinu í dag.«

De fleste af ordene i denne sætning fra avisen er helt genkendelige for en dansktalende, og resten kan med lidt fantasi hurtigt regnes ud: 'lögregla' kan forholdsvis gennemskueligt opløses i to betydningsdele: lov + regler. Det samme gælder 'eldgosinu' som består af de to betydningsdele ild + gus. 'Mælir' er tydeligvis noget med at 'tale'. Men derfra og til at forstå betydningen af sætningen: »Politiet anbefaler overhovedet ingen færdsel op til vulkanudbruddet i dag«, er der mærkværdigvis temmelig lang vej.

Forventninger

Tre faktorer har indflydelse på sprogindlæringen: indlæreren, situationen og sproget. Hvis vi begynder med indlæreren og dennes indstilling til at skulle lære et nyt sprog, så skulle man umiddelbart tro at positive forventninger til egen succes virkede fremmende for processen. Men måske kan man være **for** forhåbningsfuld så det bliver svært overhovedet at se fremgang hvis det ikke går som forventet. Og omvendt, man forestiller sig jo ikke at det skulle være muligt at lære ret meget swahili på tre uger, og når det så går over stok og sten, så bliver man revet med af succesen. Succes i tilegnelsesprocessen er fantastisk motiverende! Og tilsvarende er mangel på oplevet fremgang temmelig demotiverende.

»Om mandagen sagde lærerne at vi om fredagen ville være i stand til at tale swahili.« Jeg husker det som en utrolig positiv modtagelse og som udtryk for en fantastisk tillidserklæring der skabte en nærmest euforisk arbejdsstemning, og det må bestemt have en positiv indflydelse på indlæringen. Læreren på *Islandsk Trin 1* lagde ud med en noget omvendt forudsigelse: »Det tager 12 år at lære islandsk.« Det skabte suk og en noget trist stemning i klassen.

Swahilitalende opfatter selv swahili som et let og umiddelbart tilgængeligt sprog hvorimod islandsktalende opfatter islandsk som et meget kompliceret og svært tilgængeligt sprog. Det fører til at

swahili-indlæreren føler at hun bliver bakket op i sin tilegnelsesproces, mens islandsk-indlæreren føler det som en kamp mod alle odds at lære islandsk.

Swahili er forholdsvis nyt som modersmål, og i et swahilitalende område opfattes det som ganske naturligt at alle taler swahili efter bedste evne, hvorimod udlændinge i Island ikke umiddelbart forventes at tale islandsk. Det bliver på den måde meget sværere for indlæreren at skabe sig plads til at tale islandsk, end det var at komme til at tale swahili.

Undervisningen

»Kursister som blokerer over for at producere sprog, får at vide at de vil få verbal forstoppelse hvis de ikke spytter ud i samme tempo som de optager.«

Denne muntre opfordring til at tale swahili står i skarp kontrast til den indstilling jeg har mødt i det meste af min islandskundervisning, nemlig at islandsk er så kompliceret at det ikke kan lade sig gøre at tale sproget før man 'har lært det'. Det vil sige at ofte går islandskundervisningen ud på at læreren præsenterer store dele af grammatikken for eleverne uden at de skal gøre andet end at tilægne sig en eksplicit viden om sprogsystemet.

Swahiliundervisningen var sådan set også stærkt inspireret af grammatik-oversættelsesmetoden, men dertil var den desuden tilsat et oplivende kommunikativt pift. Grammatikken blev præsenteret i en nogenlunde meningsfuld sammenhæng, og eleverne samarbejdede om først at oversætte forskellige sætninger til swahili for derefter at anvende det nye stof til produktion af eget sprog i friere samtale. I islandskundervisningen er grammatik-oversættelsesmetoden derimod blevet forkortet til grammatikmetoden. Læreren gennemgår paradigmerne, og eleverne skal så skriftligt udfylde hullerne i en række enkeltstående minimale sætninger med fx verberne i forskellige personbøjninger. Formodentlig er denne metode inspireret af den almindelige islandskundervisning i grundskolen. Forskellen er bare at i grundskolen taler eleverne islandsk i forvejen, de skal bare have gjort deres implicitte sproglige viden eksplicit gennem skriftlige øvelser. Den samme inspiration er måske grunden til at grammatik udelukkende drejer sig om morfologi i islandsk som andetsprogsundervisning. Det er meget interessant for en underviser i dansk som fremmed- og andetsprog at opleve at syntaks slet ikke bliver nævnt. Traditionelle danske kæpheste som inversion og adverbiernes placering opfattes åbenbart ikke som vigtigt i islandskundervisning, det nævnes i hvert fald aldrig. Hvis en elev fx spørger hvorfor *»Nú ég tala íslensku«* (nu jeg

taler islandsk) er forkert, siger læreren at sådan hedder det altså bare.

I swahiliundervisningen indgik læsning af små opbyggelige tekster om mønsterbønders daglige liv. Vi skulle på baggrund af historierne producere spørgsmål til hinanden. Den store islandske tradition for historiefortælling kunne meget vel bruges til at bringe lidt mere liv og farve i islandskundervisningen, men det sproglige input der er, er besynderligt nok meget fattigt og uinspirerende og består som sagt mest af skriftlige »hullede« minimale øvelsessætninger uden reelt indhold.

Resultatet

Ovenstående beskrivelse af islandskundervisningen er trukket meget skarpt op. Men de materialer der bliver brugt i den almindelige islandsk som andetsprogsundervisning, lægger op til denne form for undervisning hvor målet tydeligvis alene er at man opnår en eksPLICIT viden om islandsk morfologi. Heldigvis har jeg dog også oplevet lærere der var vældig inspirerende og som skabte situationer hvor vi elever var aktive, brugte sproget mundtligt, hørte islandsk musik og lærte en masse. Det var kendetegnende for disse lærere at de formåede at gøre klassen til et spændende mødested for alle os migranter.

Det er således blevet meget klart for mig at det har overordentlig stor betydning for elevens udbytte hvordan læreren opfatter sprogtilegnelse og sprog, både generelt og for det specifikke mål-sprog der bliver arbejdet med.

Men sprogindlæreren spiller jo også en rolle selv. I stedet for, som en anden forstokket lærer, at blive ved med at forvente at undervisning kan udrette mirakler, kunne jeg fx selv have meldt mig ind i en strikkeklub og insisteret på at tale islandsk dér. De islændinge jeg har lært at kende, har jeg mødt gennem mit arbejde. Derfor taler vi dansk sammen, jeg er her jo for at medvirke til at de studerende bruger og udvikler deres dansk. Og mine kolleger taler alle dansk, svensk eller norsk fordi de har boet i Skandinavien i forbindelse med uddannelse eller arbejde. Det er frygtelig svært at få munden på gled i en faglig samtale, når man lyder som et barn der lige er begyndt at tale. Er det virkelig muligt at tvinge andre til at lytte til én? Det er i hvert fald svært når samtaleparterne behersker et andet fælles sprog.

Mit mål var at komme til at forstå talt og skrevet islandsk og selv klare mig mundtligt på en form for 'nordisk'. Det første er lykkedes, jeg har læst og hørt en masse vidunderlig islandsk litteratur og

kan generelt følge med i samtaler på lærerværelset, i den lokale 'heita pottinn' og hvor jeg ellers hænger ud. Og jeg taler altid islandsk 'på gaden', men med venner, bekendte og kolleger taler jeg som sagt et andet fælles sprog. Så det med at tale 'nordisk' eller et islandsk uden al den overflødige morfologi, det er ikke lykkedes. Det er en tung byrde at vide at islændinge får ondt i ører og hjerte når jeg åbner munden. Og jeg tror at det er rigtigt at jeg har fået verbal forstoppelse af ikke at udvikle mundtlige produktive færdigheder sideløbende med de receptive.

Note

1 »Fra en swahilistuderendes dagbog« i Sprogforum, nr. 24, 2002.

Litteraturliste

HER KAN DU LÆRE ISLANDSK

Islandskkursus på nettet:

<http://icelandic.hi.is/>

En lille mundtlig islandsk parlør

<http://www.youtube.com/watch?v=GxzhWkMD3co&feature=related>

Daniel Tammet lærer islandsk

på en uge

<http://www.youtube.com/watch?v=4BxhYPKXXnQ>

Netudgaven af Morgunblaðið –

med maskinoplæsning af teksterne

<http://mbl.is/mm/frettir/>

Ísland er land þitt. Tekst af Margrét

Jónsdóttir. Melodi af Magnús

Pór Sigmundsson.

Sunget af Pálmi Gunnarsson med

engelske undertekster og lysbilledserie fra Island.

<http://www.youtube.com/watch?v=6kWrBJT4Jo&feature=related>

Litteraturliste til forrige nummer af Sprogforum

Til Stine Marie Spellerberg's artikel: *Afstande mellem sprog. Om typologi, psykotypologi og sprogtilegnelse med engelsk som eksempel* var litteraturlisten ikke kommet med i Sprogforum nr. 47, s. 45-48.

- Cenoz, J. (2001): »The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition«. I: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition – Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2005): »Linguistic Distance: A Quantitative Measure of the Distance Between English and Other Languages«. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26 (1), 1-11.
- Kellerman, E. (1983): »Now you see it, now you don't«. I: Gass & Selinker (eds.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Kellerman, E. (1987): *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Disputats. University of Nijmegen.
- Lewis, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World* (Sixteenth edition ed.). Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>
- McCuiston & Spellerberg (2006): *When Words Don't Come Easy – an investigation of factors involved in the acquisition of English as a third language in Denmark and Greenland*. Speciale. Roskilde Universitetscenter. <http://dspace.ruc.dk/handle/1800/2039>.

Godt Nyt

Curriculum

- Bausch, Karl [et al.] (Hrsg.) (2002): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 223 s.
- Beacco, Jean-Claude [et al.] (2008): *Niveau A2 pour le français. Un référentiel. Utilisateur / apprenant élémentaire, niveau intermédiaire*. Strasbourg: Didier. 235 s. (Med 1 cd i lomme).
- Beacco, Jean-Claude & Porquier, Rémy (2007): *Niveau A1 pour le français. Un référentiel. Utilisateur/apprenant élémentaire*. Paris: Didier. 191 s. (1 cd i lomme).
- Bendtsen, Marina [et al.] (red.) (2006): *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festskrift tillägnad professor Kaj Sjöholm*. Vasa: Pedagogiska Fakulteten, Åbo Akademi. 340 s.
- Bjerg Petersen, Karen (2010): *Undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne. Nogle udviklingstendenser*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. 215 s.
- Byram, Michael [et al.] (2009): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Essays and reflection. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brünner, Ines (2009): *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien: ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht*. München: Iudicium Verlag. 196 s.
- Christensen, Kirsten, Yakaboylu, Fatma & Engel, Merete (red.) (2003): *En rummelig skole. Dansk som andetsprog, klare mål, sprogvurdering, specialundervisning*. (UFE-nyt. Tema; 2003). Undervisere for Tosprogede Elever. 100 s.
- Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division (eds.) (2001): *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 260 s.
- Elsner, Daniela, Küster, Lutz & Voebrock, Britta (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel »Multiliteralität«*. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 31). Frankfurt am Main: Lang. 330 s.
- Eppert, Franz (Hrsg.) (2008): *Grammatik – ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1, A2, B1, B2: Ein kleines Handbuch für Lernende und Lehrende – einfach, klar, praktisch*. Frankfurt am Main: R.G. Fischer. 295 s.
- Europarådet (2008): *Den fælles europæiske referenceramme for sprog. Læring, undervisning og evaluering*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 343 s. (Originaltitel: *The Common European Framework of Reference for Languages*).
- Eurydice, The Information Network on Education in Europe (2001): *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice, European Unit. 372 s.



- Gallagher, Eithne (2008): *Equal Rights to the Curriculum. Many languages, one message.* (Parents' and Teachers' Guides; 10). Clevedon: Multilingual Matters. 168 s.
- Hedge, Tricia, Andon, Nick & Dewey, Martin (eds.) (2009): *English Language Teaching.* (Major Themes in Education). London: Routledge. (6 bd.: vol. 1., 399 s.; vol. 2., 499 s.; vol. 3., 397 s.; vol. 4., 524 s.; vol. 5., 522 s.; vol. 6., 195 s.).
- Kristjánsdóttir, Berghþóra (2006): *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum.* Ph.d.-afhandling. København: Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. 445 s.
- Leth Andersen, Hanne, Lund, Karen & Risager, Karen (eds.) (2006): *Culture in Language Learning.* Århus: Aarhus University Press.
- Menken, Kate (2008): *English Learners Left Behind. Standardized testing as language policy.* (Bilingual Education and Bilingualism; 65). Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters. 207 s.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt am Main: Lang. 565 s.
- Risager, Karen (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur.* København: Akademisk Forlag. 558 s.
- Skolverket (2000): *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer.* Stockholm: Skolverket. 152 s.
- Steffensen, Bo (red.) [et al.] (2005): *Fælles mål i folkeskolen.* Frederiksberg: Samfundslitteratur. 392 s.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet. Och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000.* (Uppsala Studies in Education; 92). Uppsala: Uppsala University Library. 310 s.
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål 2009 – indvandrersprog.* (Faghæfte 31). København: Undervisningsministeriet. 12 s.
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål 2009 – modersmålsundervisning.* (Faghæfte 48). København: Undervisningsministeriet. (Erstatte: Fælles mål – modersmålsundervisning, 2005).
- Se flere bøger og faghæfter på www.dpb.dpu.dk

Andet Godt Nyt

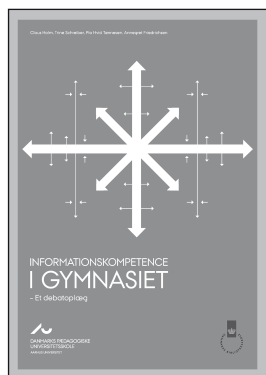
- Ahrenholz, Bernt (ed.) (2009): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund.* Freiburg, Br.: Fillibach-Verlag. 337 s.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen: A. Francke Verlag. 370 s.
- Beeching, Kate, Armstrong, Nigel & Gadet, Françoise (eds.) (2009): *Socio-linguistic Variation in Contemporary French.* (Impact, Studies in Language and Society; v. 26). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. 257 s.

- Burns, Anne (2010): *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for practitioners*. (ESL and Applied Linguistics Professional Series). New York: Routledge. 196 s.
- Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. – (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache ; 23). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 140 s. Bog + 1 DVD.
- Hunstiger, Agnieszka & Koreik, Uwe (Hrsg.) (2009): *Chance Deutsch. Schule, Studium, Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; Bd. 78). Göttingen: Universitätsverlag. 617 s.
- Hyttel-Sørensen, Liva (2009): *Dem de andre ikke vil lege med – en undersøgelse af børns sprogholdninger med fokus på dansk som andetsprog*. (Københavnnerstudier i tosprogethed; bind 49). København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet. 129 s.
- Jieping, Fan & Yuan, Li (Hrsg.) (2009): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. (Beiträge zur internationalen Konferenz "Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive" vom 07. bis 09. September 2007 am Institut für German Studies der Zhejiang Universität in Hangzhou). München: Iudicium. 509 s.
- Karrebæk, Martha Sif & Söderberg Arnfast, Juni (red.) (2010): *Tungen lige i munden. Aktuell forskning i dansk som andetsprog*. (Københavnnerstudier i tosprogethed; bind 43). København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet. 145 s.
- Navarro Coy, Marta (2009): *Practical Approaches to Foreign Language Teaching and Learning*. (Linguistic Insights; v. 78). Bern; New York: Peter Lang. 297 s.
- Piske, Thorstein & Young-Scholten, Martha (eds.) (2009): *Input Matters in SLA*. (SLA: Second Language Acquisition). Bristol; Buffalo: Multilingual Matters. 311 s.
- Rathje, Marianne (2010): *Generationsprog*. (Dansk Sprognævns skrifter; 43). København: Dansk Sprognævn. 350 s.
- Vilien, Katja (2009): »Toilettet er det eneste sted, hvor man kan sludre!« *En langdeundersøgelse af sociale, pædagogiske og kognitive faktorer i tilegnelsen af dansk som henholdsvis andetsprog og fremmedsprog*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet. 134 s. (Københavnnerstudier i tosprogethed; 47).

Udvalgte nye opslagsværker

- Auer, Peter & Li We (eds.) (2009): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. (Handbooks of Applied Linguistics; 5). New York, N.Y.: Mouton de Gruyter. 586 s.
- Krech, Eva-Maria [et al.] (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. (Mit Beiträgen von Walter Haas, Ingrid Hove, Peter Wiesinger; Autoren der Beiträge zur Eindeutschung fremder Namen und Wörter: Mariana Alvarez ... [et al.]; unter Mitarbeit von Ines Bose, Uwe Hollmach, Baldur Neuber). Berlin; New York: Walter de Gruyter. 1076 s.

Meddelelser



I forbindelse med konferencen *Informationskompetence i gymnasiet* på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole udkom:

Informationskompetence i gymnasiet – et debatoplæg

Af Claus Holm, Trine Schreiber,

Pia Hvid Tønnesen,

Annegret Friedrichsen, april 2010.

Debatoplægget er en publikation fra projektet Informationskompetence i gymnasiet. Projektet er et samarbejde mellem Danmarks Pædagogiske Bibliotek på DPU, Aarhus Universitet og Danmarks Biblioteksskole.

Se mere om konferencen og download debatoplægget på: www.dpu.dk/info. Den trykte udgave af debatoplægget kan rekvireres ved henvendelse til Pia Hvid Tønnesen (pht@dpu.dk)

Videnscenter for Integration (VIFIN) er i fuld færd med at udvikle nye muligheder for mobil læring i forbindelse med projektet: *MobiSticks – uformel mobil læring i hverdagen og på arbejde*.

Projektets formål er at øge adgangen til mobilbaseret, uformel læring blandt brugere af kommunale institutioner med et pædagogisk eller formidlingsmæssigt sigte. Dette gøres ved at udvikle en lettilgængelig metode og et eksemplarisk indhold til det første af en lang række fagområder i danske kommuner. Dette første område er integration gennem danskundervisning af herboende flygtninge/indvandrere samt arbejdskraftindvandrere og disses børn.

Se mere om projektet på: www.mobisticks.blogspot.com

FYRAFTENSMØDE

Hvorfor nu tale om curriculum?

Sprogforum folder det sidste nye nummer ud og inviterer til et fyraftensmøde med forfattere og gæsteforelæser.

Temaet for nr. 48 er curriculum som begreb og indhold.

Program

JEPPE BUNDSGAARD, lektor og ph.d. DPU:
Derfor skal vi tale om curriculum. Gæsteforelæser.

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR,
lektor, post doc. og ph.d. UCC og DPU:
Den gode ramme der ikke rammer.

LILIAN ROHDE, lektor og cand mag. Blaagaard-KDAS:
*Innovativ kulturundervisning – en curriculær mulighed
i læreruddannelsen?*

ERIK WIKKELSØ, lektor og cand. mag.
Borupgaard Gymnasium:
Kultur er sprog og sprog er kultur.

Efterfulgt af paneldebat

TID: Mandag den 10. januar 2011, kl. 16.15-18.15.

STED: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, København NV, lokale C 001.

Arrangementet er gratis, men af hensyn til bestilling
af kaffe m.v. bedes man tilmelde sig til sprogforum@dpu.dk
– tilmelding senest onsdag den 5. januar 2011.



Verdens bedste folkeskole

Finsk og dansk læringsmiljø

Af Frans Ørsted Andersen



I *Verdens bedste folkeskole* fremlægges en omfattende empirisk undersøgelse af danske og finske læringsmiljøer. Bogen fokuserer på, hvad vi kan lære af Finland, når det gælder f.eks. klasserumsledelse, undervisningsmaterialer, skolemadordninger, læreruddannelse og brug af lærerassistenter.

Bogen giver et konkret og systematisk indblik i mulighederne for at udvikle et bedre læringsmiljø i Danmark.

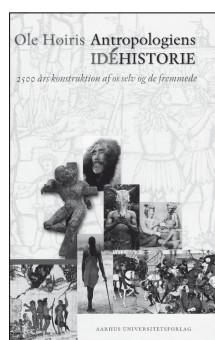
Udg. november 2010

156 sider • Pris: 198.00 + porto • ISBN 978 87 7934 590 4

Antropologiens idéhistorie

2500 års konstruktion af os selv og de fremmede

Af Ole Høiris



Ethvert individ og samfund opfatter sig selv som enestående og gør de andre til 'fremmede'. Dette spil har siden antikken optaget filosoffer, forfattere og opdagelsesrejsende.

Antropologiens idéhistorie følger diskussionerne om »os og dem« hele vejen op til det 20. århundrede og viser bl.a., hvordan beskrivelsen af den fremmede som enten dyrisk eller ædel kan være fundamentet for hhv. egen selvforherligelse eller indadrettet kulturkritik.

Udg. oktober 2010

516 sider • Pris: 398.00 + porto • ISBN 978 87 7934 564 5

Tysk og fransk fra grundskole til universitet

Sprogundervisning i et længdeperspektiv

Af Hanne Leth Andersen & Christina Blach



I bogen sammenholdes læreplanernes mål og anbefalinger med lærere og studerendes erfaringer fra undervisningen i tysk og fransk og forskningen i sprogtilegnelse.

De studerendes primære mål er at kunne kommunikere mundtligt, men de forbinder ikke umiddelbart sprogfærdighed med kultur og samfund.

Bogen inspirerer til en nytænkning af sprogundervisningen i Danmark.

233 sider • Pris: 248.00 + porto • ISBN 978-87-7934-541-6

Pædagogiske umuligheder

Psykoanalyse og pædagogik

Redigeret af Kirsten Hyldgaard



Denne bog modsiger den dominerende politiske diskurs på skoleområdet: At der kan opstilles klare mål for undervisningen, som enhver lærer kan opfylde med de rette metoder.

Med afsæt i psykoanalysen viser forfatteren, hvorfor det er så svært at skabe sikker viden om, hvad der virker inden for det pædagogiske felt. Til gengæld giver bogen med udgangspunkt i Freuds og Lacans teorier et bud på, hvad 'det pædagogiske' ved forhold overhovedet består i.

220 sider • Pris: 228.00 + porto • ISBN 978-87-7934-606-2

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:
www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 89425370

Det næste nummer af Sprogforum, efterår 2010,
udkommer november 2010
Tredjesprogstilegnelse

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 49 Tredjesprogstilegnelse – ultimo november 2010
50 Jubilæumsnummer – ultimo december 2010
51 Test og prøver – ultimo maj 2011
52 Cooperative Learning – ultimo oktober 2011
Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

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