

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 62 · juni 2016

Sprog, kultur og viden

»En forudsætning for interkulturel
kompetence og globalt medborgerskab
er et kritisk vidensbegreb.«

Louise Tranekjær og Julia Suárez-Krabbe

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 62 • juni 2016

JØRGEN CHRISTIAN WIND NIELSEN

Kronik: Tolkning i Danmark 8

LOUISE TRANEKJÆR OG JULIA SUÁREZ-KRABBE

De blinde pletter i verdensborgerens blik 12

KAREN RISAGER

Sprogfagene: Adgang til viden om verden 21

MADS JAKOB KIRKEBÆK

Etnisk, sproglig og kulturel mangfoldighed
i dansksprogede læremidler til kinesisk 28

SHELLEY K. TAYLOR

Sproglige og kulturelle vidensfonde
i klasseværelset 37

MARTA KIRILOVA

Om sprog og kultur ved jobsamtaler 44

SANNE LARSEN, PETRA DARYAI-HANSEN

OG ANNE HOLMEN

Flersproget internationalisering på Københavns
Universitet og Roskilde Universitet 51

METTE SKOVGAARD ANDERSEN

Et viden- og kulturmøde mellem Copenhagen
Business School og Københavns Universitet 58

BIRTE DAHLGREEN

Præsentation af hovedtanker i Claude Hagèges
bog *Contre la pensée unique* 66

NØNNE BJERRE JENSEN

Åbne Sider: Quizlet og ordforrådstilegnelse 71

PERNILLE SEJDELIN

Åbne Sider: Undervisning af traumatiserede
flygtninge kan belaste lærerens egen psyke 79

LISBETH VERSTRAETE-HANSEN

Anmeldelse: *Kampen om disciplinerne.
Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning* 87

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 92

SPROGforum

Sprog, kultur og viden

Sprogforum årg. 22, nummer 62, juni 2016

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2016 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

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

Temareaktionen for dette nummer:

Karen Risager (temareaktør), Louise Tranekjær, Birte Dahlgreen,

Annette Søndergaard Gregersen og Petra Daryai-Hansen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

– **med bidrag fra:** Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB):

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

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen, Susana Silvia Fernández, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Jakob Kirkebæk, Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lars Stenius Stæhr, Lone Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

DPU, Aarhus Universitet

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langelandsgade 177

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk

www.unipress.dk

T: 8715 3963

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl • E-bogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328 • ISBN 9788771841824

Abonnement

Sprogforum udkommer med to numre årligt.

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

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

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

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

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

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

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på <http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/>

Sprogforum nr. 36-62 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog.



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet.

/ In accordance with requirements of the Danish Ministry of Higher Education and Science, the certification means that a PhD level peer has made a written assessment justifying this book's scientific quality.

Forord

I de sidste 35-40 år er idéen om sprogenes sammenhæng med de kulturer de er udsprunget af, blevet alment accepteret af de fleste mennesker, ikke bare sprogfolk. Inden for sprogundervisning har man bl.a. gjort opmærksom på hvordan ordenes semantik meget vel kan være forskellig fra sprog til sprog, f.eks. betydningen af det engelske 'great' og det danske 'stor', og der er masser af andre eksempler. Kulturen forandrer sig også, og dermed ordenes konnotationer, f.eks. vækker det danske 'rygebord' nok andre associationer i Danmark i dag end for 40 år siden. Selv om relationen mellem sprog og kultur er kompleks, er de fleste ikke desto mindre enige om at der er en relation.

Men denne relation skal heller ikke overdrives, for sprog og kultur kan også skilles ad. Mange sprogbrugere bevæger sig rundt i landet, mellem land, provinsbyer og hovedstad, mellem forskellige bykvarterer. Regionale udtaler, dialekter og sociolekter blander sig med hinanden. Nogle bevæger sig til udlandet og slår sig måske ned på steder der er præget af andre kulturelle forhold end dem vi finder i Danmark. De tager deres danske sprog med sig og tilpasser det til den nye kulturelle kontekst. For dem opstår der en ny relation mellem sprog og kultur. Noget lignende sker for de udlændinge der kommer til Danmark: deres sprog udvikler sig i den nye kontekst, f.eks. kan de låne ord og vendinger fra dansk.

I dag er mange optaget af at man godt kan lære sprog samtidig med at man tilegner sig viden om et eller andet vidensområde der ikke behøver at være specifikt rettet mod målsprogslandene eller en international kultur, men kan være viden der traditionelt falder ind under andre fagligheder såsom geografi, samfundsfag, matematik, erhverv, billedkunst osv. I sådanne tilfælde kan man vælge bare at bruge fremmedsproget (ofte engelsk, men det kan også være andre sprog) i det omfang det er nødvendigt for at tilegne sig en relevant viden, som f.eks. når man læser fagtekster på engelsk, hvilket jo er almindeligt brugt på universiteterne og i dele af læreruddannelsen i Danmark. Man kan også vælge at praktisere undervisningen som både sproglæring og faglig læring på én gang, altså at man får hjælp og vejledning både i det sproglige og det faglige. Især i den europæi-

ske sammenhæng taler mange om det nye område CLIL: content and language integrated learning, hvor idealet netop er at forene sprog-læring og indholdslæring.

Men der kan let ske det at sproget bliver opfattet som en kode der bare formidler et indhold uanset hvilket sprog der faktisk er tale om. Ofte læser man tekster på engelsk uden at forholde sig til at de jo faktisk er på engelsk, og ikke fransk, spansk eller kinesisk – eller oversat fra et af disse sprog. Dvs. at man undlader at forholde sig til sprogenes kulturlighed og historiske forankring. Dette har videre konsekvenser end de ovennævnte eksempler på semantiske forskelle mellem ord i forskellige sprog. Sprog som engelsk, spansk og kinesisk har spillet meget forskellige roller i verdenshistorien, og de har været forbundet med forskellige diskurser og verdensforståelser, og dermed også forskellige former for viden. Race og etnicitet forstås for eksempel forskelligt i de (tidligere) britiske og spanske kolonier, og disse begreber har desuden en anderledes karakter i det store kinesiske rige. Det samme kan man sige om andre sprog, og mange er i dag optaget af at undersøge hvilke diskurser, verdensforståelser og vidensformer der har været udviklet i forskellige sprogsamfund, fra de store og dominerende (engelsk, spansk, kinesisk osv.) til de mindre eller meget små – og dominerede (de flere tusinde lokale sprog rundt omkring i de forskellige verdensdele især uden for Europa).

Den ovennævnte forskel mellem det engelske 'great' og det danske 'stor', eller forandringerne i konnotationerne til det danske 'rygebord', samt eksemplet med vidensformer i forbindelse med race og etnicitet er eksempler på sprogkultur, dvs. kultur der er direkte forbundet med sproget og dets betydninger – til forskel fra andre dele af kulturen der ikke er sprogafhængige, som fx musik, beklædning, madvaner, design osv.

De forskellige sprogsamfunds vidensformer kan sagtens blandes. Viden fra forskellige sprogsamfund kan spredes gennem flersprogede individers virke, heriblandt oversættelse, tolkning og interkulturel dialog. Kronikken i dette nummer ser på en side af denne vigtige formidling, nemlig behovet for tolkning i Danmark.

Sprog, kultur og viden er altså relateret til hinanden, men hvad betyder det konkret? Hvad betyder det for indholdet at det udtrykkes på et bestemt sprog – hvad enten der er tale om et dagligdags indhold eller et fagligt eller litterært indhold? Dette spørgsmål er det faktisk svært at forholde sig til, hvis man enten slet ikke kan andre sprog end det ene (tænk på alle de ensprogede engelsktalende i verden), eller hvis man aldrig har været konfronteret med spørgsmålet i løbet af sin uddannelse.

Her har sprogfagene en meget vigtig rolle. For det første i den forstand at de, ved at uddanne eleverne eller de studerende i andre sprog, giver dem muligheder for at komme i kontakt med andre diskurser, verdensforståelser og vidensformer end dem der cirkulerer f.eks. på dansk i Danmark og i de danske medier. Og her tænkes ikke bare på de vidensformer der udtrykkes på engelsk. For det andet er sprogfagene stedet hvor man kan møde konkrete eksempler på hvordan valget af sprog kan spille en rolle for den viden man tilegner sig. Anmeldelsen af 'Kampen om disciplinerne' i dette nummer berører dette emne.

Kronikken *Tolkning i Danmark* er skrevet af Jørgen Christian Wind Nielsen. Den handler om manglen på kompetente tolke for de sproglige minoriteter i Danmark. Der er mange rapporter og anbefalinger på området, men der er ingen politisk interesse for problemet og der udtrykkes ikke nogen kvalitetskrav fra brugernes side. Forfatteren fremhæver bl.a.: at »Kommende migrationsstrømme vil øge behovet for adgang til professionel tolkning. Det er op til os at gøre det politisk farbart«.

I artiklen *De blinde pletter i verdensborgerens blik* af Louise Tranekjær og Julia Suárez-Krabbe fokuserer forfatterne på vidensdimensionen i arbejdet med verdensborgerskab, hvor de skelner mellem tre typer viden; faktisk viden, epistemologi og common sense. Forfatterne viser hvordan disse videnstyper på forskellig måde er i spil i læreres og elevers arbejde med dels programmet Global Citizenship på et gymnasium i København, dels Sprogprofilerne på RUC. De advokerer for et kritisk vidensbegreb som en forudsætning for interkulturel kompetence og globalt medborgerskab.

Karen Risager diskuterer i sin artikel *Sprogfagene: Adgang til viden om verden* i hvilken forstand sprogfagene egentlig giver adgang til viden om verden i den geografiske betydning: hele kloden. Sprogfagenes læseplaner nævner gentagne gange 'verden', men hvad betyder det? Artiklen foreslår nogle konkrete eksempler på hvordan sprogfagene kan tage emner op som overskrider de geografiske rammer de traditionelt opererer inden for: 'de engelsksprogede lande', 'de tysksprogede lande' osv.

Kinesisk- og danskproducerede læremidler i kinesisk er forholdsvis ens i fremstillingen af etnicitet, sprog og kultur, er konklusionen i Mads Jakob Kirkebaks artikel *Etnisk, sproglig og kulturel mangfoldighed i dansksprogede læremidler til kinesisk – hvordan og hvorfor?* Både de kinesisk- og danskproducerede læremidler til kinesisk vægter det monosproglige perspektiv, storbyperspektivet og et han-kinesisk perspek-

tiv. Forfatterens hypotese om at et danskproduceret læremiddel ville være mere nuanceret i sin fremstilling, kunne ikke bekræftes.

Shelley K. Taylor beretter i artiklen *Sproglige og kulturelle vidensfonde i klasseværelset* om nogle forskningsprojekter om undervisning af minoritetsbørn, som hun har gennemført i Danmark og i Canada. Hun argumenterer for vigtigheden af at tage børnenes vidensfonde alvorligt, dvs. den viden de får i deres hjem og i deres kulturelle fællesskaber. Hun konkluderer at »lande som Canada og Danmark vil kunne drage nytte af at dele informationer om positive skridt der er blevet taget i begge lande med henblik på at anerkende og værdsætte minoriteters førstesprog og kulturer som alternative former for viden der kan gøre det muligt for lærerne at imødekomme elevernes behov.«

I *Om sprog og kultur ved jobsamtaler. 'Du bestemmer – jeg li' arbejde'* præsenterer *Marta Kirilova* en analyse af jobsamtaler med ansøgere med indvandrerbaggrund til integrations- og oplæringsstillinger i Københavns Kommune. Analysen viser et paradoks, nemlig at udvælgelsen – på trods af gode viljer – ikke styres af ansøgernes kvalifikationer, men afhænger af hvor gode de er til at indgå i jobsamtalens sprogkulturelle kontekst. Forfatteren foreslår at autentiske samtaledata inddrages i sprogcentrenes undervisning for at gøre introduktionen til danske kulturformer og samfundsforhold mere virkelighedsnær.

Sanne Larsen, Petra Daryai-Hansen og Anne Holmen gør i deres artikel *Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk* rede for to internationaliseringsinitiativer på Roskilde Universitet og Københavns Universitet der har som målsætning at integrere ikke blot engelsk, men også andre fremmedsprog i de faglige studier. De præsenterer og sammenligner de to initiativer fra henholdsvis RUC og KU og diskuterer dem derefter i et CLIL-perspektiv (Content and Language Integrated Learning).

Et viden- og kulturmøde mellem Copenhagen Business School og Københavns Universitet – Integrerede kompetencer af *Mette Skovgaard Andersen* handler om et samarbejde mellem KU og CBS om en ny, fælles sproguddannelse på kandidatniveau med fransk, tysk og spansk. Artiklen redegør for den økonomiske og politiske baggrund for initiativet og belyser udfordringer og potentialer i uddannelsessamarbejde på tværs af institutioner med forskellige uddannelsestraditioner og uddannelseskulturer.

Birte Dahlgreen præsenterer nogle hovedtanker i den franske sprogforsker *Claude Hagège*s bog *Contre la pensée unique*, der handler om den tankemæssige dominans der efter hans mening følger med

dominansen af engelsk i verden. Han mener at ethvert sprog udgør et lille univers af forskellige begrebs- og idémæssige betydninger, og at man skulle dyrke verdens diversitet i sprog, kultur og tanker.

Som *Åbne Sider* har vi Nønne Bjerre Jensens artikel *Quizlet og ordforrådstilegnelse – et effektstudie* Den handler om en undersøgelse af dette værktøj i faget spansk på et gymnasium, og undersøgelsen viser at Quizlet har en positiv effekt på tilegnelsen af nye ord. Forfatteren diskuterer desuden hvad det vil sige at kunne et ord, og hvad ordforrådsundervisning kan bestå i.

Som endnu en *Åbne Sider*-artikel bringer vi *Undervisning af traumatiserede flygtninge kan belaste lærerens egen psyke* skrevet af Pernille Sejdelin. Artiklen behandler spørgsmålet om sekundær traumatisering af læreren: Læreren spiller en vigtig rolle i at understøtte den traumatiserede kursists rehabilitering, men samtidig kan det være en utrolig følelsesmæssigt belastende situation for læreren. Artiklen omhandler både faresignalerne og mulighederne for forebyggelse.

Endelig anmelder Lisbeth Verstraete-Hansen David Budtz Pedersen, Frederik Stjernfelt og Simo Køppes (red.) *Kampen om disciplinerne. Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning* med fokus på problemstillinger der er relevante for dette temanummer: sprog, kultur og viden.

Som altid indeholder dette nummer *Godt Nyt* med nyere litteratur til temanummeret udvalgt af Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB). *Godt Nyt* efterfølges af *Andet Godt Nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Tolkning i Danmark

Børn, der tolker for deres forældre. Ægtemænd, der tolker intime detaljer for deres hustruer, alvorlige fejltolkninger på hospitalet. Fælles for historierne er, at de handler om sproglige minoriteter fra de svageste socialgrupper, og de er fra hverdagen på sundheds-, social- og retsområdet. På baggrund af mit virke gennem mange år som domsmand, først ved Gentofte Ret, nu ved Østre Landsret, ved jeg, hvor vigtigt det er at kunne fortælle sin historie i retten. Hvis du ikke har et sprog, ikke kender koderne og de kulturelle spilleregler, ikke kan fortælle *din* version af sandheden, er du dårligt stillet i dit udgangspunkt. Derfor har du brug for en tolk, en god tolk.

'Har du penge kan du få, har du ingen må du gå', lyder en linje fra den gamle børnesang 'Der bor en bager'. En morale, der i høj grad karakteriserer tolkeområdet. Dygtige forretningstolke er der masser af. Offentlige instanser og private virksomheder hyrer tolke til forhandlinger og forretningsmøder, når de har brug for det. Aarhus Universitet har eksempelvis lige fået grønt lys til at udbyde en masteruddannelse i konferencetolkning. Men der mangler kompetente tolke for de sproglige minoriteter.

Manglende kompetencer i samfundet kompenseres der normalt for gennem uddannelse. Hvorfor bliver der ikke uddannet kompetente tolke på social- og sundhedsområdet i sprog, der efterhånden bliver mindre og mindre eksotiske og mere og mere fysisk til stede i vores land?

Rapporter, viden og anbefalinger

Mange undersøgelser har gennem de senere år belyst problemerne. 'Rapport om tolkebistand i retssager' (2003), som jeg selv var med til at lave, er én af dem. Uddrag fra kommissoriet lyder:



JØRGEN CHRISTIAN WIND NIELSEN

Konsulent ved Forbundet for Kommunikation og Sprog, cand.interpret., master i computermedieret kommunikation, translatør
jcn@Kommunikationogsprog.dk

Arbejdsgruppen skal på den baggrund vurdere, om der er retssikkerhedsmæssige eller praktiske problemer forbundet med tolkningen i retssager, eksempelvis vedrørende tolkenes kvalifikationer, rekruttering og indkaldelse af tolke, tolkenes forberedelsestid, tolkenes adgang til oplysninger af relevans for tolkningen, tolkenes muligheder for at øve indflydelse under sagen, tempoet og kvaliteten af tolkningen m.m. (ibid.: 3).

Hvorvidt Domstolsstyrelsen har drøftet rapporten internt, skal jeg ikke kunne sige. Efter udvalgsarbejdet hørte jeg ikke mere fra Domstolsstyrelsen. anbefalingerne i rapporten blev ikke fulgt.

Et forskningsprojekt fra 2012 fra Institut for Erhvervskommunikation, Aarhus Universitet: 'Retssikkerheden udfordres af dårlig tolkning' er en anden. Projektet konkluderede, at de fleste danske dommere har oplevet problemer med ukorrekt tolkning i retssager, hvilket udfordrer retssikkerheden.

Translatørforeningen offentliggjorde i 2015 spørgeskemaundersøgelsen: 'Tolkning i den offentlige sektor. Den aktuelle tolkesituation. Afrapportering af spørgeskemaundersøgelse blandt tolkebrugere i den offentlige sektor'. I sammenfatningen efterlyses et offentligt tilgængeligt tolkeregister samt krav til tolkenes tolkekompetencer.

Også Indvandrermedicinsk Klinik på Odense Universitetshospital har bidraget med viden, eksempelvis i 'Tolkerappen: Kun en tåbe frygter ikke sproget. Tolkning – fra de professionelle tolkes synspunkt. Erfaringer fra Indvandrermedicinsk Klinik'. Blandt andet viser undersøgelser, at patienter med dårlige danskkundskaber har sværere ved at forstå et sygdomsforløb, og at patienter med post-traumatisk stresssyndrom ligefrem helt kan miste deres eksisterende danskkundskaber, hvilket stiller yderligere krav til tolkesituationen. Det drejer sig med andre ord om god sundhedskommunikation.

Institut for Menneskerettigheder har i år offentliggjort rapporten 'Tolkning i retsvæsenet', der ud over en omfattende gennemgang af 'tolkeområdet i dag' fremlægger en række anbefalinger (s. 68) på linje med tidligere rapporter og undersøgelser. Rapporten indeholder en viden, der bør gøre det nemt for politikerne at gribe til handling.

Alle analyser, undersøgelser og projekter, de her nævnte og flere andre, identificerer de samme problemer og anviser gennem en stribe anbefalinger samme løsningsforslag. Hvorfor sker der så ikke noget? Årsagen er ikke uvidenhed. Et flertal i den danske befolkning bryder sig ikke så meget om fremmede sprog. Mange forhold illustrerer det. 'Tosproget' er ikke noget plusord, ligesom 'modersmålstalende' ikke er det. Som om danskerne ikke er modersmålstalende. Søgningen til fremmedsprog i uddannelsessystemet falder drama-

tisk. Over de sidste ti år er mange uddannelser og sprog lukket ned. Translatørbeskikkelsen, der netop fremstod som en supplerende kvalitetsgaranti ud over den akademiske grad, en slags statslig *back up*, er blevet afskaffet. Tidligere forsøg med diplomuddannelser til social- og indvandrer-tolk er strandet.

Ingen kvalitetskrav

Fra brugernes side formuleres der ingen formelle uddannelseskrav til tolkene. I forbindelse med den nylige folkeafstemning om ophævelse af Danmarks retsforbehold i EU blev en række retsakter valgt til af de 'EU-positive partier' i Folketinget, andre blev valgt fra. Blandt de fravalgte var EU-direktivet om sproglige rettigheder i straffesager m.v., der netop kunne have lagt bunden for kvalitetsniveauet.

En række ministerier og statslige styrelser har i december måned 2015 udgivet *Tolkehåndbogen: Håndbog for tolke på Rigspolitiets tolkeoversigt*. Tolkehåndbogen er blevet til i et samarbejde mellem Justitsministeriet, Rigspolitiet, Kriminalforsorgen, Domstolsstyrelsen, Udlændinge-, integrations- og boligministeriet, Udlændingestyrelsen og Flygtningenævnets Sekretariat. Håndbogen er et tindrende klart eksempel på fraværet af formelle uddannelseskrav til tolkene. Håndbogen er tæt på at virke nedladende og henvender sig til en målgruppe helt uden viden om tolkningens præmisser. Om tolkens sproglige kvalifikationer står der:

Som tolk skal du sprogligt være i stand til at forstå og oversætte det, der bliver sagt mellem den ikke-dansktalende og tolkebrugeren, uden meningsforstyrrende fejl. Det kan være, at der i samtalen anvendes meget vanskelige udtryk – f.eks. lægelige, militære, juridiske og lignende. Som tolk forventes du at besidde visse sproglige og/eller kulturspecifikke kompetencer, herunder eksempelvis at kunne omregne en kalender, hvis denne er forskellig fra den europæiske. Som tolk skal du også kunne huske og gengive hele og nogle gange lange sætninger og til tider også flere ad gangen (s. 2).

'Håndbog om tolkning i den kommunale indsats' blev udgivet af Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, Integrations-service i 2009. Heri konstateres det tørt, at mange tolkeopgaver, især inden for det offentlige, løses af tolke uden tolkeuddannelse.

En politisk beslutning

Adgang til professionel tolkning for sproglige minoriteter er et politisk spørgsmål. Brugere skal stille krav om formelle kompetencer, tolkene skal kunne se formålet med at tage en tolkeuddannelse, og det offentlige skal gennem særlige uddannelsesbevillinger tilvejebringe gratis og støtteberettiget uddannelse. En ISO-standard: 'Interpreting – Guidelines for community interpreting' er på vej. Sammen med EU-direktivet om sproglige rettigheder kunne de to instrumenter definere rammerne. Kommende migrationsstrømme vil øge behovet for adgang til professionel tolkning. Det er op til os at gøre det politisk farbart.

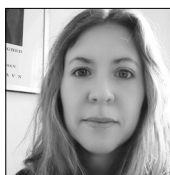
Litteratur

- Arbejdsgruppen om tolkebistand i retssager nedsat under Domstolsstyrelsen (2003). *Rapport om tolkebistand i retssager*.
<http://www.domstol.dk/om/publikationer/HtmlPublikationer/Rapporter/Rapport%20om%20tolkebistand%20i%20retssager/978-87-92367-32-7.pdf>
- Graversen, C., Jacobsen, B. & Nørgaard Jappe, A. (2015). *Tolkning i den offentlige sektor. Den aktuelle tolkesituation. Afrapportering af spørgeskemaundersøgelse blandt tolkebrugere i den offentlige sektor*.
http://translatorforeningen.dk/fileadmin/user_upload/documents/tolkeudvalg/Tolkning_i_den_offentlige_sektor.pdf
- Institut for Menneskerettigheder (2015). *Tolkning i retsvesenet*. (Redaktion afsluttet 2015).
<http://menneskeret.dk/udgivelser/tolkning-retsvesenet>
http://menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/ligebehandling_2015/tolkning_retsvesenet_2015.pdf
- Tolkehåndbogen* (2015).
<http://www.ft.dk/samling/20151/almdel/uu/spm/95/svar/1288263/1582509/index.htm>

Øvrige henvisninger kan findes under supplerende netadresser til kronikken på s. 91.

De blinde pletter i verdensborgerens blik

De seneste år har der været en stigende opmærksomhed omkring internationalisering, interkulturel kompetence og globalt medborgerskab i uddannelses- og læringssammenhæng både i Danmark og i det øvrige Europa. Verdensborgerskab er blandt andet i centrum for UNESCO's nyligt lancerede udviklingsarbejde, hvor den overordnede målsætning er at opnå større social retfærdighed på globalt og lokalt plan igennem viden og uddannelse (UNESCO 2014). I denne artikel fokuserer vi på vidensdimensionen i arbejdet med verdensborgerskab (Kemp 2005), som ofte behandles som en abstrakt og vagt defineret størrelse. Vi vil foretage en teoretisk skelnen mellem tre typer viden: 'faktuel viden'¹, epistemologi og common sense, samt en eksemplificering af disse i forhold til vores arbejde med to forskellige internationaliseringstiltag: Sprogprofilundervisningen på RUC og Global Citizenship program på Rysensteen Gymnasium i København. Herved illustrerer vi relevansen af den tredimensionelle forståelse af viden i forhold til operationaliseringen af verdensborgerskab og bidrager til en synliggørelse og eksplicitering af de implisitte vidensidealer og -hierarkier – de blinde pletter – der ligger i arbejdet med verdensborgerskab og interkulturel kompetence. Vores konklusion er, at en forudsætning for interkulturel kompetence og verdensborgerskab er et kritisk vidensbegreb, der udspringer af relationen mellem disse tre former for viden.



LOUISE TRANEJÆR

Lektor, ph.d.
Roskilde Universitet
louiset@ruc.dk



JULIA SUÁREZ-KRABBE

Lektor, ph.d.
Roskilde Universitet
jskrabbe@ruc.dk

Verdensborgerskab og viden

I UNESCO's arbejde med Global Citizenship eller verdensborgerskab defineres begrebet som en »sense of belonging«, der opstår som et resultat af en kognitiv, emotionel og adfærdsmæssig bevægelse (UNESCO 2014: 14). Arbejdet med verdensborgerskab er indrammet af et ønske om større retfærdighed, respekt og inklusion på globalt plan. Samtidig er dokumentet tavst omkring, dels hvad dette arbejde specifikt indebærer i forhold til viden, dels hvad der udgør den ønskværdige og nødvendige kognitive bevægelse. Denne tavshed er vigtig, fordi den siger noget om de magtrelationer, der er i spil i arbejdet med verdensborgerskab, og de udfordringer, disse relationer medfører i praksis. Denne tavshed gentages i UNESCO's kortfattede beskrivelse af viden: På den ene side indebærer verdensborgerskab en tilegnelse af viden om sociale styringssystemer, rettigheder og globale problemstillinger og på den anden side viden om forskel og multiple identiteter i forhold til kultur, sprog, religion, køn og mellemnesskelighed. Tavsheden her består i 1. hvilke strukturer, rettigheder og problemstillinger, som skal læres, 2. hvordan man italesætter forskellighed i kultur, sprog, religion osv., og 3. hvem der begrebsliggør disse til hvilke formål og i hvis interesse?

Sådanne uklarheder og manglende præcisering er at finde i mange andre kulturpædagogiske initiativer, der arbejder med verdensborgerskab og nødvendiggør, at viden defineres og forstås i relation til de kontekster, den anvendes i. Vi foreslår en tredimensionel opdeling af vidensbegrebet i henholdsvis: 'faktuel viden', epistemologi og common sense. *Faktuel viden* kan siges at være både den specifikke fagviden, man tilegner sig eksempelvis om indiske traditioner, politiske ideologier, musikhistorie eller klimabælter. Epistemologi og common sense komplicerer faktisk viden på forskellig vis. *Epistemologi*, forstået som de begrebsrammer, vi anvender til at forstå verden, ligger ofte implicit og uproblematiseret i faktisk viden: Eksempelvis er det stadig en generel tendens, at skoleelever i dag tilegner sig en faktisk viden om verdenshistorien, hvor Europas og USA's rolle er overrepræsenteret, og Afrikas, Latinamerikas og Asiens underrepræsenteret. Denne måde at fremstille verdenshistorien på afspejler nogle historisk nedarvede forståelsesrammer, der anvendes i historisk fagviden, hvor 'verden' forveksles med Europa og USA, og Afrika, Latinamerika og Asien forstås som lokale områder og altså ikke som medskabere af det globale (Mignolo 2000; Santos 2014; Suárez-Krabbe 2015). Ofte forstås de sidstnævnte også som bagvedliggende i forskellig grad og ikke som samtidige samfund. Den episte-

mologiske vidensdimension handler altså i høj grad om de rammer, som faktisk viden trækker på. Disse rammer skal forstås kontekstspecifikt og inkluderer de globale magtrelationer, som viden indgår i. Eksemplet med historisk faktisk viden skal således forstås i forhold til de globale magtrelationer, den dels er et resultat af, dels afspejler. *Common sense* (Billig 1991 og 1996; Garfinkel 1967; Tranekjær 2007; 2011; 2014 og 2015) handler, ligesom epistemologi, om begrebsrammer. Hvor epistemologi i højere grad italesætter de begrebsrammer, vi tilegner os via fagspecifik viden, italesætter *common sense* de begrebsrammer, vi tilegner os via erfaringen og vores medlemskaber i forskellige sociale og kulturelle fællesskaber og praksisser. *Common sense* formulerer altså det, som tages for givet og betragtes som naturliggjort og meningsfuldt inden for en given kulturel og social kontekst, og som danner udgangspunkt for vores holdninger, handlinger og fortolkninger af en social virkelighed. Det gælder ikke mindst for elevernes aktivering og operationalisering af deres 'faktuelle' viden.

Disse vidensdimensioner er gensidigt relaterede, de fordrer hinanden i de forskellige situationer, man befinder sig i. Ikke desto mindre er det ofte den faktuelle viden, som fremhæves, hvor de andre vidensformer ligger i baggrunden både i læreplaner og i den konkrete undervisning. I det følgende illustrerer vi relevansen af at operere med denne tredelte vidensforståelse i forhold til operationaliseringen af verdensborgerskab via fremlæggelsen af to cases: Sprogprofilundervisningen på RUC og Global Citizenship Program på Rysensteen Gymnasium.

Sprogprofilerne på RUC – den spanske sprogprofil

Sprogprofilerne, der udbydes på spansk, tysk og fransk, udgør en central del af Roskilde Universitets internationaliseringsstrategi, hvor udgangspunktet er, at sprog, kultur og internationalt udsyn hænger sammen. Sprogprofilernes mål er at udbygge de studerendes kompetencer til at inddrage og formidle viden fra flere sprog- og kulturområder. Sprogprofilernes udgangspunkt er en fagintegreret sprogdidaktik inspireret af CLIL-tilgangen (*Content and Language Integrated Learning*), der skelner mellem 'fagsprog' (*language of learning*), 'sprog til læring' (*language for learning*) og 'sprog gennem læring' (*language through learning*) (Watson, Prag & Daryai-Hansen 2014: 4). Denne inddeling er i tråd med vores tredimensionelle vidensforståelse, hvor 'fagsprog' er knyttet til faktisk viden, 'sprog til læring' til epistemologi, og 'sprog gennem læring' til *common sense*. I de overordnede retningslinjer for sprogprofilerne er det end-

nu uklart, hvad relationen mellem sprog, viden og interkulturel kompetence er. Den spanske sprogprofil arbejder dog aktivt med disse refleksioner, idet den bygger på den grundlæggende forståelse, at der er et tæt samspil mellem sprog, epistemologi, teori, interaktion og aktion. Dette syn på sprog indebærer, at sprog og sproglæring ikke er neutrale, men derimod skal ses i tæt sammenhæng med, hvordan vi skaber betydning i verden, samt hvordan denne betydningsdannelse både muliggør og begrænser praksis og forandring, herunder sproglig praksis og læring. Inden for denne ramme ses spansk som et middel til kritisk forskning og læring i praksis.

Sammen med Nanna Kirstine Leets Hansen har Julia Suárez-Krabbe arbejdet med udviklingen af den spanske sprogprofil, siden denne blev implementeret i foråret 2014. En central overvejelse i udformningen af den handler om videnskæssige hierarkier, hvor det ofte ses, at de studerendes viden om Latinamerika er forankret i en epistemologisk begrebsramme, der eksempelvis sætter Latinamerika i en forestillet, bagvedliggende position i forhold til tid (underudviklet), og hvor kendskabet til latinamerikansk tænkning – inklusive indiansk og afrolatinamerikansk teoridannelse – generelt er fraværende. Den kulturpædagogiske udfordring er således at stimulere en *aflæring* af det normative og hierarkiske afsæt i de studerendes egne epistemologiske udgangspunkter (Santos 2014; Suárez-Krabbe 2015). Heri kan der dermed ligge en udfordring af de epistemologiske rammer, de har tilegnet sig i egne studieforløb. I operationaliseringen af den spanske sprogprofil tages der derfor overvejende udgangspunkt i latinamerikanske teoretiske perspektiver som en måde at give fagligt input til denne aflæringsproces på. Disse perspektiver udgør et afsæt for eksempelvis at synliggøre og reflektere over, hvordan forståelsen af specifikke tekster kan være stærkt begrænset af, at disse læses ud fra nogle bestemte epistemologiske forståelsesrammer. Såkaldte syd-epistemologier har derfor generelt højeste prioritet: Det er i konkrete, fagrelevante situationer, der inkluderer læsning, diskussion og refleksion, at sammenhængen mellem sproglige og epistemologiske hierarkier tydeliggøres.

Sprogprofilundervisningen tilrettelægges i forhold til specifikke tematikker, der fungerer som indfaldsvinkler til ovennævnte aflæringsproces. Disse tematikker har omhandlet universitetet som global institution, dennes videnshierarkier og de problemer, som diskuteres i denne forbindelse i Latinamerika. En anden tematik har været musik som kanal for social protest og identitetskonstruktion i Latinamerika, hvor de studerende samtidig tilegner sig viden om sociohistoriske processer i regionen samt viden om de relevante akademiske diskussioner omkring disse i latinamerikansk tænkning.

På denne måde arbejder de studerende på spansk på flere niveauer: Dels i forhold til at få udvidet ordforrådet i forhold til at opnå et generelt overblik over, hvordan tematikker tænkes og begrebsliggøres inden for andre videnstraditioner end den vestlige, dels i forhold til at formidle denne viden. Samtidig tænkes aflæring som en central interkulturel kompetence, der er med til at sætte de studerende i stand til at indgå i interkulturelle relationer med en grundlæggende forståelse af, at »forståelsen af verden overstiger den vestlige forståelse af verden« (Santos 2014). Denne kompetence er specielt vigtig i forhold til, at de studerende kan blive i stand til at forstå, tackle og reflektere konstruktivt over den skepsis, som mange 'vestlige' møder, når de indgår i bestemte dagligdags og professionelle interaktioner i Latinamerika. Her er det ikke sjældent at se, at latinamerikanerens oplevelse netop er, at folk fra USA og Europa ikke er i stand til at se deres egne blinde pletter.

Rysensteen Gymnasiums Global Citizenship Program

Rysensteen Gymnasium sætter med afsæt i deres Global Citizenship Program (GCP) særligt fokus på verdensborgerskab (Kemp 2005) som et ideal og en nødvendighed i en globaliseret verden. Louise Trane-kjær har været tilknyttet programmet som forsker siden 2015. Målsætningen for programmet er, at verdensborgerskab som læringsmål skal være rammesættende for al undervisning på Rysensteen, og at dette skal udgøre en rød tråd i alle fagene. GCP manifesterer sig særligt i forbindelse med et undervisningsforløb i kulturforståelse, som alle 3.g-eleverne gennemfører, samt i forbindelse med et områdestudieforløb, som finder sted i AT-undervisningen for 1.g'erne. Dette områdestudieforløb har fokus på de specifikke lande, som de enkelte klasser skal udveksles med i 3.g. Som led i denne udveksling arbejder eleverne i grupper med at udarbejde en film, som behandler en problemstilling og et tema, der arbejdes med både op til og i løbet af turen.

De forskellige vidensdimensioner, som blev beskrevet ovenfor, er på forskellig måde i spil i lærernes og elevernes arbejde med Global Citizenship Programmet. Fokus er dog primært på den faktuelle viden, dels i den ordinære undervisning, men også i forbindelse med undervisningen i kulturforståelse og områdestudier. Vidensdimensionerne epistemologi og common sense behandles hovedsageligt, og forholdsvis implicit, som led i undervisningen i kulturforståelse samt i områdestudieundervisningen. Her indtænkes forskellige epi-

stemologier og i nogen udstrækning forskelle i common sense som et aspekt af den kulturelle viden om de lande, som klasserne specifikt arbejder med. Den 'almene viden', som genereres af elevernes og lærernes praksis i Danmark og i udlandet inden for såvel som uden for undervisningen, og som er udgangspunktet for elevernes møde med den anden, inddrages, når det er relevant og oplagt, men behandles ikke på systematisk vis. Common sense bidrager i væsentlig grad til at tydeliggøre relevansen af disse undervisningsrelaterede former for viden. Dette ses, når eleverne i deres arbejde med en konkret opgave får den faktuelle viden til at gribe ind i, udfordre og forandre deres common sense-forståelse af virkeligheden omkring dem. Et eksempel, som illustrerer dette, er en 3.g classes arbejde med musikanalyse i forbindelse med deres forestående tur til New York.

Arbejdet med musikkulturanalysen har blandt andet bestået i at arbejde med at beskrive og fremlægge en koncert, de har været til i weekenden, som en musikalsk begivenhed. De er blevet bedt om at beskrive alle aspekter af oplevelsen, lige fra selve musikken til billetkøen, og de har skullet reflektere over hvilke kulturelle kategorier, som var repræsenteret blandt publikum og musikerne. De fag, som primært har været i spil i klassens arbejde med opgaven, er historie og musik, og herigennem har eleverne tillært sig 'faktuel viden' omkring musikhistorie. Hertil kommer den faktuelle kulturelle viden, som eleverne har tilegnet sig gennem undervisningen i kulturforståelse, og som bringes i spil, idet grupperne skal forholde sig antropologisk til begivenheden og lave kulturanalytiske beskrivelser. I elevernes præsentationer bliver det tydeligt, hvordan deres faglige praksis, inklusive anvendelsen af faktuel viden, samt deres fortolkning af den musikalske begivenhed trækker på deres common sense viden om, hvad det vil sige at være til en koncert, som er formet af deres specifikke genremæssige præferencer og erfaringer. Viden om og mødet med 'en klassisk koncert' bliver således defineret ud fra deres naturliggjorte viden om og erfaringer med andre typer koncerter. Sådanne opgaver rummer på denne måde et potentiale for en udfordring og udvikling af både elevernes faktuelle viden og epistemologi, fordi der sker en indgriben i elevernes common sense, som involverer en kritisk forholden sig til deres eget naturaliserede udgangspunkt. Sådanne potentialer viser sig dog også i momenter, som i udgangspunktet er ikke-faglige, som for eksempel i en AT-time, hvor klassen er ved at planlægge programmet og en række praktiske forhold omkring turen til New York, og en elev rækker hånden op og spørger, hvor man må ryge i New York. Det er et banalt og ikke særlig fagligt spørgsmål, som imidlertid udgør en mulighed for en

kritisk refleksiv dialog omkring kultur, som kunne involvere alle tre vidensdimensioner, og som udspringer af en forholden sig til den kulturelle kontekst, han kommer fra, ikke bare som dansker, men som gymnasieelev på Vesterbro, for hvilken rygning er praksis, som er institutionelt styret på en bestemt måde. Den efterfølgende diskussion omkring rygning i New York har at gøre med nogle dimensioner af verdensborgerskabet, som ikke direkte indfanges i arbejdet med den faktuelle vidensdimension (såvel den faglige som den kulturelle). Den er ikke desto mindre væsentlig, fordi dens udgangspunkt er elevens common sense-forståelse og naturliggjorte praksis i modsætning til undervisningen i kulturel og faglig viden, som generelt er lærerstyret og ikke nødvendigvis knyttet til elevernes erfaringshorisont og motiverede virkelighed.

Konklusion

Igennem artiklen har vi understreget vigtigheden af at arbejde fokuseret omkring de forståelser af viden, man bruger i forbindelse med internationalisering, verdensborgerskab og interkulturel kompetence. Vi har påpeget, at uklarheder i forhold til vidensdimensionen medfører en tendens til at overse, hvordan strukturelle magtuligheder hænger sammen med uligheder i forhold til viden. Det vil sige, at de epistemologier, ideologier og selvfølgeligheder, der tages som givne i de måder, der arbejdes med verdensborgerskab på, gør, at ovennævnte uligheder usynliggøres. De medtages dermed heller ikke i den viden, som betragtes som kvalificerende i en given undervisningsmæssig sammenhæng.

Sprogprofilundervisningen på RUC og Rysensteens Global Citizenship Program illustrerer ligheder og forskelle i måder, hvorpå man arbejder med at give de studerende en viden og erfaringshorisont, som er globalt orienteret uden at miste følingen med det lokale og kontekstspecifikke. Begge cases arbejder med geografiske og tematisk orienterede perspektiver på faglig viden i forsøget på at kvalificere de studerende til verdensborgerskab, og i begge tilfælde ses der udfordring af de studerendes egne udgangspunkter. Hvor Rysenstein i eksemplet med rygning i New York kan siges at udfordre det, vi kalder common sense-viden, altså begrebsrammer på et subjektivt erfaringsmæssigt niveau, søger sprogprofilen på spansk hovedsageligt at udfordre epistemologisk viden: de begrebsrammer, der ligger implicit i de studerendes faglige viden. En af de centrale udfordringer, som artiklen beskriver i relation til initiativer, der har verdensborgerskab og interkulturel kompetence som målsætning,

er, at den faglige og kulturelle viden kun får en betydning for den individuelle orientering mod og handling i en global verden, i den udstrækning at den formår at italesætte, gribe ind i, udfordre og påvirke de videnskæssige ressourcer, som individet har, og ikke mindst måden, hvorpå de bringes i anvendelse. I begge cases er det således svært at sige noget om, i hvilken grad undervisningen griber ind i de studerendes faktuelle viden, common sense og epistemologiske rammer ud over de specifikke undervisningssituationer.

Hvorvidt de studerende tager denne viden – eller aflæring – med sig videre i forskellige undervisnings-, arbejds- og hverdagssammenhænge, hvor de møder interkulturelle situationer og udfordringer, forbliver altså ubesvaret. Hvad det derimod er muligt at sige noget om, er, at disse ubesvarede spørgsmål netop understreger vores argument om, at en kontekstspecifik præcisering og operationalisering af vidensbegrebet er nødvendig i arbejdet med verdensborgerskab og internationalisering. Dette fordrer et selvkritisk og refleksivt perspektiv på de videnshierarkier og magtstrukturer, som arbejdet med interkulturel kompetenceudvikling og verdensborgerskab potentielt etablerer og forstærker. Gennemgangen af de to cases illustrerer vigtigheden af at relatere disse overvejelser til de konkrete, men diverse, sociale og historiske forhold, der er med til at udforme epistemologisk viden og common sense samt disses anvendelse i bestemte dialogsituationer. Dermed er det også vores argument, at det er nødvendigt i højere grad at eksplicitere, hvad det er for en forståelse af kultur og kulturel viden, som man ønsker, at de studerende skal have. Her er kompetencerne til kritisk at reflektere over de indskrevne antagelser og magtasymmetrier, som knytter sig til denne viden og til dette ærinde, i sig selv centrale. En forudsætning for interkulturel kompetence og globalt medborgerskab er et kritisk vidensbegreb, der tager højde for relationen mellem faktuel viden, epistemologisk viden og common sense og arbejder eksplicit med denne relation i teori såvel som i praksis.

Noter

1. Faktuel viden er sat i anførselstegn for at påpege det forhold, at den 'faktuelle' viden, som udgør grundlaget for den fagfaglige undervisning i gymnasiet og andre steder, naturligvis også udgør en positioneret udvælgelse og repræsentation af, hvad der udgør

fakta og virkelighed inden for et givet fag. Den faktuelle viden skal således ikke forstås som sand og uden for diskussion i absolut forstand, men snarere som et udtryk for et etableret vidensgrundlag.

Litteratur

- Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology*. London: SAGE.
- Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mignolo, W.D. (2000). *Local Histories/ Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. London: Paradigm.
- Suárez-Krabbe, J. (2015). *Race, Rights and Rebels. Alternatives Beyond Human Rights and Development*. London: Rowman & Littlefield.
- Tranekjær, L. (2007). »Kulturmøder til forhandling«. *Tidsskriftet Antropologi* 56, 87-111.
- Tranekjær, L. (2011). »I praktik som dansker«. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 6, 7-35.
- Tranekjær, L. (2014). »Discursive ethnography – a microanalytical perspective on cultural performance and common sense in student counseling interviews«. I F. Dervin & K. Risager (eds). *Researching Identity and Interculturality*. London etc.: Routledge.
- Tranekjær, L. (2015). *Interactional Categorisation and Gatekeeping: Institutional encounters with otherness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Watson, C., Prag, E. & Daryai-Hansen, P. (2014). *Undervisning på Sprogprofilerne – en praktisk indføring*. Tilgængeligt 01.12.2014. https://www.ruc.dk/fileadmin/assets/humbas/Intern/sprogprofiler/Undervisning_paa_sprogprofilerne_-_en_praktisk_indfoering.pdf

Sprogfagene: Adgang til viden om verden

Jeg læste engang et eller andet sted følgende udtalelse: »Hvorfor læse tysk når man interesserer sig for Vietnam?« Nu er de to ting: 'at interessere sig for Vietnam' og 'at læse tysk' egentlig ikke sammenlignelige størrelser, men jeg tænkte alligevel: De to ting kan da sagtens forenes, for der findes masser af litteratur på tysk om Vietnam. Tyskland og de øvrige tysktalende lande har naturligvis en hel række af faglige institutter og centre som beskæftiger sig med Vietnam, der er foreninger og samarbejder over et bredt spektrum – handel, industri, udvikling, kunst osv. – der er migrations- og turistrelationer. I denne forstand giver tysk virkelig adgang til hele verden. I de tysksprogede tekster om Vietnam er der et perspektiv, fx situationen set fra et tysk ingeniørfirma, men det er vel i orden at inddrage disse tekster i tyskundervisningen siden sprogfagene generelt skal sigte mod interkulturel kompetence. Interkulturel kompetence indebærer at kunne forholde sig til forskellige perspektiver på verden, og det handler ikke bare om gensidige nationale perspektiver som fx – hvis vi tager tyskfaget – det danske perspektiv på det tyske og det tyske perspektiv på det danske.

Vietnam ligger nok ikke forrest i bevidstheden når man tænker på tyskundervisningen i Danmark. At denne har et vist fokus på tysksprogede lande og deres rolle i Europa og EU, er oplagt da det at lære tysk sprog er en god anledning til at lære noget om det store tysktalende område syd for vores grænse, et område der også har præget Danmark dybt i mange århundreder. Men man kan også støtte elevernes eventuelle nysgerrighed om andre dele af verden via tyskundervisningen (Risager 2003, hvor jeg argumenterer for at sprogfagenes kulturelle indhold ikke er naturligt bundet til målsprogslandene).



KAREN RISAGER

Professor emerita, dr.phil.

Institut for Kommunikation og Humanistisk

Videnskab, Roskilde Universitet

risager@ruc.dk

Hvad betyder 'verden'?

Uden for sprogfagenes kontekst bruges ordet 'verden' i utallige forbindelser og har mange mulige referencer, jf. litteraturens verden, den muslimske verden, oceanernes fantastiske verden, den gamle verden, den fjerde verden, Sofies verden, dyreverdenen, forretningsverdenen, kunstverdenen. Sprogfagene er kendetegnet ved et fagspecifikt verdensbillede hvor verden (kloden) først og fremmest ses som bestående af et antal forskellige sprog med hvert sit sprogområde, og for nogle sprogs vedkommende taler man om at dette sprogområde udgør en 'verden' med sin særlige kulturelle identitet: den engelsksprogede verden, den fransksprogede verden, den spansk-sprogede verden. For engelsks vedkommende skal 'den engelsksprogede verden' somme tider snarere forstås som omfattende de mennesker over hele verden (kloden) der har et kendskab til engelsk. Denne globale udvidelse af betydningen kan man også nogle gange se for fx spansk og fransk.

I læseplanerne for sprogfagene i Danmark understreges det gentagne gange at sprogene er 'adgang til verden' eller 'vinduer til verden'. 'Verden' er helt klart en positiv markør. Men hvad omfatter denne markør, og hvilke geografiske referencer er der i øvrigt i læseplanerne? I det følgende vil jeg diskutere dette med hensyn til fremmedsprogene (engelsk, tysk, fransk og spansk), samt dansk som andetsprog. For nemheds skyld begrænser jeg mig til folkeskolen, men noget lignende gælder sprogene i gymnasieskolen og på universitetsniveau. Der henvises i det følgende til Undervisningsministeriets læseplaner for fagene i folkeskolen.

'Verden' og andre geografiske referencer i folkeskolens læseplaner

I læseplanen for *engelsk* står der: »Interkulturel kontakt fokuserer på elevernes begyndende kontakt til den engelsksprogede verden« og »Engelsk som adgang til verden fokuserer på elevernes begyndende opmærksomhed på engelsk som et verdenssprog« (Undervisningsministeriet 2014a: 7). Der står også at »Eleverne skal opbygge en forståelse af engelsksproget kultur og samfund og sammenhæng mellem sprog og kultur« (ibid.: 7). Senere står der: »[...] fokuseres på særlige grupper inden for engelsksprogede områder, fx amerikansk ungdomskultur og fodboldkultur i England« (ibid.: 11). Det nævnes at engelsk bruges både 'ude i verden' og i Danmark. Og der omtales kontakter med »andre i udlandet« (ibid.: 11).

Vi ser her fire forskellige slags geografiske referencer: For det første er der 'den engelsksprogede verden' forstået som alle mennesker der kender til engelsk, eller alle kontekster hvori der bruges engelsk. Danmark hører formodentlig til i den engelsksprogede verden, da det som sagt et andet sted fremhæves at engelsk også bruges i Danmark. For det andet er der 'engelsksproget kultur og samfund' eller 'engelsksprogede områder' der formodentlig skal forstås som alle de områder hvor engelsk tales som modersmål eller har status af officielt sprog – det som også i den engelske fagtradition kaldes The Inner Circle (Storbritannien, USA, Australien m.m.) og The Outer Circle (Indien, Pakistan, Nigeria m.m.) (Kachru & Nelson 1996). For det tredje er der de konkrete eksempler, som udpeger de mest centrale lokaliteter i læseplanens verdensbillede: USA og England. For det fjerde er der udtrykket 'ude i verden', som placerer verden uden for Danmark, i 'udlandet', men ellers er uspecificeret.

I læseplanen for *tysk* står der: »Tysk som adgang til verden fokuserer på elevernes forståelse af tysk i Europa« (Undervisningsministeriet 2014b: 10). Der omtales også mange gange de tysktalende lande og en enkelt gang også 'tysktalende kulturer'. De konkrete eksempler der gives på lokaliteter, er Tyskland og de tysktalende lande ('de tysktalende lande' omfatter altså her ikke Tyskland). Der omtales tysktalende i Danmark, samt internationale projekter hvor tysk er kommunikationssprog.

Her ser vi at 'verden' forstås som (tysk i) Europa. Desuden nævnes 'de tysktalende lande', men udtrykket 'den tysktalende verden' bruges ikke. Det er ellers kendt for at blive brugt fx af Udenrigsministeriets Kompetencecenter. Ligesom for engelsk fremhæves det at der tales tysk i Danmark, så Danmark er vel del af den tysktalende verden? Der henvises også til brugen af tysk som internationalt kommunikationssprog, men læseplanen bruger dog ikke termen 'lingua franca', som er mere almindeligt kendt i engelskfaget; i læseplanen for engelsk omtales det engelske sprogs særlige status som lingua franca. Med hensyn til geografisk reference er verdensbilledet i læseplanen for tysk primært europæisk, meget i modsætning til engelskfaget, hvor det kontinentale Europa er helt fraværende i læseplanen selv om engelsk er hovedsproget i EU og det dominerende lingua franca i hele Europa.

For *fransk* står der: »Fransk som adgang til verden fokuserer på, at eleverne skal kunne begå sig sprogligt og kulturelt som interkulturelle sprogbrugere i den fysiske og virtuelle fransktalende verden« (Undervisningsministeriet 2014c: 6). Og: »Kulturmøder fokuserer på at bruge sproget til at kunne agere i mødet med fransktalende og andre, der lærer fransk« (ibid.: 6). De konkrete eksempler

på geografiske referencer der gives, er Den franske Revolution (Frankrig) og de franske kolonier.

Her har vi omtale af 'den fransktalende verden', velsagtens det der i den franskfaglige kontekst kaldes frankofonien, en term der både kan have den brede betydning af alle mennesker i hele verden der kender til fransk (*la francophonie* med lille f), eller de lande der har tilsluttet sig *l'Organisation internationale de la Francophonie*, hvilket er lande hvor fransk tales som modersmål eller hvor fransk har status af officielt sprog – eller hvor det bruges af en vis del af befolkningen, især af eliten, fx i Vietnam, Egypten og Marokko (*la Francophonie* med stort F). Ved at læseplanen omtaler 'den fysiske og virtuelle fransktalende verden' bliver den første, brede, læsning favoriseret, idet introduktionen af 'det virtuelle' så at sige af-territorialiserer den fransktalende verden: kommunikationen over nettet foregår på tværs af lokaliteter og i princippet i hele verden.

For *spansk* (som er et etårigt valgfag) står der: 'den spansktalende verden' (Undervisningsministeriet 2014d). Det er således op til læseren om man foretrækker den bredere eller den snævrere læsning.

I læseplanen for *dansk som andetsprog* i folkeskolen står der slæt ikke noget om kultur og samfund (denne dimension er strøget som kompetenceområde i dansk som andetsprog med udformningen af de nye læseplaner i 2014), men i afsnittet om Innovation og entreprenørskab står der bl.a.: »Eleverne skal opnå tro på egen formåen gennem mange succesoplevelser og derigennem tro på, at de både i og uden for skolen er i stand til at løse de sproglige opgaver, de møder i en moderne verden« (Undervisningsministeriet 2014e: 9). Man kan sammenligne med hvad der står i det tilsvarende afsnit for engelskfaget: »Eleverne skal opnå tro på egen formåen gennem mange succesoplevelser og derigennem tro på, at de både i og uden for skolen er i stand til at løse de sproglige, tekstmæssige og kulturelle opgaver, de møder i en moderne, globaliseret verden« (2014a 17). De tosprogede elever, der har en flersproglig og flerkulturel baggrund, skal ikke kunne bruge dansk i forbindelse med kulturelle opgaver i en moderne, globaliseret verden!

Ambivalens med hensyn til hvad 'verden' står for i sprogfagene

Man kan altså sige at der i læseplanerne er en ambivalens med hensyn til hvad den positive markør 'verden' står for. Hele verden? Dele af verden afgrænset af brugen af målsproget? Bestemte centrale lande herindenfor? Er Europa 'verden'? Er Danmark 'verden'?

Hvis man vil tage udtryk som 'de engelsksprogede lande', 'de fransksprogede lande' osv. alvorligt, så kan man komme forholdsvis langt omkring i verden. De engelsksprogede lande er jo ikke bare England, USA og Australien, men også fx Singapore, Sydafrika og Kenya. De tysksprogede lande er ikke bare Tyskland og Østrig, men også fx Schweiz og Argentina. De fransksprogede lande er ikke bare Frankrig og Canada (Québec), men også fx Belgien, Cameroun og Madagaskar. De spansktalende lande er ikke bare Spanien og Latinamerika (der tit behandles som en enhed), men også USA og Ækvatorialguinea. Sprogfagenes område i denne brede forstand omfatter en del af verdens lande.

Udgrænsede dele af verden

Alligevel omfatter sprogfagenes område i den brede forstand ikke hele verden. Der er mange lande hvor *engelsk*, *tysk*, *fransk* og *spansk* hverken er modersmål eller officielt sprog/sprog brugt af eliten. De gængse skolesprog i Danmark introducerer faktisk ikke til verden, men til verdens herrer, dvs. til de tidligere store koloniriger skabt af europæiske magter. Det kan man se når man laver en liste over de huller i verdenskortet, sprogfagene engelsk, tysk, fransk og spansk tilsammen efterlader, især i Europa og Asien:

- *Europa*: Albanien, Bosnien-Herzegovina, Bulgarien, Estland, Finland, Færøerne, Grækenland, Holland, Hviderusland, Island, Italien, Kosovo, Kroatien, Letland, Litauen, Makedonien, Moldova, Montenegro, Norge, Polen, Portugal, Rumænien, Rusland, Serbien, Slovakiet, Slovenien, Sverige, Tjekkiet, Tyrkiet (hvis vi regner det med til Europa), Ukraine, Ungarn.
- *Asien*: Afghanistan, de Arabiske Emirater, Armenien, Aserbajdsjan, Bangladesh, Bhutan, Georgien, Iran, Indonesien, Irak, Israel, Japan, Jordan, Kasakhstan, Kina og Taiwan, Kirgisistan, Kuwait, Malaysia, Mongoliet, Myanmar, Nepal, Nordkorea, Oman, de Palæstinensiske selvstyreområder, Saudi-Arabien, Sydkorea, Syrien, Tadsjikistan, Turkmenistan, Uzbekistan, Yemen.
- *Afrika*: Angola, Etiopien, Libyen, Mozambique, Somalia, Sudan.
- *Amerika*: Brasilien, Grønland (geografisk en del af Nordamerika), Surinam.

Disse huller i verdenskortet kan man netop udfylde (nogle af dem!) hvis man en gang imellem inddrager dem i sprogundervisningen – fx med et tema om Vietnam i tyskundervisningen, eller et tema om Brasilien i spanskundervisningen.

Fokusset på målsprogene engelsk, tysk, fransk og spansk betyder naturligvis en udgrænsning af alle andre sprog i verden. Og her er der tale om virkelig mange sprog, idet man regner med at der er ca. 6.000 sprog i alt på verdensplan. Alle vores målsprogslande er flersprogede, dels på grund af indvandring, dels fordi der i landet måske tales et eller flere indfødte sprog, der ikke er identiske med vores målsprog. Da ethvert sprogsamfund til en vis grad danner rammen om et særligt diskursivt univers (en særlig 'kultur'), er der en lang række af diskurser og verdensforståelser som vi ikke får adgang til. At sige at sprogfagene engelsk, tysk, fransk og spansk giver adgang til 'verden', kan kun betyde at de giver mulighed for at træde et par skridt ud i 'verden' som den er formet af vestlige kolonimagter.

Ovenstående fokusering på lande kan dog også vende opmærksomheden væk fra alle de transnationale fænomener som karakteriserer vores tid, og som også er relevante at tage op i sprogundervisning som grænseoverskridende: Mere eller mindre verdensomspændende udveksling af varer og idéer, nyheder og ideologier, migration og turisme, IT og sociale medier, klimaforandringer osv. (Risager 2003; Risager 1998).

Afslutning: at inddrage de udgrænsede dele af verden

Eksemplet med Vietnam i tyskundervisningen viser som sagt hvordan man en gang imellem kan inddrage nogle af de udgrænsede dele af verden for at imødekomme klassens, nogle elevers eller en enkelt elevs interesser. Temaer om Vietnam kunne naturligvis også studeres i fransk-, spansk- eller engelskundervisningen, og også i relation til undervisningen i dansk som andetsprog.

Et andet eksempel kunne være flygtningesituationen rundt omkring i verden: Der er uden tvivl masser af materiale (videoer osv.) på både fransk, tysk, spansk, engelsk og dansk om dette væsentlige, transnationale og debatskabende emne. Hvis man for eksempel søger på internettet efter forskellige landes hjemmesider for Amnesty International (AI), fx AI France, AI Deutschland, AI España, AI Danmark, får man mange interessante emner, overskrifter og billeder/videoer frem vedr. flygtninge overalt i verden. Det kan være helt interessant at sammenligne hvad der står fx i AI France sammenlignet med AI Tunisie, eller i AI Deutschland sammenlignet med AI Österreich eller i AI Australia sammenlignet med AI New Zealand. Man kan selv søge videre under andre lande.

Noget andet man kan bruge, er hjemmesider i stil med det danske Kid's News der jo indeholder mange slags nyheder skrevet for børn. Der er i hvert fald en på engelsk: Time for Kids og en på tysk: Helles-Koepfchen.

At beskæftige sig med sådanne emner og kilder i sprogfagene ville være at tage 'verden' alvorligt som en geografisk term der gør hele kloden relevant.

Litteratur

- Kachru, B. B. & C. L. Nelson (1996). »World Englishes«. I McKay, S. L. & Hornberger, N. H. (eds). *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 71-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (1998). »Language teaching and the process of European integration«. I Byram, M. & Fleming, M. (eds). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (pp. 142-154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet (2014a). *Læseplan for faget engelsk*. København. <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20engelsk.pdf> (tilgået 14.01.16)
- Undervisningsministeriet (2014b). *Læseplan for faget tysk*. København. <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20tysk.pdf> (tilgået 14.01.16)
- Undervisningsministeriet (2014c). *Læseplan for faget fransk*. København. http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20fransk_1.pdf (tilgået 14.01.16)
- Undervisningsministeriet (2014d). *Læseplan for faget spansk*. København. <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20valgfaget%20spansk.pdf> (tilgået 14.01.16)
- Undervisningsministeriet (2014e). *Læseplan for faget dansk som andetsprog. Basisundervisning*. København. http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20dansk%20som%20andetsprog_basisundervisning.pdf (tilgået 14.01.16)

Etnisk, sproglig og kulturel mangfoldighed i dansksprogede læremidler til kinesisk – hvordan og hvorfor?

Formålet med artiklen er at beskrive, analysere og diskutere fremstillingen af etnisk, sproglig og kulturel mangfoldighed i fire udvalgte læremidler til undervisning i kinesisk, hvoraf tre enten er oversat til eller skrevet på dansk. Begrundelsen for at fokusere på dansksprogede materialer er, at de benyttes mest i såvel folke- som gymnasieskolen.

Konkret vil artiklen forsøge at besvare tre spørgsmål, nemlig 1. Hvordan fremstilles etnisk, sproglig og kulturel mangfoldighed i fire udvalgte læremidler til undervisning i kinesisk? 2. Adskiller fremstillingerne i de udvalgte læremidler sig fra hinanden? og 3. Hvad kan være mulige årsager til de valgte fremstillinger af etnicitet, sprog og kultur?

Der er mindst to grunde til, at det er interessant at analysere fremstillinger af etnisk, sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til undervisning i kinesisk. For det første kan analyserne gøre lærere i kinesisk opmærksomme på fremstillinger, som er ensidige eller mangelfulde, og hjælpe dem med at italesætte skævheder og mangler og kompensere for dem i deres undervisning. For det andet kan analyserne være med til at nuancere, be- eller afkræfte eventuelle forudfattede meninger om læremidler i kinesisk. Fx om, at danskproducerede læremidler er mere nuancerede end kinesiske i deres syn på etnicitet, sprog og kultur i Folkerepublikken Kina, fordi de ikke skal tage hensyn til den kinesiske stats politiske interesser.



MADS JAKOB KIRKEBÆK

Lærer og uddannelsesvejleder, ph.d. i kinesisk, uddannet underviser i dansk som andet- og fremmedsprog for voksne og unge (DAV'en), master i fremmedsprogspædagogik, Slagelse Sprogcenter
madskir@hotmail.com

Af de fire udvalgte læremidler er tre kinesisk- og ét danskproduceret. Beskrivelsen og analysen af de kinesiskproducerede læremidler, som refereres og diskuteres i det følgende, er foretaget af Huaqing Hong og Xianzhong He (Hong & He 2015). Der findes en række andre studier af fremstillinger af etnisk, sproglig og kulturel mangfoldighed i kinesiskproducerede læremidler til undervisning i kinesisk (bl.a. Liu 2005 og Curdt-Christiansen 2008), men jeg har valgt at fokusere på Hong og Hes studie, fordi to af de tre læremidler, de analyserer, er oversat til dansk og bruges i danske skoler. Beskrivelsen, analysen og diskussionen af det danskproducerede læremiddel i kinesisk har jeg udarbejdet selv.

Analyse af etnicitet, sprog og kultur i de udvalgte læremidler

Karen Risagers artikel 'Om at analysere kultur i læremidler' (Risager 2014) har givet mig gode redskaber til at gennemføre analysen af det danskproducerede læremiddel, og så vidt jeg kan vurdere, har Hong og He anvendt nogle af de samme redskaber i deres analyse af de kinesiske læremidler.

I artiklen skriver Karen Risager, at indholdsanalyse, interkulturel analyse og magtanalyse er tre almindelige måder at analysere kultur i læremidler på (Risager 2014: 78-79). Formålet med indholdsanalysen er at finde ud af, hvordan et læremiddel fremstiller målsprogslandet eller -landene. Hvilke temaer tages (ikke) op, og hvilke informationer gives og udelades? Den interkulturelle analyse sigter på at afdække, hvilke sociokulturelle perspektiver og identiteter, læremidlet indeholder. Hvor meget fylder majoritets-/minoritetsperspektivet fx, og er der eksempler på, at læremidlet understøtter eller dekonstruerer stereotyper? Det, magtanalysen forsøger at indfange, er de magtrelationer, læremidlet indgår i og er udtryk for. Er der fx bestemte emner, der undgås af markeds- og/eller politiske hensyn?

Huaqing Hong og Xianzhong He analyserer indholdet i tre kinesiske læremidler, som Kinas nationale kontor for undervisning i kinesisk som fremmedsprog (*Hanban*)¹ har godkendt og anbefalet til undervisning af udlændinge i kinesisk (Hong & He 2015). Læremidlerne hedder *Experiencing Chinese*, *Happy Chinese* og *Contemporary Chinese*. De to sidste af disse læremidler findes i en dansk udgave (*Kinesisk i højt humør* og *Moderne Kinesisk*). *Experiencing Chinese* består af tekst- og øvebøger til såvel folkeskole som gymnasium. Målgruppen for *Happy Chinese* er 11-16-årige skoleelever, og målgruppen for *Contemporary*

Chinese er både gymnasieelever og universitetsstuderende. Til alle tre læremidler hører ud over tekst- og øvebøger blandt andet også ordkort og audio-cd'er. Hovedformålet med Hong og Hes analyse er at finde ud af hvilke etniske grupper, sprog og kulturer, der er repræsenterede i de tre udvalgte læremidler (Hong & He 2015: 94).

Til sammenligning med de kinesiskproducerede læremidler har jeg lavet en indholds-, magt- og interkulturel analyse af et danskproduceret læremiddel i kinesisk, *Kinesisk 1 – Kinesisk sprog for begyndere* (Bech & Nielsen 2006). *Kinesisk 1*, som er beregnet til voksenundervisning, ungdomsuddannelserne, de videregående uddannelser og til selvstudium, består af en tekstbog, en øvebog, audio-cd'er og et website (Bech & Nielsen 2006: 9). Af plads- og tidsmæssige årsager har jeg kun analyseret tekstbogen. Jeg har heller ikke analyseret bind 2 og 3 i lærebogsmaterialet (Bech 2007 og Bech 2010). Mine konklusioner gælder derfor kun *Kinesisk 1*, tekstbogen. Selvom den anvendte analysemetode ikke gør det muligt at konkludere, hvordan etnicitet, sprog og kultur fremstilles i hele læremidlet, så er analysen alligevel relevant. For det første fordi den kan fungere som pilotstudie for en mere omfattende analyse af læremidlet. For det andet fordi den kan give et fingerpeg om, hvorvidt det danskproducerede læremiddel følger eller afviger fra en mulig generel *trend* eller tradition inden for læremidler i sprog, som man så kan efterprøve og søge forklaringer på i andre studier.

Fremstilling af etniske grupper i de kinesiske læremidler

Som del af en kvantitativ tematisk indholdsanalyse undersøger Hong og He hvilke etniske grupper, der optræder i dialogerne i de tre udvalgte læremidler. Resultatet af undersøgelsen viser, at der er flest referencer til han-kinesere i dialogerne (48,7 %). Dernæst kommer referencer til vesterlændinge (45,5 %) og udlandskinesere (5,1 %) og til sidst referencer til japanere (0,9 %) og koreanere (0,3 %) (Hong & He 2015: 98, Tabel 5.2). Der er ingen referencer til etniske minoriteter i Kina eller andre nationaliteter end de ovenfor nævnte. Ud over de opdigtede personer i dialogerne optræder der også en række historiske personer i læremidlerne. Igen er der flest referencer til han-kinesere (47,1 %). Dernæst kommer vesterlændinge (30,8 %), så etniske minoriteter i Kina (13,9 %) og til sidst udlandskinesere (8,2 %). Der er ingen referencer til 'andre nationaliteter' som fx japanere eller folk fra forskellige afrikanske lande.

Hvilke sprog og hvilke(n) kultur(er) er især repræsenterede i de kinesiske læremidler?

Hong og He undersøger også, hvilke sprog, hvilke(n) kultur(er) og hvilke kulturelle temaer, der er repræsenterede, og konklusionen er, at de udvalgte læremidler giver læseren et fejlagtigt indtryk af Kina som et grundlæggende monokulturelt land, og at vigtige og faktisk eksisterende sproglige og kulturelle forskelle i Kina bliver nedtonet eller ignoreret (Hong & He 2015: 104). Det er de udvalgte læremidlers beskrivelser af Kinas sprog og kulturarv udmærkede eksempler på.

Der er stor sproglig diversitet i Kina. Han-kineserne, som udgør 92 % af befolkningen på det kinesiske fastland, og Hui og Manchu minoriteterne taler *putonghua* (mandarin – moderne standardkinesisk), men de fleste andre minoriteter taler andre sprog. Det gælder fx tibetanere i Tibet, uigurer i Xinjiang og mongoler i det indre Mongoliet. Der tales cirka 120 forskellige sprog i minoritetsområderne i Kina. Dertil kommer dialekter som shanghainesisk (*shanghaihua*), og kantonesisk (*guangdonghua*), der – hvis ikke de blev talt i Den Kinesiske Folkerepublik – muligvis også ville blive kategoriseret som selvstændige sprog. Den sproglige mangfoldighed i Kina står i skærende kontrast til det billede af Kinas sprog, som de tre udvalgte læremidler tegner. Ud af 245 referencer til sprog og dialekter er de 148 henvisninger til *putonghua* og han-kinesiske dialekter. Der er 91 referencer til vestlige sprog, primært engelsk og fransk. Henvisninger til minoritetssprog som fx tibetansk og mongolsk er derimod stort set fraværende. Der er kun seks i alt (Hong & He 2015: 100-01).

Fremstillingen af kinesisk kulturarv er også meget ensidig. I de udvalgte læremidler er der 174 referencer til kulturarv, som ifølge Hong og He alle er historisk og kulturelt forbundet med den han-kinesiske majoritetskultur. Det gælder fx referencerne til drage-symbolet, den kinesiske dyrekreds/kinesisk astrologi, *hutong*-husene i Beijing, Den Forbudte By, Den Kinesiske Mur, Den Himmelske Freds Plads, Tai Bjerget, Dun Huang Grotterne, Silkevejen og papirfremstilling. I de udvalgte læremidler er der derimod ikke en eneste reference til kinesiske etniske minoriteters eller udenlandsk kulturarv (Hong & He 2015: 101).

De kinesiske læremidler gengiver ikke Kinas etniske, sproglige og kulturelle mangfoldighed

Som eksemplerne ovenfor indikerer, gengiver de udvalgte læremidler i kinesisk ikke i særlig høj grad etniske, sproglige og kulturelle forskelle i Kina lokalt eller i verden globalt, og Hong og He bruger magtanalyse til at forklare hvorfor. De skriver, at de analyserede læremidler »nedtoner alle etniske gruppers sociale kompleksitet og kulturelle forskellighed i Kina«, og at »tendensen til at (re)præsentere etniske han-kinesere som det kinesiske folk og han-kultur som kinesisk kultur er meget udtalt« (Hong & He 2015: 105, min oversættelse). Hong og He ser tydeligvis fremstillingen af Kina som et land med ét folk, ét sprog og én kultur som politisk motiveret – det er det billede af Kina, som det kinesiske styre ønsker at fremme. Det synspunkt er de ikke ene om. Hong og He citerer to andre studier, som er nået til samme konklusion. Det ene er Curdt-Christiansens (2008) studie, som påviser, at kinesiske tekstbøger til brug for kinesiskundervisning i udlandet er ladet med han-majoritetens kulturelle og moralske værdier. Det andet er Lius (2005) studie, som konkluderer, at de analyserede læremidler ukritisk fremmer én ideologisk position, mens andre forbigås i tavshed (Hong & He 2015: 105). En svaghed ved Hong og Hes analyse er, at den bygger på en præmis om, at fremstillingen af etnicitet, sprog og kultur i de analyserede læremidler er politisk bestemt. Dermed udelukker de sig fra at overveje og diskutere andre mulige forklaringer, fx praktiske hensyn, pædagogiske overvejelser eller traditioner for udformning af læremidler i sprog. Hong og He stiller ikke spørgsmålet, om det, de finder, er specielt for læremidler i kinesisk sprog eller noget, der gælder læremidler i fremmedsprog generelt. Nedenstående analyse af et danskproduceret læremiddel indikerer, at det kunne have været en god idé.

Fremstilling af etnicitet, sprog og kultur i det danskproducerede læremiddel

I det følgende vil jeg – til sammenligning med de kinesiskproducerede læremidler – diskutere resultatet af en indholds-, magt- og interkulturel analyse, jeg har lavet af (en del af) et dansk lærebogsmateriale i kinesisk, *Kinesisk 1 – Kinesisk sprog for begyndere* (Bech & Nielsen 2006). Den hypotese, jeg arbejdede ud fra, da jeg lavede analysen af *Kinesisk 1*, var, at læremidlet, som udgives af et uafhængigt, privat forlag i Danmark, ikke skulle tage hensyn til den kinesiske

stats politiske interesser og derfor ville være mere nuanceret i sit syn på etnicitet, sprog og kultur i Kina lokalt og i verden globalt.

Resultatet af min analyse indikerer, at tre perspektiver dominerer i *Kinesisk 1*: et monosprogligt perspektiv, et storbyperspektiv og et han-kinesisk perspektiv:

Det monosproglige perspektiv

Gymnasieelever, der benytter *Kinesisk 1*, lærer udelukkende *putonghua*, »fællessproget«, der bygger på en han-kinesisk dialekt. Alle kinesiske skolebørn lærer *putonghua* fra første klasse, og det er også *putonghua*, der tales på landsdækkende radio og fjernsyn. Det giver derfor god mening at lære danske gymnasieelever netop det. *Putonghua* gør det muligt at kommunikere med (næsten) alle kinesere. Alligevel kan det ensidige fokus på *putonghua* godt problematiseres. Når Kinas sproglige mangfoldighed ikke italesættes og bruges aktivt i lektionerne i *Kinesisk 1*, understøttes indirekte forestillingen eller ideologien om, at kinesere kun taler ét sprog: *putonghua*.

Storbyperspektivet

De kulturelle noter i *Kinesisk 1* domineres af et han-kinesisk storbyperspektiv, som svarer til kulturarvsdiskursen i de kinesiskproducerede læremidler. Der fortælles stort set ikke om andre byer end Beijing, Kinas hovedstad og centrum i de han-kinesiske områder i Kina. Beijing nævnes gentagne gange og i mange forskellige sammenhænge. I noterne, som afslutter lektion 7, fortælles om Den Himelske Freds Plads i Beijing og planerne om at øge antallet af og forbedre standarden på offentlige toiletter i byen. Lektion 11 afsluttes med en kulturel note om shopping i Beijing og lektion 13 med en om, hvad ansatte på Beijing Hotel siger, når de tager telefonen. I de gennemgående dialoger og i de kulturelle noter nævnes derimod ingen eksempler på byer, steder eller regioner, hvor etniske minoriteter primært bor og lever. De er slet ikke repræsenteret. Der er heller ingen referencer til de kinesiske diasporaer, hvor millioner af kinesere lever. For gymnasieelever uden forudgående kendskab til Kina og kinesisk skaber det han-kinesiske storbyperspektiv let en falsk forestilling om kinesere som han-kinesiske storbymennesker, der bor på det kinesiske fastland.

Et han-kinesisk perspektiv

Inspireret af Hong og He har jeg – ved hjælp af en kvantitativ indholdsanalyse – optalt hvilke etniske grupper, der optræder i dialogerne i *Kinesisk 1*. Min optælling viser, at der i *Kinesisk 1* kun optræder to af de fem etniske grupper, Hong og He opererer med i deres analyse, nemlig han-kinesere og vesterlændinge (nordamerikanere og europæere). Udlandskinesere, etniske minoriteter i Kina og andre nationaliteter er helt fraværende i dialogerne. *Kinesisk 1* gengiver således i endnu mindre grad end de tre udvalgte kinesiske læremidler den etniske mangfoldighed i Kina og i verden.

I de kulturelle noter, som hvert kapitel i *Kinesisk 1* afsluttes med, har jeg blandt andet også optalt eksempler på kulturarv, kunst og litteratur. Der nævnes nogle få bygningsværker og pladser i de kulturelle noter: Den Forbudte By, Himmel Templet (lektion 2) og Den Himmelske Freds Plads (lektion 7), som alle ligger i Beijing. I de kulturelle noter, som afslutter lektion 12, gives der en introduktion til den kinesiske dyrekreds/kinesisk astrologi, som også må siges at tilhøre han-kinesisk kulturarv. Hvad kunst angår, så introduceres kalligrafi som en af fire klassiske kunstarter i de kulturelle noter efter lektion 5. De tre andre, som blot oplistes, er maleri, opera og poesi. Der er ingen referencer til kinesiske etniske minoriteters eller udenlandsk kunst i *Kinesisk 1*. Med hensyn til litteratur, så nævnes der kun ét litterært værk i de kulturelle noter i *Kinesisk 1*. Efter lektion 10 gives der en introduktion til romanen *Drømmen om det røde værelse* (*Honglou meng*), som er en del af han-kinesisk kultur. Uanset om man kigger på etnicitet, kulturarv, kunst eller litteratur, så er det han-kinesiske perspektiv meget tydelig i *Kinesisk 1*.

Selvom etniske minoriteter i Kina, Vesten og vestlig kultur nævnes enkelte steder i *Kinesisk 1*, så giver persongalleriet i dialogerne, det ensidige fokus på *putonghua*, Beijings centrale placering i de kulturelle noter, fraværet af referencer til byer og områder, som etniske minoriteter primært bebor, og hovedvægten på kultur, som han-kinesere identificerer sig med, læseren et forsimplet og ensidigt indtryk af etnicitet, sprog og kultur i Kina. Man må således konkludere, at hverken de tre kinesiske eller den del af det danske læremiddel, der er analyseret her, giver et fyldestgørende billede af den etniske, sproglige og kulturelle mangfoldighed i Den Kinesiske Folkerepublik og verden omkring. Det næste spørgsmål, der melder sig, er selvfølgelig, hvorfor det forholder sig sådan.

Hvorfor er de kinesisk- og danskproducerede læremidler i kinesisk så relativt ens?

Det gør tilsyneladende ikke den store forskel, om man benytter de kinesisk- eller danskproducerede læremidler i undervisning i kinesisk. Hypotesen om, at det danske læremiddel ville være mere nuanceret i sin fremstilling af etnicitet, sprog og kultur end de udvalgte kinesiske, har ikke kunnet bekræftes.

Hong og He og flere andre forskere fremfører stærke argumenter for, at fremstillingen af etnicitet, sprog og kultur i kinesiske læremidler er politisk farvet og fremmer én ideologi på bekostning af andre. Hvad så når fremstillingen af etnicitet, sprog og kultur i det danske læremiddel ligner de kinesiske? Betyder det, at det danske forlag og de danske forfattere deler synspunkter med den kinesiske stat? Ikke nødvendigvis, men man kan ikke – hvis man tager udgangspunkt i magtanalysen – udelukke, at forlaget og/eller forfatterne har udeladt emner og synsvinkler, som det kinesiske styre ikke ville bryde sig om. Der kan både være tale om bevidst eller ubevidst selvcensur. Fremstillingen af Kina som et monokulturelt og etnisk og sprogligt homogent land i *Kinesisk 1* kan også være pædagogisk motiveret. Fordi nogle studerende føler det som en stor udfordring at lære kinesisk, kan forfatterne af pædagogiske grunde have valgt at koncentrere sig om én slags kinesisk: *putonghua*, ét geografisk område: det han-kinesiske kerneland og én kultur: han-majoritetens. Praktiske forhold, fx begrænset adgang til billed- og videomateriale, har ifølge en af forfatterne til *Kinesisk 1* også spillet ind.² Omkostningen ved disse mulige valg er en forsimplet fremstilling af den etniske, sproglige og kulturelle mangfoldighed, Kina ellers netop er kendetegnet af. Endelig kan fremstillingen af etnicitet, sprog og kultur i *Kinesisk 1* skyldes genretraditioner inden for kinesiskfaget. Det vil studier af læremidler i kinesisk, som er produceret i andre lande end Kina og Danmark, kunne be- eller afkræfte. Når man udarbejder et nyt undervisningsmateriale i kinesisk, begynder man dog næsten helt sikkert ikke på bar bund. Typisk tager man udgangspunkt i de materialer, der allerede findes, og det kan være en af grundene til, at undervisningsmaterialer i sprog, uanset om det er kinesisk, dansk eller tysk, ofte er meget ens med hensyn til emnevalg, kapitelopbygning, ordforråd m.m. Genretraditionerne er tilsyneladende så stærke, at man let kommer til at kopiere fremherskende ideologier og perspektiver, hvis man ikke er meget bevidst om at lade være. Det kan både være tilfældet med de kinesiske læremidler og *Kinesisk 1*.

Noter

1. *Hanban* driver blandt andet Confucius Institutter i hele verden, som arbejder for at udbrede kendskabet til kinesisk sprog uden for Kina og fremme viden om kinesisk kultur gennem kulturelt samarbejde. I Danmark findes Confucius Institutter på Copenhagen Business

School, Det Kongelige Danske Musik-konservatorium og på Aalborg Universitet.

2. Samtale med forfatter Lene Sønderby Bech på kursus i kinesisk fagdidaktik (Det fagdidaktiske modul i kinesisk), Århus 24. november 2015.

Litteratur

Bech, L.S. & Nielsen, C. (2006). *Kinesisk 1 – Kinesisk sprog for begyndere*. Viborg: Systime.

Bech, L.S. (2007). *Kinesisk 2 – Kinesisk sprog for begyndere*. Viborg: Systime.

Bech, L.S. (2010). *Kinesisk 3 – Kinesisk sprog for begyndere*. Viborg: Systime.

Curdt-Christiansen, X. L. (2008).

»Reading the world through words: cultural themes in heritage Chinese language textbooks«. *Language and Education*, 22(2), 95-113.

Hong, H. & He, X. (2015). »Ideologies of monoculturalism in Confucius Institute textbooks: A corpus-based

critical analysis«. I Curdt-Christiansen, X. L. & Weninger, C. (eds). *Language, Ideology and Education. The politics of textbooks in education* (s. 90-107). Oxon & New York: Routledge.

Liu, Y. (2005). »Discourse, cultural knowledge and ideology: A critical analysis of Chinese language textbooks«. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(2), 233-63.

Risager, K. (2014). »Om at analysere kultur i læremidler«. *Sprogforum – Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, årg. 20, nr. 59, 78-86.

Sproglige og kulturelle vidensfonde i klasseværelset

I sommeren 2015 afløste den ene krise den anden: Den syriske flygtningekrise førte til en flygtningekrise i Europa. Sådanne kriser – sammen med globaliseringen – førte til migration af et hidtil uset omfang. Inden for de sidste fem år har over 100.000 flygtninge fra Bhutan slået sig ned i otte vestlige lande, herunder Danmark og Canada (Government of Canada 2015). Disse flygtninge er etniske nepalesere, som blev smidt ud af Bhutan for omtrent 30 år siden, og som har boet i flygtningelejre i Nepal lige siden. Syriske og nepalesisk-bhutanesiske flygtninge er imidlertid blot to eksempler på folkeslag der internationalt er 'på farten'. På samme måde som de vestlige regeringer forsøger at klare de udfordringer der er en følge af den øgede migration, forsøger undervisere i Vesten at 'håndtere forskellighederne' efterhånden som resultaterne af de globale folkebevægelser kan mærkes i skolernes daglige liv (Little, Leung & van Avermaet 2014).

Undervisere bliver i stigende grad opfordret til at spille en dobbeltrolle som lærere og som frontlinje-integrationsmedarbejdere i kulturelt forskellige og sprogligt komplekse 'verdner-i-et-klasseværelse'. Hvordan kan undervisere i Vesten håndtere den forskellighed der er en følge af migration? Hvilke ressourcer har de til rådighed som kan hjælpe dem med at tage højde for de mange forskellige former for viden som børn med forskellige baggrunde tager med sig ind i klasseværelset? Disse spørgsmål udgør rammen for denne undersøgelse.

Vidensfonde

Moll og González (1997) indførte begrebet *vidensfonde* for at udfordre opfattelsen af flygtninge- og indvandrerbørn der ikke kender til spro-



SHELLEY K. TAYLOR

Associate Professor, PhD

Studentereksamen (nysproglig) fra Vesthimmerlands
Gymnasium

Western University, Canada

tayshelley@gmail.com

get og kulturen i vestlige skoler, som nogen der 'ikke ved noget'. At betragte den viden de får i deres hjem og i deres kulturelle fællesskaber som værdifuld og legitim, går imod et mangelsyn på dem som nogen der 'ikke ved noget', fordi de ikke deler majoritetsgruppens vidensgrundlag – en opfattelse der går stik imod en grundlæggende pædagogisk doktrin om at tage udgangspunkt i 'det som eleverne ved'. Som Mette¹ (en af de danske undervisere som deltog i forskningsprojektet) bemærker: »Intentionen, og det står også i folkeskoleloven, det er jo intentionen hos de fleste lærere at bringe det, børnene de kan, i spil.« På den måde kan undervisere bygge på det som børnene allerede ved. Dermed kan underviserne trække på elevernes levede erfaringer i en historisk sociokulturel kontekst. De kan lægge mærke til hvad børnene tager med sig fra undervisningen, og lærerne kan bruge deres viden om hvad eleverne trækker på, til at stilladserer viden fra hjemmet/kulturelle fællesskaber og viden fra skolen. Ideelt set lærer lærerne af deres elever – enten gennem observationer i forbindelse med undervisningen eller gennem hjemme-etnografi (Moll & González 1997) – og tilpasser så deres undervisning så den ligger inden for børnenes 'nærmeste udviklingszone' (det niveau som de har mulighed for at opnå ved hjælp af mediering fra andre der er mere erfarne) (Vygotsky 1978). Den stilladsering som skabes ved at trække på elevernes faktiske vidensfonde (ved at undervise inden for børnenes *nærmeste udviklingszone*), sætter dem i stand til at internalisere og omforme nye informationer, gøre ny viden forståelig, gøre den til deres egen viden og udnytte deres potentialer (Engen 2009).

Om børns viden bliver anerkendt, værdsat (bliver betragtet som legitim) eller brugt til stilladsering har konsekvenser for deres følelse af selvværd og for udviklingen af deres identitet. Denne opfattelse bliver støttet af Cummins' arbejde med identitet (Cummins et al. 2015; Taylor & Cummins 2011) og har rødder tilbage til Sahl og Skjeltmoses skelsættende arbejde (1983) (»Du er ingen«).

Som Taylor og Cummins (2011) bemærker:

Eleverne føler sig værdsat i deres læringssituationer og udøver autonomi ved at investere sig selv (følelsesmæssigt, socialt, kulturelt og fagligt) i deres læreproces, men hvis de oplever negative fremstillinger af hvem de (eller medlemmerne af deres kulturelle fællesskab) er, så står de af som en mekanisme til selvopholdelse, fjerner sig fra (potentielt ødelæggende) læringsmiljøer – alt sammen mekanismer der »kan føre til at de fagligt klarer sig dårligere end gennemsnittet og har større frafald« (ibid.: 184).

Holmen (2011) bemærker at man i den ordinære faglige undervisning, som foregår på dansk, ofte prioriterer en ekskluderende 'nationalistisk' tilgang når man skal vælge hvilken gyldig viden der skal indtages i læreplanerne. I sådanne tilgange sker der hverken en prioritering af globalisering eller en legitimering af alternativ viden. Det modsatte er imidlertid også tilfældet: Lærere kan tilrettelægge deres undervisning på en sådan måde at elever får mulighed for at overføre deres vidensfonde til forståelse af og deltagelse i en ny kontekst (Cummins et al. 2015). Men selv de mest engagerede lærere spørger hvordan de kan lære om og trække på elevernes alternative viden når de kommer fra så mange sproglige og kulturelle baggrunde. Mette bemærker ganske rigtigt: »Det er nemmere at tage udgangspunkt i de børns erfaringer og viden, der ligner os selv, nemlig majoritetsbørnene. Det er sværere at tage det vores minoritetsbørn kommer med, både deres familiebaggrund og deres sprog.« Disse spørgsmål har været en ledetråd i min forskning.

Den komparative/internationale case-undersøgelse

Jeg havde til hensigt at gennemføre min forskning i Danmark og Canada, men jeg havde ikke mulighed for at gennemføre den i Danmark da der kom en større dansk skolereform der førte til en periode med uro blandt lærerne. Jeg fik dog mulighed for at lave observationer på en professionshøjskole/university college, hvor jeg bl.a. observerede dansk læreruddannelse, specielt lærere der underviste i dansk som andetsprog (Danish as a Second Language, DSL). I Canada observerede jeg lærere for en gruppe af 12 nepalesisk-bhutanesiske flygtningebørn, som jeg fulgte igennem et helt skoleår. De var omkring 13 år gamle, i sidste år af grundskolen (8. klasse) og tilbragte halvdelen af dagen som en særlig ELD-klasse³ og den anden halvdel som en ordinær klasse. Jeg undersøgte det pædagogiske materiale der blev brugt af de danske DSL-lærere og de canadiske ESL-lærere, samt resultaterne af de nepalesisk-bhutanesiske børns skolearbejde.

Mine data stammer fra diskussioner og interviews i Danmark med uddannelsesfolk (inkl. Mette som en af deltagerne); interviews med de nepalesisk-bhutanesiske flygtningebørns to ESL-lærere (Polly og Lee) og den lærer der underviste dem i fransk én time om dagen (Renata); observationer af en canadisk klasse hver anden måned i otte måneder (fx observationer af elev-lærer- og elev-elev-interaktion, lærerens undervisning, pædagogiske materialer osv.; uformelle observationer på en professionshøjskole i Danmark; samt observationer lavet uden for klasselokalet, både når eleverne blev sat sammen med andre ordinære 8. klasser, og når de deltog i forskellige

begivenheder (fx en dansefestival i byen, hvor eleverne deltog i konkurrencer, og hvor lokale fundraisere indsamlede penge til støtte for ofre for det jordskælv der ramte Nepal i april 2015).

Den canadiske skole hvor undersøgelsen blev gennemført, lå i et udsat område. Velgørenhedsgrupper gav mad til en 'morgenmadsklub' på skolen, så eleverne fik nærende mad og ikke skulle starte dagen med at være sultne. ESL-lærerne beskrev begge hvordan de også sørgede for at der var et lager af mad i klasseværelset til de nepalesisk-bhutanesiske flygtningebørn, som lærerne selv betalte for. Mange af de børn med canadisk baggrund der deltog i den ordinære skoleundervisning, fik en undervisning der var tilpasset deres faglige niveau. En medarbejder der skulle give kulturel støtte, blev ansat af skolen til at hjælpe flygtningebørnenes forældre med kurser i familieøkonomi, og de deltog også i ESL-undervisningen.

Legitim viden i den canadiske grundskole

De nepalesisk-bhutanesiske flygtninge kom til Canada sommeren før børnene startede i 8. klasse. Børnene havde haft en begrænset skolegang i flygtningelejren i Nepal. Til at begynde med lå deres læsefærdighed på børnehaveniveau, og de nåede næsten at komme op på 2. classes niveau i oktober. Polly underviste børnene i den yngste gruppe, og Lee underviste børnene i den ældste gruppe, og de trak begge aktivt på elevernes kulturelle viden. De fandt læsestof der handlede om Nepal på biblioteket og på bogudsalg og forsøgte at knytte de faglige opgaver til elevernes tidligere erfaringer. Det følgende er et eksempel på hvordan lærerne forsøgte at stilladser elevernes læring. Tidligt i skoleåret underviste Lee børnene i hvordan man måler ved at måle vinklerne i det nepalesiske flag i forbindelse med ELD-klassens undervisning i 'tidlig talforståelse'. Hen på efteråret tilpassede samfundsfagslæreren en opgave om 'jobmarkedet' til dem. For at supplere aktiviteten bad Lee børnene om at lave posters med en beskrivelse af de færdigheder (dvs. den viden) de have fået i flygtningelejren. En af disse færdigheder var at bygge et hus af bambus – en færdighed der kunne overføres til fremtidige jobs i Canada (fx tømmerarbejde).

Efter jordskælvene i Nepal i 2015 forsøgte Polly og Lee at finde informationer om jordskælvene på børnenes læseniveau. Deres mål var at børnene skulle skrive reflekterende tekster der, som Polly forklarede det, kunne fungere som »ventil [...] for ting der så at sige boblede under overfladen [...] i form af bekymringer og ængstelse«, fordi »den form for skrivning er en virkelig god måde at få [deres følelser og frygt] ud på.« Ingen af lærerne trak på sprogligt materiale

på børnenes førstesprog (nepalesisk og tamang) som sådan, men de foreslog at de skrev ord ned på deres førstesprog for at hjælpe dem med at lære engelsk og fransk. En bemærkelsesværdig undtagelse var en aktivitet som Renata organiserede for en 'madlavningsklub'. Det var en blandet gruppe på 16 børn (nepalesisk-bhutanesiske børn og andre) som mødtes og lavede mad efter multikulturelle opskrifter efter skoletid én dag om ugen. Den afsluttende aktivitet bestod i at børnene skulle producere en video. Renata foreslog de nepalesisk-bhutanesiske børn at de skulle optage sig selv tale nepalesisk på videoen og oversætte hvad de sagde til engelsk ved at bruge undertekster. Denne aktivitet udgjorde den mest eksplicitte støtte på hele kurset til elevernes brug af deres førstesprog. ESL-lærerne, Polly og Lee, havde mindre held med at trække på elevernes tidligere sproglige erfaringer end fransklæreren Renata. Det kan skyldes deres manglende kendskab til syd-asiatiske sprog, men mere sandsynligt er det at det skyldes Renatas forsøg på at flette general sproglig bevidsthed ind i sin franskundervisning, fx ved at trække på kognater (beslægtede ord). Polly og Lee forsøgte imidlertid ikke at tvinge en målsætning igennem om at der kun måtte bruges engelsk i ELD-undervisningen, og de støttede eleverne i at skabe et 'rum' hvor de kunne bruge deres førstesprog til at forklare hinanden begreber og stilladsere deres læring. ESL-undervisernes fokus på elevernes tidligere vidensfonde rettede sig dog mere mod at skaffe pædagogisk materiale som børnene kunne relatere sig til (og se sig selv i). Begge lærere understregede billedbøger som et vigtigt middel til at fange elevernes levede erfaringer. Polly tog udfordringen med at finde kulturelt relevant læsestof op på denne måde: »Det handler om at prøve at finde noget der er skrevet om Nepal eller er fra Nepal, så de i det mindste kan se sig selv genspejlet i det.«

Sammenligning af underviseres syn på (il)legitime former for viden i Danmark og Canada

Der var nogle ligheder i den måde DSL- og ESL-lærerne så på minoritetsbørnenes læse- og regnebehov på på den ene side, og på den anden side det syn på børnene som undervisere i den ordinære undervisning havde. Polly beskrev nogle reaktioner på eleverne hos canadiske lærere i den ordinære undervisning: »De kan ikke tale [engelsk]! De ved ikke noget!«, og »Hvordan skal man undervise dem når de ikke ved nogen ting og ikke fatter det?« Hun beskrev også andre velmenende reaktioner fra lærerne såsom: »Din stakkel – sæt dig hen og spil på computeren«, hvilket førte til at eleverne følte at de kedede sig og ikke blev udfordret, med negative følger for deres

selvværd. Polly mente også at lærerne nok undervurderede elevernes vidensgrundlag i de tidlige faser af udviklingen af deres engelskfærdigheder: »Jeg tror at folk nogle gange undervurderer hvad de er i stand til, men [...] man skal vide hvordan man stilladserer.«

Mette beskrev en tilsvarende situation med en arabisktalende 8.-klasse-elev i Danmark og behovet for at se dybere end barnets øjeblikkelige DSL-udviklingstrin:

Det er to rigtig gode ottendeklasser vi har og gode lærere. Men den der pige skal lave projekter på kryds og tværs, og pigen har selv spurgt, må jeg ikke godt blive fri, hun kan simpelt hen ikke deltage. Så har jeg jo hende ovre sammen med nogle andre børn, jeg også underviser, [...] og det er jo så gået op for mig, at den pige rent faktisk er rigtig dygtig. Hun har bare store sproglige vanskeligheder, og hun har det simpelthen for svært.

Mette kunne se hvad der lå bag DSL-etiketten og den elev som pigen kunne blive til med den rette støtte.

Konklusion

Lande som Canada og Danmark vil kunne drage nytte af at dele informationer om positive skridt der er blevet taget i begge lande med henblik på at anerkende og værdsætte minoriteters førstesprog og kulturer som alternative former for viden der kan gøre det muligt for lærerne at imødekomme elevernes behov. Underviseres holdning til de lærendes vidensfonde kan ses i den måde de tilrettelægger deres undervisning på – hvordan de vælger pædagogisk materiale, præsenterer læreplaner, evaluerer læring og den måde hvorpå de omgås minoritets elever og minoriteters kulturelle fællesskaber. Det forventes ikke at undervisere skal udvikle sig til antropologiske databaser, men hvis de er åbne for det, kan de lære om deres elevers vidensfonde. Polly opsummerer det ganske fint:

Jeg er begyndt at lære om dig, fordi du har ting at lære mig [...].
Jeg har brug for at lære af dig, og jeg vil gerne have at du lærer et par ting af mig, og når det er gjort, vil vi forstå hinanden bedre.

Lærere kan lære om verdner-i-klasseværelset hvis de ser på deres elever med nye øjne: som individer der har værdifuld viden som de kan undervise lærerne i.

Oversat fra engelsk af Michael Svendsen Pedersen

Noter

1. Af hensyn til fortrolighed anvendes pseudonymer i stedet for deltagernes virkelige navne.
2. 'Ordinær undervisning' (main-stream classrooms) refererer til undervisning hvor børn fra sproglige minoritets- og majoritetsgrupper undervises på det dominerende sprog i samfundet (engelsk eller dansk).
3. Ministry of Education of Ontario (2001) skelner mellem ESL-elever som har modtaget alderssvarende undervisning inden de kom til Canada og alene har brug for at lære engelsk, og 'ELD' (English Literary Development) elever som oplevede at der var huller i deres skolegang og derfor udover ESL har brug for at lære at læse og regne.

Litteratur

- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, M. K. (2015). »Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts«. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581. doi: 10.1002/tesq.241.
- Engen, T. O. (2009). »Three major strategies of adaptive instruction for linguistic minority students«. I Ringen, B. K., & Kjørven, O.K. (Eds.); Gagné, A. (hon. ed.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (pp. 353-369). Vallset, Norway: Oplandske bokforlag.
- Government of Canada (2015). *Resettling Bhutanese refugees*. Retrieved from <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/outside/bhutanese.asp>
- Holmen, A. (2011). »Den gode gartner og ukrudtet: Om minoritetslever i grundskolens danskfag«. I *Ret til dansk: Uddannelse, sprog og kulturarv* (pp. 31-116). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Little, D., Leung, L., & Van Avermaet, P. (Eds.). (2014). *Managing diversity in education: key issues and some responses*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Moll, L. C., & González, N. (1997). »Teachers as social scientists: Learning about culture from household research«. I Hall, P. M. (Ed.), *Race, ethnicity and multiculturalism: Policy and practice* (pp. 89-114). New York, NY: Garland Publishing.
- Sahl, F., & Skjelmose, C. (1983). *Du er ingen!* Tåstrup, Denmark: Centre for Pedagogical and Psychological Counselling, Municipality of Høje-Tåstrup.
- Taylor, S. K., & Cummins, J. (2011). »Second language writing practices, identity & the academic achievement of children from marginalized social groups: A comprehensive view«. *Writing & Pedagogy*, 3(2), 181-188.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Om sprog og kultur ved jobsamtaler – 'Du bestemmer – jeg li' arbejde'

I 2006 oprettede Københavns Kommune en række integrations- og oplæringsstillinger (IO-stillinger) på baggrund af anbefalinger fra den daværende VK-regering. Idéen med IO-stillingerne var at give indvandrere med begrænset kendskab til det danske arbejdsmarked en mulighed for at opnå bedre integration via arbejde. Den primære målgruppe var personer opvokset og uddannet i udlandet som kun havde tilbragt få år i Danmark. En anden målgruppe var ansøgere der havde fået en dansk uddannelse, men ikke havde arbejds erfaring fra Danmark. Alle inden for målgrupperne kunne deltage ved at skrive en ansøgning på dansk. Ansøgerne med de bedste faglige kvalifikationer blev inviteret til en jobsamtale, som også foregik på dansk.

Denne artikel præsenterer udvalgte jobsamtaledata. Dataene illustrerer først og fremmest hvordan IO-initiativets positive særbehandling af indvandrere med sproglige vanskeligheder i dansk er med til at opretholde en sproglig og kulturel skelnen mellem parterne i samtalen. De medbragte og især medskabte kulturforskelle bliver et knudepunkt i samtalen og resulterer i fremmedgørelse og fravalg af især ikke-vestlige ansøgere. Dermed bliver vurderingen af professionelle kvalifikationer skubbet i baggrunden, idet arbejdsgiverne fokuserer mest på hvor gode ansøgerne er til at indgå i den danske (sprog)kulturelle kontekst uden at tage stilling til ansøgernes arbejdskompetencer.



MARTA KIRILOVA

Postdoc, ph.d.

Københavns Universitet, CIP/INSS

mki@hum.ku.dk

Jobsamtalens univers

Jobsamtaler er rituelle begivenheder hvis formål er at finde frem til hvem der egner sig til et givet job, og hvem der ikke gør. De er en slags adgangsbilletter der kan åbne vigtige døre, og har dermed også konsekvenser for mange individers fremtid og velbefindende. Men jobsamtaler er på mange måder også paradoksale begivenheder hvis vi tænker på at de kvalifikationer som kræves for at udføre et bestemt job, lad os sige – klippe hæk, ikke nødvendigvis stemmer overens med hvad en ansøger skal kunne vise til selve jobsamtalen. Til samtalen kræver arbejdsgiverne typisk nogle helt andre kvalifikationer. Ansøgerne skal for eksempel kunne reflektere over deres egne evner og kvaliteter og sætte disse i relation til de kommende arbejdsopgaver på en måde, så det overbeviser arbejdsgiverne om at de har den rette kandidat til jobbet.

Både dansk og international forskning i jobsamtaler (Scheuer 1998; Roberts & Campbell 2006; Lundmann 2015) viser at ansøgere som bliver tilbudt et job, er gode til at reflektere, inddrage erfaringer og fortælle om sig selv på en interessant og relevant måde. Men balancen her er hårfin. Når ansøgerne prøver at imødekomme arbejdsgivernes kulturelle forforståelser, kan de risikere at fremkalde nogle uheldige stereotyper. En ansøger med mellemstlig baggrund fortalte for eksempel om sine liberale holdninger til indtagelse af alkohol og ligestilling i familien. Men fordi det kom til at lyde som om han forsøgte at tage afstand fra en etnisk stereotyp om muslimer, skabte denne personlige bemærkning en pinlig akavethed og bragte unødvendigt fokus på etniske forskelle mellem ham og ansættelsesudvalget (se eksempel og analyse i Kirilova & Angouri 2016). En anden ansøger spurgte foruroliget om hun skulle lave kaffe til alle kolleger om morgenen fordi hun var ny. Dette frembragte også en anspændthed igennem hele samtalen som resulterede i at hun senere blev omtalt som en der ikke var i stand til at finde en ligeværdig position i forhold til ansættelsesudvalget og sine kommende kollegaer. En tredje ansøger foreslog at arbejde for mindre løn, men ansættelsesudvalget ville ikke ansætte ham fordi han alt for ihærdigt forsøgte at give et positivt indtryk af sig selv.

At vise at man er et 'helt menneske' ved at inddrage sin personlighed og faglighed på det rette tidspunkt og på en relevant måde, er i virkeligheden dét der efterspørges ved en jobsamtale, men der er ingen opskrifter på hvordan man gør det. Det kræver både sprogligt overblik og sociokulturelle færdigheder, eller – med Karen Risagers (2003a; 2003b) samlebetegnelse – en *sprogkultur* der kan indgå i dialog og forhandling med den danske (jobsamtales) *sprogkultur*. Jeg anven-

der her Risagers begreb *sprogkultur* (se også Agar 1994 om 'languaculture') idet det rummer det uadskillelige forhold mellem sprog, identitet, socialisering, praksis og andre individuelle og kollektive aspekter. Alle disse aspekter kan siges at spille en vigtig rolle for hvordan vi omgås hinanden. Som Risager bemærker, kan sprogkulturer være meget forskellige i forhold til en persons førstesprog og andetsprog. Når en persons nytilegnede sprogkultur bliver udfordret i en ukendt kontekst, som for eksempel jobsamtaler i Danmark, opstår der en række forhold som medfører at dele af den nye sprogkultur hos personen kan følge med, mens andre dele ikke kan. Det er dog væsentligt at anskue sprogkultur ikke alene som *medbragt*, men i høj grad også som *medskabt* i interaktionen (fx Tranekjær 2015). Jeg kommer nærmere ind på det i næste afsnit.

Du bestemmer – jeg li' arbejde

Jeg har analyseret 41 jobsamtaler og ni interview med ansættelsesudvalg ved hjælp af samtaleanalytiske metoder for at finde frem til ligheder og forskelle i samtalerne. Den konkrete metode jeg anvender, hedder interaktionel sociolingvistik (fx Gumperz 1999). Den fokuserer på de mindste detaljer i interaktionen, hvor bittesmå forskelle i pauser og intonation kan have afgørende betydning for hvordan ansøgerne klarer sig. For eksempel bliver nogle ansøgere opfattet som kloge og ambitiøse, alene fordi de signalerer forståelse ved at give konstant minimalrespons (mm, ja, jo) til interviewer. Andre ansøgere risikerer at blive dømt som uduelige hvis blot deres intonation afviger fra den forventede, eller deres svar enten kommer for hurtigt eller for langsomt. At analysere samtaler på denne måde er et minutiøst arbejde som består i først at finde sammenhænge i dataene og derefter at skabe mening i de sammenhængende mønstre der opstår. Eksemplet på næste side er fra en jobsamtale med en ansøger jeg kalder Mohammed (MOH). Mohammed søger job som gårdmand i en kommunal institution, men får desværre ikke jobbet. I eksemplet stiller lederen (LED) et klassisk spørgsmål som består i at Mohammed skal redegøre for det arbejdsområde han mest har lyst til at beskæftige sig med.

For at besvare lederens spørgsmål afprøver Mohammed tre forskellige strategier. Først besvarer han spørgsmålet direkte ved at sige at han bedst kan lide at male (l. 7-10). For at sikre sig at han ikke giver et 'forkert' svar, nævner han også at han godt kan lide havearbejde. Lederen reagerer kun med minimalrespons (mm okay), hvorefter der forekommer en lang pause (l. 13). Mohammed får dermed intet klart signal om hvorvidt hans svar er accepteret. Efter længere tøven (l. 14)

01.	LED:	=hvad kan du godt↑
02.		li' at lave (.) hvad
03.		kan du ↑bedst li' at
04.		(.)b-beskæftige dig <med>
05.	MOH:	<xxx her↑> ø:h
06.	LED:	ja
07.	MOH:	ja ø:h maler (.) de:t
08.		gode eller ha-
09.		me:d haver eh↑ også
10.	LED:	mm <okay>
11.	MOH:	<øh>
12.	LED:	okay h°ja
13.		(2.0)
14.	MOH:	°ø:h (4.0) du bestemmer
15.	LED:	m↑-m↓ men jeg tænkte
16.		jeg tænkte bare=
17.	MOH:	<xxx>
18.	LED:	=hvad du bedst kunne li'
19.	MOH:	jeg li' arbejde (.) eh↑
20.	LED:	<mm>
21.	MOH:	jeg kan li' arbejde
22.	LED:	du kan li' at ar<bejde>
23.	MOH:	<ja ja>

afprøver Mohammed en anden strategi som er at lade lederen bestemme det ønskede svar ('du bestemmer'). Desværre er denne strategi også uheldig, idet lederen stiller sit oprindelige spørgsmål på ny (l. 16-18). Mohammeds tredje strategi er at fremsætte en generel påstand om at han kan lide alt slags arbejde ('jeg li' arbejde') som han efterfølgende retter til 'jeg kan li' arbejde'. Lederen ser ud til kun at reagere på grammatikken og refererer en gang til hele udsagnet med 'du kan lide at arbejde', hvorefter emnet bliver lukket.

Uanset hvor mange forskellige svarmuligheder Mohammed afprøver, er hans svar ikke tilstrækkelige for lederen. Det rigtige svar – som jeg tidligere var inde på – er at reflektere over sit yndlings arbejdsområde, drage paralleller til tidligere erfaringer og endda sige noget fornuftigt om fremtiden. Med andre ord forventes det at ansøgeren kan håndtere sproglige, kulturelle og institutionelle normer på samme tid. Mohammed får dog ingen hjælp til at finde frem til det rigtige svar. Det ironiske er at hvis Mohammed havde fået jobbet, skulle han i virkeligheden udføre nøjagtigt de opgaver som lederen havde bestemt for ham, men at sige 'du bestemmer' er uacceptabelt i en jobsamtale, fordi spillereglerne (i hvert fald i vestlige lande) ikke tillader at ansøgerne udviser underdanighed. Det er dermed nærliggende at undre sig over hvorvidt det giver mening at afholde jobsamtaler til ufaglærte stillinger når de færdigheder der kræves til at gennemføre en samtale, har meget lidt at gøre med kompetencerne til jobbet.

I et efterfølgende interview fortalte lederen mig at Mohammed ikke fik jobbet fordi han var tilbageholdende og mindre energisk end de andre ansøgere. Her kommer begreberne *medbragt* og *medskabt* sprogkultur til nytte. Hvis vi betragter sprogkultur alene som en medbragt størrelse, kan vi sige at Mohammed i sin danske sprogkultur ikke havde tilegnet sig færdigheder i at håndtere de særlige spilleregler som en jobsamtale kræver. Mohammed var i stand til at følge med på det rent lingvistiske plan, men dele af hans arabiske sprogkultur kom til udtryk i samtalen i form af svar som lederen ikke opfattede som 'rigtige'. Denne tilgang er dog en anelse essentialistisk og giver som sådan ikke det fulde billede. Jeg har allerede været inde på hvordan lederens begrænsede feedback skabte en usikkerhed hos Mohammed som blandt andet reagerede ved at afprøve forskellige strategier for at imødekomme lederens forventninger. Det betyder at måden vi agerer på i en kommunikativ situation ofte er kontekstafhængig og *medskabt* i interaktionen. Det er derfor problematisk at anskue sprogkultur som en fast, *medbragt* størrelse der ikke påvirkes af den konkrete situation og relationen mellem samtalepartnerne. Som jeg viser i næste afsnit er synet på sprogkultur som uforanderlig og fast forankret i ens L1-baggrund stadig fremherskende og fører i mange tilfælde til negative vurderinger af indvandrere.

Kulturens nåleøje

Mine analyser viste at når ansøgerne til IO-stillinger blev vurderet som enten 'gode' eller 'dårlige' til jobbet, handlede det i høj grad om hvorvidt ansøgere og ansættelsesudvalg var villige til at forhandle en fælles sprogkultur. Brud på sproglige normer såsom afvigelser fra standarddansk grammatik, udtale og ordforråd var ofte til forhandling og blev derfor ikke set som noget problem, mens det som interviewerne så som medbragt 'kulturel fremtræden', ikke kunne forhandles. I mange tilfælde fokuserede ansættelsesudvalgene primært på hvorvidt ansøgerne var selvstændige, antiautoritære, tilpas selv-sikre, energiske, kritiske m.m. Når interviewerne ikke fandt disse kvaliteter hos ansøgerne, blev skylden skudt på kulturforskelle. Det viser det næste eksempel som stammer fra et interview med en medlemleder (LED) der søger en receptionist:

LED: Vi var enige om at vi nok havde en lille bekymring om de to andre var så opsatte på at få job – og deres kulturelle baggrund ville gøre at da de skulle samarbejde med for eksempel mig – at de vil blive for ydmyge i forhold til jobbet og i forhold til mig.

Her forklarer lederen hvorfor to af ansøgerne ikke var de rette til jobbet. Hun bruger den kulturelle baggrund (forstået som noget afvigende) som et argument mod et godt samarbejde. Dermed giver hun udtryk for en holdning om at ansøgere skal kunne agere efter danske sociale og kulturelle adfærdsmønstre for at komme i betragtning til jobbet. Med andre ord er den perfekte ansøger én som allerede er velbevandret i de lokale (danske) adfærdsmønstre – og det betyder jo at vedkommende ikke har brug for den særlige jobordning som IO-stillingerne tilbyder (se også Kirilova 2014 for en komplet analyse). Et paradoks!

Det store fokus på hvorvidt ansøgerne kan agere 'dansk', er i virkeligheden i strid med hensigten med integrations- og oplæringsstillingerne: at tilbyde indvandrere med begrænset kendskab til Danmark muligheder for integration via arbejde. Det er også i strid med integration som koncept, idet integration netop handler om at alle parter skal finde et fælles grundlag uden nødvendigvis at opgive deres baggrund. På trods af at IO-tiltaget forsøger at tage højde for mulige vanskeligheder som indvandrere kunne opleve i en jobsøgningssituation, er selve IO-designet og de ensidige tilpasningskrav med til at sortere dem fra der har allermest brug for støtte. Uanset hvor meget interviewerne forsøger at tage højde for ansøgernes særlige behov, kommer udvælgelsesprocessen til at hvile på kriterier som i bund og grund ikke tager de specielle hensyn som er intenderet. Det engelske ordsprog 'all dressed up and nowhere to go', er dermed en god metaforisk beskrivelse af projekter som IO-initiativet. Selv om alle parter er klædt på med gode intentioner, fører dette i sig selv ikke nogen vegne hen. Dermed forbliver ansøgernes viden og kulturelle resurser uudnyttede, idet kulturel mangfoldighed ikke betragtes som en resurse, men er et bånd i integrationsprocessen. Min undersøgelse har dermed et vigtigt pædagogisk perspektiv. Jeg vil især pege på to forhold: Det første omhandler gensidig kulturel bevidsthed. Selv om indføring i danske kulturformer og samfundsforhold allerede er en del af sprogcentrenes praksis, er det altafgørende at gribe det kulturelle aspekt gensidigt an hos både lærere og kursister for at opdyrke et fælles ansvar og opnå en ny kulturel bevidsthed sammen. Det andet forhold omhandler brugen af autentisk materiale i danskundervisningen. På trods af den store mængde undervisningsmateriale som beskæftiger sig med samfundsmæssige og kulturelle temaer, ser vi sjældent autentiske samtaledata fra det 'virkelige' liv repræsenteret. Til gengæld eksisterer der mange beskrivelser som kan fremkalde stereotype opfattelser hos læseren når Danmark og danske forhold bliver skildret 'korrekt'. At inddrage autentiske optagelser fra virkelige livssituationer med virkelige deltagere

vil utvivlsomt berige undervisningen med en kvalitet som vi normalt ikke ser i det undervisningsmateriale der findes på markedet i dag.

Litteratur

- Agar, M. (1994). *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Gumperz, J. (1999). »On interactional sociolinguistic method«. I Sarangi, S., & Roberts, C. (eds). *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings*, 453-471. (Vol. 1). Walter de Gruyter.
- Kirilova, M., & Angouri, J. (under udgivelse, 2016). »Workplace Communication. Practices and Policies«. I Canagarajah, S. (ed.), *Routledge Handbook of Migration and Language*. Routledge.
- Kirilova, M. (2014). »'Det kan være svært' – om sprog og kultur i andetsprogs-danske ansættelsessamtaler«. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 19(1), 9-36.
- Lundmann, L. (2015). *Basic assumptions when assessing people, studies of job interviews and personality testing*. PhD Thesis. University of Copenhagen.
- Risager, K. (2003a). »Sprogkultur«. *Humaniora*, 18-23.
- Risager, K. (2003b). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken: et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Scheuer, J. (1998). *Den umulige samtale: sprog, køn og magt i jobsamtale*. København: Akademisk Forlag.
- Tranekjær, L. (2015). *Interactional Categorization and Gatekeeping: Institutional Encounters with Otherness* (Vol. 4). Bristol: Multilingual Matters.
- Roberts, C., & Campbell, S. (2006). *Talk on trial*. London: CDS. <http://www.researchonline.org.uk/sds/search/download.do;jsessionid=C6E7B6F89A4A55F73A94896710AE0996?ref=B1568> (25.01.2016)
- Vejledning om integrations- og oplæringsstillinger* udgivet af KL, Danske Regioner og KTO Kommunale Tjenestemænd og Overenskomstansatte. http://www.personaleweb.dk/sites/default/files/Vejledning_integrations_oplaering.pdf (25.01.2015)

Transskriptionsnøgle

(.)	kort pause
(4.0)	pause på fire sekunder
<hallo>	overlap
°hallo	lav stemme
ha:llo	vokalforlængelse
↑ hallo	opadgående intonation
↓ hallo	nedadgående intonation
xxx	uforståeligt ord/frase

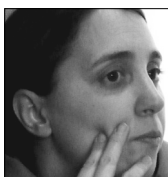
Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk

I den danske universitetskontekst er der for nylig kommet både teoretisk (Risager 2012) og praktisk fokus på, hvordan universiteternes internationaliseringsbestræbelser kan tage højde for at integrere andre sprog end engelsk. Både Københavns Universitet (KU) og Roskilde Universitet (RUC) har de sidste år udformet tiltag, der giver studerende uden for de traditionelle sprogfag mulighed for at integrere fremmedsprog i deres fagstudier. I 2012 introducerede RUC sprogprogrammet *Sprogprofilerne* på fransk og tysk, og fra 2014 også på spansk. I 2013 igangsatte KU den sprogstrategiske satsning under titlen *Flere sprog til flere studerende*. Da begge initiativer beskæftiger sig med at integrere sprog i andre fag end sprogfag, er der i udviklingen og evalueringen af konkrete fagintegrerede sprogelementer behov for at trække på sprogpædagogisk tænkning og tilgange, der rækker



SANNE LARSEN

Akademisk sprogkonsulent, ph.d., Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet
sannela@hum.ku.dk



PETRA DARYAI-HANSEN

Lektor, Københavns Universitet, og docent, UCC, ph.d., (tidligere lektor på RUC)
petra.dhansen@hum.ku.dk og pdha@ucc.dk



ANNE HOLMEN

Professor, centerleder, ph.d.
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk
Københavns Universitet
aholmen@hum.ku.dk

ud over traditionel sprogundervisning. Her står den tænkning og de tilgange, der er samlet under paraplybegrebet *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) centralt.

I denne artikel sammenligner vi udformningen af disse to satsninger på flersprogethed på RUC og KU og præsenterer dem i deres sprogpoltiske kontekst. Derefter diskuterer vi tiltagene i forhold til CLIL-feltet. Vi illustrerer, hvorledes en satsning på at integrere andre fremmedsprog end engelsk i fagene i videregående uddannelse byder på sprogpoltiske og sprogpædagogiske udfordringer. Samlet lægger disse udfordringer op til en revurdering af centrale modeller og antagelser i CLIL-feltet, der i høj grad centrerer sig omkring engelsk.

To flersprogede internationaliseringstiltag

Formålet med RUC's sprogprogram, *Sprogprofiler* i fransk, spansk og tysk, er, at de studerende videreudvikler deres sproglige kompetencer og opnår et niveau på profilsproget, så de kan bruge det i akademiske og erhvervsrettede sammenhænge. Sprogprofilerne på RUC integreres i de fag, de studerende følger på bachelormodulet og ikke mindst i deres problemorienterede projektarbejde (Andersen, Daryai-Hansen & Bojsen 2015). Undervisningen på Sprogprofilerne foregår fra 1. til 6. semester. I hvert semester tilbydes der ca. 20 timers undervisning. Forløbet afsluttes med et evalueringsseminar. Undervisningen varetages af sprog- og fagundervisere, der indgår i et tæt samarbejde. Tilbuddet skal gøre de studerende i stand til at:

- foretage selvstændig og systematisk informationssøgning inden for profilsproget
- foretage tekstlæsning på profilsproget
- opbygge en viden om fagligt indhold på og via profilsproget
- formidle relevant humanistisk og samfundsvidenskabelig viden på profilsproget såvel skriftligt som mundtligt samt selvstændigt videreudvikle egne interkulturelle kommunikative kompetencer.

Sprogprofilerne på RUC og den sprogstrategiske satsning *Flere sprog til flere studerende* på KU deler det formål at styrke sprogkompetencerne hos studerende uden for sprogfagene. Den sprogstrategiske satsning skal sikre, at studerende på KU får mulighed for at styrke deres fremmedsproglige kompetencer på de sprog og de sprogfærdigheder, de har brug for på deres studier – både i forbindelse med daglige studieaktiviteter og ved studie- og praktikophold i udlandet (Holmen 2015). Det sker gennem en række forskningsunderstøttede aktiviteter, der udføres under den sprogstrategiske satsning:

- løbende afdækning af behovet for at styrke studerendes sprogkompetencer på flere sprog
- udvikling, gennemførelse, evaluering og forankring af pilotprojekter finansieret af sprogsatsningens udviklingsmidler
- afdækning og evaluering af forskellige modeller for integration af sprogkompetencer i faguddannelserne og fagmiljøerne.

På en række områder repræsenterer de to tiltag meget forskelligartede satsninger på flersprogethed: Sprogprofilerne retter sig udelukkende mod BA-niveau på de samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser på RUC, mens den sprogstrategiske satsning på KU skal afdække og adressere de studerendes behov for sprogkompetencer på KU's seks fakulteter på alle uddannelsesniveauer (BA, KA og ph.d.-niveau). Ydermere retter Sprogprofilerne sig mod et begrænset antal fremmedsprog (tysk, fransk og spansk), mens der under den sprogstrategiske satsning på nuværende tidspunkt er igangsat 19 pilotprojekter, hvoraf syv drejer sig om en eller anden form af akademisk engelsk, mens 12 knytter sig til andre sprog end engelsk (arabisk, dansk som andetsprog, fransk, italiensk, kinesisk, latin, oldgræsk, spansk, tysk). Modsat *Sprogprofilerne* fokuserer sprogstrategien på delfærdigheder: Otte projekter arbejder med læsefærdighed, fire projekter med skriftlig sprogfærdighed, fire projekter med mundtlig sprogfærdighed, mens tre projekter arbejder med flere færdigheder. Eksempelvis sigter projektet *Spansk sprog i feltarbejde* mod at klæde studerende på tværs af KU på til at gennemføre feltarbejde i spansktalende lande. Til det formål er der udviklet et intensivt sprogforløb med fokus på de sproglige praksisser, der knytter sig til feltarbejdets metode, med hovedvægt på mundtlig interaktion. Kurset er tilrettelagt således, at deltagerne får mulighed for at forberede sig på de konkrete sproglige situationer, som skal indgå i deres feltarbejde (fx interview).

De flersprogede internationaliseringstiltag ud fra et sprogpolitisk perspektiv

Ud fra et sprogpolitisk transnationalt perspektiv promoveres flersproget internationalisering gennem Europarådets sprogpolitik, mens den flersprogede internationalisering nationalt finder støtte i regeringens internationaliseringshandleplan fra 2013 (Regeringen 2013). Selvom handleplanen som helhed viderefører engelsk som internationaliseringens (hoved)sprog, understreges det, at også andre fremmedsprog bør spille en rolle i internationaliseringen. Der lægges vægt på, at studerende i videregående uddannelse får mulighed

for at vedligeholde og udbygge deres sproglige kompetencer inden for andre fremmedsprog end engelsk, således at disse kompetencer ikke 'går tabt'. På det institutionelle niveau kan man beskrive Sprogprofilerne og sprogstrategien på KU som tiltag, der er etableret, for at bidrage til den flersprogede internationalisering, der lægges op til i regeringens internationaliseringshandleplan. Ud fra et undervisningsperspektiv afspejles den flersprogede internationalisering i de forskellige kurser, der udvikles og afholdes for at styrke de studerendes flersprogede kompetencer. Det understøttes gennem behovsanalyser gennemført i forbindelse med de flersprogede tiltag.

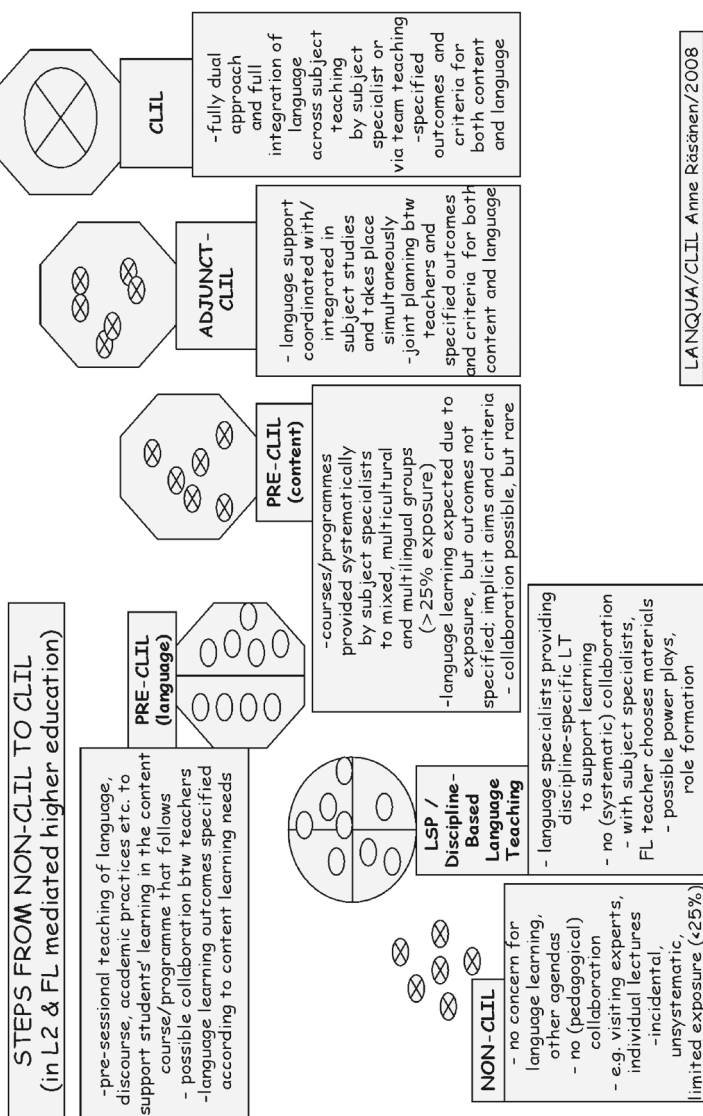
De flersprogede internationaliseringstiltag ud fra et CLIL-perspektiv

Integration af sprog i fagene henter sin inspiration fra det europæiske begreb *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). CLIL repræsenterer et potentielt lovende felt at hente inspiration fra, primært i forhold til nogle praktiske værktøjer. Både Sprogprofilerne og den sprogstrategiske satsning har trukket på den tredeling, CLIL-tilgangen etablerer i forhold til fremmedsprogets rolle i en fagundervisning:

1. *Det faglige sprog* ('language of learning'), dvs. diskurser, registre, terminologier, der er relateret til bestemte fagområder og temaer
2. *Sprog til læring* ('language for learning'), i Ehlich's terminologi det 'hverdagslige videnskabssprog' (Ehlich 1999), dvs. sproglige udtryk til fx at kunne analysere, diskutere, konkludere, perspektivere faglige forhold
3. *Sprog gennem læring* ('language through learning'), dvs. det sprog, den enkelte studerende tilegner sig gennem konkrete sprogbrugssituationer, og som ikke kan tilrettelægges på forhånd af underviseren, men som kan fremmes ved, at de studerende introduceres til centrale værktøjer (fx online-ordbøger) og kommunikative strategier (Watson, Prag & Daryai-Hansen 2014: 4).

I sin oprindelige udformning blev CLIL defineret som en pædagogisk tilgang med fokus på såvel fagsproglig som faglig læring, hvilket indebærer integration af sprogundervisning i fagundervisning, der foregår på et andet- eller fremmedsprog. Efterhånden som CLIL har vundet bredere indpas, ser man dog, at termen bruges som et paraplybegreb for tilgange, hvor en eller anden form for akademisk sprogstøtte bliver tilbudt de studerende for at understøtte deres fag-

læring gennem et andet- eller fremmedsprog. Denne udvidede definition opererer man for eksempel med i *Language Network for Quality Assurance* (LANQUA), der har haft til formål at kortlægge sprog- (undervisning) i videregående uddannelse på tværs af Europa, herunder CLIL. I LANQUA (fx Räsänen 2008) præsenteres CLIL som et kontinuum, der varierer fra en fagbaseret, disciplinspecifik sprogundervisning (*Language for Specific Purposes* – LSP), der varetages af sprogundervisere, til en tilgang, der ’fuldt’ integrerer fag og sprog, dvs., hvor sprogundervisere og fagundervisere indgår i et samarbejde om at eksplicitere og realisere læringsmål, der rummer både fag og sprog:



Et tiltag som Sprogprofilerne ligger i princippet inden for modellens endemål, den 'rene' CLIL-praksis, idet sprog- og fagunderviserne arbejder tæt sammen, og der er formuleret læringsmål for både den sproglige og den faglige læring. På KU kommer et tiltag som *Spansk sprog i feltarbejde* tættest på den modsatte ende af kontinuummet, LSP, idet formålet er at klæde de studerende på til en funktionsbestemt brug af sproget, og idet hele undervisningen, på nær en gæsteforelæsning af en fagunderviser, varetages af en underviser i spansk med kendskab til feltarbejde. De fleste af de projekter, der arbejder med at integrere sprog i fag under sprogsatsningen, lader sig dog ikke nemt placere i modellen, og selv det flersprogede internationaliseringstiltag på RUC lever ikke op – og kan ikke leve op – til alle kriterier, der er formuleret i modellen.

Grunden til det er efter vores opfattelse, at LANQUA-modellen – og CLIL-feltet generelt – er domineret af engelsk: »Although the first 'L' in CLIL is meant to stand for any language, it would be an extreme case of denial to claim that this is also the case in reality.« (Dalton-Puffer 2011: 183). At også LANQUA-modellen er tænkt ud fra engelsk, ses på formuleringen af kravene til den fulde integration af sprog og fag. En fuld integration kræver avancerede sprogkunderskaber. Men når man arbejder med andre sprog end engelsk, er det kendetegnende, at de fleste studerendes sproglige kompetencer er for begrænsede til, at de kan kommunikere på fremmedsproget om de komplekse faglige indhold, de møder på deres fagstudier. Dette fremgår også med al tydelighed i de flersprogede tiltag på KU og RUC, hvor man på grund af begrænsede ressourcer har svært ved at leve op til CLIL-målsætningen om, at minimum 25 % af undervisningen skal foregå på fremmedsproget. Med andre ord konfronteres de europæiske flersprogede CLIL-tiltag med sprogpolitiske og sprog-pædagogiske udfordringer institutionelt og i selve undervisningen: På Sprogprofilerne etableres der fx læringsrum, hvor de studerende ud over deres profilsprog opfordres til også at bruge dansk og engelsk (*translanguaging*-strategier) for at være i stand til at 'sprog' om det faglige indhold, de arbejder med i den faglige undervisning (Daryai-Hansen, Barfod & Schwarz, under udgivelse). På KU har satsningen på flersprogethed primært udformet sig som et fokus på delfærdigheder, da det typisk er på dette niveau, at fagmiljøerne åbner op for en integration af sprog i fag, og når der undervises i andre sprog end engelsk, er undervisningssproget i langt overvejende grad dansk. Der kan således i de fleste projekter kun siges at være tale om en delvis integration af målsproget.

Konklusion

RUC's sprogprogram *Sprogprofiler* og den sprogstrategiske satsning på KU viser, at CLIL i praksis ikke kun vedrører engelsk, og at den etablerede CLIL-tænkning kan have problemer med at rumme andre sprog end engelsk. Denne er udtryk for en normativitet, som forudsætter såvel et højt sprogfærdighedsniveau som rigelige resurser. Hvis CLIL skal være et paraplybegreb, der rummer de forskellige praksisser, der arbejder med sprog og faglig indhold, så er det nødvendigt, at feltet i mindre grad er præget af en normativ tilgang. I stedet for at CLIL tænkes som en serie af skridt hen imod en 'ren' CLIL-praksis, ville feltet have gavn af en mere deskriptiv tilgang. Hvis den pædagogiske praksis, der rummes af paraplybegrebet, skal kunne beskrives og tilrettelægges ud fra fælles definitioner, skal der udvikles nye modeller, der tager udgangspunkt i, at der eksisterer forskellige rammebetingelser for undervisning og læring. Det gælder særligt for de andre sprog end engelsk, men formentligt også for engelsk.

Litteratur

- Andersen, H. L., Daryai-Hansen, P., & Bojsen, H. (2015). »RUC's sprogprofiler i fransk, spansk og tysk«. *Sproglæreren* 1/2015, s. 18-21.
- Dalton-Puffer, C. (2011). »Content-and-language integrated learning: from practice to principles?« *Annual Review of applied linguistics* 31, s. 182-204.
- Daryai-Hansen, P., Barfod, S., & Schwarz, L. (under udgivelse). »A call for (trans) languaging: The language profiles at Roskilde University.« I Mazak, C. M., & Carrol, K. S. (eds.), *Translanguaging Practices in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Bilingual Education and Bilingualism series. Multilingual Matters*.
- Ehlich, K. (1999). »Alltägliche Wissenschaftssprache«. *Info DaF* 26, s. 3-24.
- Holmen, A. (2015). »Linguistic Diversity among Students in Higher Education. A Resource in a Multilingual Language Strategy?« I Fabricius, A., & Preisler, B., *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education. The Student Experience*. Basingstoke: Palgrave, s. 116-141.
- Regeringen (2013). *Øget indsigt gennem globalt udsyn*. København: Regeringen.
- Risager, K. (2012). »Language Hierarchies at the International University.« *International Journal of the Sociology of Language*, 216, s. 111-130.
- Räsänen, A. (2008). »Steps from non-CLIL to CLIL (in L2 and FL mediated Higher Education).« I Greere, A., & Räsänen, A., *Year 1 Report Lanqua, Subproject on Content and Language Integrated Learning: redefining »CLIL« – Towards Multilingual Competence*. http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_o.pdf
- Watson, C., Prag, E., & Daryai-Hansen, P. (2014). *Undervisning på Sprogprofilerne – en praktisk indføring*, http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/humbas/Intern/sprogprofiler/Undervisning_paa_sprogprofilerne_-_en_praktisk_indfoering.pdf

Et viden- og kulturmøde mellem Copenhagen Business School og Københavns Universitet – Integrerede kompetencer

Gennem de seneste 10 år har over 20 sproguddannelser måttet lukke alene på højere læreanstalter. Der har både været tale om brede kandidatuddannelser, bacheloruddannelser i virksomhedskommunikation og mere snævre specialiseringer, som f.eks. tolkeuddannelser. Rækken af uddannelser med sprog, der har måttet lukke, er lang og har omfattet sprog som fransk, spansk, tysk, italiensk, russisk, engelsk, japansk, finsk, tjekkisk, ungarsk, bulgarsk, nederlandsk, græsk og koreansk. Så sent som i januar 2016 annoncerede Københavns Universitet lukning af optag til 13 sproguddannelser alene begrundet i universitetets trængte økonomi. Situationen har medført, at kultur- og erhvervsliv og politikere igen er begyndt at tale om nødvendigheden af en national sprogstrategi (desværre i første omgang kun) for de videregående uddannelser for at undgå, at der opstår huller i udbuddet og mangel på sprogkompetencer på højt niveau (Information 26. januar 2016).

Sproguddannelserne er fanget i en catch 22. På den ene side er især sproguddannelserne blevet dimensioneret med færre studiepladser, og på den anden side gør de relativt små hold det urentabelt for den enkelte institution at opretholde sproguddannelserne. Det er m.a.o. svært for den enkelte institution at få det fornødne volumen til en sproguddannelse. En kommende national strategi for fremmedsprog



METTE SKOVGAARD ANDERSEN

Lektor, ph.d.

Copenhagen Business School

msa.ibc@cbs.dk

må tage højde for dette, og en af løsningerne til at sikre kvalitet, relevans og bæredygtighed synes at være uddannelsessamarbejde mellem institutionerne, at pulje kræfterne og pladserne. Denne artikel handler netop om et sådant samarbejde mellem Københavns Universitet (KU) og Copenhagen Business School (CBS), mere specifikt om en ny, fælles sproguddannelse på kandidatniveau. Artiklen illustrerer udfordringer og potentialer i uddannelsessamarbejde på tværs af institutioner med forskellige uddannelsestraditioner og -kulturer – i fremtiden sandsynligvis et mere udbredt scenarie end i dag.

Uddannelsessamarbejdet

KU og CBS fik i efteråret 2015 godkendt en ny overbygningsuddannelse i sprogene fransk, spansk og tysk: Kandidatuddannelsen i Interkulturelle Markedsstudier. Der er tale om et tværuniversitært samarbejde og en interfaglig (jf. nedenfor) uddannelse, der er administrativt hjemmehørende på KU. Samarbejdet er et viden- og kulturmøde mellem institutionerne, hvor kompetencer kombineres og integreres på nye måder, både konkret i selve uddannelsen og i mere overført betydning mellem institutionerne. Jeg deltog i samarbejdet som repræsentant for CBS.

Ønsket om samarbejde mellem CBS og KU kommer fra både interne og eksterne aktører. Internt er samarbejdet initieret på højeste ledelsesniveau, og eksternt har der politisk længe været et pres på især de fag, som det såkaldte Kvalitetsudvalg i sin rapport fra 2015 kalder 'klassiske sprogfag', både i forhold til vigende søgning og i forhold til øget samarbejde (Nye veje og høje mål 2015: 26 f.).

Ønsket er at skabe et mere bæredygtigt miljø for en overbygningsuddannelse med studerende fra både KU og CBS. Begge institutioner har igennem mange år udbudt overbygningsuddannelser i fransk, spansk og tysk med varierende og i perioder faldende ansøgertal og naturligvis forskellige profiler. Men med dimensioneringen og et lavt humanistisk taxametertilskud synes det oplagt at øge volumen gennem uddannelsessamarbejde. Det er økonomisk logisk. Logikken for de implicerede medarbejdere kan imidlertid være anderledes. Der er tale om to meget forskellige institutioner, der har en forskellig historie, og som er udsprunget af forskellige behov, ligesom kulturen hos medarbejdere på KU og CBS er forskellig. Forskelligheden afspejler sig mange steder. I KU's Strategi 2016 står der f.eks.:

[...] det er universitetets forpligtigelse at beskæftige sig med alle aspekter af den menneskelige erkendelse (Københavns Universitets Strategi 2016: 8).

Ovenstående er ligeledes indledningen til KU's Udviklingskontrakt 2015-2017 med ministeren. KU opfatter den frie grundforskning og alle aspekter af menneskelig erkendelse som sin kerneydelse. CBS' strategi hedder *Business in society*, og i sin udviklingskontrakt skriver CBS, at denne strategi

[...] signalerer helt entydigt, at CBS' primære formål er at bidrage til videreudviklingen af det danske samfund. [...] det er afgørende for CBS' eksistens at dimittender med en kandidatgrad fra CBS faktisk har de kvalifikationer, som samfundet har brug for (CBS' udviklingskontrakt med ministeriet, 2015-2017: 4)

En væsentlig forskel mellem de to institutioner synes altså at være, at CBS er drevet af en logik fra praksis til teori, mens KU mere er drevet af en logik fra teori til praksis. Det betyder naturligvis ikke, at samtlige ansatte på de respektive institutioner er hhv. teori- eller praksisfjerne, men at udgangspunkt og slutmål er forskelligt, og at samarbejdet derfor også er et kulturmøde. Ansatte agerer og reflekterer inden for deres kontekst, og konteksten har fx også indflydelse på sprogbrugen. I samarbejdsprocessen kan parterne have en forventning om, at de taler om det samme og bruger de samme ord, men undervejs opdager de, at ordene har forskellige betydninger, fx defineres ord som 'valgfag' og 'moduler' forskelligt på de to institutioner. Derfor har der også i uddannelsessamarbejdet mellem CBS og KU været tale om to logikker, men styregruppen, som bestod af en institut- og en studieleder fra hver institution, har gjort dette til en pointe og en synergi: Uddannelsen kombinerer netop det praktiske og det teoretiske. Uddannelsen har dermed til formål at forene det bedste fra de to 'verdener'.

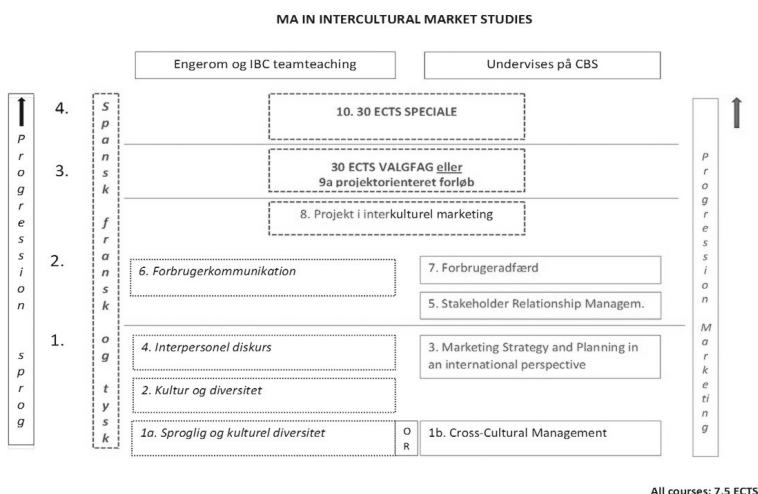
Uddannelsens kompetenceprofil og opbygning

En kandidat med centralt fag i Interkulturelle Markedsstudier, herefter IM, samt fransk, spansk eller tysk vil kunne besætte stillinger som *area/country manager* og *market/marketing coordinator*. Af stillingsbetegnelserne ses, at der er tale om kandidater, der skal kunne navigere professionelt og vidensbaseret i spændingsfeltet mellem sprog, kultur og viden. Uddannelsen er interfaglig, dvs. den kombinerer lige dele sprogfaglighed og IM-faglighed. Der er altså tale om en kombinationsuddannelse, men det er vigtigt at pointere, at kombinationsuddannelsen skal sikre integrerede kompetencer (se neden-

for). De ovenfor nævnte stillingsbetegnelser findes allerede, hvilket betyder to ting: 1) der er et aftagermarked til kandidaterne, og 2) aftagerne vil have forventninger til kandidatens kompetencer, også på baggrund af den titel, kandidaterne opnår. Efter endt kandidatuddannelse har kandidaterne ret til at kalde sig cand.ling.merc., en titel, der vækker forventninger hos aftagerne. Disse imødekommes af en kompetenceprofil, hvor kandidaten kan:

- etablere og varetage kontakt med aftagere m.fl. i målprogs-områderne
- fungere som brobygger på tværs af sprog- og kulturbarrierer
- indgå i beslutningsprocesser og i at
- implementere beslutninger i forbindelse med aktiviteter i specifikke lande eller sprogområder
- kortlægge problemstillinger relateret til organisationers og virksomheders strategi ved åbning af nye markeder, udvidelse af aktivitetsområder etc.

En sådan kompetenceprofil kræver, at kandidaten har relativt omfattende viden og færdigheder inden for såvel sprogfaget som markedsstudierne (IM). Derudover vil en kandidat formentlig få brug for at kunne fungere i en arbejdskontekst på engelsk. Uddannelsens kurser ser derfor ud som på figur 1. Til venstre ses semesternumrene, semestre er markeret med vandrette streger. Sprogrelaterede kurser ses til venstre for midten, mens de IM-relaterede ses til højre:



De studerende fra hhv. KU og CBS har forskellige indgangsforudsætninger. KU er i sin sproguddannelsesportefølje præget af en nationalfilologisk tankegang med kurser i litteratur, sprog og kultur/samfund, mens CBS' sproguddannelser på BA-niveau allerede er kombinationsuddannelser med en mere casebaseret og praksisrettet tilgang, centreret om et særligt erhvervsrelateret udsnit af sproget. En BA'er fra KU har derfor haft langt flere ECTS i sit sprogfag sammenlignet med en BA'er fra CBS, der omvendt altid vil have et andet fag og kendskab til erhvervsrelaterede emner, fx erhvervsøkonomi. Institutionerne har i forvejen integreret udefrakommende studerende, herunder også studerende fra hinandens institutioner, men for at fremme integrationen har styregruppen taget højde for de forskellige forudsætninger. Studerende fra KU starter således med et kursus i *Cross-Cultural Management* (1b) omhandlende kulturelle problemstillinger og kulturel kompleksitet ud fra et organisations- og markedsperspektiv, mens CBS'ere i kurset *Sproglig og kulturel diversitet* (1a) får et akademisk og sprogligt løft i bl.a. kulturteori og sammenhængen mellem sprog, identitet og kultur. Herefter forventes de studerendes viden mere harmoniseret. For hver faglighed følger parallelle kurser i hhv. sprog og IM med en indbygget faglig progression. På sprogsiden er der tale om tre kurser: *kultur og diversitet* (2), *interpersonel diskurs* (4) og *forbrugerkommunikation* (6), og på markedsstudiesiden er kurserne *marketing strategy and planning in an international perspective* (3), *stakeholder relationships management* (5) og *forbrugeradfærd* (7). De engelsksprogede betegnelser skyldes, at der på disse kurser undervises på engelsk. I 2. semester løber faglighederne sammen i et *projekt i interkulturel marketing* (8), hvor de studerende på fremmedsproget skal udarbejde en problemorienteret rapport, der kan tjene som grundlag for en organisations fastlæggelse af sine markedsførings- og ledelsesstrategier. Opgaven tænkes som springbræt til specialet, hvis mulige emnefelt er bredere og omfanget større. 3. semester er afsat til valgfag og/eller et projektorienteret forløb. Som det ses, er det planen, at der på nogle af IM-kurserne undervises på engelsk. Kursusindholdet skal ikke her beskrives i detaljer, men der følger nogle pædagogisk-didaktiske overvejelser i forbindelse med de to fagligheder. Dansk Industri har lanceret betegnelsen *dobbeltkompetencer* (Mere end sprog 2007), hvilket oftest henviser til, at en person med en ikke-sprogfaglighed, f.eks. en ingeniør, også kan noget sprog. Mere interessant end dobbeltkompetencer er efter styregruppens opfattelse dog *integrerede kompetencer*.

Integrerede kompetencer – didaktisk-pædagogiske overvejelser

Med integrerede kompetencer signaleres, at de studerendes slutkompetencer ikke længere er bundet op på ét fagfelt (sprog *eller* markedsstudier), men opfattes som én kompetence: evnen til at navigere i en kompleks sproglig og kulturel erhvervsverden på dansk, engelsk og fremmedsproget.

På det praktisk-fysiske plan vil undervisningen finde sted både på CBS og på KU, hvis økonomisk muligt som team-teaching. Nødvendigheden af at flytte sig fysisk for at få undervisning på begge institutioner har derfor også symbolsk betydning. Det samme kan siges om det projektorienterede forløb, som styregruppen desværre af praktiske årsager måtte undlade at gøre obligatorisk.

Metodemæssigt vil undervisningen på uddannelsen gøre brug af de sædvanlige arbejdsformer såsom forelæsninger, holdundervisning, workshops og ikke mindst case-arbejde. I forbindelse med undervisningen på engelsk, altså undervisningen i dele af IM, er der hentet inspiration i EMI-tilgangen *English as Medium of Instruction* og CBI-tilgangen *Content Based Instruction*, indholdsbarer sprogundervisning. Ingen af disse har som sit hovedformål at lære de studerende engelsk, men det er evident, at jo mere de studerende udsættes for et sprog, desto mere lærer de. Pga. et forventeligt ret højt engelskniveau hos de studerende prøves de studerendes engelskkompetence dog ikke særskilt. Holder antagelserne om de studerendes engelskkompetencer ikke, må denne del revideres løbende.

I tilrettelæggelsen af sprogundervisningen er styregruppen inspireret af CLIL-tankegangen, *Content and Language Integrated Learning*, således som den er præsenteret i EU-regi, jf. Maljers, Marsh & Wolff (2007) samt Coyle, Hood & Marsch (2010). I CLIL undervises (del)emner vha. et fremmedsprog, men med dobbelt formål: tilegnelse af indhold og tilegnelse af fremmedsproget. Med en CLIL-tilgang opnås altså ikke blot fagviden, men også sprogviden. Ifølge CLIL skal sprogundervisningen være drevet af fagundervisningen, og fremmedsprogsundervisningen skal følge den progression og logik, der udspringer af fagdelen. Da fagundervisningen i IM her primært foregår på engelsk, og sprogundervisningen omfatter tysk, fransk og spansk, er der ikke tale om gængs CLIL-undervisning, men om at *noget* af sprogindlæringen har direkte relevans for fagområdet IM, og der hentes emner, problemstillinger og vokabular fra fagområdet IM. Derfor er det afgørende, at sprogunderviserne fra KU og CBS og

IM-underviserne fra CBS arbejder tæt sammen i planlægningen. I betragtning af institutionernes forskellige historie vil tilgangen sandsynligvis være mest fremmed for undervisere fra KU. Sprogundervisere fra CBS er i større omfang vant til at skele til en anden faglighed, og mange har tidligere undervist i fagsprog og været vant til at indtænke sprogbrugskonteksten. Bemærk imidlertid, at der i uddannelsen også er plads til sprogundervisning med fokus på sprogsystemet, ligesom der er plads til teoretiske overvejelser og refleksioner, der går ud over IM-området. Her vil sprogundervisere fra CBS måske forvente mere praksisrelevans.

Perspektiver

Hvorfor laver CBS og KU ikke deres egne uddannelser og holder sig til deres egne grundlæggende logikker? Af to grunde – den ene er udefrakommende: Kandidater skal ifølge en samfundsøkonomisk logik hurtigst muligt kunne 'bruges til noget'. Det står i alle væsentlige rapporter fra skiftende regeringer, og idéen er givet mest ny for KU (jf. udviklingskontrakterne ovenfor). Den anden forklaring er intern og relevant for begge: Søgningsmønstret til sproguddannelser gør som nævnt sproginvolverende uddannelser økonomisk uattraktivt. Ifølge undersøgelser er en af grundene til svigtende søgning, at unge mennesker har svært ved at se (erhvervs)perspektiverne i sprog (se fx Sprogkernen 2011), mens andre undersøgelser omvendt peger på et erhvervslivsbehov (Verstraete-Hansen 2008; Andersen & Verstraete-Hansen 2013). Samarbejdet om uddannelsen kan derfor ses som et svar på paradokset, at erhvervslivet efterspørger praksisrettede sprogkompetencer, mens de studerende kan have svært ved at se erhvervsperspektivet i nogle af de tidligere sproguddannelser. Uddannelsen kan ses som en slags fremtidssikring af sproguddannelser i fransk, spansk og tysk. Derudover er der muligheder for at udvide såvel porteføljen af sprog som af uddannelser. KU har traditionelt uddannet skønlitterære oversættere, mens CBS uddannede fagsproglige. Et samarbejde om en oversætteruddannelse med begge kompetencer vil give kandidaterne en klarere profil og flere jobmuligheder. Det samme gælder for en underviserprofil. KU uddanner gymnasie-lærere, mens en del af CBS' kandidater underviser på handelsgymnasier og lignende; også her kunne et samarbejde resultere i en bedre og bredere uddannelse med flere jobmuligheder for kandidaterne.

Integrerede kompetencer kan således være et af svarene på sproguddannelsernes krise og bidrage til, at det også i fremtiden er muligt at studere et sprogfag ved universiteterne.

Litteratur

- Abrahamsen, S., & Richter, L. (2016, 26. januar). International forskningselite advarer imod lukning af sprogfag. *Information*.
- Andersen, M., & Verstraete-Hansen, L. (2013). *Hvad gør vi med sprog? Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Copenhagen Business School.
- CBS' udviklingskontrakt med ministeriet 2015-2017. Hentet d. 02.10.15 på http://www.cbs.dk/files/cbs.dk/call_to_action/copenhagen-business-school-udviklingskontrakt-2015-17_dk.pdf
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Københavns Universitet Strategi 2016 (2012). Hentet d. 02.10.15 på <http://www.e-pages.dk/ku/587/>
- Maljers, A., Marsch, D., & Wolff, D. (eds.) (2007). *Windows on CLIL, Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag: European Platform for Dutch Education.
- Mere (end) sprog (2007). København: Dansk Industri.
- Nye veje og høje mål (2015). Udvalg for kvalitet og relevans på de videregående uddannelser. Hentet d. 02.10.15 på <http://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-samlet-analyserapport.pdf>
- Sprogkernen (2011). *Sprogkernen: En undersøgelse af fremmedsprogsundervisningen i det almene gymnasium*. København: Copenhagen Business School.
- Verstraete-Hansen, L. (2008). *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Copenhagen Business School.

Præsentation af hoved-tanker i Claude Hagège's bog *Contre la pensée unique*

I det følgende vil jeg præsentere hovedtankerne i *Contre la pensée unique* (Mod en ensporet tankegang/Kun én måde at tænke på), udgivet på forlaget Odile Jacob i 2012. Claude Hagège, som er født i Tunesien i 1936, er en fransk sprogforsker, der nu er professor emeritus ved Collège de France. Han vandt CNRS' guldmedalje i 1995 (CNRS er den største offentlige franske forskningsinstitution) og er forfatter til en række bøger, fx *Halte à la mort des langues* (Stand sprog-døden), *Combat pour le français* (Til kamp for fransk) og *Contre la pensée unique*. Udtrykket 'la pensée unique' bruges i dag af både venstrefløjen og højrefløjen i Frankrig om hinandens ensporede måde at tænke på. Oprindeligt var det et udtryk for venstrefløjens kritiske syn på den neoliberale tankegang. I en artikel i *Le Monde diplomatique* (januar 1995) forklarer Ignacio Ramonet (redaktør på bladet fra 1990-2008) 'la pensée unique' som en ensporet liberal tankegang, som bygger på nøglebegreber som frihandel, konkurrence, vækst og en økonomisk og handelsmæssig globalisering styret fra Washington.

I sin indledning til *Contre la pensée unique* skriver Claude Hagège, at bogen er et forsvar for diversitet i tanker, kultur og sprog. Det drejer sig altså om en afstandtagen fra kun én måde at tænke på: La pensée unique. I bogens syv kapitler gennemgår Hagège den historiske udvikling, hvor fransk tidligere prægede engelsk sprog (kap. 1), og hvordan engelsk sidenhen blev dominerende (kap. 2). Han påpeger, hvordan aktiv amerikansk politik har bidraget til at gøre engelsk (Hagège skelner ikke mellem britisk engelsk og amerikansk engelsk)



BIRTE DAHLGREEN

Lektor, Marie Kruses Skole

Cand.mag. i fransk, latin og spansk

dahlgreenbirte@hotmail.com

stærkt globalt, hvilket i dag især er tilfældet i Europa. I kap. 3 påpeger han sammenhængen mellem globalisering og sprog og kultur. I kap. 4 handler det om forskerne og sprog. I kap. 5 tales der om fransk og engelsk som to sprog og to universer, i kap. 6 om sprog og kommunikation og i kap. 7 om svar på udfordringerne.

En verden domineret af engelsk

Hagèges udgangspunkt er, at engelsk som dominerende sprog er et meget synligt fænomen i dag. Denne dominans gælder med få undtagelser hele verden, hvor engelsk fungerer som kommunikations-sprog. Hvad Europa angår, ser nogle det som et amerikansk protektorat. USA's vilje til magt manifesterede sig i de årtier, der fulgte efter Anden Verdenskrig, i skabelsen af et stort antal institutioner og organisationer, som skulle etablere det verdensomspændende overherredømme baseret på ét sprog, nemlig engelsk. Blandt mange andre, lignende organisationer kan nævnes USICA (US International Communication Agency), der er skabt under præsident Carter og er udstyret med store budgetter. Den har fem regionale kontorer, som dækker Afrika syd for Sahara, Latinamerika, Europa, Fjernøsten og Stillehavsområdet. Derudover dækker de Nordafrika, Mellemøsten og Sydasiens. Disse kontorer har ifølge Hagège som opgave at lave propaganda ved hjælp af radio og tv (Voice of America), film, presse, udgivelser, udstillinger og stipendier til udenlandske forskere og studerende.

I midten af firserne forekom den amerikanske verdensdominans inden for kultur og kommunikation, som var baseret på den økonomiske og militære dominans, at være på tilbagetog. Alligevel er det engelske sprogs tilstedeværelse stadig udbredt i store dele af verden. For at forstå denne situation må man efter Hagèges mening medregne en ny strategi, som er udtænkt på den anden side af Atlanterhavet, og hvis sande natur endnu ikke står helt klart for de involverede – især ikke for europæerne. Denne strategi hedder 'globalisering'. Globaliseringen er altså et nyt modangreb fra USA's side, der har til formål at relancere amerikansk lederskab. Den offensive fremgangsmådes succes bliver hjulpet frem af de lande, hvor en stor del af meningsdannerne er overbeviste om, at engelsk er en formidler af succes inden for handel, rigdom og job. Det er denne overbevisning, der ligger til grund for det fænomen, som for tiden præger undervisningen på universiteter og andre højere læreanstalter: Idet de foregiver 'nødvendigheden af at åbne sig for fremmedsprog', åbner de sig på vid gab for kun ét af fremmedsprogene, nemlig engelsk.

Videnskabeligt sprog og videnskabelig tanke

Hagège påpeger at det at acceptere en almindelig udbredt brug af engelsk er ensbetydende med – med Bourdieus ord – at udsætte sig for at blive angliseret i sine mentale strukturer. Forskeren kan med lethed udfolde en række præcist ordnede argumenter på sit modersmål, men han bliver til gengæld bragt alvorligt i forlegenhed, når han bruger et sprog, som ikke er lige så naturligt for ham, også selvom han har et rigtig godt kendskab til det. Han bliver altså forledt til at forsimple sin måde at ræsonnere og præsentere sagen på, hvilket kun kan have negative konsekvenser, især når det emne, der behandles, er komplekst. Desuden konstruerer en forskers hovedsprog associationer, som udøver en afgørende indflydelse på måden at tænke på og på tolkningen af forskellige fænomener. Hagège bruger et eksempel fra sociologien, der kan illustrere dette: I Danmark tales der fx om 'førtidspension' og om 'efterløn'. Førstnævnte går på en tilbagetrækning (før tid) fra arbejdsmarkedet for folk, der er uarbejdsdygtige. Sidstnævnte betegner en frivillig tilbagetrækning på basis af et lønmodtagerkontingent. Her har engelsk kun én betegnelse for de to vidt forskellige begreber: 'early retirement'.

Denne tætte forbindelse mellem sprog og forestillings- og associationsvaner, som Hagège fremhæver, kan forklare, at en forsker vælger at udtrykke sig på sit modersmål. For på et sprog som engelsk lider forskeren ikke blot af begrænset sproglig kompetence, men også af fraværet af kulturelle referencer, dvs. denne rodfæstethed i en kultur, som alene gør en mere kritisk og mere opfindsom tanke mulig, en tanke som er formet ud fra et dybt kendskab til ordenes indhold.

Det er også vigtigt for en forsker at benytte sit modersmål i en af sine fundamentale aktiviteter, nemlig undervisning, der ikke blot drejer sig om en simpel overføring af kundskaber. Det drejer sig også, og især, om en uddybning af forskerens kundskaber. Der er ingen bedre måde at gøre det, man ved, mere klart end at skulle overføre sin viden til andre. Her kan man minde om en velkendt fast vending: at undervise er at lære.

Sprog som mere end simple kommunikationsværktøjer

Det er almindeligt at definere sprog som kommunikationsmidler. Et sprog, der bliver defineret ved denne funktion som ren kommu-

nikation mellem fremmede, er et servicesprog, som ikke afspejler nogen kultur overhovedet. Det har ikke noget korpus. Et korpus er den samlede mængde af sætninger og tekster, som enhver har hørt rundt omkring sig eller læst i løbet af sin opvækst og uddannelse. Korpus kan indeholde ordsprog, faste udtryk, citater (hvad enten de henviser til litterære værker eller er ord, man har hørt), tanker og meninger af almen art, som er almindelige i de samfundsgrupper og familier, man tilhører. Grammatikkerne og ordbøgerne er kompetenceregistrene for enhver, der taler et menneskesprog, men de er ikke nok. Kendskabet til sprogets korpus er også vigtigt.

Kommunikation, oversættelse, sprogenes diversitet

De, der er tilhængere af at adoptere engelsk som den Europæiske Unions eneste sprog, anfører ofte argumentet om de store omkostninger ved at oversætte. Over for dette argument stiller Hagège et citat af Umberto Eco: »Europas sprog, det er oversættelse«. Denne udtalelse er en underforstået reference til det faktum, at så langt tilbage, som man kan komme i de europæiske sprogs historie, har oversættelse – først og fremmest af biblen fra bl.a. græsk og latin – været en grundlæggende aktivitet.

Oversættelse sætter forskellene mellem sprogene i relief, ja forstærker dem på den måde, at den forudsætter en erkendelse af forskellene og en passende behandling af dem. Heraf følger, at oversættelse er den menneskelige aktivitet, som gør det muligt at definere kommunikationsbegrebet i sin dybeste betydning: Den bestræber sig på at gengive helt nøjagtigt og med alle de fineste nuancer, det som en (udgangs)tekst siger.

Derfor er oversættelse meget mere end bare en bekvemmelighed. Det er en skabende aktivitet. Hvis man værdsætter den og fremhæver den ved at anerkende dens vigtighed, så vedkender man sig samtidig ethvert sprogs fundamentale kulturelle indhold og erkender, at ethvert sprog bærer en verdensopfattelse i sig, en forestillingsverden, ja, endda utopier, som er indprentet i den måde, grammatikken er opbygget på, i ordenes struktur og i organiseringen af sætningerne. I stedet for at klage over omkostningerne ved oversættelser burde lederne i Bruxelles efter Hagèges mening tænke over den rigdom, som diversiteten i sprogene giver Europa, og over nødvendigheden af at opretholde denne rigdom ved at vedtage en oversættelsespolitik, som er langsigtet og udstyret med betydelige økonomiske midler.

Claude Hagège's hovedærinde

Ethvert sprog udgør et lille univers af forskellige begrebs- og idé-mæssige betydninger og originalitet. Dette er et værdifuldt gode for mennesker. Den lige så tomme som tyranniske plan om et verdens-kommunikationssprog ville i længden ødelægge disse forskelle og i sig selv bære udslettelsen af de kulturer, som har skabt og skaber menneskeheden. Hagège opfordrer derfor alle lande (især sit eget!) til at modstå fristelsen til at dyrke engelsk som eneste kommunikationssprog, fordi det giver grobund for en ensporet tankegang. Man skal i stedet dyrke diversiteten i sprog, kultur og tanker. Det skal man gøre ved at blive opmærksom på og beskæftige sig med sit eget lands sprog, kultur og tankegods som en rigdom. Det lyder indlysende rigtigt, og hvorfor er det nødvendigt overhovedet at komme med den opfordring? Ifølge Hagège fordi det er lykkedes at indføre engelsk kultur, tankegang og sprog i så høj grad, at der er opstået en slags blindhed over for den ensporede tankegang.

Quizlet og ordforrådstilegnelse – et effektstudie

I Sprogforum nr. 59 (oktober 2014) med fokus på den ny læremiddelkultur nævner både Mette Hermann og Bente Meyer de nye didaktiske muligheder og fordele ved brug af web 2.0 og tablets eller smartphones i sprogundervisningen. Denne artikel vil i forlængelse af dette tema præsentere resultaterne af en undersøgelse, jeg har foretaget af web 2.0-redskabet Quizlets effekt på ordforrådstilegnelsen hos spanskelever i gymnasiet.

Undersøgelsen blev udarbejdet i forbindelse med mit speciale på Københavns Universitet i spansk sprog og kultur (Jensen 2014). Resultaterne afslører ikke overraskende, at det har en positiv effekt på tilegnelsen af nye ord at arbejde med dem i Quizlet. Jeg vil her uddybe, hvordan Quizlet påvirker tilegnelsen af ordforråd, og ud fra et teoretisk synspunkt redegøre for, hvorfor det virker. Afslutningsvis vil jeg give forslag til, hvordan Quizlet med fordel kan indgå i ordforrådsundervisningen, samt hvordan man bør supplere med andre tilgange.

Eksperiment og resultater

Der findes mange web 2.0-redskaber til arbejdet med ordforråd, der minder om Quizlet. Mit forsøg tager udgangspunkt i Quizlet, da det var populært blandt sprogunderviserne på min daværende arbejdsplads, Gladsaxe Gymnasium, og derfor ønskede jeg at undersøge, hvorvidt det rent faktisk virkede. Quizlet er et web 2.0-redskab, som giver mulighed for at træne nye eller bekendte ord og begreber på baggrund af et glosesæt, brugeren selv opretter, eller som andre brugere har lagt ud til fri afbenyttelse. Lærere eller elever kan selv oprette de glosesæt, der ønskes trænet, og Quizlet kan både anvendes til enkeltord og længere sætninger.



NØNNE BJERRE JENSEN

Adjunkt, Birkerød Gymnasium

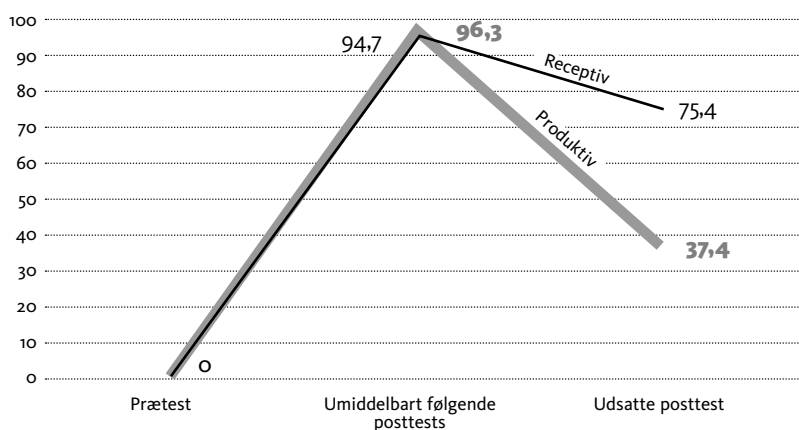
Cand.mag. spansk sprog og kultur

med gymnasierettet sidefag i dansk

noenneb@hotmail.com

Efter en prætest blev eksperimentet gennemført med 15 for eleverne ukendte ord fordelt ligeligt på de tre største ordklasser: substantiver, verber og adjektiver. Deltagerne blev bedt om at gennemføre alle de seks opgavetyper, Quizlet tilbyder¹. Efter 35 minutter lukkede eleverne computeren og blev testet umiddelbart efter (umiddelbart følgende posttests). Den produktive test (dansk til spansk) og den receptive test (spansk til dansk) blev adskilt af en lille afledningsopgave for at klare deres hjerner. Eleverne blev efter tre uger med almindelig undervisning, hvor de med stor sandsynlighed ikke mødte nogle af testordene, uden forvarsel testet igen (udsatte posttests). Graferne i figur 1 viser, hvordan elevernes gennemsnitlige beherskelse af de 15 ord udviklede sig over de tre uger:

Figur 1. Gennemsnitlig korrekte besvarelser for de 3 testrunder i procent



Det ses i figur 1, at eleverne tre uger efter gennemførelsen af arbejdet med Quizlet i gennemsnit fastholder 75,4 % af målordene receptivt og 37,4 % af målordene produktivt. Det ses, at eleverne ikke har kendskab til ordene ved prætesten, og deres ordkendskab stiger til 96,3 % og 94 % i henholdsvis den produktive og den receptive posttest, som eleverne laver umiddelbart efter, de har arbejdet med ordene i Quizlet. Fra de umiddelbart følgende tests til de udsatte posttests falder den gennemsnitlige korrekte besvarelse til 75,4 % for de receptive test og 37,4 % for de produktive tests. Som forventet er den receptive tilegnelse højere end den produktive, og som forventet er effekten faldende over tid. De 35 minutters arbejde betyder, at eleverne efter tre uger gennemsnitligt kunne oversætte 11,31 af de 15 ord fra spansk til dansk og 5,61 af ordene fra dansk til spansk. Effekten af Quizlet er således signifikant, men hvorfor virker det?

Hvad er ordforråd, og hvad vil det sige at kunne et ord?

Ordforråd defineres ud fra bredde, dybde og henholdsvis receptiv og produktiv kontrol. Bredde dækker over ordforrådets størrelse eller kvantitet, altså hvor mange ord sprogindlæreren kender. Dybde dækker over kvaliteten, det vil sige, hvor meget viden man har om de enkelte ords betydning(er) og deres indbyrdes relationer, også kaldet netværksviden. Den tredje og sidste dimension er forholdet mellem og kontrollen over det receptive og det produktive ordforråd. Det receptive ordforråd er forbundet med læse- og lyttefærdighed og indebærer, at man er i stand til at forstå betydningen af et ords lydlig eller skriftlig form. Det produktive ordforråd er forbundet med skrive- og talefærdigheden og indebærer, at man kan *anvende* den passende mundtlige eller skriftlige form i overensstemmelse med den betydning, man ønsker at udtrykke. Det receptive ordforråd er større end det produktive, og ord beherskes receptivt, inden de beherskes produktivt. Det er vigtigt for den kommunikative kompetence at have et stort ordforråd, at have en omfattende viden om de enkelte ord og at beherske ordene både produktivt og receptivt. Opsummerende vil det sige, at vi som sprog lærere skal hjælpe vores elever til at tilegne sig et ordforråd af en vis størrelse. De skal vide tilpas meget om ordenes betydninger og anvendelser, og de skal have en vis kontrol over ordene, så de kan bruge dem både receptivt og produktivt. Arbejdet med Quizlet kan facilitere både den receptive og den produktive kontrol af ord. I det følgende uddybes, hvor omfattende det er at kende² et ord, og hvordan Quizlet påvirker tilegnelsen af et ord.

Det er en stor opgave at lære et ord. Nation (2001) opstiller en detaljeret liste over i alt 18 aspekter, der hører til at kende eller beherske et ord fuldstændigt (se figur 2). Listen beskriver, hvilke receptive og produktive aspekter der knytter sig til henholdsvis *form*, *betydning* og *brug* af et ord: Lige fra viden om, hvordan ordet lyder, til viden om, hvor, hvornår og i hvilke sproglige og ikke-sproglige sammenhænge et ord anvendes. Form, betydning og brug har hver tre underkategorier, som hver især kan deles ind i receptive og produktive færdigheder. Nations liste viser, hvor mange faktorer der indgår i det at kende et ord, og den kan anvendes som et pædagogisk redskab til at klarlægge, hvilke aspekter der kræver hvilke tilgange i arbejdet med ordforråd i fremmedsprogsundervisningen. Nations liste er også interessant, fordi den tydeliggør, at ordforrådstilegnelse er en proces, der foregår gradvist.

Figur 2. Egen oversættelse af »What is involved in knowing a word«
(Nation 2001: 27)

Form	Talt form	R	Hvordan lyder ordet?
		P	Hvordan udtales ordet?
	Skriftlig form	R	Hvordan ser ordet ud?
		P	Hvordan skrives og staves ordet?
	Orddele	R	Hvilke orddele er genkendelige i ordet?
		P	Hvilke orddele skal bruges for at udtrykke denne betydning?
Betydning	Form og betydning	R	Hvilken betydning signalerer denne form?
		P	Hvilken ordform kan bruges til at udtrykke denne betydning?
	Begreb og referent	R	Hvad er betydningsmæssigt inkluderet i ordet?
		P	Hvilke indhold kan ordet/udtrykket referere til?
	Associationer	R	Hvilke andre ord får ordet os til at tænke på?
		P	Hvilke andre ord kan bruges i stedet for ordet?
Brug	Kommunikative funktioner, herunder grammatiske funktioner	R	Hvilke mønstre optræder ordet i?
		P	I hvilke sproglige mønstre kan ordet bruges?
	Kollokationer	R	Hvilke ord eller ordtyper forekommer sammen med ordet?
		P	Hvilke ord eller ordtyper skal ordet bruges sammen med?
	Begrænsninger for brug (register, hyppighed etc.)	R	Hvor, hvornår og hvor ofte kan vi forvente at møde ordet?
		P	Hvor, hvornår og hvor hyppigt bruges ordet?

Jeg har med gråt markeret, hvilke aspekter Quizlet påvirker i høj grad eller i nogen grad. Tilegnelsesprocessen følger mere eller mindre Nations liste. Processen er dog ikke lineær, men gradvis, og i perioder med to skridt frem og ét tilbage. Det første og mest essentielle aspekt i tilegnelsen af et nyt ord er at koble fremmedsprogsordets *form* med modersmålssprogets *betydning*, f.eks. den spanske form *casa* med den danske betydning *hus*. Dette kaldes at skabe *form-betydningsforbindelsen*. At være i stand til at koble fremmedsprogsformen til modersmålsbetydningen er nok til at kunne genkende et ord, men, som det fremgår af figur 1, der er flere aspekter knyttet til det at kende et ord.

Quizlet påvirker tilegnelsen af dele af form- og betydningsaspekterne på listen. Hvad angår *form*, kan man i arbejdet med ord i Quizlet høre den *talte* form af det spanske ord. Men aktiviteten indebærer ikke, at eleverne selv udtaler ordet, så den produktive del af ordets talte form trænes ikke. Hvad angår den *skriftlige* form, bliver både den receptive og den produktive del trænet, idet ordet læses gentagne gange, og stort set alle opgaverne i Quizlet indebærer, at eleverne skriver ordet. Der er ikke fokus på, hvilke orddele ordet består af, men der er dog en chance for, at sprogindlæreren selv bliver opmærksom på det i de gentagne skrivelser af ordet. Med hensyn til *betydnings*-aspektets underkategorier er det som nævnt primært form- og betydnings-forbindelsen, der er i fokus. Alle aktiviteterne i Quizlet er centreret om at forstå det nye ord – altså at knytte den spanske form sammen med den danske betydning. I det udførte eksperiment er dette dog begrænset til én betydning af et ord, og der indgår ikke eventuelle andre betydninger af samme ord. I min undersøgelse trænede Quizlet derfor kun *begreb-* og *referent-*aspektet mellem et ord og en af dets betydninger, da der hverken blev trænet flere betydninger af samme ord eller forskellige kontekster, samme ord kan indgå i. Men form-betydnings-forbindelsen trænes både receptivt og produktivt. Der må derfor nødvendigvis arbejdes med ordene ved hjælp af andre tilgange end Quizlet for at støtte tilegnelsen af de resterende aspekter som eksempelvis forskellig brug af ordet. For at få fyldestgørende kendskab til et ord i henhold til Nations (2001) detaljerede definition kan Quizlet være et gavnligt redskab i den initiale fase af tilegnelsen af et nyt ord, hvor det primært er form-betydnings-forbindelsen, der tilegnes.

At undervise i ordforråd

Tilegnelse af blandt andet ord kan foregå ubevidst eller bevidst. Den ubevidste tilegnelse sker bl.a. i mødet med store og varierede mængder input og output med fokus på betydning og indhold, mens den bevidste tilgang indebærer en eksplicit og systematisk tilgang til ordforrådsarbejdet, hvor eleverne har deres opmærksomhed rettet mod sproglig form og sproglige former. Eksempelvis er læsning en vigtig kilde til ubevidst ordforrådstilegnelse (Stæhr 2009). Det siges dog, at en fremmedsprogs elev skal læse over otte millioner ord, svarende til over 400 romaner, for at udvide sit receptive ordforråd med blot 2.000 ord. Derudover er brugen af film og radiooptagelser i undervisningen med til at give eleverne sprogligt input, som giver anledning til ubevidst tilegnelse. Den bevidste tilegnelse af ord sker for eksempel, når der arbejdes målrettet med specifikke ord i øvelser som

at finde par eller umage par i en ordliste, krydsordsopgaver, sorterings- og rangordningsopgaver, grafiske øvelser, kreative skriveøvelser, billedbeskrivelser og forskellige mnemoteknikker.

Den ubevidste og den bevidste tilegnelse supplerer hinanden, og det er nødvendigt, at eleverne udsættes for aktiviteter, der giver anledning til såvel bevidst som ubevidst læring for at sikre, at de tilegner sig ordforråd af passende kvantitet såvel som kvalitet. At arbejde bevidst med ordforråd kan ikke alene tilbyde den nødvendige gentagelse af ordene; ej heller vil det være muligt at nå omkring mange forskellige aspekter af ordets form, betydning og brug. Omvendt er det usandsynligt, at aktiviteter, der giver anledning til ubevidst tilegnelse, vil sikre, at eleverne tilegner sig ordene på et produktivt plan, hvor det kan være nødvendigt at arbejde bevidst og fokuseret med ordene for at hjælpe den produktive beherskelse af ordet på vej. Quizlet giver eleverne mulighed for bevidst ordforrådsarbejde og bidrager til den intensive, initiale træning af form-betydnings-forbindelsen samt konsolideringen heraf i hukommelsen, fordi eleverne eksponeres for ordet talrige gange. I det systematiske arbejde med ordforråd bliver eleverne præsenteret for strategier og værktøjer til, hvordan forskellige aspekter af et ord kan tegnes og lagres i hukommelsen.

Det kan være nødvendigt at lade ordforrådsundervisningen bestå af aktiviteter, der isolerer ordene fra den kontekst, de indgår i (Laufer 2005), og det er netop det, Quizlet tilbyder. Den kommunikative og taskbaserede tilgang forkaster helt de isolerede øvelsetyper som dem, Quizlet indeholder, til fordel for kommunikative tasks, men der er altså gode grunde til også at inddrage den type øvelser, der giver anledning til sproglig opmærksomhed i dele af undervisningen, ikke mindst i ordforrådsundervisningen (Andersen og Henriksen 2014; Laufer 2005). Den slags aktiviteter behøver ikke at være begrænset til klasseaktiviteter, men kan udføres af eleverne uden for klasseværelset blandt andet ved hjælp af flash cards eller ved hjælp af computersoftware som blandt andre Quizlet. Anvendelsen af Quizlet i undervisningen kan tilgodese krav om integrering af it i undervisningen samt styrke den kommunikative kompetence i kraft af redskabets potentiale for at øge elevernes ordforråd. I Quizlet kan eleverne selv lave glosesæt med ord, de mener, er relevante, eller som de føler behov for at træne ekstra. Derudover kan eleverne arbejde i deres eget tempo, og der er indbygget mulighed for at konkurrere med resten af klassen. Alt dette er elevaktiverende og kan være motiverende samt tilgodese behovet for undervisningsdifferentiering.

Supplerende ordforrådsarbejde

Ud over brug af Quizlet i ordforrådsarbejdet bør der også suppleres med ordforrådsøvelser, der berører de resterende 11 aspekter på Nations liste i figur 2. Sådanne øvelser kunne bestå af mundtlige eller skriftlige opgaver, hvor eleverne selv anvender ordene til kommunikative formål i sammenhæng, eksempelvis i kreative skriveøvelser og billedbeskrivelser. Ved at lade eleverne bruge ordene i bredere betydningssammenhænge får de opmærksomhed på og viden om ordenes netværksrelationer. Der kan med fordel suppleres med forskellige former for associationsøvelser, sorterings- og graderingsøvelser samt øvelser, der indebærer klassificering i under- og overbegreber (Andersen og Henriksen 2014; Henriksen 1995). Quizlet kan anvendes som indledende aktivitet til et nyt tema eller en ny tekst, der skal læses. På den måde får eleverne kendskab til det nye ordforråd, og der frigives mere energi til at fokusere på det sproglige indhold, når der tages fat på det nye emne eller den nye tekst, og samtidig optimeres elevernes læseforståelse af den nye tekst. Dette kan være en motiverende og opmuntrende succesoplevelse for eleverne. Quizlet kan også indgå som en form for repetition og konsolidering af nyligt mødt ordforråd, hvis det inddrages som aktivitet under eller efter gennemgang af nyt stof.

Langsigtet tilegnelse

En lille del af eleverne fra forsøget deltog igen i en test af de samme 15 ord efter tre måneder. Resultaterne nåede ikke at komme med i specialet, men de afslørede, at den nedadgående kurve for de korrekte besvarelser var mere eller mindre stagneret. Det viste sig imidlertid også, at den i nogle tilfælde var steget. Det vil sige, at et antal elever havde en bedre score efter tre måneder end efter tre uger. I denne del af forsøget har jeg ikke nok informanter til at kunne konkludere noget. Ikke desto mindre er disse sidste resultater nok de mest interessante, for det er den langsigtede effekt af undervisningen, der er vigtig for vores elever. Resultaterne efterlader et behov for en længdeundersøgelse af effekten af Quizlet.

Quizlet virker

Kort sagt: Quizlet virker! Det gør det, fordi eleverne arbejder bevidst, målrettet og intensivt med ordene isoleret fra kontekst, men med fokus på form. Quizlet sikrer eleverne en høj eksponering af ordene

i både skriftlig og lydlig form. Quizlet er et effektivt redskab i sprogundervisningens ordforrådskomponent.

Noter

1. *Flash cards* præsenterer ordene i skriftlig form med eller uden en indspillet lydfil af ordets udtale, *Learn* består i skriftligt at skulle oversætte enten fra L(anguage)1 til L(anguage)2 eller omvendt. I studieformen *Speller* skal du skrive det, du hører; en lydoptagelse af det spanske ord afspilles, imens det danske ord vises på skrift; opgaven er at stave til det spanske ord, der afspilles. Studieformen *Test* er en række forskellige opgaver; den første er magen til øvelserne i *Learn*; de andre er forskellige matchingøvelser, hvor eleven skal matche et ord med den korrekte oversættelse. Derudover er en

af øvelserne i *Test* en multiple choice-opgave, og den sidste er en sandt eller falsk-opgave. De to sidste studieformer, *Scatter* og *Race*, er spil, hvor man kan score point ved at svare korrekt – jo hurtigere desto flere point. Eleverne kan her konkurrere indbyrdes. *Scatter* er matchingøvelser, hvor L1 og L2 skal parres ved at føre dem sammen med musen. I *Race* glider en L1-betydning hen over skærmen, og det gælder om at skrive L1-formen, inden ordet har krydset skærmen. 2. På engelsk bruger Nation (2001) termen *know*. Jeg har valgt at oversætte det med »at kende« et ord.

Litteratur

Andersen, L., & Henriksen, B.: »Ord og tekst«. I Andersen, H.L., Fernández S.S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2014). *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 157-168.

Henriksen, B. (1995). »Hvordan husker man ord? Fokus på forskellige opgavetyper«. Århus: *Sprogforum*, vol. 3, s. 45-55.

Jensen, N.B. (2014). *It-baseret ordforråds-tilegnelse – et effektstudie af web 2.0 softwaren hos spanskelever i gymnasiet*. Speciale vejledt af Birgit Henriksen, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.

Laufer, B.: »Focus on Form in second language vocabulary acquisition«. I Foster-Cohen, S.H., Garcia-Mayo, M.P., & Cenoz, J.B. (eds.) (2005). *EUROSLA Yearbook*, vol. 5, s. 223-250.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). »Review article: Instructed second language vocabulary learning«. *Language Teaching Research*, vol. 12, 3, s. 329-363.

Stæhr, L.S.: »Tilegnelse og testning af ordforråd«. I Byram, M., Gregersen, A.S., Henriksen, B., Holmen, A., Lund, K., Olsen, M., & Stæhr, L.S. (2009). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 167-204.

Undervisning af traumatiserede flygtninge kan belaste lærerens egen psyke

Sprogskoler landet over modtager i denne periode flere og flere flygtninge fra verdens brændpunkter. Mange af disse flygtninge bærer rundt på voldsomme psykiske traumer. Som lærer er det umuligt at undgå at blive påvirket af deres oplevelser og livssituation. Denne artikel vil belyse begrebet sekundær traumatisering i sprogskolesammenhæng og herefter komme ind på, hvilken rolle læreren spiller i den traumatiserede rehabilitering, samt hvilke konsekvenser sekundær traumatisering har for læreren og for hendes måde at møde kursisterne på. Endelig giver artiklen bud på, hvordan læreren selv såvel som sprogskolens ledelse kan være med til forebyggelse (Bie & Skadhauge 2008; Svendsen 2013; Vedel 2005).

Sekundær traumatisering

Som begreb har sekundær traumatisering eksisteret i traumeforskningen i over 35 år, og det bliver især brugt i forbindelse med børn af traumatiserede forældre, men sekundær traumatisering er også en arbejdsrelateret risiko for professionelle, der til daglig er i tæt kontakt med traumatiserede mennesker – herunder også sprogskolelærere. Og det er i denne sammenhæng, jeg i det følgende vil belyse sekundær traumatisering.

Der tales forholdsvis sjældent om sekundær traumatisering i sprogskolesammenhæng. Men i takt med at antallet af traumatiserede flygtninge stiger på landets sprogskoler¹, og flere og flere lærere



PERNILLE SEJDELIN

Pædagogisk konsulent, Varde Kommune
Kursusholder, DPU, Aarhus Universitet
Master i dansk som andetsprog
Pernille.sejdelin@gmail.com

derfor møder dem som kursister i deres daglige undervisning, aktualiseres begrebet, og man må som lærer og skoleledelse være meget opmærksom på, hvordan traumer påvirker kursisternes læringsforudsætninger, og hvordan det kan influere på sprog lærerne.

I vores undervisning møder vi dagligt mennesker, der har været tæt på krigshandlinger eller har følt sig truet på livet, mænd og kvinder, der har mistet deres ægtefæller, forældre, der har måttet forlade deres børn, mennesker, der har været fængslede eller udsat for tortur. Vi oplever også mennesker, der har kunnet flygte i tide, men hvor selve flugten har været særdeles langvarig, vanskelig og i mange tilfælde livstruende. Fælles for alle disse mennesker er, at de voldsomme oplevelser, de har været udsat for, præger deres nutidige liv i en sådan grad, at det kan være meget vanskeligt for dem at indgå i undervisning, og de vil typisk have en meget langsom progression. I klassen kan den traumatiserede kursist på grund af gentagne, invaderende tanker om traumatiske begivenheder reagere med øget stress, udpræget tilbagetrækkethed, håbløshed og meget svingende læringsforudsætninger fra dag til dag.

Uanset om kursisterne deltager på særlige traumehold eller er inkluderet i sprogskolens helt almindelige undervisning, kan undervisning af kursister med psykiske traumer være en stor udfordring for læreren. Og mødet med traumatiserede mennesker og vanskelighederne ved at undervise dem kan slide voldsomt på lærerens egen psyke.

Lærerens rolle

I moderne sprogundervisning sættes kursistens aktuelle, personlige sprogbehov i centrum. Men den traumatiserede kursists voldsomt svingende læringsforudsætninger kan gøre det yderst vanskeligt for læreren at planlægge en 'passende' undervisning. Nogle dage vil den planlagte undervisning måske slet ikke kunne gennemføres, fordi kursisterne er 'et andet sted'. Som lærer skal man derfor være god til at tage fat i emner, der lige nu er aktuelle for kursisterne, og som fylder, for at undervisningen skal give mening både sprogligt og indholdsmæssigt. Det kræver, at læreren må engagere sig i kursisterne og være empatisk og åben i forhold til deres situation og kan 'gribe bolden', hvis kursisterne selv bringer et emne på banen. Mødet mellem lærer og kursister kræver således ikke kun faglig viden, men også inddragelse af personlige erfaringer og færdigheder.

Mange traumatiserede er yderst tilbageholdende i undervisningen. De isolerer sig og undgår samarbejde med de andre kursister.

I sådanne tilfælde er lærerens personlige egenskaber helt afgørende for at skabe en åben og tillidsfuld relation til kursisterne og et trygt klasserum, hvor kursisterne tør ytre sig.

I klasserummet eksisterer der ofte en asymmetri mellem lærer og kursister, hvor læreren er den vidende og den, der har magten over, hvem der skal tale, hvor længe og om hvad. Da mange traumatiserede nærer mistillid til systemer og autoriteter, bliver denne asymmetri en særlig udfordring, og undervisningen kan i nogle tilfælde minde kursisterne om forhør. For at få de traumatiserede kursister til at deltage mere aktivt i undervisningen, må læreren derfor arbejde med metoder, der bløder op på den asymmetriske kontekst. Det kunne fx være igennem såkaldte off-task-samtaler, hvor læreren undlader at introducere et nyt emne, men i stedet 'giver slip' på kontrollen over indholdet i undervisningen. I det tilfælde bliver lærer og kursist mere ligeværdige som samtalepartnere. Det lyder måske let, men kan være yderst udfordrende og kræve meget af læreren som person. Læreren har fortsat ansvaret for undervisningen og for at spore samtalen i en ressourcefyldt retning – en opgave, der kræver både personlige kompetencer og erfaring.

En anden metode, der bløder op på asymmetrien i undervisningen, er at bevæge sig ud i emner, læreren ikke ved så meget om som kursisterne. Hvis en kursist således fortæller om sit arbejde, sin familie eller sit hjemland, fremstår han som den vidende, og lærerens spørgsmål bliver opfattet som oprigtige og ikke blot som aftjekning af kursistens sprog. Mange gange er en kursist således meget mere motiveret til at svare på, hvor gamle hans børn er, hvis læreren rent faktisk ikke ved det, end hvis lærerens spørgsmål blot handler om at tjekke, om kursisten kan huske tallene på dansk.

Ud over opgaven med at skabe et trygt og tillidsfuldt læringsrum fungerer mange lærere som en vigtig støtteperson for de traumatiserede kursister, der oplever læreren som den eneste stabile figur. Derudover er vi som andetsprogsundervisere gode til at forstå indhold, selvom det bliver præsenteret i en mangelfuld form, og det er derfor naturligt for kursisten at stille forskellige spørgsmål og bede læreren om hjælp til at løse nogle af hverdagens udfordringer. En god og positiv relation mellem lærer og kursister danner yderligere basis for, at den traumatiserede kursist kan føle sig tryk i klassen og få mod på at indgå i samspil med de andre kursister.

Det relationelle aspekt mellem lærer og kursister spiller således en stor rolle i kursisternes muligheder for sprogtilegnelse såvel som for deres rehabilitering, og på flere områder overlapper det sprogpædagogiske arbejde faktisk den rehabiliterende indsats.

Andetsproglærere besidder en særlig viden om den proces, man gennemgår, når man skal lære et andetsprog. En proces, der kan være meget kompleks og modsætningsfyldt, og som i høj grad vedrører identitet. I forhold til koblingen mellem sprog og identitet er mange traumatiserede dobbelt udfordrede. De psykiske traumer medfører en følelse af at have tabt sig selv, en følelse, som den mangelfulde beherskelse af dansk forstærker.

Men selvom vi som lærere spiller en meget vigtig rolle i at understøtte den traumatiserede kursists rehabilitering, og selvom undervisningen af traumatiserede mennesker uden tvivl kan være både fagligt stimulerende, menneskeligt givende og meningsfyldt, kan det også være utroligt følelsesmæssigt belastende og personligt udfordrende for lærerne.

Traumer 'smitter'

Lærerens empati og hendes ønske om at hjælpe gør hende sårbar, og kursisternes oplevelser og deres vanskeligheder med at lære det nye sprog og få fodfæste i det nye land udfordrer lærerens syn på, at der findes en verden med mening. Selvom en kursist ikke nødvendigvis delagtiggør læreren eksplicit i sine traumatiske oplevelser, tanker og følelser, kan man som lærer ofte mærke den traumatiserede kursists frustration og magtesløshed, og det er umuligt at undgå at blive berørt. Det er i denne forbindelse, risikoen for sekundær traumatisering opstår, hvor de symptomer, som de traumatiserede kursister har, overføres til deres lærere, som over tid kan gennemgå en forandring mht. deres verdensbillede, deres holdning til sig selv og til deres kursister (Bang 2008). Yderligere kan de komme til at lide af nogle af de angst- og tilbagetrækningssymptomer, som man kender fra posttraumatisk stress syndrom (PTSD).

Faresignaler i forhold til sekundær traumatisering

Der findes en række forskellige signaler, man bør være opmærksom på i forhold til sekundær traumatisering. De kan bl.a. vise sig, hvis læreren oplever PTSD-symptomer, der ligner kursistens. Læreren har måske oplevelsen af at være i permanent alarmberedskab². Man bliver eksempelvis stresset, kan ikke sove, har svært ved at koncentrere sig, glemmer ofte ting og aftaler og føler sig truet i det daglige. Læreren kan også opleve, at helt almindelige begivenheder nu vækker irrationel angstelse og uro – fx en uniformeret betjent eller to mennesker, der diskuterer, eller en brødkniv på et bord.

På det sociale plan har man måske ikke længere ressourcer til at forholde sig til nye problemstillinger; man bliver konfliktsky, trækker sig, og lunten bliver kort. En lærer, der er ved at udvikle sekundær traumatisering, begynder derfor gradvist at trække sig fra sine omgivelser. Det kan eksempelvis komme til udtryk ved, at læreren ikke længere orker at holde pauser sammen med sine kolleger. Men tilbagetrækningen kan også vise sig i lærerens private liv, hvor man måske begynder at trække sig fra sin egen familie. Et andet faresignal er en begyndende ændring i selvopfattelsen. Læreren føler sig eksempelvis ikke længere kompetent som underviser, og også den ændrede selvopfattelse kan vise sig i lærerens private liv, så man fx ikke længere føler sig som en god forælder eller ægtefælle. Læreren vil typisk også opleve en voksende mistillid til andre mennesker og stoler måske ikke længere på, at kolleger eller andre samarbejdspartnere gør deres arbejde godt nok. Fysiske symptomer som fx spændinger og hovedpine er også tydelige signaler om, at læreren er presset og i en negativ udvikling. Derudover vil læreren måske føle en overvældende tristhed og have lettere til gråd.

Over tid fører sekundær traumatisering til fysisk og psykisk udmattelse, hvilket på sigt kan få indflydelse på lærerens evne til at være nærværende, omsorgsfuld og professionel over for sine kursister. Læreren behøver ikke nødvendigvis selv at være bevidst om, at der er ved at ske noget, men kursisterne mærker helt sikkert, at lærerens empati og professionalisme er væk. Læreren begynder enten at trække sig fra kursisterne eller at overinvolvere sig. Begge fænomener er forsvarsmekanismer.

Tilbagetrækning eller overinvolvering

Hvis man som lærer reagerer ved at trække sig tilbage, begynder man typisk at bagatellisere kursisternes problemer og oplevelser; man intellektualiserer og forvrænger billedet af dem. Man bliver køligere, distanceret og undgår for megen kontakt med dem. Det er naturligvis uhensigtsmæssigt, hvis man som lærer gang på gang afviser sine kursister, negligerer deres problemer og sætter spørgsmålstegn ved deres historie. Lærerens afvisninger bekræfter blot kursisternes mistillid til autoriteter. Kursisterne har derimod brug for en lærer, der er empatisk og forstående over for deres problemer og udfordringer. En lærer, der har øje for deres særlige behov, og som formår at skabe et trygt og varmt undervisningsmiljø, hvor kursisterne har lyst til at deltage og byde ind med egne erfaringer.

Hvis læreren har udviklet sekundær traumatisering, kan det imidlertid også vise sig som en ubevidst overinvolvering i kursisten. Nogle lærere ønsker så brændende at gøre en forskel, og nogle kan blive helt opslugt af at ville løse kursistens problemer. Læreren begynder måske at opsøge kursisten ekstraordinært, og relationen kan udvikle sig til gensidig afhængighed. Undervisningens formål kan til sidst blive helt overskygget af lærerens følelser for kursisten.

For lærere, der reagerer med overinvolvering, opstår der store vanskeligheder med at adskille det professionelle jeg fra det private jeg. Forholdet til kursisten kan også udarte sig til eftergivenhed, forstået på den måde at læreren kan føle sig så overvældet og magtesløs over for kursistens historie, at han lader kursisten være styrende og selvbestemmende – også i tilfælde, hvor det ikke tjener kursisten. Det kan fx dreje sig om at vende det blinde øje til høj fraværspcent eller manglende indgriben over for kursistens ubehageligheder over for andre kursister.

Forebyggelse af sekundær traumatisering

Det er vigtigt, at lærere og ledere er bevidste om, hvad arbejdet med traumatiserede mennesker kan medføre, og hvilke faresignaler de skal være opmærksomme på, og det er afgørende, at lærerne er fagligt rustede til at undervise og omgås traumatiserede kursister.

Graden af kursistkontakt har naturligvis stor betydning for risikoen for at udvikle sekundær traumatisering. Jo tættere kontakt man har til kursisterne, både i hyppighed og i intensitet, desto større er risikoen. Derudover er man som lærer særligt sårbar, hvis man mangler teoretiske og metodiske værktøjer omkring traumer og redskaber til at bearbejde følelsesmæssige reaktioner i mødet med traumatiserede mennesker. Grundlæggende kræver det en faglig viden om symptomer på PTSD og viden om, hvordan disse symptomer vanskeliggør kursistens læring. Ydermere skal læreren naturligvis være i stand til at se, hvilke pædagogiske implikationer det medfører.

Som lærer skal man være i stand til at arbejde med emner som psykoedukation, følelsessprog, søvn og døgnrytme, reminiscensarbejde med fokus på det ressourcefyldte, koblingen mellem hukommelsestræning og ordforrådstilegnelse samt have et blik for, hvordan klassens fysiske miljø kan skabe plads til fordybelse, ro og tryghed, gentagelser, synliggørelse af mål og evalueringer for blot at nævne nogle af de aspekter, der har stor betydning for den traumatiseredes mulighed for sprogstilegnelse og rehabilitering. Disse mange i nogle tilfælde komplicerede og mangefacetterede aspekter af

undervisningen gør, at en høj grad af samarbejde er nødvendig. Det er afgørende, at lærerne sparrer med hinanden, støtter hinanden og italesætter både det gode og det besværlige.

Men erfaringer peger også på, at det ikke kun er lærerens faglige forhold, men også personlige forhold som fx skilsmisse eller alvorlig sygdom, der øger lærerens risiko for sekundær traumatisering. Forebyggelse af sekundær traumatisering begynder derfor hos læreren selv og kræver, at læreren har et godt kendskab til egne styrker og svagheder.³ Læreren må have en lyst og en vilje til at arbejde med sig selv, til selvudvikling, til at fylde sit liv med nærende aktiviteter som motion, socialt samvær, naturoplevelser etc. Hvis man vil blive ved med at være en fagligt dygtig, nærværende og medmenneskelig lærer, er man således nødt til at passe på sig selv, psykisk og fysisk.

Ledelsens muligheder for at forebygge sekundær traumatisering hos lærerne

Det er afgørende i forebyggelsen af sekundær traumatisering, at lærerne føler sig fagligt klædt på til denne krævende undervisningsopgave. Skolerne bør derfor tilbyde undervisning om psykiske traumer og traumereaktioner samt undervisningsfaglig vejledning. Derudover er det vigtigt, at lærerne har mulighed for at modtage supervision og specifik undervisning om sekundær traumatisering. Mange lærere påtager sig et ansvar, som kan blive for stort at bære. Supervision kan være med til at præcisere og afgrænse lærerrollen og dermed lærerens ansvar i pressede situationer. Hvis lærerne ikke får støtte til denne svære opgave, risikeres langtidssygemeldinger eller arbejdsophør.

Sidst, men ikke mindst, skal det understreges, at risikoen for sekundær traumatisering øges i forbindelse med uklarhed mellem læreren og arbejdspladsen som organisation med uklare mål og roller. Følelsen af ikke at lykkes fagligt øger lærerens sårbarhed betydeligt. Det er derfor vigtigt, at både lærer og ledelse har et klart overblik over, hvad der egentlig er lærerens arbejdsopgave, og hvad det er muligt at opnå. Hvis ledelsen opfatter lærerens opgave på én måde, men læreren selv opfatter det anderledes, øges lærerens risiko for sekundær traumatisering.

Det er vigtigt at legitimere, at vi som lærere kan blive påvirkede i negativ retning i mødet med de traumatiserede kursister. Begrebet sekundær traumatisering understreger nødvendigheden af, at lærere, der underviser denne kursistgruppe, får støtte. Hvis vi som lærere kan tage vare på os selv, støtte os selv og hinanden såvel som få

den daglige støtte fra skolens ledelse til at klare denne særligt krævende undervisningsopgave, så er der udsigt til, at lærerne kan blive ved med at føle sig kompetente og yde den professionelle undervisning, som er helt afgørende i forhold til den traumatiseredes andetsprogstilegnelse og rehabilitering.

Noter

1. Undersøgelser peger på, at op imod en tredjedel af de flygtninge, der kommer til Danmark i disse år, lider af psykiske traumer (traume.dk).
2. Krybdyrhjernen forbereder kroppen på kamp eller flugt.
3. Man skal være meget opmærksom på, om man som lærer selv har uløste

konflikter og ubearbejdede traumer, som man søger 'helet' i kontakten med mennesker, der har oplevet lignende. Tilbagetrækning såvel som overinvolvering er forsvarsmekanismer, man bl.a. bruger til at holde sin egen angst på afstand.

Litteratur

Bang, S. (2008). *Rørt, ramt og rystet – super-vision og den sårede hjælper*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bie, C. & Skadhauge, J. (2008). *Det gælder om at rydde sten af vejen: Undervisning af kursister med særlige undervisningsbehov i danskuddannelser og i samarbejde med specialundervisning – status og inspiration*. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet, UCzTraume.dk.

Svendsen, G. (2013). *Traumatiserede flygtninge og socialt arbejde*. (2. udgave ved Mette Blauenfeldt og Sara Priskorn). København: Hans Reitzels Forlag.

Vedel, P.V. (red.) (2005). *Undervisning af traumatiserede flygtninge og indvandrere*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

ANMELDELSE

Kampen om disciplinerne

Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning

Redigeret af David Budtz Pedersen, Frederik Stjernfelt og
Simo Køppe. København, Hans Reitzels Forlag, 2015, 432 s.

Kampen om disciplinerne udkom i sensommeren 2015 og vakte stor opmærksomhed med sine omfattende analyser af humanioras forskningspraksis og videnskabelighed. Bogen, der »har til formål at beskrive en ny videnskabsteoretisk dagsorden i humaniora« (Pedersen, Stjernfelt & Køppe, 2015: 9), tegner på over firehundrede sider et billede af humaniora som et dynamisk felt, hvor faggrænser løbende ændrer sig, og discipliner rækker ud mod ikke bare hinanden, men også andre videnskabelige hovedområder. På fin vis trækker fremstillingen både de lange historiske linjer i humanioras udvikling og giver et øjebliksbillede af feltet, men jeg vil her begrænse mig til nogle nedslag med relevans for nærværende temanummer om sprog, kultur og viden.

Indledningen etablerer et skel mellem almengyldige og kultur-specifikke discipliner, hvor filologierne henregnes til de sidste. Det beskrives, hvordan hver af dem har taget sig af »kulturhistorien i bred forstand i det pågældende område, inklusive lingvistik og litteratur«, hvorfor de set med nutidige øjne i en vis forstand var tværfaglige (ibid.: 16). En interessant betragtning i lyset af den aktuelle uddannelses- og forskningspolitiske diskussion, hvor et begreb som tværfaglighed spiller en central rolle, og hvor flere universiteter har indlemmet sprogfagene i mere overordnede kultur- og område-studier uden egentligt sprogligt fundament.



LISBETH VERSTRAETE-HANSEN

Lektor, ph.d.

Københavns Universitet

Wcp386@hum.ku.dk

Bogen falder herefter i tre dele, hvoraf den første med afsæt i spørgsmålet »Hvad gør humanistisk forskning?» ser nærmere på data og metode, forskningsstile, kortlægningsmetoder af og i humanistisk forskning, infrastruktur og subjektbegreber.

Kapitlet om »Infrastruktur i humaniora« påpeger, at humanistisk forskning – i lighed med den naturvidenskabelige – afhænger af velfungerende »værktøjer og faciliteter, som skal fremstilles og fornys og forfines løbende for at kunne tilfredsstille forskningens behov« (ibid.: 101). Det handler om ordbøger, videnskabelige tekstudgaver og kildeudgivelser og andre former for ressourcer, som har med ords og teksters grundbetydning at gøre. Bag udgivelsen af denne type værktøjer ligger dyb viden om sprog, om deres historie og betydningsdannelse, og fordi mange af disse værktøjer – ud over at være forudsætningen for kvalificeret omgang med såvel ældre som nyere tekster – også tjener ikke-forskningsrelaterede formål, fungerer kapitlet som en velkommen påmindelse om de mangfoldige kanaler, som humanistisk viden spreder sig gennem.

Sprogenes vigtighed for begrebshistoriske undersøgelser dukker op i det femte kapitals case om fremvæksten af radikal oplysning (en særlig variant af oplysningstidens tænkning) som forskningsfelt. Forskningsgenstanden er her et internationalt fænomen, hvad der ikke bare afspejler sig i sammensætningen af de deltagende forskere, men også i de voksende krav til sprogkyndighed, fordi genstanden diskuteres ikke bare referentielt, men også semantisk (ibid.: 135-136).

Anden del af bogen udforsker »Tværfaglige grænseflader« med kapitler om historiefaget, om kulturbegrebet i kulturvidenskaben og cases om humanioras rolle i »de nye videnskaber« (en samlebetegnelse for et moment i videnskabshistorien, hvor humanvidenskabelige principper bredte sig på naturvidenskabens områder) og i »boblestudier« (forstået som studiet af irrationel gruppeadfærd på fx sociale medier). Af særlig interesse for spørgsmålet om sprog og viden er bogens kapitel om »Den samfundsmæssige vending i humaniora«. Her finder vi en tabel over de femten »mest anvendte forskere i dansk humaniora«, som i prioriteret rækkefølge er Foucault, Bourdieu, Bruno Latour, Luhmann, Vygotskij, Habermas, Heidegger, Merleau-Ponty og Deleuze (ibid.: 224). Listen blev i første omgang tolket som en samfundsvidenskabelig kolonisering af humaniora, men artiklens forfattere gør det klart, at humaniora teoretisk set er et særdeles heterogent felt (ibid.: 225). Ser man nærmere på tallene, er det bestemt heller ikke oplagt at tolke dem som udtryk for nogen massiv orientering: Blot 4 % af de humanistiske forskere, som har besvaret undersøgelsen (hvis svarprocent ligger på 32), har nævnt Foucault og Bourdieu, som topper tabellen.

Måske kan man bruge listen til at sige, at *såfremt* der er en fællesmængde for humaniora, så er det her, den ligger: fem fransksprogede, tre tysksprogede og en russisksproget tænker. Det er tankevækkende at se, at indflydelsen fra fransk og tysk tænkning på humaniora tilsyneladende er gået hånd i hånd med en markant svækkelse af disse to sprog som humanistiske fag. Så hvordan arbejder humanistiske forskere og studerende med disse tænkere? Spørgsmålet melder sig ikke mindst i lyset af kapitel 3 om »Kort og kortlægning i humaniora«. Her etableres en skelnen mellem på den ene side »sprogvidenskab/filologi« (dvs. »udforskningen af sprog og kultur i det, der ofte kaldes 'sprogfagene' (tidligere nationalfilologierne), som engelsk, tysk og fransk«) karakteriseret ved »omfattende brug af begrebsanalyse, kildekritik og teorikonstruktion, dvs. tekstorienterede metoder og teknikker« og på den anden side »idéhistorie, litteraturvidenskab og teologi [som] adskiller sig fra førstnævnte ved mere eksklusivt at benytte skønlitteratur og filologisk tekstbearbejdning i forskningen« (ibid.: 87).

Det forekommer mig at være en uklar skelnen, fordi den filologiske arbejdsmetode netop indebærer evnen til at gå dybt ned i den sproglige materie, hvilket i dag ikke er en selvfølge i de fag, som ikke er sprogfag. Det er da også i erkendelse af, at kun få studerende kan læse faglitteratur på andre sprog end engelsk, at Københavns Universitet nu tilbyder særlige læsekurser i fransk, italiensk, tysk og spansk. Undertegnede har i dette regi haft fornøjelsen af at læse franske filosofiske tekster med et hold særdeles sprogbevidste filosofistuderende, der kunne berette om, hvordan de har oplevet medstuderende diskutere tyske og franske filosofiske begreber med udgangspunkt i de engelske oversættelser. Det tyder på manglede bevidsthed om de forskydninger af betydning og begrebsindhold, der kan ske, når man læser en oversættelse, og det kunne derfor være interessant at vide noget mere om, hvordan humanistiske forskere i dag tænker begreber som 'viden' og 'videnskabelighed' i forhold til sprog, kilder og oversættelser.

Bogens tredje del behandler under overskriften »Aktuelle udfordringer« en række nybrud forbundet med øget digitalisering og inddragelse af kognitions- og neurovidenskab. Et af bogens virkeligt væsentlige bidrag ligger efter min mening i det afsluttende kapitel om »Tværfaglighed og forskeruddannelse i humaniora«. Her diskuteres forskellige varianter af den interdisciplinaritet, der på mange danske universiteter bruges som model og ideal for fremtidig forskningsorganisering, og der manes til besindighed over for valg, der kan gøre det svært for ikke mindst yngre forskere at opnå den dybe faglige indsocialisering, som kan være forudsætningen for at bidrage

til forskningsmæssige landvindinger. Også under denne diskussion ligger en række sproglige problemstillinger, som kunne fortjene en videre udforskning, for udfordringen med at etablere et fælles tværfagligt sprog omkring en forskningsgenstand handler om mere end begreber på tværs af discipliner; det handler også om valg af sprog – forstået som sprogekoden. Så snart vi bevæger os uden for sprogfagene, bliver sproget meget ofte engelsk, og derfor er en ind-socialisering i fx fransk- og tysksprogede forskningstraditioner og publikationskanaler ikke altid et trumfkort i hjemlige tværfagligt orienterede forskningsmiljøer – end ikke på humaniora.

Har fremstillingen så bragt os hele vejen rundt om dagens humaniora? Jeg ved det ikke. Det angivne formål med bogen – »at beskrive en ny videnskabsteoretisk dagsorden i humaniora« – skaber en spænding, der løber som en stille understrøm i værket: ifølge Nudansk Ordbog er en »beskrivelse« en omtale af de væsentlige egenskaber ved noget, mens en »dagsorden« er en »fortegnelse over de sager der skal behandles«. Denne glidning mellem noget deskriptivt og noget normativt/fremadrettet leder til spørgsmålet om, hvem der prioriterer og sætter dagsordenen: aktører inden for eller uden for humaniora? Er dagsordenen fagligt eller politisk motiveret? Og hvordan spiller bogen ind i denne dagsorden med sin udvælgelse af cases som fx 'boblestudier', der efter litteraturlisten at dømme ikke udgør en megatrend inden for humaniora?

Disse spørgsmål rækker ikke ved, at bogen rummer en lang række indsigter, som inviterer dagens humanister til stadig refleksion over egen videnskabelige praksis. Så diskussionen kan fortsætte på kvalificeret grundlag – og det samme kan kampen om disciplinerne.

Supplerende netadresser

– til kronikken »Tolkning i Danmark«
af Jørgen Christian Wind Nielsen, s. 8

Bagger, T. (2012). *Retssikkerheden udfordres af dårlig tolkning*. Lokaliseret 01.04. 2016.

<http://bcom.au.dk/da/forskning/fagligesomraader/oversaettelseogtolkning/aktuelt/nyheder/nyhed/artikel/retssikkerheden-udfordres-af-daarlig-tolkning-1/>

ISO – International Organization for Standardization (2014). *Interpreting – Guidelines for community interpreting*. Lokaliseret 01.04.2016.

http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=54082

Justitsministeriet (2015). *Notat om tilvalg af direktivet om retten til tolke- og oversætterbistand i straffesager*.

Lokaliseret 01.04.2016.
<http://justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Pressemeddelelser/pdf/2015/Bilag%209%20-%20Direktivet%20om%20ret%20til%20tolke-%20og%20overs%C3%A6tterbistand.pdf>

Nielsen, D., Svabo, A., Korsholm, K., & Sodemann, M. (2010). *Tolkerappen: Kun en tåbe frygter ikke sproget. Tolkning – fra de professionelle tolkes synspunkt. (Erfaringer fra Indvandrermedicinsk Klinik)*.
www.ouh.dk/dwn130466

Ringgaard, E., & Thorbøl Møller, H. (2008). *Tolkeguide. Håndbog om tolkning i den kommunale indsats*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. (Konsulentenheden Integrationservice). S. 20.
<https://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/AF81269F-DE4F-40F1-A963-C6EF785BC40F/0/tolkeguide.pdf>

Wind Nielsen, J.C. (09.05.2010). *De sproglige rettigheder i straffesager styrkes – bare ikke i Danmark*.
<http://sproguseet.dk/tolkning/de-sproglige-rettigheder-i-straffesager-styrkes-%E2%80%93-bare-ikke-i-danmark/>

Godt Nyt – Sprog, kultur og viden

Udvalgte nyere bøger til emnet fra 2006-2015 på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Allemann-Ghionda, C. (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz.
- Birch, B. M. (2009). *The English language teacher in global civil society*. New York: Routledge.
- Bull, T., & Lindgren, A. (2009). *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus.
- Casper-Hehne, H., & Middeke, A. (2009). *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Curdt-Christiansen, X. L., & Weninger, C. (2015). *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*. London: Routledge.
- Dervin, F., & Risager, K. (2015). *Researching identity and interculturality*. New York: Routledge.
- Díaz Pérez, F. J. (2013). *Global issues in the teaching of language, literature and linguistics*. Bern: Peter Lang.
- Duck, S., Arntzen, R., & Hjelde, A. (2012). *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole: Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket TOBANO (to- og flerspråklige barn i Norden)*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Engin, H., Olsen, R., & Nayhauss, H. (2009). *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Farr, M., Seloni, L., & Song, J. (2010). *Ethnolinguistic diversity and education: Language, literacy and culture*. London: Routledge.
- Ganesh, T. G. (2015). *Research on technology use in multicultural settings*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Haas, C. (ed.). (2011). *Ret til dansk: Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hildenbrand, E., Martin, H., & Vences, U. (2012). *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit: Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: Edition Tranvía, Verlag Frey.
- Hirsch, K. (ed.). (2007). *Voksenlæreren i en skole i endring: Relasjoner, maktforhold og etiske utfordringer: Voksenopplæringskonferansen i Trondheim 19.-20. marts 2007 – Konferanseinnlegg*. Trondheim: Senter for Voksenopplæring.
- Jessen, T., Baaring, I., & Hetmar, T. (eds.). (2008). *Samtaler med tolk i udredning, behandling og rådgivning*. København: Frydenlund.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Karin, B., & Kjørven, O. K. (2009). *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kenner, C., & Hickey, T. (2008). *Multilingual Europe: Diversity and learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kinger, C. (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: Förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, H. P. (2015). *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, K. Å. (2013). »Det er sprogligt – selv hvor du ikke lægger mærke til det«: En empirisk undersøgelse af sproglige og faglige vanskeligheder hos farmaceutstuderende med dansk som andetsprog på Københavns Universitet. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet & Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- Maljers, A. (2007). *Windows on CLIL: Content and language integrated learning in the European spotlight*. The Hague u.a.: European Platform for Dutch Education.
- Martin-Jones, M., Mejía, A. d., & Hornberger, N. H. (2008). *Discourse and education*. (2. ed.). New York: Springer.
- Middeke, A. (2010). *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland: Sprache, Philologie, Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Milana, M., & Nesbit, T. (2015). *Global perspectives on adult education and learning policy*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Moen, B. B. (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Odgaard, S. M. (2014). *Det er ikke et sprog, man bare kan samle op på gaden: En undersøgelse af behovet for kurser i akademisk dansk for studerende med dansk som andetsprog på Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier på Københavns Universitet*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.
- OECD & Programme for International Student Assessment. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in Pisa 2003*. Paris: OECD.
- Parijs, P. v. (2015). *Linguistic justice for Europe and for the world*. (Taschenbuchausgabe). Oxford: Oxford University Press.
- Peleki, E. (2008). *Migration, Integration und Sprachförderung: Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern*. München: M Press.
- Pérez-Vidal, C. (2014). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Peters, M. A., Britton, A., & Blee, H. (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Preisler, B., Klitgård, I., & Fabricius, A. H. (2011). *Language and learning in the international university: From English uniformity to diversity and hybridity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Richardson, N., & Gallagher, T. (2010). *Education for diversity and mutual understanding: The experience of northern Ireland*. New York: Peter Lang.
- Ringgaard, E., & Thorbøl Møller, H. (2008). *Tolkeguide: Håndbog om tolkning i den kommunale indsats*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, Integrations-service.
- Rørbech, H. (2013). *Mellem tekster: En undersøgelse af litteratur, kultur og identitet i danskfaget*. København: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen svenska för invandrare*. Örebro: Örebro universitet.

- Schmidt, N. M. (2013). *Musik zur Förderung der sozialen Kompetenz in Integrationskursen: Mit Unterrichtsmaterialien für die Praxis*. Hamburg: Kova.
- Sjöberg, J., & Hansén, S. (2006). *Framtidens lärare: Om lärarutbildningens samhällseliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Skovgaard Andersen, M., & Verstraete Hansen, L. (2013). *Hvad gør vi med sprog? Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Søndergaard Gregersen, A. [et al.] (eds.). (2015). *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*. (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Timm, L., & Kristjánsdóttir, B. (2007). *Tvetunget uddannelsespolitik: Dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Verma, G. K., Bagley, C., & Jha, M. M. (2007). *International perspectives on educational diversity and inclusion: Studies from America, Europe and India*. London: Routledge.
- Verstraete-Hansen, L. (2008). *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Wilkinson, R., & Zegers, V. (2007). *Researching content and language integration in higher education*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Yiakoumetti, A. (2012). *Harnessing linguistic variation to improve education*. Oxford: Peter Lang.
- Zima, P. [et al.] (2010). *Oracy and literacy: Their autonomy and complementation in language communication*. München: LINCOM Europa.

Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik (INFODOK) på AU Library, Campus Emdrup (DPB) fik i januar 2016 det nye navn: *Sprogspædagogisk Informationscenter*. Se mere på: <http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/>

Andet Godt Nyt

Udvalgte nye bøger på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Behr, U., & Kolesnikov, A. (2014). *Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache: Führen von Gesprächen, Sprachmittlung*. Bad Berka: THILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Buschfeld, S., Hoffmann, T., Huber, M., Kautzsch, A., & Schneider, E.W. (2014). *The evolution of Englishes: The dynamic model and beyond*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Drammer, E., Hempel, M., & Struchholz, B. (2014). *Gesucht? – gefunden! Elektronische Wörterbücher richtig einsetzen: Didaktische Grundlagen und praktische Umsetzung*. München: Hueber Verlag.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hallet, W., Surkamp, C., & Krämer, U. (2015). *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer.
- Han, Z., & Tarone, E. (2014). *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Koch, C. (2013). *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Li, X. (2014). *Multimodality, interaction and turn-taking in Mandarin conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Madsen, L. M., Karrebæk, M. S., & Spindler Møller, J. (2016). *Everyday languaging: Collaborative research on the language use of children and youth*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Mees, I. M., & Collins, B. (2015). *Sound American: A practical guide to American English pronunciation for speakers of Danish*. (2. ed.). København: Handelshøjskolens Forlag.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Reimann, D. (2014). *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch: Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)*. Tübingen: Narr.
- Settinieri, J. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Vietri, S. (2014). *Idiomatic constructions in Italian: A lexicon-grammar approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Williams Ntiri, D. (2015). *Literacy as gendered discourse: Engaging the voices of women in global societies*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Yu, L., & Odlin, T. (2016). *New perspectives on transfer in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 63 Genrepædagogik – oktober 2016
- 64 Det arrangerede kulturmøde – maj 2017
- 65 Motivation og dannelse – oktober 2017

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogtilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

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

2000

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

2001

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

2002

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

2003

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

2004

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

2005

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

2006

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

2007

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

2008

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

2009

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

2010

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

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik
- 61 Læringsmål

Tidsskriftet Sprogforum udgives af DPU, Aarhus Universitet, og Aarhus Universitetsforlag.

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