

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK
nummer 60 • maj 2015

Kritisk sprog- og kultur- pædagogik

»Bevidsthed om og kamp imod
undertrykkelse, magtforskelle og
enhver form for diskrimination
– hvis man tager disse mål alvorligt,
kunne de ændre sprog- og
kulturundervisningen til at blive
en mere politisk aktivitet.«
Fred Dervin

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 60 • maj 2015

SVEN HALSE

Kronik: ECML – sprogpædagogisk samarbejde
og ressourcebank 9

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Kritiske potentialer i sprogpædagogisk praksis 14

FRED DERVIN

Queering af sprog- og kulturundervisningen?
Inspiration fra studier af køn og seksualitet 21

LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Cultural Studies og kritisk diskursanalyse i 8. klasse 28

SINE WRANG THOMSEN OG

LISBETH VERSTRAETE-HANSEN

Kritisk kulturel bevidsthed i franskfaget.
En beretning om et fransk-arabisk udviklings-
projekt i gymnasiet 37

ANNE MARIE NIELSEN

»Here you see a very arrig hankat« – om dyslektiske
efterskoleelevers brug af billeder og kodeskift i
engelskundervisningen 46

JENNY ROSÉN

I det interkulturella gränslandet – identitets-
skapande inom undervisningen i Svenska för
invandrare (SFI) 53

MAYA BRAM SOMMER

En anderledes kulturpædagogik. Grænseforeningens
Kulturmødeambassadører 61

LONE KROGSGAARD SVARSTAD OG LARS ULRIKSEN

Åbne sider: Det samme eller helt forskelligt?
Lærer- og elevperspektiver på grundskole- og
gymnaseengelsk 70

LIS RAMBERG BEYER

Åbne sider: Engelskkursus for fiskere 79

METTE HERMANN

Anmeldelse af *Fremmedsprog i gymnasiet – teori,
praksis og udsyn* 86

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 89

SPROGforum

Kritisk sprog- og kulturpædagogik

Sprogforum årg. 21, nummer 60, maj 2015

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2015 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

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

Temareaktionen for dette nummer:

Annette Søndergaard Gregersen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Kirkebæk,
Michael Svendsen Pedersen, Lone Krosgaard Svarstad

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter

for Fremmedsprogspædagogik på AU Library, Campus Emdrup (DPB);

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

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

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

Redaktionen adresse:

Sprogforum

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8716 3565

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: NarayanaPress

ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7124-912-5

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

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

Sprogforum nr. 36-60 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

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

Sprogforum også købes som e-bog.

Weblinks var aktive, da bogen blev trykt. De kan nu være inaktive



**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 ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

Forord

»Sprogundervisning der fokuserer på formidling af sprogfærdigheder uden en kritisk komponent, forsømmer sin forpligtelse over for eleverne«, skriver Norman Fairclough i sin introduktion til bogen *Critical Language Awareness* (1992: 6). Med temaet for dette nummer *Kritisk sprog- og kulturpædagogik* introducerer Sprogforum kritiske tilgange til sprog- og kulturundervisning der er hentet fra dansk, nordisk og international sammenhæng.

Kritisk sprog- og kulturpædagogik bygger på en tradition der går tilbage til 70'erne med den brasilianske pædagog Paulo Freire som den måske vigtigste inspirator. På baggrund af erfaringer med alfabetiseringsprogrammer i Sydamerika formulerede Freire begrebet *conscientização* om den tætte sammenhæng mellem sprog, bevidsthed og social forandring. »Således betyder det at sige et sandt ord at ændre verden« hedder det i et berømt citat fra *De undertryktes pædagogik* (1973: 62). En anden vigtig inspirationskilde var kritisk teori, hvor den tyske sociolog Oskar Negt med baggrund i arbejderbevægelsens uddannelsesprogrammer gjorde sammenhængen mellem sprog og erfaringsdannelse til omdrejningspunkt for samfundspolitisk orientering og handling (*Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring* 1975). Begge fik stor indflydelse på dansk reformpædagogik og satte blivende spor især i projektpædagogikken som fik en stærk position sammenlignet med andre lande. Som vi kan se i dette nummer, er projektpædagogik stadig en vigtig ressource for kritisk sprog- og kulturundervisning.

Siden 70'erne er kritisk sprog- og kulturpædagogik blevet mere kompleks. Der er i dag en flerhed af forskellige kritiske kultur- og sprogpædagogikker der trækker på forskellige teoretiske tilgange – bl.a. *Cultural Studies*, *queer-teori* om køn og seksualitet og teori om *empowerment* som læserne vil møde i dette nummer – og hvis problemstillinger og temaer retter sig mod forskellige deltagergrupper og deres perspektiver på sproglig og kulturel læring. Alligevel er der – på tværs af alle forskellene – temaer og perspektiver der er fælles.

Der er for det første det grundlæggende spørgsmål angående børn, unge og voksne *ret til og adgang til at lære sprog*, modersmål og andetsprog såvel som fremmedsprog. Med folkeskolereformen har

fremmedsprog fået en stærkere placering i grunduddannelsen, især engelsk. Anderledes er det med dansk som andetsprog; det tilbydes som fag, men primært for voksne indvandrere, og i ungdomsuddannelserne kun sporadisk. Tilbud om undervisning i minoritetsmodersmål er i det store og hele fraværende. Når tosprogede børn, unge og voksne udgrænses med henvisning til manglende dansksproglige færdigheder, har det alvorlige konsekvenser for den enkelte. Årsagsforklaringer hentes gerne i deres sproglige, kulturelle og religiøse baggrunde, fremfor at man retter fokus mod det uddannelsessystem der ikke alene begrænser dansksproglige kompetencer, men også flersprogede kompetencer på de talrige sprog der vitterligt tales i dagens Danmark. En kritisk sprog- og kulturpædagogik må derfor være sensitiv over for strukturelle uligheder i uddannelsessystemet og fremme adgangen til at lære sprog for alle. Det gælder også elever med læringsvanskeligheder, hvilket Anne Marie Niensens artikel i dette nummer er et eksempel på.

I en kritisk sprogpedagogisk praksis er *kritisk sprogbevidsthed* et centralt mål for undervisningen. Den forpligtelse over for eleverne som Fairclough taler om i det indledende citat, udspringer af at social magt i stigende grad udøves gennem subtile sproglige praksisser, ofte skjult for deltagerne selv, i medier, på arbejdspladser og i undervisningen. Flere artikler i dette nummer giver eksempler på hvordan minoriteter gennem sproglig magtudøvelse positioneres som marginaliserede grupper der ikke har stemme i undervisningen, hvad enten det er etniske (Michael Svendsen Pedersen, Jenny Rosén) eller seksuelle minoriteter (Fred Dervin). Kritisk sprogbevidsthed er derfor en nødvendig forudsætning for at forstå hvad der er på færde, og for at åbne blikket for alternative sproglige praksisser og undervisningsformer.

Et lige så centralt mål er *kritisk kulturel bevidsthed* som Michael Byram (1997) har formuleret som et nødvendigt aspekt af interkulturel kommunikativ kompetence (IKK). Det indebærer at interkulturel kompetence ikke kan reduceres til at kunne begå sig, som det ofte hedder, i en fremmed kultur. Kritisk kulturel bevidsthed handler om at bevidstgøre *egne* ideologiske holdninger og på den basis at engagere sig i andre med andre holdninger – *savoir s'engager*. Dette aspekt er i dag mindst lige så centralt som i slutningen i 90'erne hvor IKK etablerede sig som læringsmål i dansk sprog- og kulturundervisning. Flere artikler i dette nummer viser med praktiske eksempler hvordan der kan arbejdes med kritisk kulturel bevidsthed, f.eks. i folkeskolen i et forløb om »globale kendisser« (Lone Krogsgaard

Svarstad) eller i gymnasiet i et tværfagligt projekt om det arabiske forår (Sine Wrang Thomsen og Lisbeth Verstraete-Hansen).

I den kritisk-pædagogiske tradition var der indskrevet en forestilling om fælles, solidarisk *handling* som pædagogikken skulle berede vejen for. Dette perspektiv er mere kompliceret i den samfundsmæssige og politiske virkelighed som nutidens elever og studerende skal forholde sig til. Handling er ganske vist kommet på den pædagogiske dagsorden igen, men ofte forstået som individuel handlekompetence i forhold til givne krav og muligheder. For en kritisk sprog- og kulturpædagogik er handlingsperspektivet forbundet med modstand mod marginalisering og umyndiggørelse, og – lige så vigtigt – med dannelse af fællesskaber der åbner nye horisonter og handlemuligheder. Hvilke fællesskaber og hvilke handlemuligheder der ligger i deltagernes og undervisernes hænder, afhænger af deres lokale vilkår. I dette nummer er handlingsperspektivet med i de fleste bidrag, fra gymnasieklassen der bruger deres franskundskaber i dialog med arabiske unge, til kursister der lærer dansk som andetsprog og forsøger at komme i kontakt med deres danske nabo – det sidste kan vise sig at være en stor udfordring.

I et af bidragene er handling det centrale omdrejningspunkt. Maya Bram Sommer fra Grænseforeningen, en organisation som arbejder med oplysning om det danske mindretal i Sydslesvig, fortæller om en gruppe unge med national og etnisk minoritetsbaggrund der engagerer sig i et årelangt projekt for at flytte grænserne for hvad vi opfatter som dansk. Samtidig viser disse unge hvordan engagement og bevidsthedsdannelse udgør en sammenhængende læreproces – det måske vigtigste kendetegn for en kritisk sprog- og kulturpædagogisk praksis.

Kronikken i dette nummer handler om det nystartede danske *ECML Kontaktpunkt*. Akronymet står for *European Center for Modern Languages*, et samarbejde mellem 32 europæiske lande, placeret under Europarådet, som har eksisteret i en årrække, og som Danmark nu er blevet medlem af. Formanden for styregruppen for det danske kontaktpunkt, lektor *Sven Halse*, Aarhus Universitet, fortæller om idéen bag ECML og om de muligheder kontaktpunktet tilbyder som ressourcebank for sprogforskere og undervisere og som formidler af sprogpædagogisk samarbejde.

Michael Svendsen Pedersen indleder nummerets tema med artiklen *Kritiske potentialer i sprogpædagogisk praksis*. Med udgangspunkt i en diskussion af kommunikativ sprogundervisning som social praksis giver artiklen eksempler på kritiske potentialer i eksisterende under-

visning og viser hvordan undervisningen kan bidrage til at *empower* de sproglærende og give dem stemme. Eksemplerne er hentet fra undervisning i dansk som andetsprog for voksne og tyskundervisning i gymnasiet.

I artiklen '*Queering*' af sprog- og kulturundervisningen? *Inspiration fra studier af køn og seksualitet* stiller Fred Derwin kritiske spørgsmål til den heteronormative dominans der kendetegner megen sprog- og kulturundervisning, og præsenterer idéer til hvordan homoseksuelle emner og perspektiver kan inkluderes i undervisningen. I et bredere kritisk perspektiv argumenterer forfatteren for at *queer-teori* der udbredes til at omfatte flere dimensioner end blot køn og seksuel identitet, kan give væsentlige bidrag til en undervisning der kæmper mod diskrimination og for social retfærdighed.

Cultural Studies og kritisk diskursanalyse i 8. klasse bygger på et aktionsforskningsprojekt som forfatteren Lone Krogsgaard Svarstad har gennemført i samarbejde med tre lærere, om et undervisningsforløb hvor eleverne lærte at analysere diskurser om »globale kendisser«. Lærerne har arbejdet med hvordan elevernes kritiske kulturelle bevidsthed kan styrkes ved at trække dels på feltet *Cultural Studies*, dels på kritisk diskursanalyse. I artiklen præsenteres didaktiske principper og et konkret eksempel på stilladsering af kritisk diskursanalyse i klassen.

Kritisk kulturel bevidsthed i franskfaget – En beretning om et fransk-arabisk udviklingsprojekt i gymnasiet af Sine Wrang Thomsen og Lisbeth Verstraete-Hansen handler om et tværfagligt undervisningsforløb i 2. g i fransk og samfundsfag om demokratibevægelser i Tunesien og Libanon. Forfatterne konkluderer at forløbet i høj grad har bidraget til at udvikle elevernes kulturelle selvrefleksion, først i en digital dialog, siden i et konkret møde med arabiske unge hvor eleverne har set sig selv med de andres øjne. Forfatterne runder af med at diskutere den kritiske kulturbevidstheds plads i franskfaget.

»Here you see a very arrig hankat« – om dyslektiske efterskoleelevers brug af billeder og kodeskift i engelskundervisningen sætter fokus på en elevgruppe der er underprioriteret i fremmedsprogspædagogikken, elever med læse- og stavevanskeligheder. Med udgangspunkt i egne erfaringer med undervisning af ordblinde elever har forfatteren Anne Marie Nielsen gennemført en undersøgelse, som viser at eleverne kan have stort udbytte af engelskundervisning. Det kræver at de mødes og undervises på en anden måde end elever uden læsevanskeligheder, og at de får mulighed for at tage ejerskab til opgaverne.

Jenny Roséns artikel *I det interkulturella gränslandet – identitetskapande inom undervisningen i Svenska för invandrare* (SFI) bygger på et etno-

grafisk studie af undervisning af voksne i svensk som andetsprog. Interkulturel kompetence er et eksplicit mål for undervisning i svensk for indvandrere, og forfatteren undersøger hvilke læringsmuligheder kursisterne får i form af deltagelse og identitetsarbejde i klasserummet. Forfatteren problematiserer en forståelse af kulturundervisning som undervisning *om* svensk kultur og argumenterer for en mere dynamisk og inkluderende kulturforståelse.

I *En anderledes kulturpædagogik – Grænseforeningens Kulturmødeambassadører* beretter Maya Bram Sommer om et kulturmødeprojekt der har til formål at styrke sammenhængskraften i Danmark og forståelsen af minoriteter. I projektet deltager unge med forskellig etnisk og national baggrund som bl.a. afholder dialogmøder på arbejdspladser og institutioner. I artiklen høres de unges egne refleksioner over hvad projektet betyder for dem, for deres oplevelse af at tilhøre en minoritet og af at være flersprogede.

Som *Åbne sider* er der i dette nummer to artikler.

I *Det samme eller helt forskelligt? Lærer- og elevperspektiver på grundskole- og gymnasieengelsk* præsenterer Lone Krogsgaard Svarstad og Lars Ulriksen resultater fra et udviklings- og forskningsprojekt der er gennemført for Undervisningsministeriet. Projektet belyser elevers og læreres oplevelse af overgangen mellem grundskole- og gymnasieengelsk, og resultaterne tyder på at der er forskelle knyttet til ikke alene læreplaner, men også til lærernes uddannelsesbaggrund og til skoleformernes tradition og kultur.

Lis Ramberg Beyers artikel *Engelskkursus for fiskere* handler om et undervisningsforløb for Danmarks Fiskeriforenings hovedbestyrelse. Baggrunden er at fiskerne i stigende grad føler behov for selv at kunne deltage aktivt i internationale forhandlinger om fiskekvoter og -metoder og for at kunne bidrage med viden i samarbejdet med ofte engelsksprogede havforskere. Artiklen beretter om organisatoriske og pædagogiske erfaringer med undervisning af denne særlige målgruppe.

Det sidste bidrag er en anmeldelse. Mette Hermann anmelder Hanne Leth Andersen, Susana S. Fernández, Dorte Fristrup & Birgit Henriksen (red.) (2014): *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Endelig indeholder dette nummer som altid *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra AU Library, Campus Emdrup (DPB), samt *Andet Godt Nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fairclough, N. (ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. København: Chr. Ejlers Forlag.
- Negt, O. (1975). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

ECML – sprogpædagogisk samarbejde og ressourcebank

En nemmere tilgang

»Hvem har nogle materialer om CLIL?« – »Hvor kan jeg finde noget om Den Europæiske Sprogportfolio?« – »Findes der nogen undervisningsmaterialer om, hvordan man forbereder en studietur til udlandet, så eleverne får mest muligt ud af det sprogligt?«

Den slags spørgsmål står sprogundervisere af og til med, og det kan tit være ret besværligt at finde svar på dem. ECML (*European Center for Modern Languages*) har gennem en del år arbejdet på at imødekomme sådanne behov, og med Danmarks medlemskab er der udsigt til, at også danske undervisere lettere får svar på sådanne spørgsmål. For en af de ting, som det nystartede danske ECML Kontaktpunkt ser som en af sine vigtigste opgaver, er at skabe en overskuelig og systematiseret tilgang til de omfattende ressourcer, som rent faktisk er til rådighed inden for ECML's projekter, workshops, hjemmesider, ekspertnetværk og kontaktpersoner. Det arbejdes der på i skrivende stund, og målet er, at et tematisk projektindeks er klar i en første version på ecml.dk i løbet af 2015.

En europæisk idé

ECML – disse fire bogstaver er gennem det forgangne år dukket op hist og her i forskellige sprogpædagogiske sammenhænge – og forhåbentlig også blevet bemærket. *European Center for Modern Languages* er et samarbejde mellem 32 europæiske lande, altså et netværk, eller en organisation om man vil, placeret under Europarådet, som



SVEN HALSE

Formand for styregruppen ECML Kontaktpunkt Danmark, lektor ved Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus Universitet
sven@dac.au.dk

jo altså er noget andet end EU, nemlig den »gamle« europæiske organisation fra 1949 med 47 medlemslande.

Idéen og missionen bag ECML er at skabe mest muligt samarbejde og synergi mellem landenes sprogpædagogiske arbejde på alle læringsniveauer for derigennem at bidrage til et Europa befolket af mennesker med en høj grad af flersproglig og interkulturel kompetence.

Projekterne

Et af de centrale virkemidler til at fremme dette mål er at etablere forskningsprojekter og kontaktnetværk på tværs af landegrænserne. ECML, som har hovedsæde i Østrigs næststørste by Graz, er finansielt baseret på medlemslandenes årlige kontingenter, og en stor del af disse midler anvendes til at drive de forskningsprojekter, som sprogfolk fra de 32 lande definerer og foreslår. Hvert fjerde år vedtager ECML's centrale styregruppe en projektramme, der som regel er så rummelig, at langt de fleste interessenter med lidt kreativitet kan formulere sig frem til en plads inden for den. Netop i 2015 er det tid til at starte en ny fireårig projektperiode op, som løber fra starten af 2016 til udgangen af 2019. I skrivende stund er detaljerne om denne projektramme endnu ikke offentliggjort; det sker allerførst i det nye år. Hold øje med ecml.dk, hvor man vil kunne læse om mulighederne og fremgangsmåden, hvis man vil byde ind med et projekt.

Det skal siges med det samme, at ECML ikke er nogen forskningsfond i samme forstand som Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, Nordforsk eller Carlsbergfonden. ECML giver altså ikke penge til frikøb af forskere eller til aflønning af ph.d.-studerende og postdoc'er. Når man søger projektpenge hos ECML, drejer det sig om midler til drift af projektnetværket. Det vil sige til afholdelse af møder og workshops, transport, ophold og lokaleleje. Desuden kan projektet få dækket konsulent- og sekretærbistand til f.eks. økonomistyring og hjemmeside samt til trykning og distribution af materialer og publikationer. Disse ting er jo netop afgørende for, at man kan få et samarbejde op at stå og nogle resultater bragt ud til målgruppen.

ECML startede sin første projektperiode i år 2000 (med 24 gennemførte projekter) og har siden da hvert fjerde år påbegyndt en ny cyklus. På ecml.at, som er organisationens centrale website, kan man i topbjælkens menupunkt *Programme* finde alle disse programmer og deres tilhørende projekter. En væsentlig målsætning for alle projekter er, at de skal være praktisk anvendelige, dvs., der skal produ-

ceres materialer, som kan downloades og forholdsvis nemt omsættes i praksis af den enkelte underviser. Som man vil kunne se på ecml.at, er dette også tilfældet.

Danmark i ECML

I 2013 besluttede den danske regering – efter længere tids lobbyarbejde fra den danske sproguddannelsesverden – at Danmark skulle være en del af dette fællesskab. Det indebar bl.a., at der skulle oprettes et sekretariat eller kontaktpunkt, og et konsortium bestående af de syv professionshøjskoler og fem universiteter foreslog, at dette kontaktpunkt skulle betales af konsortiet samt de to relevante ministerier.

Forslaget blev til en aftale, foreløbig for tre år, og man kunne i september 2013 påbegynde ECML Kontaktpunkt Danmarks virke fra et kontor på Aarhus Universitet.

Kontaktpunktet har for længst etableret sig med fast projektmedarbejder og studenterhjælp, websitet ecml.dk og med en følgegruppe, som enhver organisation eller enkeltperson, der ønsker at være tæt orienteret om ECML's aktiviteter, kan tilmelde sig.

ECML Kontaktpunkt Danmark har flere væsentlige, løbende opgaver. En af dem er at være platform for formidlingen af kendskabet til ECML's samlede forsknings- og udviklingsprogram, både de projekter, som er blevet gennemført og ligger som håndgribelige ressourcer, og de projekter, som skal til at starte op, og som danske sprogfolk selv kan melde sig ind på. En anden er som nævnt at formidle let adgang til andre former for ressourcer, som kan være sprogetilgængeligt til gavn; og her skal især det direkte link til INFODOK nævnes, Informations- og dokumentationscentret for fremmed- og andetsprogspædagogik på Aarhus Universitets Campus Emdrup. Her stilles en helt unik samling af undervisningsmaterialer, bøger, tidsskrifter osv. til rådighed for sprogunderviserne, og ikke mindst den faglige viden, som er koncentreret hos INFODOKs forskningsbibliotekar og tilknyttede forskere.

På kryds og tværs

En anden væsentlig opgave er at være formidler af kontakt mellem danske sprogfolk indbyrdes, altså at være et – af flere – steder med indgående kendskab til, hvem der har gang i hvad her i landet, og som kan henvise folk til hinanden, når der kommer henvendelser fra folk med interesser inden for et bestemt område.

Det var denne funktion, der var sat i fokus på ECML's første danske konference »Sprogpædagogik på kryds og tværs« den 26. september 2014 i Emdrup. Her var danske forskeres og udvikleres projekter sat i centrum, og erfaringsudveksling på tværs af læringsniveauerne ét af hovedprincipperne. På den næste konference, som afholdes mandag den 28. september 2015 i Aarhus, vil det være de europæiske projektressourcer, der vil stå i centrum, men stadig med fokus på, hvordan de kan bruges i en dansk sammenhæng, og stadig med vægt på at bringe læringsniveauerne sammen omkring fælles sprogpedagogiske temaer.

Som det er fremgået, er afholdelsen af en årlig sprogpedagogisk konference et af de store punkter på kontaktpunktets opgaveliste. Den placeres i nærheden af den 26. september, den europæiske *Sprogets Dag*, som kontaktpunktet også har i sin opgaveportefølje. At udbrede kendskabet til denne »mærkedag« og især at inspirere sprogundervisere til at markere den i deres undervisning med events af forskellig art hører med til kontaktpunktets opgaver. Det kræver, at der kan stilles nogle idéer og materialer til rådighed, så her ligger der en stor og spændende udfordring for kontaktpunktet. *Sprogets Dag* har ikke haft voldsom stor bevågenhed i de senere år, så der er meget, der kan gøres mht. formidling af kendskabet til denne europæiske institution, og hvad angår kreativ idéudveksling.

Eksempler her og nu

For her til slut at komme ind på de indledende spørgsmål: »Er der nogen, der har nogen materialer om CLIL?« Ja, det er der da rigtignok. Kig på ecml.at under Programme, og kig under hvert fireårs rammeprogram. I det nyeste program 2012-15 har vi f.eks. *CLIL: Literacies through Content and Language Integrated Learning: effective learning across subjects and languages*. I projektperioden 2008-11 finder vi *Curriculum development for Content and Language Integrated Learning (CLIL-CD)* og *Content and Language Integrated Learning through languages other than English – Getting started (CLIL-LOTE-START)* med fortsættelsen *Good practice in Content and Language Integrated Learning for languages other than English (CLIL-LOTE-GO)*.

Spørgsmålet om, hvor man kan finde noget om Den Europæiske Sprogportfolio, kan besvares på samme måde: Projektrammen 2008-11 rummer – under overskriften *Continuity in language learning* – to projekter, der handler om brugen af ELP – European Language Portfolio – i forbindelse med hhv. hele skoleforløb og læreruddannelsen. Og samme sted finder man svaret på det tredje indledende

spørgsmål, nemlig et særligt udviklet portfolio-værktøj, møntet på elever der skal på ekskursion i udlandet og helst skal lære så meget som muligt samtidig, både sprogligt og kulturelt.

Dette er blot et lille udsnit af de materialer, som enhver kan downloade og bruge i egen sammenhæng, måske med lidt tilpasning og noget oversættelse. Der er desuden masser af andre emner at finde i de store mængder af publikationer og følgematerialer, der er udkommet som afslutning på projekterne. Prøv at tjekke ecml.dk ud, om ikke der allerede nu skulle ligge et emneindeks klar til projekterne. Og skulle man have særlige spørgsmål eller savne bestemte emner, er man velkommen til at tage kontakt (se adresser nedenfor), og kontaktpunktet vil så evt. med hjælp fra baglandet i Graz prøve at finde frem til, hvad der måtte findes af materialer på det ønskede område.

En nøgle til verden

Det danske medlemsskab af ECML var et af regeringens svar på den sprogstrategiske rapport »Sprog er nøglen til verden«, som udkom i sommeren 2011. Det er glædeligt, at der på denne måde er skabt mulighed for international inspiration til den danske sprogpædagogiske udvikling, som på nogle områder allerede er meget langt fremme og kan inspirere vore europæiske partnere, og på andre områder kan nyde rigtig meget godt af, hvad der foregår i lande med mange års erfaring på områder, som vi først lige er begyndt at tage hul på. Jeg tror, det over tid vil blive rigtig givende og vil kunne bringe nye perspektiver ind i sprogpädagogikken, dette nye forum for internationalt samarbejde og udveksling.

Website <http://ecml.dk/>

E-mail contactpoint@ecml.dk

Kritiske potentialer i sprog-pædagogisk praksis

Siden 1970'erne har den pædagogiske dagsorden inden for sprogundervisning i stort omfang været kommunikativ, således at målet med undervisningen har været at de sproglærende får kommunikative kompetencer til at kunne kommunikere mundtligt og skriftligt på en måde der passer ind i bestemte kommunikationssituationer. At lære et fremmed- eller andetsprog drejer sig dermed om at blive i stand til at handle kommunikativt i sociale sammenhænge. Den kommunikative undervisning er imidlertid ofte – igennem task-baseret undervisning – blevet baseret på et syn på læring som et kognitivt fænomen, og sproglæring som en individuel proces, hvilket implicerer at den sociale dimension af sproglæringsprocessen ikke er blevet fuldt udfoldet.

Igennem de senere år har forskningen i sprog og sproglæring imidlertid bidraget til givet os en større forståelse af sprog som et socialt fænomen og den sproglærende som et socialt væsen. Med denne sociale vending (Block 2003) i den teoretiske tilgang til sprog og læring har vi også fået en større indsigt i relationen mellem den sproglærende og den sociale verden. At have kommunikativ kompetence betyder ikke alene at kunne anvende sproget på en situations-tilpasset måde, men også om at kunne anvende sproget til at få adgang til sociale verdener der er præget af sociale, etniske, kønsmæssige modsætninger og hierarkier, og at kunne forhandle sin identitet og sin sociale position i disse verdener (Norton 2013).

I de sproglige forhandlingsprocesser anvender de sproglærende som *sprogbrugere* de sproglige ressourcer de har til rådighed fra deres sprogundervisning, deres hverdagsliv, fra de andre sprog de beher-



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

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

sker osv., men de er også *sprogpraktikere* i den forstand at det sprog de anvender, er et produkt af deres kommunikative intentioner og den sociale interaktion. Sprog er altså ikke alene en på forhånd eksisterende ressource de kan bringe i anvendelse, men »a product of the embodied social practices that bring it about« (Pennycook 2010: 9); man kan her tale om en »praksisvending« (ibid.: 8) i forståelsen af sprog og sproglæring.

Når sprog og sproglæring på denne måde ses som sociale praksiser, betyder det at ingen sprogundervisning er uskyldig. Det sproglæringsrum og den omkringliggende verden som den sproglærende indgår i, er sociale verdener der gennem den sproglige praksis er med til at producere og reproducere bestemte værdier, magtforhold og identitetsmuligheder der kan udgrænse, marginalisere eller favorisere bestemte sociale og kulturelle ressourcer og erfaringer hos eleverne. En pædagogisk praksis må derfor være en kritisk pædagogisk praksis, hvis man skal bidrage til at styrke og *empower* de sproglærende og give dem stemme, »their own – socially situated – authoritative voice in the target language« som van Lier udtrykker det (2004: 189).

I det følgende vil jeg give et par eksempler på hvilke potentialer for kritiske perspektiver der kan ligge indlejret i den daglige kommunikative undervisning. Eksemplerne er fra undervisningen i dansk som andetsprog for voksne og fra tyskundervisning i gymnasiet.

Eksempel fra undervisning i dansk som andetsprog¹

I et undervisningsforløb på et sprogcenter får eleverne udleveret sedler med forskellige »nabosituationer«, f.eks. »Din nabo kommer med en kage. Hvad siger du?« Kursisterne skal så to og to lave en dialog ud fra de beskrevne situationer og derefter skiftes til at spille nabo.

I en af grupperne stiller en kursist (K1) spørgsmålet til en anden kursist (K2), som giver dette svar: »Hvad siger jeg? Nej, det ved jeg ikke fordi [jeg har] inviteret to gange sidst. De kommer ikke.« K2 tror altså at opgaven er at kommunikere ud fra sin personlige erfaring, og den er at naboerne ikke kommer når man inviterer dem. K1 forklarer så at »Det er et eksempel«, altså en pædagogisk opgave med en tænkt kommunikationssituation, hvor det ikke forventes at man inddrager egne erfaringer, men at man svarer sprogligt korrekt. Herefter ændrer K2 sit svar til: »Vil du gerne komme med ind. Vi snakker sammen. Vi drikker kaffe. Vi spiser kager«, og K1 svarer at det hun siger, er rigtigt – opgaven er løst korrekt.

Gennem deres sproglige interaktion reproducerer disse to kursister en bestemt måde at 'gøre kommunikativ sprogundervisning' på, på grundlag af 'task-as-workplan' (se Ellis 2003) udarbejdet af læreren. Det handler om at løse en kommunikativ opgave gennem brug af sprog handlinger der passer til situationen. Men samtidig med at de reproducerer en bestemt task-baseret form for 'kommunikativ opgave', bliver de tvunget til at udgrænse en væsentlig dimension i deres kommunikation, nemlig deres erfaringer med at danske naboer ikke nødvendigvis kommer med kage og gerne vil drikke kaffe.

Hvad det er for nogle erfaringer der bliver udgrænset, bliver tydeligere i en uformel samtale som to andre kursister har med hinanden, efter at de har løst den kommunikative opgave. Her forklarer den ene kursist at hun og hendes mand har en nabo, men »Han vil ikke snakke med [os] fordi vi ikke snakker dansk så godt«, og lidt efter siger hun »Jeg forstår [ham] godt fordi vi er ikke dansker«. Her giver den sproglærende udtryk for en oplevelse af, at når ens danske sprog opfattes som mangelfuldt, er man ikke en ønsket eller en legitim samtalepartner; man bliver marginaliseret i det sociale fællesskab, og man kan måske slet ikke blive anerkendt som 'dansker'.

I denne lektion ligger de kritiske potentialer altså i at tage udgangspunkt i kursisternes autentiske erfaringer med at være andetsprogsbrugere og -lærende og at hjælpe kursisterne til at blive i stand til sprogligt at forhandle identitet og social position – bl.a. i forhold til deres naboer. Det vil betyde at kursisterne får et nyt og udvidet mulighedsrum for sproglæring, identitetsudvikling og social anerkendelse.

Skulle man tilrettelægge undervisningen ud fra dette perspektiv, kunne man indledningsvis bede kursisterne om at formulere deres personlige erfaringer med nabosituationer. De erfaringer der kommer frem som sidebemærkninger uden for den planlagte kommunikative opgave, kunne være afsæt for en erfaringsbaseret kommunikativ undervisning: »[jeg har] inviteret to gange sidst. De kommer ikke.« Man kunne etablere en kritisk refleksiv dialog om hvad årsagerne til en sådan reaktion kunne være: Er det naboens holdning til indvandrere? Er der kulturelle koder på spil? Og man kunne diskutere hvordan man gennem sin sprogpraksis kunne positionere sig anderledes i sådanne situationer.

Eksempel fra tyskundervisning

I en gymnasieklasse arbejder eleverne i tyskundervisningen med et interview med en tysk læge der er ansat på et dansk hospital (Taber & Graverholt). Formålet med undervisningen er at indkredse hvad

der er typisk dansk og typisk tysk, og hvad man kan lære af hinanden. Dette indebærer naturligvis umiddelbart en risiko for en stereotypificering af dansk og tysk kultur, og dermed en forståelse af at danskere er på en bestemt måde, ligesom tyskere er på en bestemt måde.

Spørgsmålet er hvordan materialet bliver brugt i praksis, hvilket kultursyn der kommer i spil i undervisningen, og hvilke muligheder eleverne får for at udvikle deres egen selvforståelse i et kulturelt perspektiv.

I interviewet siger den tyske læge at det som tyskerne kan lære af danskerne, er at være mere afslappede (*gelassener*). I Tyskland accepterer man måske ting som i Danmark hurtigere bliver taget op til diskussion, men det er diskussion i betydningen 'brokke sig' (*meckern*). Han bruger også det danske ord 'brok', og forklarer at det ikke rigtigt kan oversættes til tysk. Måske får danskerne gennem deres direkte facon afdækket nogle forhold som i højere grad forbliver skjulte i Tyskland, men hos nogen bliver det ifølge lægen til for meget brok, og han udtrykker tvivl om hvorvidt det fører til en konstruktiv dialog: »Vor allen Dingen wird es auch nicht so versteckt gehandhabt, und ob das nun zum konstruktiven Dialog beiführt ... beiträgt, kann man ja auch hinterfragen.« (»Frem for alt bliver det heller ikke praktiseret i det skjulte, og om det nu medfører eller bidrager til en konstruktiv dialog, kan man jo stille sig tvivlende overfor«).

I en af grupperne diskuterer eleverne hvordan »brokke sig«, »diskutere« og »konstruktiv dialog« skal forstås i forhold til hinanden, og hvilke af begreberne lægen opfatter som positive og negative. Til lægens problematisering af om der er tale om en konstruktiv dialog, siger den ene af eleverne: »man kan måske stille spørgsmål ved om vi har en konstruktiv dialog – jeg ved det ikke«, og en anden elev siger: »Jeg ved det heller ikke«.

Mens der således i elevernes diskussion af interviewet er en vis åbenhed om hvordan begreberne »meckern« og »brokke sig« skal forstås i forhold til hinanden, drejer det sig i den efterfølgende klas-sesamtale, der ledes af læreren, først og fremmest om at nå frem til en forståelse af hvad lægen 'faktisk mener'. Det viser sig ved at der er rigtige og forkerte svar på lærerens spørgsmål (E = elev, L = lærer):

L: Führt das Meckern zu einem konstruktiven Dialog immer?

E: Ja.

L: Nein! Er sagt genau das Gegenteil.

E: Nein, aber man muss konstruktive Dialog machen.

- L: Richtig. Das wäre eigentlich das Positive, aber in Dänemark wird einfach oft versteckt gemeckert. Offen oder versteckt in Dänemark?
- E: Offen.
- L: Offen, ja. Sogar offen.

(L: Fører brokkeri altid til en konstruktiv dialog?)

- E: Ja.
- L: Nej! Han siger lige præcis det modsatte.
- E: Nej, men man må føre en konstruktiv dialog.
- L: Rigtigt. Det ville egentlig være det positive, men i Danmark brokker man sig simpelthen ofte i det skjulte. Åbent eller skjult i Danmark?
- E: Åbent.
- L: Åbent, ja. Selv åbent.)

Denne afklaring af hvad det er lægen faktisk siger, er naturligvis væsentlig i forbindelse med elevernes sproglige afkodning af interviewet, men de mulige betydningsglidninger mellem det eleverne diskuterer forud, og det som læreren lagde op til fra en start, nemlig hvad eleverne mener om det lægen siger, kommer ikke i spil på dette sted. I stedet beder læreren eleverne om til næste gang at forberede »et rigtig godt eksempel på dansk brok.«

Et af de kritiske potentialer i dette forløb ligger i at arbejde med forståelsen af kultur. I løbet af lektionen vipper balancen mellem et statisk syn på kultur som generaliserede og stereotypificerede nationaltræk, og et dynamisk syn på kultur som noget der er skabt af og løbende ændres gennem menneskers interaktion med hinanden.

Her åbner lærerens opgave til eleverne om at finde på eksempler på brok nogle muligheder. Eleverne kunne fx også lave et lille sprogetnografisk arbejde på deres skole for at finde ud af om og hvornår 'danskere' brokker sig – samtidig med at de tager højde for etniske og kulturelle forskelle. Derefter kunne de skrive eksempler ned, beskrive den kontekst de indgår i, og sende dem til deres kontaktklasse i Tyskland for at få de tyske elevers reaktion: Ville de tyske elever kunne sige de samme ting i den samme situation? Hvad ville de kalde den sproghandling eleverne på dansk ville kalde 'brok'? I hvilke situationer ville de tyske elever brokke sig? Er der faktisk forskel på hvad 'meckern' betyder for en tysker, og hvad 'at brokke sig' betyder for en dansker? Er de unges sprog og kultur i Danmark og Tyskland tættere på hinanden i deres forståelser af hvad fx »meckern« og »brok« bærer med sig, end de er på en midaldrende middelklassetyskers sprog og kultur?

Sådanne pædagogiske aktiviteter kan åbne for nogle kritiske perspektiveringer af den kulturelle dimension i sprogundervisningen og elevernes identitet som 'danskere'.

Kritiske pædagogikker

I en bog om kritisk pædagogik i sprogundervisningen (Norton & Toohey 2004) understreger redaktørerne af bogen at der er mange forskellige forståelser af hvad 'kritisk' betyder, at kritisk pædagogik ikke kan reduceres til en bestemt slags tekster, opfattelser, overbevisninger eller antagelser og at der altid i de konkrete undervisnings-sammenhænge gør sig en række specifikke lokale forhold gældende. Derfor anvender de også betegnelsen »kritiske pædagogikker« (*critical pedagogies*) i flertal.

På tværs af de mange forskellige forståelser og tilgange i denne og andre publikationer med et kritisk perspektiv på sprogundervisning er der dog nogle gennemgående træk, som kan sammenfattes i følgende punkter med inspiration fra bl.a. Pennycook (1999).

For det første kan man prøve at sætte både undervisningen i klasseværelset og de sproglærendes lokale livsverden ind i en større social, kulturel og politisk sammenhæng.

For det andet kan man stille skarpt på hvilke magtforhold der gør sig gældende i klasseværelset, i skoleinstitutionen, i de sproglærendes hverdagsliv, og hvordan de viser sig i form af ulighedsbehandling, marginalisering, diskrimination osv., men også på mulighederne for at afdække magtforhold og give de sproglærende kompetencer til at overskride de grænser der bliver sat for dem.

For det tredje kan man arbejde med at give eleverne ejerskab til undervisningen og mulighed for at have indflydelse på hvad der sker i undervisningen, dvs. at de sproglærende skal inddrages i undervisningen, således at de får mulighed for at tage udgangspunkt i deres egne erfaringer og forholde sig bevidst til den undervisning og den læringsproces de indgår i.

For det fjerde kan man arbejde med sprog og sprogbrug som social praksis der former og bliver udformet, således at de sproglærende får optimale muligheder for at forstå sig selv, deres sociale omgivelser, deres historier og deres fremtidsmuligheder (se også Norton & Toohey 2004: 1).

Ud fra en tilgang til sprog og sproglæring som social praksis, kan sproglærerne bruge disse punkter til at lade sig inspirere til at videreudvikle deres sprogundervisning i kritisk retning.

Note

1 En fyldigere gennemgang af eksemplet kan ses i Pedersen 2013.

Litteratur

- Block, David (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning*. Bristol, Buffalo, Ontario: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny & Toohey, Kelleen (eds.). (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, Michael Svendsen (2013). Subjektivitet i periferien. *Sprogforum* nr. 57, 2013. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Pennycook, Alastair (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3.
- Pennycook, Alastair (2010). *Language as Social Practice*. London & New York: Routledge.
- Taber, Rikke & Graverholt, Martin Zickert (uden år). *Dein Deutschland*. Systime (netbaseret undervisningsmateriale).
- van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language learning*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Queering af sprog- og kulturundervisningen?

Inspiration fra studier af køn og seksualitet

Sprog- og kulturundervisningen har gennemlevet adskillige ændringer gennem de seneste årtier – nogle af dem 'gode', andre 'dårlige'. Skønt der ofte er en afgrund mellem det som forskerne slår til lyd for, og det som praktikerne er klar til at tage imod, er sprogundervisningen i dag meget forskellig fra hvordan den så ud for 20 år siden. Hvad angår den interkulturelle komponent, er mange forskere nu enige om at der bør gives mere plads til 'inter'-delen af begrebet frem for 'kultur'-delen – da 'kultur' efterhånden er et gammelt og udslidt begreb som selv antropologien har kasseret. Det har derfor stået højt på dagsordenen at give *agency* tilbage til den interkulturelle sprogbruger – frem for hans/hendes kultur. Kritisk samfundsteori, postkolonial teori og kritisk raceforskning – for bare at nævne nogle få forskningsområder – har bidraget umådeligt til disse ændringer.

Det er dog sjældent at seksualitetsstudier er blevet bedt om at komme sprog- og kulturundervisningen/-læringen til undsætning, hvorimod man inden for andre uddannelsesmæssige områder har anvendt f.eks. *queer*-teori til undersøgelser af curricula, interaktionen i undervisningsrummet, indholdet i undervisningen osv. Ifølge Nelson (2006:1) er det sådan at »I det allermeste af litteraturen om sprogundervisning ser det ud som om vi kollektivt har forestillet os en monoseksuel gruppe af samtalepartnere.« Mens 'multi' er på mode (såsom i *multiliteracies*, *multilingual*), er 'mono' stadig fremherskende inden for vores felt i forbindelse med køn og seksualiteter. Den overdrevne vægt der bliver lagt på 'kultur' og 'sprog' og uvidenheden om disse begreber, udgør et etisk problem.



FRED DERVIN

Professor i Multicultural Education, D&L, PhD,
Helsinki Universitet,
fred.dervin@helsinki.fi

Der er imidlertid anekdotiske eksempler på diskussioner af køn og seksualiteter inden for sprogundervisning. I juli 2014 cirkulerede en grotesk historie vidt omkring i verden da en specialist i sociale medier og blogger for et engelsk sprogcenter i USA blev fyret for at have defineret ordet »*homophones*« på sit website. Som alle ved, refererer homofoner til ord der lyder ens, men har forskellig betydning og stavemåde. Ordet har ikke noget med seksualitet at gøre, men har tilfældigvis samme rod som homoseksualitet – HOMO. Bloggerens chef afskedigede medarbejderen for at have givet det indtryk at skolen der havde undervist tusinder af studerende fra hele verden, støttede homoseksualitet... Det er indlysende at mange af disse internationale 'kunder' sandsynligvis ville betegne sig selv som bøsser, lesbiske eller biseksuelle og derfor ville blive stødt af denne behandling. Ville bloggeren være blevet fyret hvis han havde valgt at skrive om udtryk der refererede til etnicitet eller nationalitet, såsom *Chinese whispers* (et udtryk der refererer til en leg hvor man hvisker beskeder til hinanden indtil beskeden bliver sagt højt af den sidste deltager i gruppen)? Hvorfor ser nogle ord ud til at være mere acceptable, mere politisk korrekte end andre i bestemte sproglærings-sammenhænge?

I dette bidrag foreslår jeg at dette stort set ignorerede aspekt af sprog- og kulturundervisningen og de »monoseksualiserende tendenser« (Nelson *ibid.*) som karakteriserer feltet, bliver udforsket. Dermed foreslår jeg at vi tager fat på en *queering* af sprogundervisningen. Jeg vil også diskutere brugen af *queer*-teori ud over »*cul de sac* [blindgyde] studierne af seksualitet og køn« (Rasmussen & Allen, 2014: 434) i kultur- og sprogundervisning.

Sprog- og kulturundervisning som et sted for heteronormativ dominans

I forbindelse med et oplæg om *Diversiteter i sprogundervisningen* (*Diversities in Language Education*) som jeg holdt for nylig i Finland, reagerede mange praktikere negativt på mit forslag om at vi seriøst burde gå i gang med en '*queering*' af sprog- og kulturundervisningen. Nogle lærere sagde at seksualiteter var for tabubelagte og 'noget privat' for deres studerende, og at de som heteroseksuelle ikke følte sig kompetente til at indgå i dybere diskussioner om f.eks. homoseksualiteter. Jeg argumenterede imod ved at vise dem at mange af de emner der indgik i sprog- og kulturundervisningen, potentielt kunne berøre seksualiteter (familie, hobby, politiske holdninger osv.). Denne episode synes at bekræfte det synspunkt der deles af

kritiske forskere, nemlig at sprogundervisning/-læring stadig forekommer at være et sted for heteronormativ dominans, dvs. at heteronormalitet er 'normen' i undervisningsrummet, og at seksuelle minoriteter bliver gjort tavse. Den afslører også feltets ofte apolitiske og forsigtige 'identitet'. Med den aktuelle, ophidsede debat om homoægteskaber i Finland – som i 2014 stadig var et af de få europæiske lande der ikke havde legaliseret det – er det overraskende at høre om lærere der er uvillige til at diskutere *queering* af det indhold de underviser i. Er formålet med uddannelse i det 21. århundrede ikke at 'frigøre' vores elevers og vores egen bevidsthed f.eks. ved at organisere debatter eller undersøgelser om emnet sammen med vores elever? Naturligvis er det vigtigt at man sætter sådanne aktiviteter ind i en sammenhæng og reflekterer over progression. Det kunne være en god idé at begynde med at observere hvordan kønsforskelle bliver konstrueret i klassen, skolen, hjemmet, legetøjsbutikker osv. med mindre børn, og at bevæge sig videre til mere sofistikerede og politiske tilgange på de højere niveauer. Det er også vigtigt at forhandle med kolleger og forældre om hvordan seksualiteter kan inkluderes i klassens diskurser – hvilket kan føre til opfattede diskussioner.

I et særnummer af tidsskriftet *Journal of Language, Identity and Education* med titlen »Queer enquiry in language education« (*Queer*-undersøgelse af sprogundervisningen) forklarer redaktøren C.D. Nelson (2006:4) at »Dette særnummer inviterer os til at lytte til de elever der står frem som bøsser eller lesbiske, som kalder en klassekammerat for *queer* – om det nu er nedgørende eller beundrende, som aktivt tager afstand fra at blive opfattet som bøsse eller som giver udtryk for nysgerrighed over for folk der er bøsser.« De fænomener der bliver beskrevet af Nelson i citatet, forekommer faktisk i vores sprogundervisningsklasserum, og de bør erkendes, diskuteres og ikke 'skjules'. Ved at ignorere dem bidrager vi til at gøre vores klasserum samt sprog- og kulturundervisningen monoseksuel. Vi er blevet godt udrustede til at imødegå de forskellige former for racisme, neo-racisme, xenofobi og stereotyper om 'den kulturelt anden' som sprog- og kulturundervisningen kan føre til, men hvor forberedte er vi på at kæmpe mod monoseksualisering og f.eks. homofobi i vores klasserum? Ved vi hvordan vi skal diskutere disse spørgsmål? Som den førnævnte lærer udtrykte det: Skal vi være personligt berørte af sådanne elementer for at kunne reagere? Skal vi selv være lesbiske, bøsser, biseksuelle, transkønnede eller/og '*queer*' for at kunne handle? På samme måde som man ikke behøver at være 'sort' for at reagere stærkt mod racisme, behøver man ikke være 'bøsse'

for at inddrage en dagsorden der omfatter seksuel identitetspolitik i sit arbejde.

En meget nem måde at begynde at inkludere disse diskussioner på i sprog- og kulturundervisningen er at se på den forståelse af *gender performativity* som er blevet fremsat af filosofen og kønsteoretikeren Judith Butler (1990), for at vise vores elever at kønsidentiteter er emergerende, kontekstuelle og intersubjektive snarere end massive og statiske. Butler hævder at køn (*gender*) ikke er noget 'naturligt', men en socialt konstrueret identitetsmarkør. Som sådan er køn ikke en ting, men et konstrukt, en proces. At undersøge f.eks. hvordan forskellige personer i lærebøger bliver underlagt bestemte måder at 'gøre', tilpasse sig til og kropsliggøre kønsnormer, er et eksempel på en nem og frugtbar aktivitet. Hvis der er personer der bliver fremstillet som nogle der *skiller sig ud fra normen*, kunne eleverne blive bedt om at diskutere hvordan hans/hendes adfærd fremstilles, sammenlignet med f.eks. hvordan sådanne personer ville fremtræde i deres eget samfund. En relatering til hvordan kulturelle identiteter bliver interaktivt konstrueret, forhandlet og praktiseret kan hjælpe eleverne med at forstå hvordan seksualiteter er flydende størrelser.

Som en opsummering har Cynthia D. Nelson (2010:455-57) foreslået følgende tre principper for hvordan man kan forsøge sig med *queering* af sprog- og kulturundervisningen og dermed bevæge sig væk fra heteronormativiteten:

»Vær villig til at tage homoseksuelle emner og perspektiver op, og brug enhver form for ubehag og ethvert dilemma der måtte opstå (for en selv eller andre), til at belyse kommunikationens socioseksuelle dimensioner.

Udform klasseaktiviteter og diskussioner på en sådan måde at de åbner for homoseksuelle positioner og synsvinkler i forbindelse med sociale interaktioner inden for og uden for klasserummet.

Vær villig og parat til at overveje hvordan kommunikationen bliver påvirket af heteronormativ praksis som privilegerer heteroseksualitet og bringer andre seksualiteter til tavshed eller fordømmer dem.«

Efterhånden som man kommer til at kende og opbygger tillid til sin klasse og hver enkelt elev, kan lærere – men også forskere – skabe større diversitet i klasserummet og mindre heteronormativitet.

En *queer* sprog- og kulturundervisning som ikke ser køn og seksualitet overalt

Som sagt har sprog- og kulturundervisningen haft en tendens til at mangle politiske perspektiver. Det er interessant at se hvordan et hurtigt blik på de nyeste publikationer om sprogundervisning/-læring giver os et indblik i det overraskende fravær af nøgleordet social retfærdighed (*social justice*), som nu er centralt i den almene undervisning. Selvom begrebet er blevet en tom betegner, var den oprindelige idé bag det inspirerende for både forskere og praktiskere. Bevidsthed om og kamp imod undertrykkelse, magtforskelle, misrepræsentationer af selvet og den anden og enhver form for diskrimination ligger alt sammen bag begrebet social retfærdighed. Hvis man tager disse mål alvorligt, kunne de ændre sprog- og kulturundervisningen til at blive en mere politisk aktivitet. I dette afsnit vil jeg argumentere for at *queer*-teori kan bidrage til opfyldelsen af dette mål.

Queer-teori er ofte blevet kritiseret for at se seksualitet overalt og for at give anledning til et syn på social retfærdighed der er »bundet til et fokus på køn og seksualitet« (Rasmussen & Allen, 2014:441). Der er også en tendens til at der på en urimelig og ubegrundet måde bliver sat lighedstegn mellem '*queer*' (i betydningen seksualitet) og 'diskrimination'. Forskere som King (2008:231) har udvidet betegnelsen *queer* til at referere til »mennesker der er skubbet ud i marginen af samfundet (hvad enten de er homoseksuelle eller ikke)«, og åbnet begrebet for betydninger der går ud over seksuel identitet. Ligesom man ikke kan nøjes med 'kultur' eller 'religion' til at undersøge undertrykkelse, diskrimination, stereotypificering og ulige magtbalancer mellem bestemte samtalepartnere, er det nødvendigt at undersøge begrebet *intersektionalitet* nærmere for at udvide fordelene ved *queer*-teori for sprog- og kulturundervisningen. Intersektionalitet kunne med andre ord give os mulighed for at skabe en form for *queer*-teori der går ud over blotte seksualiteter. Intersektionalitet er en analytisk ramme der giver os mulighed for at relatere dimensioner som køn, etnicitet, race, klasse, status, sprog og seksualitet osv. til hinanden i undervisningen. Det vil berige analysen af interaktion mellem individer på et bestemt (fremmed-)sprog hvis man tager mange af disse aspekter i betragtning. Hvis man f.eks. undersøger interaktionen mellem en kvinde fra Saudi-Arabien der bærer hijab, og en mandlig ekspedient i et dyrt stormagasin som Harrods i Knightsbridge, London, England, for at forstå hvad der sker, skulle man måske tage højde for deres forskellige køn, deres

sociale og økonomiske kapitaler, magtforskelle (kunde over for ekspedient), de repræsentationer de har af hinanden osv. For Susan R. Jones og Charmaine L. Wijeyesinghe (2011:12-13) kan intersektionalitet, dvs. analyser af interkulturelle og flersproglige møder baseret på en kombination af skiftende interaktivt konstruerede identitetsmarkører, gøre det muligt for os at nuancere billedet af identitet, at undersøge de ikke-privilegeredes erfaringer med henblik på at afdække magt i indbyrdes forbundne ulighedsstrukturer og at fremme social retfærdighed og sociale forandringer. Mens disse mål har været 'mainstream' i mange uddannelsesgrene, synes sprog- og kulturundervisning i dag stadig at mangle sådanne vigtige og grundlæggende perspektiver – den overdrevne læggen vægt på 'kultur' og 'sprog' har gjort os blinde.

Hvordan man kan hjælpe folk til ikke at føle sig 'svimle' i forbindelse med *queering* af sprog- og kulturundervisningen

Som forskere og praktikere har vi pligt til at skubbe på for at *queerness* kommer på dagsordenen i sprog- og kulturundervisningen, og til at kæmpe for at ikke-heteronormative aspekter ved selvet og den anden bliver synlige. Et *queer*-perspektiv på sprog- og kulturundervisningen kan også anlægges ud fra en bredere definition der går et godt stykke ud over seksualitet, da det sætter spørgsmålstegn ved selve idéen om normalitet. Hvem er normal, hvem er ikke? Hvornår er normalitet det samme som normativitet og fører til at folk sættes i bås ud fra hvordan de opfattes? Nøgleord som 'normalitet', 'forskell' og 'synlighed' i en tilgang til sprog- og kulturundervisning der har social retfærdighed som mål, kan hjælpe os til at åbne op for diskussioner om diskrimination og misrepræsentation af mange forskelligartede grupper og individer. En *queer*-tilgang kan også hjælpe os til at gøre en ende på privilegeringen af bestemte kampe over for andre (racisme over for homofobi) og til at gøre disse fænomener mere komplekse. Intersektionalitet er et meget frugtbart værktøj i denne henseende.

Lad mig afslutningsvis parafrasere forfatteren Hanif Kureishi (2005:99) i forbindelse med hans kritik af bigotteriet over for multikulturalisme: »hvis idéen om multikulturalisme [*queerness*] gør nogle mennesker svimle, så er monokulturalisme [monoseksualitet] – af hvilken som helst slags – meget værre.« Mange af os føler os utilpasse, 'svimle', ved at introducere idéen om *queerness* i vores undervisning og forskning – af frygt for gengældelser (mobning fra vores kolleger og elever, stampling, bastante identificeringer osv.). Meget

få af os er blevet uddannet i at håndtere disse fænomener. Måske kunne vi lære noget af en mexicansk lærer, Lety, som underviste på et sprogcenter i Cuernavaca. En journalist fra avisen Toronto's Star (2007) skrev at dette spanske sprogcenter gennem hele året gennemførte kurser med bestemte temaer, herunder bøsse- og lesbiske kurser som *U/Synlighed: Lesbiske liv i Mexico* og *Ud af skabet: Bøssers oplevelser i Mexico*. Kursisterne får undervisning i udtryk der bliver brugt i Mexico – såsom *mariposa* der betyder sommerfugl og bøsse, eller *Livais* for lesbiske fordi man siger at de klæder sig i blå jeans – for at kunne tale om bøsser og lesbiske og diskutere interseksionalitet mellem seksualitet, etnicitet, sprog og social klasse i den mexicanske 'kultur'. Den 'svimmelhed' som de fleste sproglærere og forskere oplever, ville forsvinde hvis lærernes og forskernes uddannelse indeholdt sådanne læringserfaringer.

Oversat fra engelsk af Michael Svendsen Pedersen

Litteratur

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Jones, S.R. & Wijeyesinghe, C.L. (2011). The promises and challenges of teaching from an intersectional perspective: Core components and applied strategies. *New Directions For Teaching and Learning* 125, 11-20.
- King, B.W. (2008). »Being Gay Guy, That is the Advantage«: Queer Korean Language Learning and Identity Construction. *Journal of Language, Identity & Education* 7(3-4), 230-252.
- Kureishi, H. (2005). *The word and the Bomb*. London, England: Faber and Faber.
- Nelson, C.D. (2006). Queer Inquiry in Language Education. *Journal of Language, Identity & Education* 5(1), 1-9.
- Nelson, C.D. (2010). A gay immigrant student's perspective: Unspeakable acts in the language class. *Tesol Quarterly* 44(3), September 2010, 441-464.
- Rasmussen, M.L. & Allen, L. (2014). What can a concept do? Rethinking education's queer assemblages. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 35(3), 433-443.
- Steinecke, J. (2007). Learning Spanish with ... a gay twist. *The Star* 8th Sept. 2007. http://www.thestar.com/life/travel/2007/09/08/learning_spanish___with_a_gay_twist.html#

Cultural Studies og kritisk diskursanalyse i 8. klasse

I forbindelse med et ph.d.-projekt¹ om interkulturel kompetence i engelskundervisningen i 8. klasse eksperimenterede tre lærere i foråret 2014 med kritisk diskursanalyse af en Facebook-dialog mellem to globale kendisser. Projektet har fokus på lærernes fortolkning af kulturdimensionen og på at udfordre praksisser i klasserummet med afsæt i kritisk sprogpædagogik (Byram 2008; Dervin i dette nummer; Guilherme 2002; Liddicoat & Scarino 2013; Norton & Toohey 2004; Pennycook 2010; Risager 2007). Lærerne arbejdede med, hvordan elevernes kritiske kulturelle bevidsthed kunne styrkes, dels ved at trække på feltet *Cultural Studies*, dels ved at trække på kritisk diskursanalyse. Lærerne eksperimenterede i to undervisningsforløb med elevernes kritiske kulturelle tænkning i arbejdet med multimodale tekster, og denne artikel belyser arbejdet med det andet forløb, hvor målet med undervisningen var, at eleverne kom igennem et refleksionsforløb, som diskuterede underliggende betydninger og stereotype forestillinger i diskurser om globale kendisser. Forløbet kan ses som et bud på arbejdet med de nye, forenklede Fælles Mål, der bl.a. handler om interkulturel kompetence og kritisk kulturel bevidsthed.

Forløb i 8. klasse: *Othering – Audience, Performance and Celebrity*

Som forberedelse til det første forløb var de tre lærere på seminar på Århus Universitet, hvor vi ud fra Iben Jensens *Grundbog i kulturforståelse* (2013) og Michael Ryans bog *Cultural Studies. A Practical Introduction* (2010) diskuterede kulturbegrebet og interkulturel kompetence.



LONE KROSGAARD SVARSTAD

Lektor på Professionshøjskolen Metropol,
ph.d.-stipendiat på Institut for Uddannelse
og Pædagogik, Aarhus Universitet
losv@phmetropol.dk

tence. Første forløb handlede om *Identity, Lifestyle and Subculture*, og klasserne arbejdede i den forbindelse med begrebet andetgørelse (*othering*). Klasserne kunne således bygge videre på en viden om kulturmøder og positioneringer i deres næste forløb om andetgørelse og globale kendisser: *Othering – Audience, Performance and Celebrity*. Lærerne var igen på seminar, og her diskuterede vi underliggende diskurser i musikbranchen på basis af blandt andet litteratur om *Cultural Studies*: seksualitet, køn, magt, status, religion, talent, sladder og medier. Omdrejningspunktet for undervisningen var en åben Facebook-dialog mellem den tidligere Disneyprinsesse Miley Cyrus, kendt som Hannah Montana, og Sinéad O'Connor, irsk sangerinde, som havde et megahit med sangen *Nothing Compares 2U* tilbage i 1992. Sinéad O'Connor skrev på Facebook til Miley Cyrus, at hun var gået for vidt i sin grænseoverskridende optræden og seksuelle adfærd, og hun anklagede Miley Cyrus for at lade sig manipulere af musikindustrien og reducere sig selv til sexobjekt. Sinéad O'Connor var meget følelsesmæssigt berørt og ville gerne give Miley gode råd, da Sinéad i dag er mor til fire og en erfaren kvinde i musikbranchen. Konflikten eskalerede, og Miley Cyrus gik til modangreb på Facebook. En række andre kendisser, blandt andre Kate Winslett, kendt fra filmen *Titanic*, blandede sig og var dybt bekymrede for Miley Cyrus og den udnyttelse, hun blev udsat for. En mandlig blogger vendte hele diskussionen på hovedet og anerkendte Miley Cyrus for hendes åbenlyse talent – sangtalent såvel som forretningstalant. I undervisningen bliver det interessant at gå bag om de medieskabte diskurser og diskutere hvilket syn på kvinder, seksualitet og musik, der er i spil, og hvorfor.

She's a slut – selvrefleksion i mødet med det andet gennem tekster og medier

Stort set alle elever i de tre klasser var bekendt med Miley Cyrus og hendes musikvideo *Wrecking Ball*, men ingen af dem kendte til Sinéad O'Connor eller baggrunden for konflikten. Lærerne valgte at bruge diskursanalyse til at indfange, hvilken betydning en bestemt sprogbrug har for, hvordan der tales om kendisser, og for at kunne analysere, hvad der kan være af underliggende betydninger. Diskursanalyse i projektet blev af lærerne defineret som måden, vi taler om et emne på, måden vi beskriver det på, måden vi giver det mening på samt en kritisk distance til, hvordan sprogbrug giver mening. Definitionen var inspireret af James Paul Gees bog *How to do Discourse Analysis – A Toolkit* (2011) og Maja Bødtcher-Hansens artikel *Diskursanalyse i dansk* (2013). Det var vigtigt for lærerne, at det var en defi-

nition, som ikke var for vanskelig, men som kunne forstås af eleverne og bruges til at analysere Facebook-dialogen og til at igangsætte diskussioner af såvel andettgørelse som underliggende betydninger i den vifte af medier, der blev brugt i forløbet. Eleverne var delte i deres syn på Miley Cyrus, og deres reaktioner var alt fra, at hun var en *slut, whore, ugly, disrespectful* til *she's bold, mature, breaking free* etc. Lærerne arbejdede med at udfordre elevernes holdninger og forsøgte at skabe en debat om, hvad der ligger til grund for dem. Bagefter udtrykte lærerne, at de oplevede, at det krævede en anden didaktik at undervise på denne måde, en didaktik, som havde større fokus på indhold, og en didaktik, hvor læreren skulle være bevidst om, at det var det kritiske perspektiv, der var omdrejningspunktet i undervisningen.

Hvad kan *Cultural Studies* tilbyde?

Cultural Studies er et tværfagligt felt med studier af populærkultur, som har udfordret grænserne mellem fin- og lavkultur siden 1970'erne. Det var Birminghamskolen med Stuart Hall (Hall, Evans, & Nixon 2013) i spidsen, der grundlagde feltet, og Hall var især optaget af marginaliserede grupper og deres repræsentation i medierne. Senere blev feltet stort i USA, og i dag findes *Cultural Studies* som en disciplin i hele verden. Det er typisk emner som identitet, køn, livsstil, subkulturer, massekultur, kendisser, mode, musik, rum, etnicitet og medier, der forskes i. I engelskundervisningen i grundskolen er det typisk hverdagsemner og populærkultur, der undervises i, og derfor er det relevant at se på, hvad et afsæt i *Cultural Studies* kan bidrage med i undervisningen. Det er et felt, som har et stærkt etisk og politisk engagement, og som er optaget af hverdagsproblemstillinger, kritisk medborgerskab og *agency*, sådan som det også ses i den kritiske pædagogik (Byram 2008; Guilherme 2002). *Cultural Studies* kan bidrage med en teoretisk forståelse af sociale kategoriseringer og repræsentationer, som kan understøtte diskussioner af andettgørelse i undervisningen. Det er imidlertid vigtigt ikke at forfalde til essentialistiske forståelser af sociale kategorier og repræsentationer, men at se på fx køn, seksualitet, race, klassetilhørsforhold ud fra en interseksjonalistisk tilgang (Dervin i dette nummer; Grzanka 2014), som tilstræber at diskutere, *hvordan* kategoriseringer og repræsentationer spiller sammen i diskurser om fx subkulturer og kendisser. Birminghamskolen var også optaget af skjulte budskaber og værdier, som overføres gennem kulturelle artefakter, holdninger og billeder, som vi oplever i hverdagen (Agger 1992: 90).

Inspireret af ovennævnte mener jeg, at teksters *subtekstualitet* bliver helt central i en didaktisering af interkulturel kompetence – vi skal arbejde med elevernes kritiske forståelse og sprogliggørelse af underliggende betydninger i de mange forskellige tekster og medier, der indgår i undervisningen.

Didaktiske principper for interkulturel læring

Projektet blev udviklet med basis i fem principper for interkulturel læring: aktiv konstruktion, at lave forbindelser, social interaktion, refleksion og ansvar (Liddicoat & Scarino 2013). Principperne er ikke i sig selv interkulturelle, men må ses som en forudsætning for et interkulturelt perspektiv. Lærerne var styrende og igangsættende i de indledende faser af forløbet for at sikre, at eleverne fik mulighed for at give deres mening til kende. Det krævede mere klassedialog, end lærerne sædvanligvis arbejdede med, men lærerne havde forberedt en serie slides til hver lektion, som sikrede, at klassen i fællesskab havde et afsæt til at diskutere meningsforskelle. Det var en udfordring for eleverne at bringe deres egne holdninger på banen, men med *post-it notes* fik klasserne arbejdet sig igennem for og imod, og de fik diskuteret, hvad det skyldes, at nogle indtager positionen »*she's a slut*« og andre positionen »*she's bold*«. Det er imidlertid ikke kun uoverensstemmelser, der er vigtige at tage op i undervisningen, det er også de fælles forståelser, som eleverne har, som kan undersøges nærmere ved at finde ud af, *hvorfor* der er fælles forståelser. Eleverne skulle i slutningen af forløbet skrive en blog om en global kendis efter eget valg. I fremlæggelserne blev eleverne udfordret ved at skulle prøve at forstå de andre elevers valg af kendis og de diskurser, som eleverne mente var interessante for netop deres valg af kendis.

Interkulturel læring i praksis

Liddicoat & Scarino (2013) viser, hvordan ovennævnte principper kan omsættes i undervisningen ved at strukturere undervisningen i faser, hvor der er fokus på at bemærke, sammenligne, reflektere og interagere. Vi erstattede »at interagere« med »at producere«, fordi eleverne også interagerer, når de bemærker, sammenligner og reflekterer. Fig. 1. (s. 33) er et skema, der sammenstiller de fire begreber og viser, hvordan lærerne har arbejdet med diskursanalyse og fænomenet Miley Cyrus. Som det fremgår af skemaet, blev diskursanalysen inddelt i fire faser, hvor eleverne først blev introduceret til andre

kendisser og diskuterede, hvad ordet diskurs betyder. Herefter diskuterede læreren med eleverne, hvilke sociale kategorier, repræsentationer og diskurser om andetgørelse der er om fx ældre kvinder på 80 år, der stiller op i et danseshow, eller en nonne, som deltager i italienske Voice, og som får dommerne i et overvejende katolsk land til at reagere meget voldsomt. Hvorfor sker det, hvilket sprog bliver der brugt, og hvordan positionerer eleverne sig? Herefter arbejdede eleverne med Facebook-dialogen, hvor de skulle sammenligne Sinead O'Connors brev til Miley med Simon Dumencos blog om Miley. Eleverne blev bedt om at understrege verber, substantiver og adjektiver for at skærpe den sproglige opmærksomhed, og for at kunne diskutere sprogbugen. Herefter lavede eleverne i fællesskab med læreren en kommunikationsanalyse af de to blogs med fokus på afsender, budskab og modtager. Igen med det formål at få bevidstgjort eleverne om subtekstualitet og underliggende betydninger. Til sidst valgte eleverne i grupper en global kendis, som de skulle finde viden om og derefter analysere sig frem til, hvilke diskurser der var om dem. Det var kendisser som fx Angelina Jolie, som er en kontroversiel Hollywood-skuespiller med markante holdninger, eller Arda Turan, en kendt tyrkisk fodboldspiller, som spiller for Club-Atlético Madrid. Elevpræstationerne bar præg af stor indsigt og lyst til at diskutere synet på de mange forskellige kendisser, eleverne havde valgt.

Evaluerings af forløbet

Eleverne kunne i den skriftlige evaluering af forløbet formulere, at de havde lært at se bag om mediernes fremstilling af kendisser; nogle bruger ordet diskurs til at forklare, hvad de har lært:

This period has also given me a new different point of view for the word discourse, and how we quickly judge people and the way that the judgment stays no matter what. I think that when we judge people we forget to think about what we say, because sometimes there are always reasons to why people make their decisions. (Elev i 8. klasse)

I have learned what discourse means. It is the way we talk about others, for example celebrities. I have also learned to make blogs, and it was something difficult to make, since we haven't made a blog before. Another knowledge that I have gained is, that people judge a lot of celebrities about their look, personality etc., without knowing anything about them. (Elev i 8.klasse)

Fig. 1: Kritisk diskursanalyse i 8. klasse: *Othering – Audience, Performance and Celebrity*

B E M Æ R K E	Introduktion til diskursanalyse »A discourse is the way we talk about any given subject – the way we describe it and give it meaning The way we identify things gives it meaning The way we understand the world depends on the words we use and the way we talk about it« (Lærerslide 8.klasse)	Læringsmål / Othering (andetgørelse) Viden om kvinderoller, musikindustrien, seksualitet, medier og kendisser samt konflikten mellem Miley Cyrus og Sinead O'Connor At udfordre egne fordomme og stereotype forestillinger om kvindelige kendisser Aktiviteter i klassen Klassen ser YouTube-klip fra TV-shows: 1. Italienske <i>Voice</i> – Nonne synger Alicia Keys-sang 2. Amerikanske <i>You've got Talent</i> – 80-årig kvindelig danser deltager med en ung mand som dansepartner Eleverne bliver bedt om at bemærke reaktioner og sprogbrug om personerne
S A M M E N L I G N E	Sammenligning af blogs Sinead O'Connor's open letter on Facebook and Simon Dumenco's blog Find verbs, nouns and adjectives Make a semantic web of arguments/ values/moral judgment Find similarities and differences	Læringsmål/Færdigheder Afkode sprogbrug om kvindelige kendisser Viden om bloggenre Aktiviteter i klassen Eleverne skriver <i>Post-it notes</i> på tavlen med for og imod Miley Cyrus Eleverne understreger verber, substantiver og adjektiver i de to blogs Eleverne laver et semantisk web med ordene Klassen diskuterer underliggende forklaringer på ordvalg; fx religion, køn, seksualitet

R E F L E K T E R E	Diskursanalyse Sinead O'Connor's open letter on Facebook & Simon Dumencko's blog about Miley Cyrus Sender Celebrity Message Performance Receiver Audience	Læringsmål/Færdigheder Afkode sprogbrug om Miley Cyrus på Facebook og i blogs Aktiviteter i klassen Læreren laver en tavlegennemgang af kommunikationsmodel: Afsender – budskab – modtager Eleverne analyserer forholdet mellem afsender og modtager • Hvad er budskabet? • Hvorfor er der forskellige reaktioner på budskabet? • Hvilke positioneringer er der?
P R O D U C E R E ²	Producér en blog Your blog must include: An opinion about how the celebrity represents himself/herself or has been represented in the media. Focus is on his/her performance, issues/themes this performance raises. Use verbs, nouns & adjectives from the discourse analysis Use images or gossip from the internet to strengthen your argument	Læringsmål/Interkulturel kompetence Bruge viden om andetgørelse, subtekstualitet og positioner i diskursanalyse Aktiviteter i klassen Eleverne fremlægger deres blogs om globale kendisser Eleverne udfordrer hinanden i præsentationerne ved at spørge til: • Hvilke diskurser gør sig gældende om de forskellige globale kendisser? • Hvad signalerer de ord, der anvendes til at beskrive deres valg af kendisser? • Hvilke underliggende betydninger skaber sprogbrugen? • Hvilke værdier ligger til grund for sprogbrugen? • Hvilken betydning spiller andetgørelse i analysen?

Elevevalueringerne viser, at eleverne har været igennem et refleksionsforløb, hvor de er blevet bevidste om sociale kategoriseringer og repræsentationer samt underliggende betydninger og stereotype fremstillinger i diskurser om globale kendisser.

Diskursanalyse – et værktøj til at undervise i kritisk kulturel bevidsthed

I de nye forenklede Fælles Mål er der krav om, at eleverne opnår interkulturel kompetence i kulturmøder og igennem tekster og medier (Svarstad 2014). Erfaringerne fra de tre 8. klasser viser, at viden fra feltet *Cultural Studies* om sociale kategoriseringer, repræsentationer og subtekstualitet kan tilføre læreren baggrundsviden om fx køn, musik, seksualitet og kendisser, som bidrager til at kunne analysere underliggende budskaber og til at planlægge undervisning heri. I planlægningsfasen er det en god idé at tænke i muligheder for *at bemærke, at sammenligne, at reflektere og at producere*. Den didaktiske tilgang har fokus på at stille kritiske spørgsmål, som ikke kun diskuteres mellem eleverne i grupper eller pararbejde, men også i klassedialog, hvor læreren styrer en diskussion som optakt til mere innovative og kreative tilgange til undervisningen. Kritisk diskursanalyse kan være et værktøj, som kan konkretisere elevernes arbejde med at udvikle kompetencer i at afkode underliggende budskaber i en samfundsmæssig kontekst, og hermed bidrage til at udvikle elevernes kritiske kulturelle bevidsthed og interkulturelle kompetence i engelskfaget.

Noter

1 Undervisningen er fra 2. intervention i et aktionsforskningsforløb i forbindelse med mit ph.d.-projekt om interkulturelle læreprocesser i engelskundervisningen, 2013-2016.

2 Denne overskrift er blevet erstattet med »at producere« i stedet for »at interagere«.

Litteratur

- Agger, B. (1992). *Cultural studies as critical theory*. London: The Falmer Press.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bødtcher-Hansen, M. (2013). Diskursanalyse i dansk. *Dansk noter, nr. 1* (2013). S. 10-16.
- Dervin, F. (2015). *Queering af sprog- og kulturundervisningen? Inspiration fra studier af køn og seksualitet*. *Sprogforum, nr. 60* (2015).
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis A Toolkit*. Abingdon, Oxen: Routledge.
- Grzanka, P. (2014). *Intersectionality: A Foundations and Frontiers Reader*. Colorado: Westview Press.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. (2013). *Representation second edition*. London: SAGE.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Liddicoat, A.J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Hoboken N.J.: Wiley-Blackwell.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2010). *Critical Applied Linguistics. A critical introduction*. New York: Routledge.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ryan, M. (2010). *Cultural Studies: A Practical Introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Svarstad, L. K. (2014). Tidlig sprogstart – en mulighed for styrkelse af den interkulturelle dimension? *Sprogforum, nr. 58* (2014).

Kritisk kulturel bevidsthed i franskfaget

En beretning om et fransk-arabisk udviklings- projekt i gymnasiet

I Tunis, på en café ved vandet, i skumringen over et glas myntete med mandler, taler en gruppe danske elever og undervisere med en af Tunesiens mest kendte politiske forfattere, Cyril Karray. Før det tunesiske oprør brød ud, skrev Karray bogen »Tunesiens næste krig«, hvor han forudsagde, at samfundet ville bryde sammen på grund af udbredt social elendighed, arbejdsløshed og manglende fremtidsudsigter. Bogen udkom først efter revolutionen, den 14. januar 2011.

Rejsen til Tunis var en del af et AT-forløb¹ i 2.g i fransk og samfunds-fag om »Demokratibevægelser i fagligt samspil«, som blev udviklet i regi af et projekt om andet fremmedsprog i de gymnasiale uddannelser under Ministeriet for Børn og Unge fra 2011 til 2014. Projektet sigtede primært mod at skærpe fremmedsprogenes profil og faglige identitet, men også mod at udvikle anvendelsesorienterede tilgange til undervisningen². Begrebet »anvendelsesorientering« blev indført



SINE WRANG THOMSEN

Lektor, cand.mag., Sankt Annæ Gymnasium
sw@sag.dk



LISBETH VERSTRAETE-HANSEN

Lektor, ph.d. i fransk litteraturhistorie og -sociologi,
Københavns Universitet
wcp386@hum.ku.dk

i forbindelse med revisionen af gymnasiets læreplaner i 2010, uden at der dog lå – eller foreligger – nogen anerkendt definition på eller forståelse af det. Sammenfattende kan man sige, at begrebet udtrykker et ønske om en bevægelse imod aktualisering, medialisering og praktisk anvendelighed af sprogundervisningen³.

Udviklingen af en kritisk pædagogik stod altså ikke øverst på dagsordenen hos hverken ministeriet eller de ansvarlige undervisere fra Sankt Annæ Gymnasium, som ikke desto mindre fra projektets start havde formuleret nogle faglige og erkendelsesmæssige mål, som kan henregnes til den kritiske pædagogiks felt.

I artiklen lægger vi ud med kort at se på, hvordan idéen om en kritisk pædagogik er kommet til udtryk i fremmedsprogs-pædagogikken, hvorefter vi præsenterer det tværfaglige undervisningsforløb om demokratibevægelser i to fransksprogede arabiske lande. Vi runder af med en kort perspektivering, der er tænkt som oplæg til videre diskussion af en kritisk pædagogiks muligheder i fremmedsprogsgene på de gymnasiale uddannelser.

Problemformulering



På hvilken måde har anvendelsen af medierne ændret sig under revolutionen, og hvilken rolle har medierne spillet både før, under og efter på et socialt og politisk plan?



Slide fra elevpræsentation: Mediernes rolle i den tunesiske revolution.

Kritisk pædagogik og fremmedsprogsundervisning

Begrebet *kritisk pædagogik* føres som regel tilbage til den brasilianske pædagog Paulo Freire og hans opfattelse af, at undervisning og uddannelse aldrig er en neutral aktivitet (Kampmann 2012b: 785).

Som så mange andre af de begreber, der bruges i den uddannelsespolitiske debat, er idéen om en kritisk pædagogik imidlertid opstået i en særlig social og politisk situation, der ikke følger med, når begrebet begynder at cirkulere internationalt. Når et begreb overtages af andre nationale og lokale uddannelsesmiljøer, bliver det promoveret, modsagt, debatteret og fortolket, inden det lidt efter lidt indlejres i disse andre uddannelsestraditioner, som det på forskellig vis farves af. Kritisk pædagogik betyder altså ikke det samme alle steder til hver en tid.

Det har Jan Kampmann redegjort for i en oversigtsartikel om kritisk pædagogik i bl.a. (Vest)Tyskland, USA, Frankrig, England og Danmark. Kampmann viser, at begrebet i en dansk optik på ingen måde dækker over en homogen og entydig pædagogisk retning, men snarere skal ses som en grundlæggende fælles forståelse af, at uddannelse, skole og pædagogik kan bidrage til frigørende, ligheds- skabende og demokratiserende processer:

Uddannelse kan ifølge denne forståelse medvirke til *udvikling af en kritisk bevidsthed og handlekompetence*, der er hensigtsmæssig i forhold til kvalificering af kritikken af de samfundsmæssige omstændigheder og forhåbning om forandringsinitiativer (Kampmann 2012a: 472. Vores fremhævnning).

Idéen om uddannelse som udvikling af en kritisk bevidsthed er indarbejdet i fremmedsprogs-pædagogikken gennem begrebet kritisk kulturbevidsthed, *critical cultural awareness*. Som det vil være *Sprogforums* læsere bekendt, spiller dette begreb en nøglerolle for den gren af feltet, der har søgt at finde svar på, hvad »interkulturel kompetence« egentlig er, hvordan man kan undervise i det, og hvordan man kan evaluere det. Her har ikke mindst Michael Byrams og Karen Risagers arbejde bidraget til at definere, hvilke elementer der indgår i fremmedsprogsfagenes kritiske dimension:

Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (*critical cultural awareness/political education*): evne til at vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold kritisk og på basis af eksplicitte kriterier, praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og ligeledes praksisformer og produkter fra andre kulturer og lande (Byram 2000: 10).

I undervisningen kan beskæftigelsen med samfundsmæssige spørgsmål i målsprogslandene – som f.eks. demokrati og religionens plads i det offentlige rum – bruges til at kaste lys over hjemlige forhold og få eleverne til at reflektere over egne normer og værdier, som i takt

med at den kritiske kulturbevidsthed udvikles, vil se mindre og mindre naturgivne ud. Elevernes udvikling af en kritisk, spørgende attitude til betydningsfulde samfundsmæssige spørgsmål kan derfor ses som et af målene med kritisk pædagogik i fremmedsprogsundervisningen.

Fra lærerens side kan et kritisk blik rette sig mod læreplaner og lærebøger, hvor man kan se på, om de afspejler særlige ideologier og antagelser om verden (jf. Kampmann 2012a: 471). For sprogfagene vil det – i et interkulturelt perspektiv – være relevant at spørge kritisk til, hvordan styredokumenter og undervisningsmateriale er tilpasset fagenes traditionelt nationale orientering til den allestedsnærværende diskurs om det 21. århundredes globaliserede virkelighed. Det franske sprog går på kryds og tværs af nationale grænser både i og uden for Europa, og derfor kunne man for franskfagets vedkommende spørge til, hvordan og i hvilket omfang undervisningen afspejler det franske sprogområdes mangfoldighed såvel geografisk som politisk, sprogligt og kulturelt. Spørgsmålet rykker ved fagets nationale fundament og peger derfor frem mod en udvidelse i fagsyn og genstandsfelt – f.eks. mod den arabiske verden. En sådan fornyelse var en af ambitionerne for det undervisningsforløb, som vi vil præsentere i det følgende.

Konklusion



- **Officielle medier:**

Før: *censur og iscenesættelse*

Nu: *åbne og kritiske*

- **Uofficielle medier:**

Før: *underminerede, blokeret adgang*

Under: *social og politisk indflydelse*

Nu: *socialt og politisk frirum*

Slide fra elevpræsentation: *Mediernes rolle i den tunesiske revolution*

Demokratibevægelser i fagligt samspil

Det overordnede mål med projektet var udover den sproglige motivation og dimension at bringe aktuelle begivenheder ind i klasse-lokalet på en helt direkte måde, så eleverne gennem engagement i fransk og frankofon kultur dels kunne øge forståelsen for andre kulturer, dels gennem praktisk sproganvendelse kunne erfare betydningen af flersproglige kompetencer.

Ud over disse mere erkendelsesmæssige mål havde projektet også en praktisk-didaktisk dimension. Med afsæt i den aktuelle politiske situation efter det arabiske forår, hvor moderne sociale platforme spillede en stor rolle, var det oplagt i dette projekt også at bruge moderne IT-platforme som You Tube, Facebook, SKYPE og forskellige chatrooms til at aktualisere fremmedsprogsundervisningen og bringe eleverne i direkte dialog med arabiske unge *på fransk*. Det var således et velkendt medie, der gav dem mulighed for direkte og autentisk sprogproduktion om demokratiske emner som civile og politiske rettigheder, ligestilling mellem kønnene, mediernes rolle og forholdet mellem politik og religion.

Det var ikke helt enkelt at etablere kontakt til de arabiske partnerskoler, men efter to danske underviseres forberedende besøg i Tunis i september/oktober kom der for alvor gang i udvekslingen og i kommunikationen på fransk på Facebook. Eleverne styrede i høj grad selv nyhedsstrømmen i forbindelse med udvekslingsrejsen, idet både danske og arabiske unge var hurtigere på tasterne end lærere og ledelser på deres respektive gymnasier.

Som forberedelse til mødet med den anderledes kultur blev der arbejdet med tekstuddrag fra Iben Jensens fremstilling af det komplekse kulturbegreb og Rune Lykkebergs bog om de muligheder og problemer, der er forbundet med at leve i et demokrati⁴. Eleverne fik forelæsninger om Tunesien og Libanon ved en tunesisk gæstelærer Sihem Danielsen og Jørgen Bæk Simonsen, professor med speciale i den islamiske verdens historie og kultur. På dette grundlag blev der udarbejdet spørgeskemaer på fransk, som blev udfyldt af tuneserne over nettet og brugt som empiri i samfundsfag i AT-projektet.

I franskdelen læste eleverne Tahar Ben Jellouns korte fiktionstekst *Par le feu* (Gallimard, 2011), der er meget velegnet til franskundervisningen. Syntaksen er enkel, og højaktuelle temaer fremstilles på en måde, der ikke forudsætter de store forkundskaber. Selv svage elever blev fanget ind af beretningen om den tunesiske arbejdsløse bachelor, der måtte sælge grøntsager for at forsørge sig selv og familien, og som til sidst vælger at sætte ild til sig selv, da politiet – som

han ikke vil betale korruptionspenge til – konfiskerer hans grøntvogn. Han begår selvmord, fordi skammen over ikke at kunne forsørge familien er for stor og smertefuld.

Hvad kom der så ud af projektet? Besøget hos tuneserne var en utrolig øjenåbner, og eleverne var himmelfaldne over, at man kan være så fattige og dog så gæstfrie. Ingen havde varmt vand. Man vaskede hår i toiletet med en vandslange. Eleverne har set et samfund, hvor religion betyder meget, men også mødt grupper, som kæmper for et sekulært samfund. De har lært, at ordet *liberté* tolkes forskelligt af forskellige grupper, og at disse meningsforskelle på mange måder blokerer vejen mod demokrati.

Igennem hele forløbet har eleverne måttet forholde sig til andres forståelse af verden – af normer for levestandard og sociale omgangsformer. Eleverne oplevede, at det var svært at forklare tuneserne om det danske samfund, vores sociale system, SU, det danske demokrati, uden at det for tuneserne lød helt uvirkeligt. Det lykkedes vist heller aldrig helt at få tuneserne til at forstå, at det hele finansieres via skat.

I forhold til sprogproduktionen skete der det for underviserne helt uventede, at eleverne helt af sig selv skrev fransk i deres fritid! De skrev med de arabiske unge om alle mulige emner, og fordi situationen i de arabiske lande hele tiden udviklede sig, var de danske elever meget nysgerrige efter at høre de arabiske unges syn på begivenhederne. Det har været utroligt motiverende og en helt ny oplevelse at se eleverne bruge fransk som globalt kommunikationsmiddel på samme måde, som de bruger engelsk, dog selvfølgelig stadig ikke på samme sproglige niveau.

Den politiske aktualitet og dermed sagens alvor har været en medvirkende årsag til at gøre kommunikationen nærværende og seriøs. Der var i løbet af projektet et målrettet attentat med dødelig udgang på en politiker i både Tunesien og Libanon, og i hjemlig sammenhæng oplevede de danske gymnasieelever et attentatforsøg på den islamkritiske debattør Lars Hedegaard.

Projektet har i høj grad bidraget til at udvikle elevernes kulturelle selvrefleksion, fordi de først i den digitale dialog, siden i det konkrete møde med de arabiske unge, har set sig selv med de andres øjne (Byram 2000).

Erfaringen har sat følelser og undren i gang, og det franske sprog er blevet nærværende og aktuelt for de unge. Arabiske tekster oversættes ofte kun til fransk, ikke altid til engelsk, og dermed er fransk blevet en vigtig indgang til den arabiske verden.

Åbne spørgsmål



1. **Ældres** reaktion på sociale medier?
2. **Censur** i dag?
3. **Tiltro** til officielle medier?
4. **Korruption** i fremtiden?
5. **Bevidsthed** i befolkningen?
6. **Arbejdsforhold** for journalister?

Slide fra elevpræsentation: *Mediernes rolle i den tunesiske revolution*

Kritisk pædagogik og det kommunikative sprogsyn

Vi har i det foregående forsøgt at vise, hvordan Sankt Annæs projekt giver grundlag for at fremme en kritisk kulturel bevidsthed hos franskeleverne. Det er imidlertid vigtigt at understrege – som det også fremhæves i indledningen til en antologi om *Critical Pedagogies and Language Learning* – at sådanne bestræbelser forudsætter et særligt sprogsyn:

From this perspective, language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a perspective that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future (Norton & Toohey 2004: 1).

En kritisk pædagogik må altså arbejde i et perspektiv, der ud over at se sproget som redskab til kommunikation også ser det som middel til refleksion, nye indsigter og erkendelser. Vil der blive plads til det i fremtidens danske gymnasium, hvor kompetencebeskrivelser og læringsmål lægger sig stadigt tættere op ad den fælles europæiske referenceramme for sprog (CEFR)? Referencerammens grundlæggende sprogsyn er det kommunikative, hvor sprog opfattes som handling i kontekst, og i det perspektiv bliver sprogbrugerens evne til at handle strategisk i en given situation helt central i undervis-

ningssituationen, der dermed bliver primært output-orienteret (jf. Risager 2004: 24). Referencerammen har været kritisk diskuteret i et tidligere nummer af *Sprogforum*, hvor det blev påpeget, at den æstetiske dimension af sprogundervisningen er helt fraværende, og at referencerammen derfor mangler blik for »sproglæring som en personlig og emotionel, identitetsrelateret interkulturel erfaring som kan få folk til at opdage nye og alternative perspektiver, udvikle nye forståelser af sig selv osv.« (Schmenk 2004: 30).

Man kan mene, at kritikken rammer skævt i forhold til gymnasiets læreplaner, hvor den '(inter)kulturelle' dimension i dag har relativt stor vægt. Hvis man imidlertid ser lidt nærmere på planerne, bliver det klart, at de didaktiske principper primært drejer sig om sprogbrug og redskaber til at opretholde kommunikation (Andersen & Verstraete-Hansen 2014: 225-226). Selvfølgelig må det kommunikative stå centralt, når vi har med et sprogfag at gøre. Men i betragtning af det (inter)kulturelles – den kritiske kulturbevidstheds – plads i kernestoffet, ville det måske være konstruktivt for både lærere og elever, hvis fagets kulturdimension blev tydeliggjort i nogle kulturdidaktiske principper. Det betyder ikke en svækkelse af et fortsat »fokus på sprog«, der også indebærer viden om forskelle i sprogbrug i forskellige sociokulturelle kontekster (Lund 2009: 120 ff.).

I Sankt Annæs projekt blev fransk indgangen til den arabiske verden, og arbejdet med sproglig form banede vejen for en forståelse af det franske sprogområdes kulturelle mangfoldighed og af de mange situationer, hvor det franske sprog har eksistens fjernt fra franske nationale, kulturelle fænomener. Sådanne – med Karen Risagers ord – »divergente« situationer, der problematiserer identiteten mellem sprog og kultur (Risager 2009: 137) har således vist sig velegnede til at fremme såvel en kritisk kulturel bevidsthed hos eleverne som en mere overordnet refleksion over fagsynets mere eller mindre nationale orientering.

Projektets efterliv

- Projektet resulterede i oprettelsen af organisationen *Lycéens sans frontières* og i etableringen af en årligt tilbagevendende Campus i Middelhavsområdet, *Camp d'Azur*.
- I 2014 afholdtes *Camp d'Azur Marseille*, hvor Sankt Annæs og Københavns Åbne Gymnasium mødtes med unge gymnasieelever fra landene omkring Middelhavet – Libanon, Tunesien, Palæstina, Spanien og Frankrig.
- Teksterne fra undervisningen kan ses på emuen http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=205101

Noter

1 Almen Studieforberedelse (AT), som er et af de nye fag i gymnasiet efter reformen i 2005, består af projektuger, hvor alle timer bruges på tværfaglige og tværfakultære projekter med fokus på teori og metode.

2 En mere detaljeret beskrivelse af udviklingsprojektet kan ses på Uddannelsesministeriets hjemmeside <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Forsog-og-udvikling/Udviklingsplanens-foerste-fase/Fremmedsprog-i-de-gymnasiale-uddannelser>. En oversigt over de medvirkende gymnasier og de enkelte projekter kan ses på <http://gymnasiesprogprojekt.squarespace.com/>.

3 Der henvises her til diskussioner i afrapporteringen fra 1. runde af projektet: *Slutrapport for netværksanalyse og formidlingsprojekt vedr. fremmedsprogenes profil, faglige identitet og anvendelsesorientering i de gymnasiale uddannelser. Runde 1, 2011-2012*, pp. 36-37. <http://gymnasiesprogprojekt.squarespace.com/slutrapporter/slutrapport-for-runde-1/>

4 Iben Jensen (2005). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, og Rune Lykkeberg (2012). *Alle har ret – Demokrati som princip og problem*. København: Gyldendal.

Litteratur

Andersen, M.S. & Verstraete-Hansen, L. »Interkulturel kompetence«. I Andersen, H.L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, s. 219-230.

Byram, M. (2000). »Evaluering af interkulturel kompetence«. *Sprogforum*, nr. 18, s. 8-13.

Kampmann, J. (2012a). »Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner«. I Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red., 2. udg.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 462-478.

Kampmann, J. (2012b). »Paulo Freire«. I Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red., 2. udg.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 784-788.

Lund, K. (2009). »Fokus på sprog«. I Byram, M. et al. (red.). *Sprogfag i Forandring – Pædagogik og Praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 85-126.

Norton, B. & Toohey, K. (eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, s. 1-17.

Risager, K. (2004). »Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger«. *Sprogforum*, nr. 31, s. 24-27.

Risager, K. (2009). »Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk«. *Utbildning och Demokrati*, vol. 18, nr. 2, s. 127-142.

Schmenk, B. (2004). »Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpædagogiske implikationer«. *Sprogforum*, nr. 31, s. 28-32.

»Here you see a very arrig hankat«

– om dyslektiske efterskoleelevers brug af billeder og kodeskift i engelskundervisningen

Denne artikel tager udgangspunkt i mine erfaringer som underviser i engelsk på Rågelund Efterskole, en specialefterskole for normalt-begavede unge i alderen 14 til 18 år med læse- og stavevanskeligheder.

Sprogpædagogik knyttet til dysleksi er et underprioriteret felt. Ordblinde børn og unge får ofte ingen engelskundervisning ud fra en forestilling om, at det er for svært for dem at lære et fremmedsprog. Dermed afskæres de fra at opnå en kompetence, der er lige så central for dem, for deres fremtidige uddannelse og deltagelse i kultur og samfundsliv, som for alle andre elever. Mine erfaringer som underviser af unge ordblinde viser, at ordblinde elever kan have stort udbytte af engelskundervisning, men det kræver en undervisning, der tilrettelægges under hensyntagen til elevernes dysleksi. Hvis ordblinde børn og unge skal tages alvorligt i engelskundervisningen, er der brug for mere viden om, hvordan dyslektikere lærer sprog, og der er brug for viden, som udmøntes i en egentlig sprogpædagogik for undervisning af dyslektikere og i udarbejdelse af undervisningsmateriale specielt målrettet til denne gruppe elever.

Dysleksi er mere udbredt blandt drenge end blandt piger, og på Rågelund Efterskole er 3/4 af eleverne drenge. Mange af eleverne har på deres tidligere skoler været taget ud af engelsktimerne for i stedet at få ekstra danskundervisning. I formålsbeskrivelsen for engelsk på efterskolen hedder det, at »Undervisningen foregår [...] under hensyntagen til elevernes læse-/staveproblemer. Arbejdet tager derfor udgangspunkt i den mundtlige disciplin med det for øje at



ANNE MARIE NIELSEN

Efterskolelærer, Master i fremmedsprogpædagogik,
Rågelund Efterskole
annemarieo404@hotmail.com

genskabe lyst og interesse for sproget«¹. Skolens elever er desuden fritaget for Folkeskolens Afgangsprøve i engelsk.

Ved skoleårets begyndelse testes efterskolens elever i engelsk, og på den baggrund etableres der seks niveaudelte engelskklasser. På trods af deres alder er eleverne på mine hold begyndere, og det kan som underviser være svært at finde lærebogsmateriale, hvor materialets faglige niveau og emnevalg kan matche eleverne: teenagerdrenge, der er til fodbold, scooter og computerspil, gider bare ikke arbejde med typiske begynderniveauemner som »*kæledyr*« og »*mit stamtræ*«. Eleverne på mine engelskhold har også dansk på forskellige niveauer. Det betyder, at eleverne på et engelskhold har vidt forskellig viden om sprog og forskelligt genrekendskab. Engelskundervisningen skal således tilrettelægges i lyset af elevernes forskellige sproglige forudsætninger.

I foråret 2014 gennemførte jeg et masterprojekt på studiet i fremmedsprogspædagogik, og jeg valgte i den forbindelse at arbejde med aktionsforskning, der tog udgangspunkt i min praksis som underviser i engelsk for dyslektikere (Nielsen 2014). Inden jeg nærmere gør rede for mit masterprojekt og de pædagogiske implikationer, det peger på, vil jeg kort beskrive, hvilke særlige pædagogiske udfordringer der er i sprogundervisning i forbindelse med dysleksi, og give et par eksempler på opgaver og materiale, jeg har brugt i min undervisning.

Fremmedsprogstilegnelse hos elever med dysleksi

I undervisning for dyslektikere skal der tages hensyn til, at de typisk har svagheder i arbejdshukommelsen, det vil sige evnen til at opbevare og manipulere information i hovedet i kortere tidsrum, mens en aktivitet foregår (Gathercole & Alloway 2009). For personer med lav kapacitet i arbejdshukommelsen er det vigtigt at opleve succes med forskellige typer velstrukturerede opgaver. Få og tydelige instrukser, der gives både mundtligt og skriftligt, opdeling af opgaver i adskilte trin og brug af hukommelsesbesparende hjælpemidler ser ud til at kunne gøre læreprocessen lettere for elever med svag arbejdshukommelse.

Dyslektikere har svært ved aktiviteter, hvor de både skal huske og løse opgaver på samme tid. De har også problemer med at matche lyd og bogstaver, problemer med at høre lyde i ord og med at identificere stavelser i ord. De læser langsomt, det er hårdt arbejde for dem, og de har svært ved at huske nye ord. Ved tilegnelsen af et nyt sprog fungerer modersmålet som et sammenligningsgrundlag, der

støtter eleverne i deres opmærksomhed og i deres forståelse af det nye sprogs semantiske, fonologiske, morfologiske, syntaktiske og grammatiske opbygning: Det engelske ord *Windows* kender eleverne som navnet på et styresystem, men at det betyder *vinduer*, er for nogle en ahaoplevelse. Udtaleforskellen mellem den engelske [w]-lyd og [v]-lyden i forhold til udtale af det danske bogstav v kræver meget opmærksomhed og er for en del ordblinde elever en stor udfordring.

Elever med dysleksi har i særlig grad nytte af multisensorisk stimulering (Høien & Lundberg 2012), altså undervisningsmetoder, hvor flere sansekanaler bliver brugt under indlæringen. Konkret kan det være samtidig brug af visuel og auditiv modalitet, hvor samarbejdet mellem de to forskellige sansekanaler, synet og hørelsen, kan hjælpe eleverne i udviklingen af færdigheder.

Eksempler på materiale og opgaver

I lyset af mine elevers dysleksi er jeg meget opmærksom på, hvorledes jeg kan tilrettelægge engelskundervisningen, så belastningen af deres arbejdshukommelse reduceres, og hvordan jeg kan tilgode-se deres behov for multisensorisk stimulering. Samtidig vil jeg også gerne give dem en oplevelse af »ejerskab« til opgaverne, de skal arbejde med. Her ser jeg blandt andet brugen af billeder, eleverne selv er med til at finde, som et godt værktøj. Duran og Ramaut (2006) nævner, at netop visuel støtte er en måde at gøre arbejdet med opgaver lettere på.

I min engelskundervisning går jeg ud fra en bred forståelse af billeder. I forbindelse med efterbearbejdning af film har jeg gode – og sjove – erfaringer med at lade eleverne prøve at genkalde sig filmen, før vi snakker om den på engelsk. Jeg har bedt dem om parvis at tegne tegneserietegninger med tændstikmænd – et par scener eller hændelser – de kan huske fra filmen. Med udgangspunkt i disse tegninger har det været nemmere for eleverne at sætte engelske ord på filmens handling og tematik.

Også i forbindelse med den skriftlige dimension har jeg gode erfaringer med at bruge billeder, ikke bare som del af en multisensorisk stimulering, men også til at reducere den kognitive udfordring ved en opgave. Til mindre, skriftlige opgaver har jeg brugt tegneseriestriber, for eksempel Calvin & Hobbes (Steen & Stoffer) eller en vittighedstegning, hvor jeg har fjernet den oprindelige tekst. Eleverne har parvis skrevet forskellige forslag til tekst til striben. Jeg har varieret ved at lade eleverne finde tegneseriestriber til hinanden, de skulle arbejde med.

Jeg instruerer mine engelskelever i brugen af CD-ord eller Into Words, afhængigt af om de bruger computer eller iPad. Disse programmers oplæsningsværktøjer er redskaber, som for ordblinde er en god hjælp i deres arbejde med at matche lyd og bogstaver, men de må investere meget tid og energi for at blive fortrolige med programmerne og for at kunne udnytte dem optimalt. Enkelte elever må nærmest overtales til at bruge disse værktøjer, da de oplever det som »snyd« at anvende den type hjælpemidler. For at disse værktøjer kan være til hjælp, er det en forudsætning, at deres pædagogiske formål som læremiddel gøres tydeligt for eleverne.

Undersøgelsen

Da min undervisning i vid udstrækning er tilrettelagt som task-baseret undervisning, fandt jeg det relevant at få mere viden om sammenhæng mellem brug af tasks og elevernes læring. Med mit masterprojekt ønskede jeg således at undersøge, hvilken betydning gentagelse af en narrativ task havde på *fluency* i mine elevers sproglige udvikling. I en af mine klasser ville 14 elever, alle med dansk som modersmål, gerne være informanter.

Jeg valgte at lade eleverne arbejde i par om en narrativ task, et eventyr. Efter at de havde haft tid til at forberede sig, skulle de genfortælle det, først blot for mig og derefter, efter 10 minutters tid til en sidste sproglig finpudsning, for resten af klassen. Som støtte til at huske eventyret bad jeg eleverne om at finde et passende antal billeder på internettet, som de skulle vise og genfortælle ud fra både ved fremførelsen for mig og ved fremførelsen for klassen. Jeg lavede lydoptagelser af alle fremlæggelserne. Lydoptagelserne transkriberede jeg, og med udgangspunkt i disse data samt med inspiration fra Ellis og Barkhuizens *Analysing Learner Language* (2005) opstillede jeg analysekategorier, jeg kunne anvende for at undersøge, om der skete ændringer i *fluency* i elevernes sprog i forbindelse med de to fremlæggelser. Jeg kom frem til følgende kategorier, som jeg brugte til at vurdere elevernes *fluency* i deres fremlæggelser: Antal pauser, pausetid i forhold til samlet taletid, ufuldendte ytringer, repetition, antal kodeskift til dansk og erstatning, dvs. et ord skiftes ud med et andet, for eksempel »He get a tomlicat tomcat«.

Andre undersøgelser af *fluency* har ikke omtalt kodeskift (fx Edwards & Willis 2005), men jeg valgte at tage kodeskift med, fordi mine data viste, at det var noget, mine elever jævnligt tyede til.

Analyse og resultat

Analysen af mine data pegede på, at der i elevernes anden genfortælling af historien, altså den for hele klassen, sammenlignet med deres genfortælling blot for mig, var en generel forbedring af deres *fluency*, først og fremmest i form af færre pauser. De undersøgelser, jeg er inspireret af, har for ikke-dyslektikere dokumenteret noget tilsvarende i forbindelse med gentagelse af en task.

Min analyse viste endvidere, at eleverne havde færre kodeskift i gentagelsen af tasken. En undersøgelse af John Eldridge (1996: 305 f.) peger på, at der kan være flere grunde til, at elever foretager kodeskift til deres modersmål: Det kan være som kommunikationsstrategi, fordi eleven mangler ord på målsproget, og det kan være som metasprog som dette eksempel fra mine data: »*When Jack was going home he toke the donkey on his shoulders eh and on her way on hers ... nej det er piger er det ikke?*«. Som en tredje grund peger Eldridge på, at eleven kan anvende kodeskift, hvis han er usikker på, om det han sagde på målsproget, blev forstået: »*Who give him a donkey altså æsel*«. Endelig kan kodeskift give motivation og tryghed for den usikre elev og være en del af elevens intersprog. Kodeskift skal altså ikke bare ses som en mangel eller uvilje mod at lære det nye sprog, men som en vej til læring.

Specielt en af informanterne i min undersøgelse brugte meget kodeskift. Han havde samtidig meget få pauser, og han tabte ikke på noget tidspunkt tråden i sin fremlæggelse, men holdt den i gang ved at bruge danske ord der, hvor han ikke lige havde de engelske: »*And another day he went to a farm and he fik a very arrig hankat*«.

Min undersøgelse har derudover vist, at når billeder bruges som en del af multisensorisk stimulering i en narrativ task, så er der en mulighed for, at billederne bliver anvendt ikke blot til at huske det narrative forløb, men også som en kommunikationsstrategi. Noget, der ellers skulle have været kommunikeret med mange ord, kan reduceres betragteligt med henvisning til den visuelle støtte, for eksempel »*He got a lot of stuff as you can see on the picture*«.

Afrunding

Konklusionen på mit arbejde er, at brugen af billeder som del af et multisensorisk aspekt i engelskundervisning for dyslektikere kan støtte eleverne i deres sproglige læring. Jeg har endvidere erfaret, at læringen kan understøttes af en snak med eleverne om, hvad

billeder kan anvendes til, og hvordan billeder kan være et redskab for netop dem.

Min undersøgelse tyder derudover på, at kodeskift for nogle dyslektikere kan være en vigtig strategi, der kan hjælpe dem til at overvinde mangler i målsproget. Risikoen for at sprogtilegnelsen går i stå, bør man som underviser naturligvis være opmærksom på, men som ovenstående eksempel viser, kan kodeskift sagtens være et udtryk for en elevs lyst og vilje til at løse de stillede opgaver og til at lære sig et nyt sprog. Netop dyslektikere kan i sprogundervisning have særlig brug for at lære sig op ad deres modersmål, ikke blot som sammenligningsgrundlag, men også som kommunikations- og læringsstrategi.

Brug af flere modaliteter og brug af modersmålet som kommunikationsstrategi er også gode støtter for elever, som ikke har læse-/stavevanskeligheder. Men for dyslektikeres sproglæring kan disse strategier spille en afgørende rolle, og de bør derfor indgå som et centralt element i undervisningen.

En sprogpædagogik til undervisning af dyslektikere skal fokusere på at reducere den kognitive belastning i elevernes opgaveløsninger. Det er dog ikke tilstrækkeligt blot at have de kognitive aspekter i tankerne; indhold og aktiviteter, der motiverer aldersgruppen, er lige så vigtige. I min egen praksis oplever jeg ordblinde børn og unge, som gerne vil lære engelsk. Men de skal mødes og undervises på en anden måde end elever uden læsevanskeligheder, og at lære fremmedsprog tager længere tid for dem. Der må dog flere undersøgelser til, før der kan udvikles en egentlig sprogpædagogik for dyslektikere og konkrete undervisningsmaterialer for netop denne målgruppe. Så det er vigtigt at komme i gang for at give disse elever bedre betingelser for at udnytte deres potentiale og lyst til at lære engelsk.

Note

¹ <http://www.raagelund.com/undervisning/obligatoriske-fag#Engelsk>

Litteratur

- Duran, G. & Ramaut, G. (2006). Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In K. Van den Branden, *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*, p. 47-75. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, C. & Willis, J. (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, Vol. 50/4, p. 303-311.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gathercole, S. & Alloway, T. (2009). *Børn, læring og arbejdshukommelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, A. M. *Dyslektiske efterskoleelevers planlægning og repetition af en narrativ task udført som pararbejde i begynder-engelsk*. Masterprojekt på »Master i Fremmedsprogpædagogik« på KU, juni 2014. Upubliceret.

I det interkulturella gränslandet

– identitetsskapande inom undervisningen i Svenska för invandrare (SFI)

Inledning

In this complex and dynamic environment, the need for sensitively designed and socially and culturally responsible educational and language programs for adult immigrants, migrants, and refugees who relocate, both voluntarily and involuntarily, across the world has never been greater.
(Burns & Roberts 2010: 409)

Burns och Roberts lyfter i det inledande citatet fram hur behovet av utbildning och särskilt språkutbildning förändrats och ökat i en tid karaktäriserad av globalisering och migration. De människor som migrerar till Sverige erbjuds möjlighet att lära sig det svenska språket inom ramen för olika utbildningsinsatser. Enligt den svenska språklagen ska »var och en som är bosatt i Sverige ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska« (SFS 2009: 600 14 §). En möjlighet för vuxna att lära sig svenska som andraspråk ges inom ramen för skolformen Svenska för invandrare (SFI) där drygt 114 000 personer deltog under 2013. Inom SFI-undervisningen möts således människor med varierande erfarenheter och kunskaper vad gäller språk, kultur, utbildning och arbete. Dessa olika erfarenheter lyfts dock i talet om SFI oftast fram som ett hinder eller utmaning för undervisningen och därmed ett skäl till ökad individanpassning (se t.ex. SOU 2013: 76). Samtidigt ska undervisningen i SFI bidra till att deltagarna utvecklar interkulturell kompetens.



JENNY ROSÉN

Lektor i svenska som andraspråk, fil. dr. i pedagogik,
Högskolan Dalarna
jro@du.se

Interkulturell kompetens formuleras som ett uttalat mål för undervisningen i SFI från och med 2009 års kursplan (SKOLFS 2009: 2, 2012: 13) även om kulturjämförande inslag funnit med även i tidigare styrdokument för verksamheten. I följande artikel belyses med utgångspunkt i en etnografisk studie vid ett lärcenter för SFI, deltagarnas identitetsarbete som en del av det interkulturella lärandet i SFI-undervisningen. Deltagande och identitetsarbete förstås som centrala delar av lärandet och fokus riktas i studien på vilka möjligheter för detta som finns för deltagarna i undervisningen om kultur i klassrummet.

Interkulturell kompetens började framhållas i en utbildningskontext av UNESCO 1974 för utbildning som skulle främja internationell förståelse, samarbete och fred. I en svensk kontext började begreppet användas samtidigt som mångkulturbegreppet i samband med den statliga utredningen *Språk- och kulturarvsutredningen* (Utbildningsdepartementet 1983) vilket resulterade i ett beslut om att skolan skulle präglas av ett interkulturellt perspektiv. Europarådet lyfter fram den interkulturella dialogen för att öka förståelsen för den andre (European Council).

Intercultural dialogue is an open and respectful exchange of views between individuals and groups belonging to different cultures that leads to a deeper understanding of the other's global perception.

Ett interkulturellt förhållningssätt innebär i detta perspektiv att dels bli medveten om sin egen etnocentrism, dels att möta andra med respekt genom dialog. Det interkulturella inbegriper därmed ett identitetsarbete, där frågor om vem jag och vi är förhandlas i dialogen med den andre. I detta perspektiv är identitet inte ett fast objekt utan en dynamisk process i vilken vi skapar och omskapar narrativer om vem vi är, vem vi har varit och vem vi kan bli inom de diskurser som är tillgängliga för oss. Språk och identitet är därmed sammanflätade. Förhandling av identiteter ska därmed förstås som samspelet mellan de positioner som tillskrivs individen av andra och hur individen positionerar sig själv – förhandlingar som alltid är inbäddade i globala och lokala maktförhållanden (Pavlenko & Blackledge 2004). Att lära ett andraspråk, såsom svenska inom SFI, kan enligt Pavlenko och Lantolf förstås som »a struggle of concrete socially constituted and always situated beings to participate in the symbolically mediated lifeworld of another culture« (2000: 155). Även Norton (2000) uppmärksammar att lärandet av ett andraspråk inte kan förstås som ett lärande av abstrakta färdigheter utan som lärande av en

social praktik som inbegriper deltagarnas identiteter på komplexa och ibland motsägelsefulla sätt. Identitetsarbete i SFI-klassrummet kan således inte enbart ses som en förhandling om vem den enskilda individen kan vara i det aktuella klassrummet här och nu utan också vem hen varit och vem hen kan bli i de sammanhang som finns i det nya landet. Människors identiteter är med andra ord pågående processer som rör sig såväl mellan olika rum/kontexter som i tid mellan det förflutna, nuet och framtiden.

Inledningsvis ges en kort introduktion till SFI-utbildningen och dess syfte, som sedan återföljs av en presentation av det empiriska materialet och det forskningsprojekt som det skapats inom. I centrum för analysen står två korta samtal från SFI vilka illustrerar vanligt förekommande sätt på vilka interkulturella spörsmål gavs utrymme i undervisningen i de klassrum som ingick i den studie som presenteras.

Svenska för invandrare (SFI)

Utbildning i Svenska för invandrare började utvecklas under 1960-talet i samband med en allt mer ökande immigration till Sverige av arbetskraft. Utbildning i SFI är en egen skolform och enligt skollagen är målet med utbildningen »att vuxna invandrare ska stödjas och stimuleras i sitt lärande. De ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling« (SFS 2010: 800, 22 kap 2 §). Sveriges kommuner är huvudmän för SFI och har skyldighet att se till att utbildningen erbjuds dem som har rätt till den. Rätt att delta i utbildningen har personer som fyllt 16 år, är bosatta i landet och saknar sådana grundläggande kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar att ge (SFS 2010: 800, 22 kap 13 §)¹.

Sedan starten har SFI varit föremål för debatt och reformer, då utbildningens mål alltid befunnit sig i skärningspunkten mellan utbildnings-, migrations-, arbetsmarknads-, integrations-, språk- och socialpolitik. Målen för utbildningen har varierat under åren inom ramen för de diskurser som dominerat talet om utbildningen (Lindberg & Sandwall 2007; Rosén 2013; Rosén & Bagga-Gupta 2013). Sedan 2007 ska dock utbildningen enligt kursplanen först och främst vara en kvalificerad språkutbildning, där kommunikation i vid bemärkelse är det centrala (SFS 2006: 28, 2009: 2, 2012: 13). Samtidigt finns även ett mål om interkulturell kompetens:

Eleven ska också utveckla sin interkulturella kompetens genom att reflektera över egna kulturella erfarenheter och jämföra dem med företeelser i vardags-, samhälls- och arbetsliv i Sverige. (SFS 2012: 13)

I kursplanens skrivning finner vi dels en målsättning med undervisningen, eleven ska utveckla interkulturell kompetens, dels en metod för detta, nämligen genom att reflektera och jämföra sina egna kulturella erfarenheter med företeelser i Sverige. Interkulturell kompetens ska med andra ord uppnås genom reflektion och jämförelser av företeelser i vardags-, samhälls- och arbetsliv i Sverige och i elevens tidigare erfarenheter.

Empiriskt material

De empiriska exempel som analyseras är del av projektet CIC, Categorizations, Identities and Communication. Materialet har skapats under en sammanlagt tio veckor lång etnografiskt inspirerad studie där fem grupper på ett lärcenter för SFI följdes under en termin. Under denna period följdes grupperna på lärcentret genom delta-gående observation under de aktiviteter som ägde rum. Sammanlagt skapades 95 timmar audio- och videomaterial samt fältanteckningar under tiden på lärcentret².

Identitetsarbete i det interkulturella klassrummet

I samtalet som presenteras i transkript 1 möter vi läraren och två SFI-studerande, Phalin och Sawat. Läraren har inlett lektionen med att skriva »påskkärring« på tavlan vilket initierat ett samtal om påskkärringar mellan läraren och eleverna om hur man ska göra när påskkärringar kommer och ringer på dörren. Läraren har även med sig arbetsmaterial om påsk som hon delar ut till eleverna. Läraren börjar sedan beskriva påsken och orienterar sig i denna berättelse mot en identitetsposition som lärare, svensk och kristen.

Transkript 1

LÄRARE: Vi firar påsk för att Sverige är ett kristet land. Många i Sverige en del tror på kristus och gud, en del tror inte men de är, Sverige de räknas som ett kristet land, men det finns muslimer, det finns judar, det finns buddister, det finns många religioner i Sverige, men Sverige räknas som ett kristet land med kristna högtider.

Vi ser här hur läraren undervisar eleverna om påsken, varför påsk firas i Sverige och att det är en kristen högtid. Samtidigt som läraren framställer Sverige som ett kristet land så lyfter hen fram att det finns andra religiösa grupper, men att Sverige ändå »räknas som ett kristet land«. Sverige, i form av nationalstaten Sverige, utgör centrum för talet om tradition och kultur och läraren positionerar sig som representant för Sverige och svenskarna. Övriga religioner och traditioner finns i Sverige men det är det kristna som utgör normen. Genom hens användning av *vi* positionerar hon sig själv som tillhörande denna dominerande grupp svenskar och kristna i Sverige »vi firar påsk«. I talet om påsken finns därmed ett vi – domskapande, där läraren som representant för det svenska ger röst åt berättelsen om Sverige. I intersektionen mellan identitetspositionerna lärare, svensk och kristen ges läraren ett tolkningsföreträde om det svenska som de SFI-studerande ska lära om. Därmed positioneras de SFI-studerande utanför det svenska snarare än en del av berättelsen om det svenska.

I exempel två finner vi ett liknande exempel när läraren inför hela gruppen studerande berättar om svenska högtider i december. Läraren har delat ut ett arbetsmaterial om svenska högtider och i exemplet ser vi ett samtal mellan läraren och de studerande Ali, Ahmed, Jahmir.

Transkript 2

LÄRARE: December är också en stor festmånad i Sverige, advent, lucia och julafton. Alla fest i december

ALI: mhm tre

LÄRARE: Tre stora fester i december och varför har vi så många fester i december? Vad firar svenskarna på julafton? Varför julafton?

AHMED: Kommer ö kommer

JAHMIR: Nya år

LÄRARE: Nej de kommer

JAHMIR: Jesus kommer Jesus

I likhet med transkript 1, är fokus i samtalet svenska traditioner och det är läraren som genom att orientera sig mot en identitetsposition undervisar deltagarna om dessa. Läraren ställer i likhet med ett samtalsmönster där läraren initierar frågor, eleverna svarar och läraren ger respons (Initiation Response Evaluation, IRE), frågor som hen utifrån sin position som lärare kan förväntas redan veta svaret på. Positioneringen som svensk, inom gemenskapen »vi svenskar«,

förekommer dock endast vid ett tillfälle i samtalet och i samma tal-tur görs också ett distanstagande från denna vi-gemenskap genom användningen av »svenskarna« snarare än »vi« eller »vi svenskar«. Samtidigt ges även här en berättelse om svenskarna, en gemenskap där de studerande inte är inkluderade och som läraren har tolkningsförtråde att definiera även om hen inte nödvändigtvis positionerar sig tillhöra den. Deltagarna ges således inte möjlighet till och tar i interaktionen inte heller möjligheten att positionera sig som en del av det svenska.

Avslutande diskussion

Gemensamt för de två samtal från SFI som lyfts fram i transkripten ovan samt för den beskrivning av interkulturell kompetens som återfinns i kursplanen för verksamheten, är en förståelse både av kulturen och av deltagarnas identiteter som enhetliga och fasta i tid och rum. Kultur, ofta i form av traditioner, görs i undervisningen till objekt att lära *om* snarare än dynamiska och föränderliga narrativer som deltagarna är inkluderade i och medskapare av. De studerande befinner sig geografiskt i Sverige, i ett klassrum på SFI, men positioneras i »sin kultur« med vilken hen ska jämföra företeelser i Sverige med. Då den svenska kulturen utgör centrum, positioneras SFI-deltagarna av läraren utanför denna och i sina respektive kulturer från vilka de betraktar detta centrum. Inom ramen för denna diskurs positioneras läraren som företrädare och representant för det svenska. Identitetspositionerna *lärare* och *svensk* flyter därmed samman i talet om (den svenska) kulturen som fast och enhetlig. Om vi istället har ett interkulturellt förhållningssätt, förflyttas fokus från jämförelse till förståelse av den andre (jfr European Council 2011). I SFI-klassrummet finns goda möjligheter till sådana möten; här finns människor med olika språkliga och kulturella erfarenheter inbäddade i identitetspositioner såsom kön, ras, ålder, klass etc.

Det finns således en problematik med att i denna mångfald av erfarenheter reducera utvecklandet av interkulturell kompetens till en jämförelse mellan det svenska (representerat av läraren) och det andra, det vill säga alla de erfarenheter som deltagarna har med sig. En undervisning som istället utgår från att det interkulturella lärandet sker i dialogen mellan människor, inbegriper även en förståelse av både kulturer och identiteter som dynamiska och föränderliga i tid och rum. Det är i det interkulturella mötet som utrymme finns för förändring då individen i mötet med den andra tar vara på likheterna men också det unika i varje individ och i varje kulturell

erfarenhet. För att kunna möta den andre krävs en öppenhet om att de kulturella erfarenheter, normer och värderingar som en individ har med sig inte är de enda rätta utan att just är ett pågående narrativ inbäddat i de diskurser som finns tillgängliga.

Inom SFI-undervisningen sker interkulturella möten inte enbart mellan lärare och studerande utan också, och kanske framförallt, mellan de studerande. Alla deltagare i SFI, både de studerande och lärare, kommer till klassrummet med en mängd varierande erfarenheter inte enbart som svenskar, somalier eller irakier. Genom att i undervisningen istället synliggöra likheter och variationer både inom och mellan kulturer kan lärare och deltagare tillsammans utveckla en förståelse för kulturer som föränderliga och därmed också inkluderande. På så sätt kan det interkulturella lärandet skapa möjlighet för SFI-deltagarna att inkluderas och delta i en klassrumsgemenskap men även i föreställningen om det svenska; en gemenskap som är föränderlig och full av nyanser och motsägelser.

Noter

1 Rätt att delta i SFI har även finländska medborgare över 16 år som »stadigvarande arbetar i kommunen men är bosatt i Finland nära gränsen till Sverige och saknar sådana grundläggande kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar till att ge« (SFS 2010: 800, 22 kap 13). Personer som »har sådana kunskaper i det danska eller norska språket att grundläggande svenskundervisning inte kan anses nödvändig« har dock inte rätt att delta i SFI (SFS 2010: 800, 22 kap 14).

2 I föreliggande text presenteras exempel från en av de fem grupper som deltog i studien. Moment

som syftade till att de SFI-studerande skulle lära om svenska traditioner förekom vid återkommande tillfällen under den etnografiska studien vid lärcentret. Det samtal som valts ut som exempel utgör således illustrationer av samtal som ofta uppkom i klassrummen då undervisningen specifikt riktades mot att undervisa om så kallad svensk kultur och tradition. För mer om CIC projektet och dess empiriska material se <http://www.oru.se/Forskning/Forskningsmiljoer/miljo/HS/Kommunikation-kultur-och-mangfald/Forskningsprojekt1/Forskningsprojekt/?rdb=850>.

Litteratur

- Burns, A. & Roberts, C. (2010). Migration and Adult Language Learning: Global Flows and Local Transpositions. *TESOL Quarterly*, 44(3), s. 409-419.
- European Council *Intercultural dialogue*: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_EN.asp (2014.10.01)
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 22(3), s. 79-95.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Harlow: Longman.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves. I: J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. I: A. Pavlenko & A. Blackledge (eds.), *Negotiations of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap: språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. (Örebro studies in education; 38). Örebro: Örebro universitet.
- Rosén, J. & Bagga-Gupta, S. (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: an analysis of discourses associated with 'Swedish for immigrants'. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), s. 68-88.
- SFS 2009: 600: *Språklag* [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Spraklag-2009600_sfs-2009-600/\(2012-12-18\)](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Spraklag-2009600_sfs-2009-600/(2012-12-18))
- SFS 2010: 800 Skollag [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K22\(2014-10-01\)](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K22(2014-10-01))
- SKOLFS 2006: 28 *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1262> (2014-10-01)
- SKOLFS 2009: 2 *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1491> (2014-10-01)
- SKOLFS 2012: 13 *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2009:2) om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2413> (2014-10-01)
- Utbildningsdepartementet (1983). *Olika ursprung. Gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald. Huvudbetänkande i språk- och kulturarvsutredningen*. SOU 1983:57. Stockholm: Liber/Allmänna förl.

En anderledes kulturpædagogik

Grænseforeningens Kulturmødeambassadører

Integrationsprojekter er der mange af. Også selvom mange af dem er blevet omdøbt til inklusionsprojekter. Fælles for de fleste er, at de tager udgangspunkt i, at en gruppe skal integreres ind i noget allerede eksisterende. Det danske. Med dette fokus følger der nogle risici. Udover en tendens til at bevæge sig ned ad en ensrettet gade, hvor forandringen og initiativet primært forventes at foregå hos gruppen, der skal integreres, så er der også en iboende risiko for at være med til at fastholde befolkningen i »os« og »dem«, hvor vi bliver blinde for det fælles i forskelligheden, selvom det udtalte mål er et fælles »os«. Det bliver en enten-eller-tilgang til identitet i stedet for både-og. Denne tilgang synes også at smitte af på noget af det kulturpædagogiske arbejde. Hos Grænseforeningen, som er en organisation, som arbejder med oplysning om det danske mindretal i Sydslesvig, forsøger vi at begynde et andet sted. Vi tror på en dansk sammenhængskraft, hvor der også er plads til forskelligheden. Eller som Ebbe Kløvedal Reich har formuleret det: »Danskerne findes i mange modeller.« Et af vores tiltag til at fremme denne diskurs er Grænseforeningens Kulturmødeambassadørkorps, et kulturmødeprojekt med deltagelse af unge med forskellige baggrunde, f.eks. dansk-afghansk, dansk-grønlandsk, dansk-irakisk, dansk-kurdisk foruden dansk-sydslesvigsk.

Udover at oplyse om og bruge erfaringerne fra det dansk-tyske grænseland i en nutidig dansk kontekst, så har vi med projektet ønsket at skabe en platform for dialog om, hvad vi har til fælles midt i al forskelligheden. Vi tager udgangspunkt i et »os« – os danske medborgere. Herfra oplyser vi om det at være et nationalt mindretal eller en etnisk minoritet. Som case og facilitatorer bruger vi kulturmø-



MAYA BRAM SOMMER

Projektleder, Grænseforeningen,
cand.mag. i Kultur- og Sprogstudier
msb@graenseforeningen.dk



»Hvad ville du tage med i din kuffert, hvis du skulle migrere?«

deambassadører. Artiklen her har til formål at belyse formålet med projektet, og hvad unge med vidt forskellige baggrunde får ud af at engagere sig i det.

Hvad tilbyder kulturmødeambassadørerne

Det primære produkt er dialogmøder om identitet, nationalitet og medborgerskab, som har til formål at skabe fællesskab i forskelligheden. Projektet arbejder for at styrke sammenhængskraften i Danmark og forståelse af minoriteter. De fleste, der booker et dialogmøde, er mellemlange videregående uddannelser, som lærer-, pædagog- og sygeplejerskeuddannelserne, men også folkeskoler, daghøjskoler, højskoler, universiteter m.m. I hold af 3-4 tager ambassadørerne ud til landets uddannelsesinstitutioner, foreninger, arbejdspladser m.m. og faciliterer en dialogproces med inddragende øvelser, personlige fortællinger, dialog samt perspektiveringer til det dansk-tyske grænselands bevægelse fra konflikt til fredelig sameksistens. I de personlige fortællinger løfter den enkelte ambassadør sløret for sin identitetsrejse og fortæller anekdoter om at være vokset op med flere sprog og kulturer. Derudover skriver ambassadørerne en blog om hverdagen med flere sprog og kulturer. Her skriver de om temaer fra fødselsdag og mad til identitetskrise og kultursammenstød. Nogle undervisere bruger bloggen i undervisningen. Særligt jule-

kalenderen, hvor en ny ambassadør hver dag i december fortæller om sine juletraditioner, er populær. Siden 2009 har ambassadørerne afholdt henimod 350 dialogmøder, skrevet ca. 80 blogindlæg, været i medierne, været nomineret til og har vundet priser, produceret en håndfuld videoer, der flourer på de sociale medier – alt sammen bundet op på at det er muligt at have en bindestregsidentitet. At du godt kan føle dig dansk, selvom du også føler dig som noget andet.

Vi har i denne tid registreret, at accepten af bindestregsidentitet i stadig højere grad vinder indpas i medierne, men oplever fortsat en dominerende diskurs, som lægger op til enten-eller fremfor både-og. En diskurs, som har præget bl.a. vores ambassadører, der alle, uanset baggrund, kan fortælle om følelsen af at blive afkrævet et valg mellem dansk og deres anden kulturelle identitet. Ofte afstedkommet af harmløse kommentarer som »hvad føler du dig mest?« og »hvem holder du med, når der spilles landskamp?« Eller med mere alvor: »hvordan kan du være værnepligtig, hvis du også føler dig hjemme i et andet land?« og »at hævde at være både dansk og noget andet er det samme som at være hverken-eller.« Denne diskurs skubber en identitetsproces i gang hos de flerkulturelle, der kan afføde frustration (i yderste konsekvens radikalisering) og måske endda et fravalg af det danske, fordi der er elementer fra oprindelseskulturen, der kan synes umulige at fravælge (f.eks. udseende og religion). Eller omvendt kan det føre til forsøg på at forcere en assimilering. Hvad der ret beset også er en form for radikalisering.



»Hvem er hvem?« Eksempler på spørgsmål til deltagerne på et dialogmøde.

Kulturmødeambassadørerne og deres udbytte

Ambassadørerne er studerende, der alle er flerkulturelle. De kommer fra forskellige uddannelser i hele landet. Nogle læser til lærer, nogle læser teologi, andre læser eskimologi eller til ingeniør. Vi har rekrutteret dem på forskellig vis. Mens nogle af dem er blevet ambassadører, fordi de har set et opslag på deres uddannelsesinstitution, har andre været deltagere på et dialogmøde eller på anden vis hørt om projektet og derefter søgt om at være med. Vi har i dag 40 ambassadører spredt over hele landet med 14 forskellige baggrunde, og det særlige ved dette korps er netop denne mangfoldige sammensætning.

Ambassadørerne har trods forskellighederne fundet frem til et hav af ligheder, som de sætter i spil på dialogmøderne. Om de er fra det danske mindretal i Sydlesvig eller har somalisk baggrund, så har de først og fremmest det til fælles, at de er danske medborgere. Dvs., at de bor i Danmark, betaler skat, er præget af og tager del i samfundet, uanset om de har dansk statsborgerskab eller ej. Mange af dem taler dansk med vennerne og et andet sprog derhjemme, de synger danske sange til fødselsdage, men serverer kage, som stammer fra deres anden kultur etc. Disse ligheder udfordrer enten-eller-forståelsen af identitet. Ambassadørerne er gennemsnitligt en del af projektet i to år. Langt de fleste stopper først, når de bliver færdiguddannede, og vores fornemmelse er derfor, at deres udbytte er stort.

Dialogmøderne er en anderledes kulturpædagogik, som ikke kun igangsætter refleksion og læreprocesser hos deltagerne, men også hos ambassadørerne selv. For at illustrere hvordan, har jeg spurgt dem. Via en mail fik de fem spørgsmål. Vi modtog syv besvarelser fra kulturmødeambassadører (KMA) med seks forskellige minoritetsbaggrunde. Spørgsmålene lyder: 1. Hvad betyder det for dig at være KMA? 2. Har det ændret ved noget i dig? 3. Hvad betyder erfaringen som KMA for din opfattelse af at tilhøre en minoritet/et mindretal? 4. Hvad betyder erfaringen som KMA for din opfattelse af at være flerkulturel og flersproget? 5. Eksempler på, hvad I lærer af hinanden.

I deres svar fremhæver kulturmødeambassadørerne indledningsvis deres primære udbytte:

At jeg gennem historiefortælling kan fjerne fordomme.
(dansk-afghaner)

Det at være kulturmødeambassadør betyder for mig, at jeg udfordrer mig selv – for mig er hvert dialogmøde en spændende udfordring, hvor jeg ikke kun lærer noget

om andre, men i høj grad også om mig selv. (fra det danske mindretal i Sydslesvig)

At jeg er en del af et fællesskab. (dansk-grønlandsk)

Disse forskellige svar oplever jeg som repræsentative for vores ambassadørers motivation for at være med. Det handler både om et udtalt ønske om at fjerne fordomme, men også om at udfordre sig selv og være en del af et fællesskab. Min oplevelse er, når jeg taler med ambassadørerne, at de fleste af dem har eller har haft en følelse af ikke altid at høre til og/eller ikke altid at blive set som dansk medborger. Og netop derfor tror jeg, projektet appellerer til vores unge; det giver dem både mulighed for at forandre og for at føle fællesskab – helt afgørende parametre for vores allesammens identitet.

At være kulturmødeambassadør har ændret mig på nogle områder. Efter at skulle skrive mit oplæg om (red. den personlige fortælling, jf. ovf.) flere gange, gik det op for mig, i hvor høj grad jeg lagde mine meninger frem, som om de var de ultimative sandheder. Jeg forstod i processen, at mit forhold til kulturmøde kommer fra *mine* oplevelser, og at jeg derfor ikke kan forvente af andre, der ikke har haft lignende oplevelser, at de kan sætte sig fuldstændig ind i, hvad det vil sige at leve med en titel som »2. g'er«, »nydansker« eller »udlænding«. Jeg udviklede i processen en forståelse for, at vi kan have forskellige meninger, og at det er ok. (dansk-kurder)

Jeg fik ro i mig selv, efter at jeg blev kulturmødeambassadør! [...] Jeg har først og fremmest lært at fjerne mine egne fordomme, som jeg tidligere havde om det danske samfund. Tidligere havde jeg ikke lyst til at se (red. etniske) danskere i øjnene, da jeg var bange for at få det dårligt, hvis de kiggede mærkeligt på mig.[...] Disse negative tanker blæste på en magisk måde væk, efter at jeg kom ind i kulturmødeambassadørkorpset. Vi har alle (red. i korpset) en eller anden minoritetsbaggrund, så vi kunne tale frit om samfundet og danskerne. Langsomt lærte jeg fra andre ambassadører og dialogmøderne, at vi alle sammen er danske medborgere uanset vores baggrund. Kort sagt, nu er det acceptabelt for mig at føle mig knyttet til samfundet. Jeg laver jokes og smalltalker med etniske danskere i butikker og supermarkedet uden at være bange for, at de vil kigge mærkeligt på mig. Når jeg ikke længere har de negative tanker, så har jeg koncentration til mit studie og overskud til at smile til andre, når jeg cykler forbi dem. (dansk-afghaner)

At være kulturmødeambassadør har lært mig, at jeg godt kan acceptere mig selv som en del af det danske samfund. Det er ikke et pas, en gruppe eller hudfarven, som skal afgøre, om jeg er dansk eller irakisk. Det er udelukkende min følelse inde i. Jeg føler mig både som dansk og irakisk, og det er det, der tæller. (dansk-iraker)

Disse citater taler deres tydelige sprog. De peger tilbage på en grundholdning i det danske samfund, at det ikke er muligt at være både dansk og noget andet. En holdning, som uanset hvor bevidst eller udbredt den er, giver mange en følelse af lavt selvværd og fremmedgjorthed. Citaterne viser også, hvor svær den åbne dialog er – og hvor vigtigt det er, at vores ambassadører løbende klædes på til ikke at prædike en sandhed, men at gå forrest for en åben dialog. Vi er alle præget af vores forforståelser, og at møde mennesker med et åbent sind er vanskeligt og kræver både en vis portion redskaber og selvbevidsthed.

Vi har i Grænseforeningen stillet os selv det spørgsmål, om det fokus, vi sætter på minoriteter og mindretal, påvirker ambassadørernes opfattelse af at tilhøre en minoritet/et mindretal i en ekskluderende retning. Når vi spørger ambassadørerne selv, tyder deres svar ikke på, at det er tilfældet, tværtimod:

Det er måske lidt specielt at være en minoritet, men samtidig er det ikke noget, som skal afskære mig fra det samfund, som jeg lever i. (dansk-iraker)

At være en minoritet tror jeg altid vil gøre, at jeg ikke vil føle mig 100 % hjemme nogen steder, men jeg ser det ikke som noget negativt, som jeg har gjort. Jeg tror, at det gør, at jeg lettere kan tilpasse mig og lettere kan anerkende andre kulturer. (dansk-kurder)

Jeg føler ikke rigtigt, at jeg tilhører en minoritetsgruppe, da jeg bruger det meste af tiden i det danske. (dansk-afghaner)

Helt naturligt styrker arbejdet som ambassadør de unges refleksion i forhold til det interkulturelle, men også i forhold til medborgerskabet, det overordnede fællesskab. Den iboende risiko, der ligger i projektet, for at forstærke opdelingen i »os« og »dem« ser heldigvis ikke ud til at indtræffe. Som ambassadører for kulturmødet er det afgørende, at de mestrer denne refleksion for at kunne perspektivere og åbne dialogen op uden at dyrke grøftegravning. Måske netop fordi projektet fokuserer meget på ligheder, kan det fungere:

Vi lærer f.eks., at selvom vi alle er forskellige og har forskellige baggrunde, så ligner vi hinanden på utrolig mange punkter. F.eks. blander vi næsten alle sammen sprogene, om det så er dansk og tysk, dansk og grønlandsk eller dansk og arabisk. Vi kommer alle fra hjem, som er blandingsprodukter af to kulturer. Vi møder hinanden med en helt særlig åbenhed og tolerance, fordi vi kan sætte os ind i hinanden. (fra det danske mindretal i Sydslesvig)

Jeg har lært af de andre kulturmødeambassadører, at der er forskellige måder at blive diskrimineret på. Nogle oplever kultursammenstød på baggrund af hudfarve, andre på grund af et tørklæde, en accent etc., og at vi alle bearbejder og overkommer disse oplevelser på forskellige måder. (dansk-kurder)

Jeg har lært, at piger med tørklæde selvfølgelig kan dyrke kampsport! (fra det danske mindretal i Sydslesvig)

Det er lettere at forstå komplekse ting, når man ser dem portrætteret hos andre. De unge lærer af hinanden, inspirerer og finder fællesskab hos hinanden. Og denne positivitet tager de med ud til deltagerne på dialogmøderne i arbejdet for at udfordre fordomme og styrke sammenhængskraften.

Hvad betyder erfaringen som kulturmødeambassadør så for deres opfattelse af at være flerkulturel og flersproget?

Jeg ser i dag mangfoldighed som en ressource, hvilket uden tvivl er en opfattelse, jeg har fået som kulturmødeambassadør. Med min baggrund som dansk-kurder ser jeg det som en kæmpe fordel at have indsigt i to så forskellige verdener, den jeg er født i, og den jeg stammer fra. (dansk-kurder)

For mig er det en rigdom at være flerkulturel og flersproget. Der er mere viden at trække på og dermed også en større forståelse for begge kulturer. Det er en ressource, [...], som også kan gavne samfundet. (dansk-iraker)

Flerkulturelhed er naturlig. Flersprogethed er en fordel. Den bevidste mangfoldighed er ikke noget problem, men løsningen på mange. (fra det danske mindretal i Sydslesvig)

Inspirationen til, at det er muligt at være både-og, og at det flerkulturelle/sproglige kan være en ressource, henter vi fra det dansk-tyske grænseland. Når naturlighed og fordele fremhæves i sidste citat, så er det, fordi dette er den udbredte tilgang i grænselandet. Som

projektleder har jeg oplevet mange af vores ambassadører ånde lettede op, da de hos os er blevet mødt med en anerkendelse af deres bindestreghedsidentitet.

En anderledes kulturpædagogik

Kulturmødeambassadørernes erkendelse af, at de er gode nok, som de er, og ikke nødvendigvis hverken er for danske eller for lidt danske, oplever jeg, har skabt et særligt »os«. Et »os«, som rummer mere end blot den etniske dansker med rødbedefarvet pas. Et mangfoldigt »os«, som vi i Grænseforeningen tror på er vejen frem, fordi vi ser det i grænselandet. Et grænseland, hvor f.eks. etniske tyskere i Sydslesvig sender deres børn i danske skoler for at give dem mulighed for at blive flerkulturelle og flersproglige. Ikke bare anerkendes det flerkulturelle bredt i grænselandet, det ses også som en ressource. Vores håb er, at dialogmøderne kan bidrage til en styrket opfattelse af et mangfoldigt dansk »os«. At vi kan tage ved lære af vores egen danmarkshistorie.

En del af det, vi gør i Grænseforeningens Kulturmødeambassadørprojekt, adskiller sig fra andre undervisningsformer. Særligt det, at kulturmødeambassadørerne ikke er professionelle undervisere, endsize har en formel uddannelse indenfor kulturforståelse. En underviser på en læreruddannelse fortæller om, hvordan dialogmøderne opleves af de lærerstuderende:



Personlig fortælling til et dialogmøde i et boligsocialt område ved Århus.
Fotograf Imal Hashimi

Det, der gør størst indtryk, er de personlige historier, som fremstår ærlige, konkrete og uden pegefingre. Historier, som rammer en fin balance – ikke intimiderende, ikke ligegyldige, ikke konkluderende, ikke fordomsfulde.[...] Det er et væsentligt element i dette tilbud, at der er repræsentanter fra danske, tyske, frisiske mindretal, fordi disse i langt højere grad rammer de lærerstuderende som det skjulte kulturmøde, de ikke selv har været opmærksomme på tidligere. Disse unge er af ydre som danske unge er flest, og deres kulturelle forskelligheder må tilhøreren derfor have en særlig opmærksomhed overfor for at opdage. Den opmærksomhed, som de studerende får på de ikke åbenlyse kulturelle forskelle, er guld værd, fordi den sætter de åbenlyse kulturmøder i perspektiv. De forskellige historier fra kulturmødeambassadørerne belyser nemlig gensidigt hinanden og viser, hvorledes der ingen nem og »rigtig« position er at indtræde i. [...] (underviser på læreruddannelsen).

Måske er det netop kulturmødeambassadørernes styrke, at de kommer som sig selv. De er levende tekster, som giver elever og studerende en knage at hænge teorien op på. Da de tilmed er jævnaldrende med mange af deltagerne, kan de mødes i øjenhøjde. De kommer ikke med færdige løsninger og svar, men skaber deltagelse og refleksion. Også hos sig selv.

Litteratur

Læs mere om Grænseforeningen på:

<http://www.graenseforeningen.dk/>

Ebbe Kløvedal Reich »Danskerne findes i mange modeller«: <http://www.graenseforeningen.dk/leksikon/c/all/5805>

<http://www.graenseforeningen.dk/leksikon/c/all/5805>

Grænseforeningens Kulturmødeambassadørers hjemmeside: <http://www.ambassador.graenseforeningen.dk/>

Kulturmødeambassadørernes blog:

<http://www.ambassador.graenseforeningen.dk/kmablog>

Citater fra deltagere på dialogmøder: <http://www.ambassador.graenseforeningen.dk/content/deltagerne>

<http://www.ambassador.graenseforeningen.dk/content/deltagerne>

Det samme eller helt forskelligt?

Lærer- og elevperspektiver på grundskole- og gymnasieengelsk

Denne artikel tager afsæt i følgeforskningsprojektet »Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk«, som foregik i skoleåret 2013-2014 (Ebbensgaard, Jacobsen, & Ulriksen 2014). Målet med projektet var at opnå indsigt i og forståelse af, hvad eleverne bringer med sig fra grundskolen, og hvordan man bedst udnytter dette i det videre arbejde i gymnasiet.

Tidligere undersøgelser (fx Danmarks Evalueringsinstitut 2005) peger på, at der mangler tydelig progression i faget mellem de forskellige niveauer, klare niveaubeskrivelser, større fokus på undervisningsdifferentiering og videndeling mellem niveauerne. En tidligere forskningsrapport (Mathiasen et al. 2009) fokuserede på elevernes studiekompetencer og hæftede sig især ved, at den konstruktivistiske læringsteori fra 1990'erne har slået igennem i gymnasiet med mere varierede arbejdsformer og større fokus på ansvar for egen læring. Med afsæt i en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og elever i gymnasiet og en refleksionssamtale mellem grundskole- og gymnasielærere bidrager denne artikel til perspektiver på overgangsproblemer i faget engelsk: dels de eksplicitte mål med undervisningen, som findes i Fælles Mål for folkeskolen og i læreplaner



LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Lektor på Professionshøjskolen Metropol,
ph.d.-stipendiat på Institut for Uddannelse
og Pædagogik, Aarhus Universitet
losv@phmetropol.dk



LARS ULRIKSEN

Professor, ph.d., Institut for Naturfagernes Didaktik,
Københavns Universitet
ulriksen@ind.ku.dk

for gymnasiet, dels de udfordringer, som knytter sig til skiftet fra en læringsituation i grundskolen til en anden i gymnasiet.

Kort om projektet

Følgeforskningsprojektet var finansieret af Undervisningsministeriet og fokuserede på de udfordringer, elever og lærere møder i fagene dansk, engelsk og matematik. Der indgik otte lokale udviklingsprojekter med deltagelse af både gymnasier (især STX) og folkeskoler. Hvert projekt arbejdede i løbet af skoleåret 2013-2014 med et selvvalgt problem, og forskergruppen har dels støttet projekterne, dels produceret empiri undervejs, bl.a. en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og elever. Derudover har vi analyseret mål og vejledninger for de tre fag i de forskellige skoleformer. Denne artikel bygger på analyser af lærer- og elevudsagn fra spørgeskemaundersøgelsen i forhold til faget engelsk og på gruppediskussioner blandt lærere involveret i projektet. Men først et blik på centrale forskelle mellem Fælles Mål for engelsk fra 2009 og læreplanerne for gymnasiet fra 2013.

Fælles Mål i folkeskolen og læreplaner for gymnasiet

I Fælles Mål for engelsk i folkeskolen er de centrale kundskabs- og færdighedsområder: kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtegnelse og kultur- og samfundsforhold. I slutmålene for faget i 9. klasse anvendes de sproglige handlinger »at forstå, anvende, udtrykke, deltage, tale, skrive, stave« i beskrivelsen af, hvad eleverne skal kunne. Undervisningen er bygget op om en stor variation i aktiviteter med kommunikativ kompetence som mål. Kulturarbejdet indeholder viden om dagligliv, levevilkår, værdier og normer hos forskellige befolkningsgrupper, og eleverne skal kunne anvende viden om kultur- og samfundsforhold i arbejdet med det engelske sprog, litteratur, sagprosa, lyd- og billedmedier samt it. Den skriftlige dimension er fra 2009 blevet styrket med en lodtrukken skriftlig eksamen. Den skriftlige dimension har fokus på genrebeherskelse, hvor eleven skal kunne skrive fx et essay, et brev, en blog eller meddigte. Der er ikke specifikke krav om antal af skriftlige opgaver, der skal afleveres, hvilket betyder, at antallet af afleveringer afhænger af lærerens skøn.

I læreplanerne for STX, det almene gymnasium, har undervisningen fokus på, at eleverne kan bruge sproget til at orientere sig i en globaliseret verden, at de har viden om kultur- og samfundsforhold,

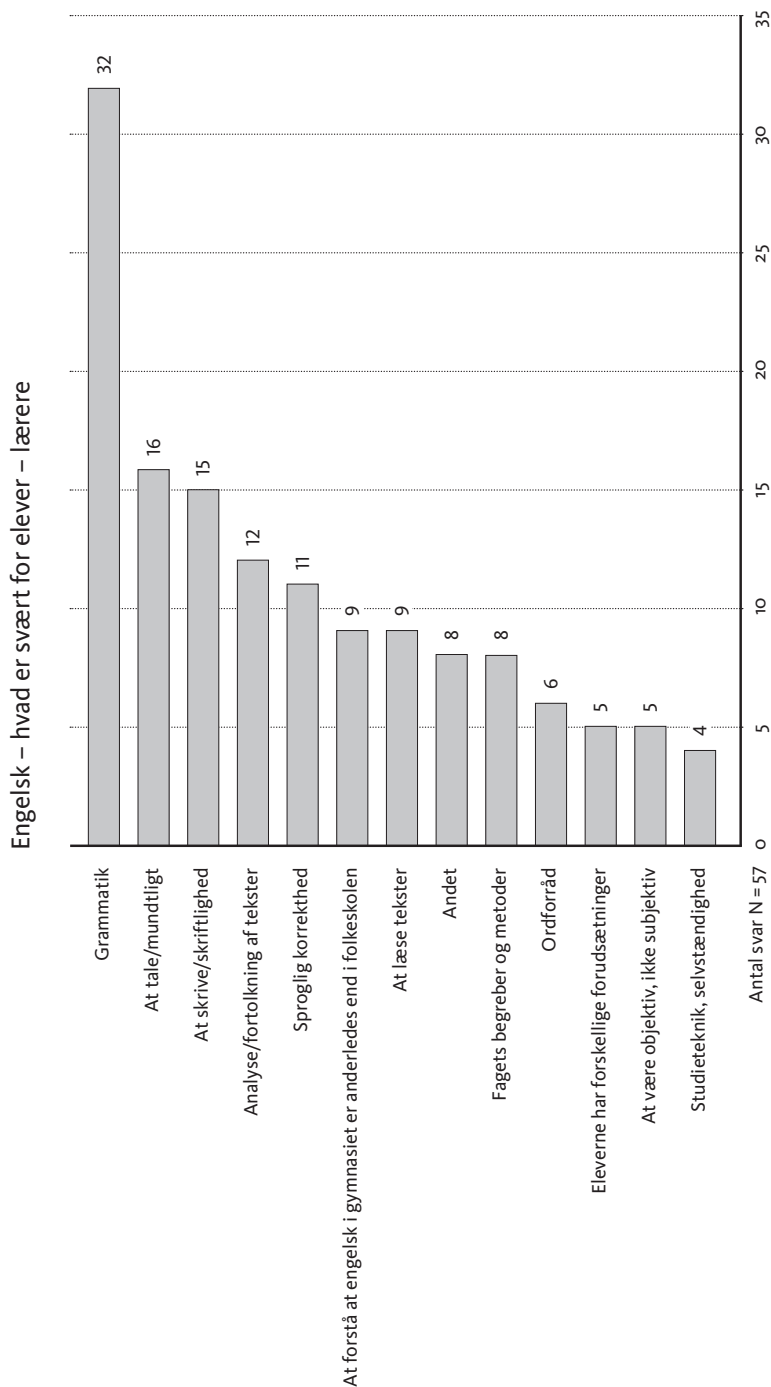
og at de kan kommunikere på tværs af kulturelle grænser, som det hedder i fagets formål. De faglige mål og det faglige indhold er centreret om stilforskelle i forskellige typer af tekster. De sproglige handlinger, der bruges til at beskrive undervisningen, er i modsætning til folkeskolens »at analysere, at diskutere og at fortolke«. Analyse, diskussion, fortolkning og perspektivering er nye krav i forhold til folkeskolen. Eleven skal desuden demonstrere indsigt i fagets identitet og metoder. Formuleringerne på STX, HHX, HTX og HF er forskellige, men fælles for læreplanerne er, at de gymnasiale uddannelser stiller større krav om sproglig korrekthed, tekstanalytiske kompetencer og anvendelse af faglig terminologi end folkeskolen. På læreplansniveau er der altså en progression og en tydeliggørelse af niveauforskellene, sådan som EVA-rapporten fra 2005 efterlyste. Spørgsmålet er så, hvordan forskellene opleves af lærere og elever i overgangen fra grundskolen til gymnasiet.

Hvad oplever lærere og elever som svært i overgangen?

216 elever og 57 engelsklærere i gymnasiet udfyldte et elektronisk spørgeskema, især med spørgsmål med åbne svarmuligheder. Vi dannede 13 kategorier ud fra svarene, og hvert svar kan tilhøre flere kategorier. Lærerne blev bl.a. bedt om at svare på: »Hvad oplever du er svært for eleverne i faget engelsk, efter de er startet i gymnasiet?«. Lærernes svar fordelte sig som vist i figur 1 på næste side.

Figuren viser, at manglende viden om grammatik er den kategori, der nævnes flest gange af gymnasielærerne, som fx skriver: »Mange har ikke fået sat grammatiske termer på den viden de har«. Andre giver udtryk for, at eleverne kommer med meget forskellige udgangspunkter med hensyn til basale grammatiske regler, ordforråd og forståelse af udtale af ord på engelsk. Der er tilsyneladende en forventning hos gymnasielærerne om, at eleverne har styr på elementære grammatiske begreber og sætningsanalyse. Men ifølge Fælles Mål er trinmålene for sprog og sprogbrug, at eleverne skal anvende og følge centrale grammatiske begreber, altså et fokus på anvendelse frem for et metaniveau om grammatisk terminologi. Noget tyder altså på, at lærernes forventninger til eleverne ikke svarer til de forventninger, folkeskolens læreplaner har til, hvad eleverne skal lære.

Mundtlighed er et andet område, der fylder i besvarelserne. En lærer siger: »At kunne bidrage med fagligt engelsk, da mange ikke er vant til dette. Mange er også uvante med, at timen foregår på en-



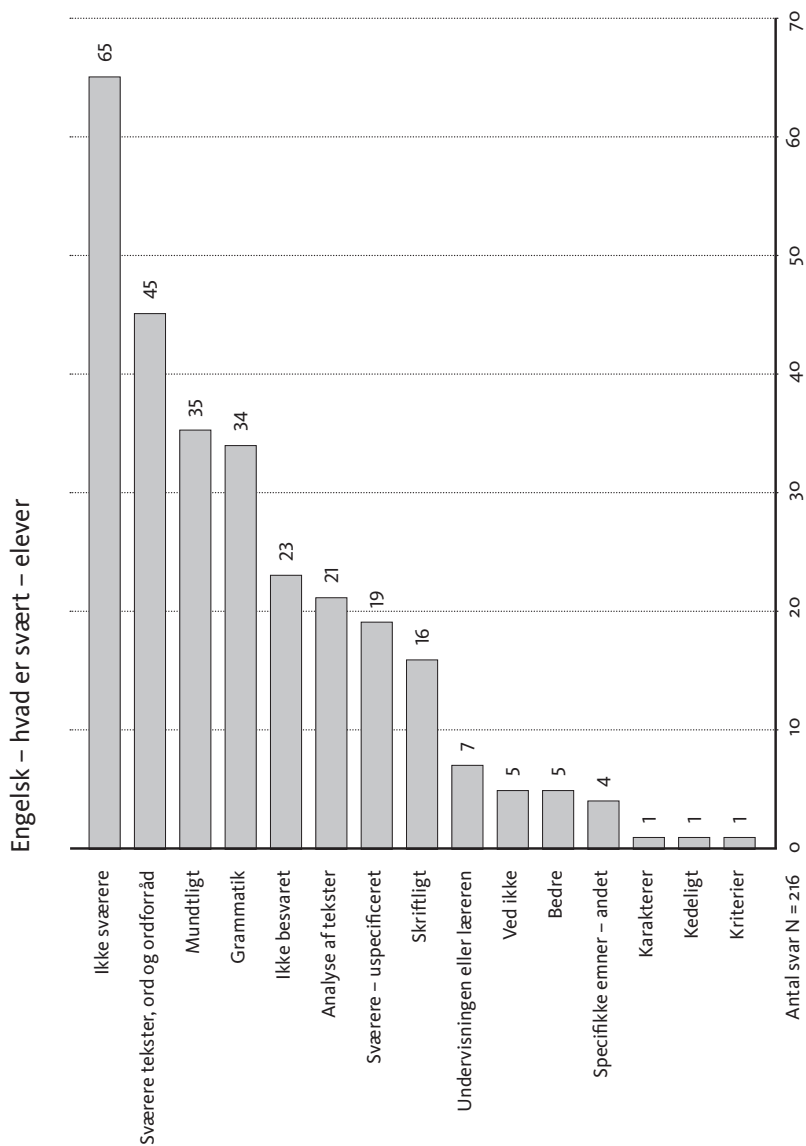
Figur 1. Engelsklærere i gymnasiet (alle gymnasieformer): »Hvad oplever de som svært for eleverne?«. Antal svar (N=57).

gelsk, og dermed kan der opstå en utryghed, hvis man ikke forstår alt, der bliver sagt, der er meget brede spænd af sproglige kompetencer«. Mange af lærerne giver udtryk for, at eleverne tror, at de kan mere, end de faktisk kan. En gymnasielærer skriver: »At analysere tekster uden at forfalde til subjektive holdninger, at skrive på engelsk – især at skrive analyser, som er det, man skal til eksamen i 2/3g«. En mulig forklaring kan være, at grundskolen har fokus på anvendelse af viden om kultur- og samfundsforhold i arbejdet med mange forskellige genrer, som sjældent er litterært orienterede eller styret af fagterminologi. Flere lærere giver udtryk for, at eleverne holder sig tilbage i timerne og er modvillige til at tale engelsk. Kravet om brug af fagterminologi samtidig med tekstkompetencer, der fordrer næranalyse, fortolkning og perspektivering til litteraturhistoriske, kulturelle, samfundsmæssige, historiske og teknologiske sammenhænge, oplever mange elever som et stort spring.

Som figur 2 på næste side viser, svarer 65 af eleverne, at engelsk ikke er sværere i gymnasiet. Omvendt svarer 45, at det er sværere tekster og ordforråd. For nogle elever opleves undervisningen ikke som væsentligt forskellig, men for andre opleves faget som meget anderledes. En elev skriver f.eks.: »Der er meget analysearbejde [...] hvilket kan være ret kompliceret, især hvis man har svært ved at forstå teksten«. En anden skriver: »Det er helt det samme som i dansk, synes at det er utrolig interessant, i stedet for at de lærer os alt det nye ved sproget, bruger vi kun tiden på ting, som vi ved, vi læser historier og analyserer i stedet for at lære noget nyt«. Flere af eleverne peger på, at det er svært at kende forskel på danskfaget og engelskfaget. Som en elev formulerer det: »På STX er det dansk på engelsk«.

Grammatikken fylder også hos eleverne. Nogle skriver bare »grammatik«, uden at uddybe nærmere. En elev skriver: »Det er svært at forholde sig til kongruens og analyse af tekster og sætninger og at man nu skal kunne forklare sine svar mere uddybende«. Mange elever undrer sig over, at grammatikundervisningen i gymnasiet foregår på dansk og med latinske betegnelser.

Elevbesvarelsenerne er forskelligartede, og her spiller det også ind, at engelskfaget i gymnasiet kan tages på A- og B-niveau, og at nogle engelsklærere har taget det socialkonstruktivistiske læringssyn til sig (jf. Mathiasen et al. 2009), hvilket betyder, at undervisningssituationen i grundskolen og gymnasiet nærmer sig hinanden i form, men at indholdet fortsat er væsentligt forskelligt. En foreløbig konklusion er, at lærerens metodefrihed i grundskolen såvel som i gymnasiet betyder, at der er en del variation med hensyn til, hvilke udfordringer eleverne oplever i overgangen.



Figur 2. Elever på de otte skoler (alle gymnasieformer). »Hvad er svært i gymnasiet?«. Antal svar (N=216).

Kommunikationssituationen

Spørgsmålet om, hvad der er svært, er én tilgang til overgangsproblemerne. En anden er at se på, hvad der er forskelligt, uden at det nødvendigvis opleves som svært. På et seminar i projektet bad vi de syv deltagende engelsklærere (heraf to grundskolelærere) reflektere over og diskutere, hvilke forskelle der er mellem engelsk i grundskolen og på gymnasiet. En af grundskolelærerne skrev i sin individuelle refleksion: »Vi har meget fokus på at læse og forstå og at videreformidle det læste. Ofte har vi diskussioner om det læste efterfølgende«. Om gymnasiets analytiske fokus skrev læreren, at »I stedet for at skrive en artikel skal eleverne nu analysere i deres tekst, hvad der kendetegner en artikel«. En anden grundskolelærer skrev, at »ikke alle skal i gymnasiet → vi vægter at alle skal kunne benytte engelsk ude i samfundet«. En gymnasielærer noterede at »Faget i gymnasiet handler om alt det kedelige« og at faget er »Stadig gearret mod universiteter som aftagere«.

Grundskoleundervisningens kommunikative tilgang har fokus på aktiviteter og produktion af sprog. I grundskolen skal eleverne bl.a. tale om tekster, mens gymnasiet vægter det analytiske. Det er én forskel; men lærernes kommentarer peger på betydningen af, hvad der er i fokus for analysen, dvs. perspektivet i tekstarbejdet. Udover at gymnasiets tekstlæsning vægter det litterære, har den analytiske tekstlæsning fokus på begreber, genrer og teknikker. Dette fokus retter elevernes blikke ind mod tekstens og fagets eget indre univers. Heroverfor vægter grundskolen, at eleverne bruger teksten til at tale om forhold i omverdenen.

Forskellen mellem grundskolens og gymnasiets engelskfag handler dermed ikke blot om dybde, præcision eller tekstanalyse frem for kommunikation. Den handler også om, at undervisningen i gymnasiet favoriserer nogle andre perspektiver. I gymnasiets engelskfag fylder den litterært og formmæssigt orienterede tekstlæsning, mens grundskolen bruger teksterne til at kommunikere om verden. Eleverne har derfor lært, at tekstlæsningen og deres mundtlige deltagelse måles efter andre målestokke end dem, de mødes med i gymnasiet. Men fordi denne grundlæggende forskel i forståelsen af faget trives i to adskilte systemer, bliver den ikke forstyrret – kun eleverne oplever den og må forsøge at håndtere den. Lærerne i de to systemer er nemlig stort set uvidende om hinandens skoleverdener – det er én af de ting, som er blevet klart for de lærere, som har deltaget i følgeforskningsprojektet.

Overgange og progression – et bud på en konklusion

Vores undersøgelse tegner ikke et entydigt billede af progressionen fra grundskole- til gymnasieundervisningen i engelsk. Der er mange fællestræk og god sammenhæng i læreplanerne, og en del elever oplever ikke den store forskel. Andre elever fortæller, at engelsk er blevet sværere, og en del lærere vurderer, at eleverne mangler nogle faglige forudsætninger. En del af forklaringen på flertydigheden er formentlig, at der er en stor variation i den undervisning, eleverne har mødt i grundskolen, og dermed i de forudsætninger, eleverne kommer med, og den undervisning og de krav, de møder i gymnasiet.

Undersøgelsen peger også på, at lærernes indsigt i fagets form og indhold på tværs af skoleformer er begrænset. Gymnasielærerne forventer i nogle tilfælde, at eleverne kommer med kompetencer, som ikke indgår i folkeskolens læreplaner, ligesom der er en risiko for, at gymnasielærerne ikke kan bygge videre på den måde, eleverne i grundskolen har arbejdet med det kulturelle og sproglige på. Det gælder også, om gymnasielærerne bliver opmærksomme på, at der med de nye forenklede Fælles Mål, som følger med folkeskolereformen fra sommeren 2014, bliver større fokus på interkulturel kompetence. I vejledningen til de nye mål refereres til Michael Byrams model for interkulturel kommunikativ kompetence (Byram 1997), der som bekendt har kritisk kulturel bevidsthed som omdrejningspunkt. I fremtiden må vi forvente, at eleverne fra grundskolen har deltaget i undervisning, som handler om kulturmøder og interkulturel kompetence – og måske endda kritisk kulturel bevidsthed, og det er et spørgsmål, i hvilken udstrækning gymnasieundervisningen kan bygge videre på det fokus.

Der ligger nogle forskelle knyttet til uddannelsernes tradition og kultur, som har betydning for lærernes fortolkninger og balancering af læreplanerne. Hvordan vægter eksempelvis STX-læreren i sin undervisning mellem et fokus på globale og kulturelle forhold og et fokus på de indre, formorienterede aspekter af sproget og teksterne? Den enkelte lærers forvaltning vil være påvirket af skoleformer (STX vil fx formentlig adskille sig fra HTX), men også af lærerens egen baggrund og faglige præferencer, som bunder i lærerens uddannelsesbaggrund på universitetet. Overgangsproblemerne kan derfor ikke alene diskuteres ud fra læreplanerne, men må inddrage den fortolkning, som lærere og elever foretager i skolehverdagen i kommunikationssituationen i selve undervisningen.

Overgangsproblemerne knytter sig altså også til fagets indhold og kriterier. Der er derfor ikke alene et skift i krav og rammer i henholdsvis grundskole og gymnasium. Der er også et skift i de situationer, samtalen handler om. Det kalder på en forventningsafstemning mellem gymnasielærerne og eleverne og på fortsat at udvikle samarbejdet på tværs af skoleformer.

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005). *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Ebbensgaard, A. B., Jacobsen, J. C. & Ulriksen, L. (2014). *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk* (Vol. 37). København: Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.
- Mathiasen, H. et al. (2009). *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nye forenklede Fælles Mål 2014: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal>
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009. Engelsk*. København: Undervisningsministeriet.
- STX, HHX, HTX og HF Læreplaner for faget engelsk 2013: STX, HHX, HTX og HF Læreplaner for faget engelsk 2013: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fag-og-laereplaner/>

Engelskkursus for fiskere

For tre år siden blev jeg kontaktet af Danmarks Fiskeriforening og bedt om at holde en række engelskkurser for deres hovedbestyrelse. Den består af 12 mænd fra alle egne af Danmark, som er ansvarlige for de lokale fiskeriforeninger. Hovedbestyrelsen er i de senere år blevet inddraget mere og mere i internationale forhandlinger – og stridigheder – om fiskekvoter og metoder i EU og andre steder i verden.

Selv om fiskerne har engelskkyndige havbiologer med til at tolke, føler de i stigende grad behov for selv at kunne deltage aktivt i forhandlingerne, ikke kun med hensyn til det faglige sprog, men også med hensyn til forhandlingsfærdigheder (»negotiating skills«). Dertil kommer sociale, sproglige færdigheder, så fiskerne kan lobbye bl.a. med fiskere fra andre lande.

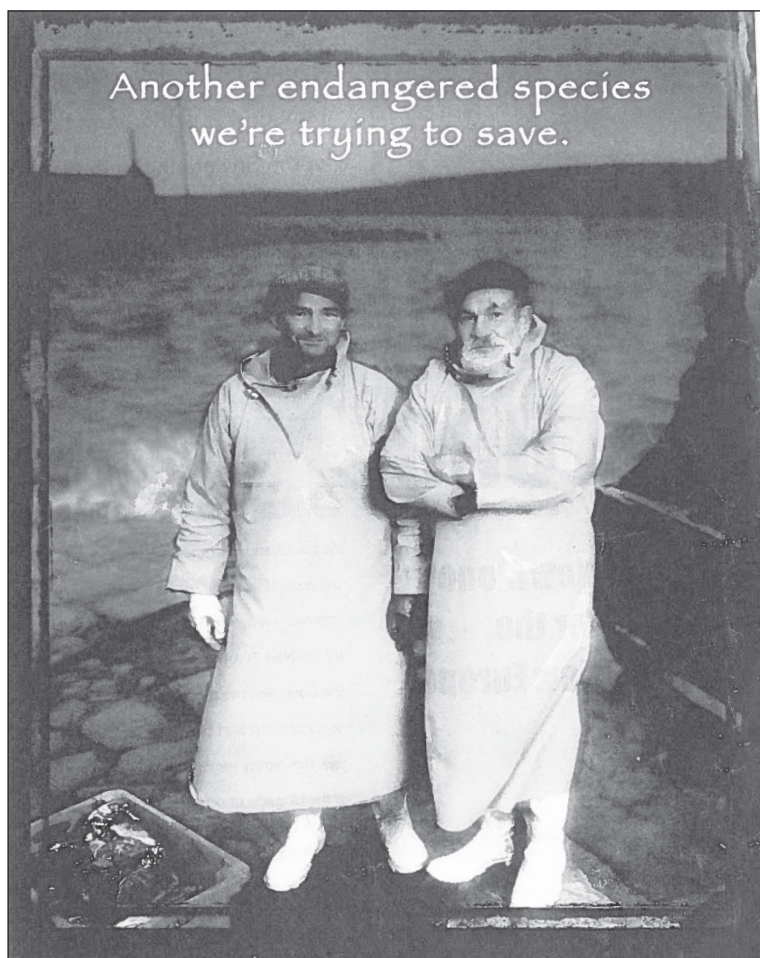
Et faktum er også, at de andre nordiske lande i stigende grad er begyndt at kommunikere indbyrdes på engelsk. De mange forskellige nordiske dialekter er svære at forstå, og både i Danmark og i de andre nordiske lande arbejder der rigtig mange havforskere fra lande uden for Norden, de fleste af dem engelsktalende. Resultatet er, at fælles møder, seminarer, konferencer stadigt oftere foregår på engelsk i de nordiske lande, og fiskerne må så bare håbe på, at der er folk, der kan og vil tolke for dem.

At motivationen er der, viser Danmarks Fiskeriforenings initiativ med at kontakte mig. Og interessen er der uden tvivl også, men fiskeriformænd er travle folk, der ud over de administrative opgaver også selv er aktive fiskere. Ikke mindst problemerne i EU om fiskekvoterne kræver megen tid, ligesom det også kræver tid at forklare baglandet, hvorfor de opnåede resultater ikke altid er, hvad man havde håbet på.



LIS RAMBERG BEYER

Lektor og projektkoordinator, Syddansk Universitet,
Aalborg Universitet, Copenhagen Business School,
cand.mag. i engelsk og fransk
liscgster@gmail.com



Dette billede er uden tvivl positivt ment: sympatiske fiskere på en mørk og rå baggrund, den ene fryser lidt. »Species« er et engelsk ord, som fiskerne udmærket kender, da det jo er vigtigt at have styr på de forskellige arter. At de selv bliver betegnet som en »species«, tog de med deres gode sans for humor. Jeg spurgte dem, hvem de mente »we« var, og hvordan »de« ville redde fiskerne. Det kom der en livlig diskussion ud af, som mere og mere gik over i dansk, da bølgerne gik højt. Fiskerne har ikke brug for at blive patroniseret; de er udmærket klare over, at deres sprog er præget af såvel dialekt som sociolekt, men det forhindrer ikke, at de selv tager aktivt del i deres erhvervs overlevelse. Derfor ville de gerne lære noget mere engelsk.

Tilrettelæggelse

Da hovedbestyrelsen som sagt kommer fra alle dele af landet, har man et hovedsæde i Taulov tæt på Fredericia – nogenlunde i midten. Her fandt størstedelen af engelskkurserne sted. Fra starten var det et stort problem at finde egnede tidspunkter. Fiskeriformændene er som nævnt travle folk, og selv om Taulov ligger geografisk midt i Danmark, var det langt at køre for de fleste. Tanken om at tage toget i stedet og så »læse lektier« undervejs, som jeg altid selv har gjort, når det var muligt, både som elev og lærer, lå dem fjernt. For manges vedkommende var det forståeligt nok, da de bor langt fra offentlige transportmidler. Vi talte en del om mulighederne for at lytte til engelsk i bilen, men det var lettere sagt end gjort.

Gruppens baggrund

De 12 hovedbestyrelsesmedlemmer viste sig at have yderst forskellige forudsætninger. Nogle havde de engelskkundskaber, man ville forvente af danskere, dvs., de mestrede et pænt dagligdags engelsk. Deres mål med kurset var: 1) at udvide deres ordforråd, 2) at træne deres lytte- og forståelsesevne og 3) vigtigst: at træne deres egen mundtlige sprogfærdighed. Denne gruppe kunne godt følge med i de fleste forhandlinger, men var frustrerede over ikke at kunne formulere sig og diskutere på et tilstrækkeligt højt niveau. Den anden gruppe havde yderst sparsomme engelskkundskaber. De havde brug for et decideret begynderkursus i både udtale, grammatik og ordforråd.

Materiale

Valg af materiale gav mig en del hovedbrud. Takket være Alinea fik jeg skaffet nogle bøger med forholdsvis lette tekster, der også kunne bruges til voksne. Men det, der virkede bedst, var faktisk et par gamle bøger fra mine forældres tid, som havde tekster om hilsner, smalltalk, dagligdags problemer iblandet basale udtalemæssige og grammatiske forklaringer. Efter en introduktion den første gang anbragte jeg holdet i par, som så skulle udveksle hilsner og små bemærkninger. Det fungerede ret godt, og snakken gik livligt.

Da et stort behov for en del af deltagerne var det faglige ordforråd, havde jeg medbragt forskellige rapporter på engelsk om fiskeri, som både indeholdt ord om fangstredskaber, metoder, problemer, forhandlinger osv. De skulle så igen i par finde alle de ord, de kunne gætte betydningen af, og eventuelt finde frem til, hvad artiklen/rapporten handlede om. Det lykkedes for flere af dem i store træk, mens

andre godt kunne se, at ordene var de samme, men ikke kunne se sammenhængen til resten af teksten.

Differentieret undervisning

Det var oplagt at forsøge *peer-learning*, såvel i par på samme niveau som i par med forskelligt niveau. Flere af de dygtigste var gode til at hjælpe svagere kolleger, og det er – eller kan i hvert fald være – en udmærket øvelse i sig selv at formulere sig på engelsk. Et par stykker af de lidt bedre var dog fra starten ikke indstillet på at bruge deres sparsomme tid på folk, der næsten intet kunne. Fair nok, og de forsvandt også hurtigt fra kurset. Gruppen med dårligt engelsk var genert og tilbageholdende og svær at få til at sige noget, selv om – eller måske netop fordi – de til daglig var vant til at ytre sig rimeligt powerfuldt på dansk.

Et par gange lykkedes det alligevel i par og mindre grupper. For eksempel da en amerikansk forsker skulle holde et foredrag i København for både forskere og fiskere. Han havde på forhånd sendt sit engelske oplæg på PowerPoint, og det brugte jeg så i en lektion nogle dage før. Den dygtigste af de fremmødte blev bedt om at læse de fremsendte PowerPoint-slides op og forklare de andre, hvad de betød. De skulle så diskutere, om de var enige i indholdet eller havde tilføjelser, ændringer m.m. Det gjorde i hvert fald, at de pågældende fik noget ud af foredraget, som de ellers ikke ville have forstået.

En sætning, jeg virkelig fik lært alle, var »I don't agree«. Fiskerne føler ofte, at der ikke bliver lyttet nok til deres synspunkter, og de er afhængige af oversættere, der ikke altid kan formidle den samme intensitet og utilfredshed. Men de skulle jo gerne kunne forklare, hvorfor de ikke er enige, og hvilke alternativer, de foreslår. Og det kræver et passende sprog, herunder forhandlingsfærdigheder. Her kneb det, for vi havde slet ikke tid nok i undervisningstimerne, og hjemmeforberedelse var et ukendt begreb for de fleste, især dem, der havde mest brug for det.

Deltagerne mente, at man måtte kunne finde CD'er, som de kunne lytte til i bilen og på den måde lære engelsk. Men søgninger på nettet gav ingen tilfredsstillende resultater, da stort set alle systemer – fornuftigt nok – består af CD-ROM'er, hvor brugeren selv skal være aktiv. Det lykkedes mig at finde en række *Easy Reader*-versioner af kendte romaner og noveller med tilhørende CD'er, som de kunne lytte til i bilen. For eksempel Edgar Allan Poe, Sherlock Holmes og lignende, og nogle stykker brugte dem da også. Til nogle var der endda tilhørende CD-ROM'er, så man kunne træne ordforråd før eller efter læsning eller lytning. Men også her kneb det med at udnytte

tilbuddene. Og som vi heldigvis kunne more os over i fællesskab, havde jeg ingen sanktionsmuligheder over for manglende »lektielæsning« andet end at fortælle dem igen og igen, at man ikke kan lære at tale et sprog bare ved at sidde og lytte. Det er hårdt arbejde ligesom matematik og andre færdigheder, hvor personen selv er nødt til at gøre en indsats.

Nødvendige rammer

Hvis et kursus for en gruppe som de 12 hovedbestyrelsesmedlemmer skal have den optimale effekt, skal der afsættes mere sammenhængende tid pr. gang – minimum tre timer, måske mere, hvis deltagerne ikke har forberedt sig. Mine 12 deltagere skulle deles i mindst to grupper, de gode og de mindre gode, som kunne skiftes til at læse det engelske materiale med hinanden og så samtale med læreren. Dette skulle foregå mindst to gange om måneden, og deltagerne skulle forpligte sig til i det mindste at *lytte* til noget engelsk i den mellemliggende periode. Der skulle være mødepligt, og afbud skulle sendes i god tid. Jeg er sikker på, at fiskerne selv er helt enige i ovenstående. Hindringerne har været – og er – store afstande, uregelmæssige arbejdstider, nødvendige krisemøder indkaldt i sidste øjeblik samt det måske vigtigste – det uvante i at skulle forberede sig hjemme inden lektionerne.

De danske fiskeres ønske var som nævnt et større ordforråd, men samtidig skulle de lære at *tale* et bedre engelsk, så de kunne diskutere med deres udenlandske kolleger. Og det skulle naturligvis være på et så korrekt sprog, at de andre kunne forstå det. At dette kræver en ret koncentreret indsats, over en længere periode, af *dem selv*, var som sagt en overraskelse for nogle.

En række undersøgelser fra de senere år viser, at en overraskende stor procentdel af den danske befolkning ikke kan tale engelsk. Det er ikke noget, man skilter med i dagens Danmark, så det kan være svært at fange disse folk. For en sproglærer i Danmark udgør disse målgrupper en speciel udfordring, fordi vi er vant til, at folk gerne vil lære sprog – i hvert fald engelsk. Men for kolleger i lande som England, USA, Frankrig, Spanien er modstand mod at lære fremmedsprog ikke noget nyt. Så det er måske meget sundt for en dansk sproglærer at blive konfronteret med lignende problemer.

Medierne

Vi talte en del om den dårlige presse, fiskerne ofte får. De bliver beskyldt for at være både kortsynede, pengegriske og egoistiske.



Exploiting opportunities others don't see

At SKAGEN we are contrarians. We take a different perspective, finding unique investments in places where others don't look. We invest in companies that are undervalued, unpopular and under-researched and this approach has generated good returns for our clients over the years. For example, our emerging markets equity fund SKAGEN Kon-Tiki has delivered an average annual return of 16.0% in EUR since start in 2002, outperforming its benchmark (MSCI EM) by 8.3%. So if you're on the lookout for new opportunities visit www.skagenfunds.com

The art of common sense



Dette billede er et typisk eksempel på mediernes stereotype fremstilling af fiskere. Seje fyre i fiskertøj, som ikke går med til hvad som helst. Teksten under billedet beskriver »we« som »contrarians who take a different perspective, finding unique investments in places where others don't look«. (We) »invest in companies that are undervalued, unpopular and under-researched«. Disse negative ord, som ofte bliver brugt til at karakterisere fiskere og fiskeriet generelt, bliver her brugt positivt, og for eksempel har mange akademiske havforskere indset, at samarbejde med fiskerne er vejen frem, så de forskellige former for viden kan supplere hinanden. At traditionelle stereotyper ikke altid holder, viser en udtalelse fra ministeren om formanden for Danmarks Fiskeriforening på hans 50-årsdag for nylig: »Han ligner fuldstændig en departementchef i forsvarsministeriet« i sit altid stilige jakkesæt og sin velafbalancerede optræden.

Vores tid tillod ikke at komme ind på noget så avanceret som kritisk diskursanalyse (Critical Discourse Analysis), som ellers ville have givet fiskerne en bedre forståelse af den rolle, medierne ofte tildeler dem. Og således heller ikke på, hvordan man ændrer sin egen rolle og selv skaber sig en ny identitet. Under vores kursus lykkedes det dog for bestyrelsen at få Politiken til at dementere en forsidehistorie, der gik på, at der er udbredt nepotisme blandt fiskeriformændene, der selv tjener styrtende med penge uden at kæmpe nok for deres fattige medlemmer.

I flere og flere internationale fiskeriprojekter har havforskerne som nævnt indset nødvendigheden af at inddrage de menige fiskere aktivt – med gode resultater. Men det kræver naturligvis, at begge parter gør en indsats for at forstå hinanden. De fleste havforskere kan kommunikere på et rimeligt engelsk, fordi de ofte arbejder i andre lande end deres fødested, ligesom mange har engelsk som modersmål. Langt størstedelen af vigtige internationale resultater, beslutninger og rapporter er på engelsk. Så der er ingen vej udenom for fiskere, der vil have indflydelse på deres erhverv i fremtiden – de er nødt til at lære et ordentligt engelsk.

Det betyder ikke nødvendigvis, at de skal begynde at tale på en måde, der ligger dem fjernt, og som de ikke kan stå inde for. Tværtimod skal de træne i at udtrykke præcist det, de mener, og ligeledes i at forstå – uden misforståelser – hvad modparten mener.

Mit sidste input til kurset var følgende lille digt af Arthur Kudner til sin søn:

Never fear big long words.
Big long words mean little things.
All big things have little names,
Such as life and death, peace and war
Or dawn, day, night, hope, love, home.
Learn to use little words in a big way.
It is hard to do,
But they say what you mean.
When you don't know what you mean,
Use big words –
That often fools little people.

Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn

Redigeret af Hanne Leth Andersen, Susana S. Fernández, Dorte Fristrup og Birgit Henriksen. Samfundslitteratur 2014. 266 s.

Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn, redigeret af Hanne Leth Andersen, Susana S. Fernández, Dorte Fristrup og Birgit Henriksen, er udsprunget af et stort projekt om sprogundervisning i gymnasiet. I projektet har en lang række gymnasier og forskere i sprogdidaktik deltaget. Projektet har været gennemført i regi af Undervisningsministeriet over tre runder i perioden 2011-14.

Udgivelsen henvender sig til både erfarne undervisere og undervisere, der først nu skal i gang med at undervise. Det er en udgivelse, der indholdsmæssigt kommer vidt omkring, og som overordnet betyder, hvordan man lærer sprog, og hvordan man underviser i sprog. Der er fokus på sprogfagene som både færdighedsfag, vidensfag og kulturfag.

Udgivelsen er ikke kun selvskrevet som pensum på de gymnasiale fagdidaktiske kurser i pædagogikum, men bør også komme i spil på hvert enkelt gymnasium landet over. Det er en udgivelse, der kan bidrage til og åbne op for diskussionen blandt sproglærerne om, hvad god undervisning er. Det er essentielt, at vi som undervisere deltager aktivt i udviklingen af sprogundervisningen. Det betyder, at vi løbende bør afprøve nye didaktiske og pædagogiske tilgange, men samtidig bør vi også altid være åbne over for at kaste et kritisk blik på egen praksis og være åbne for forandringer. Lige så vigtigt er det, at antagelser om god praksis i undervisningen ikke kun baseres



METTE HERMANN

Lektor, Nørre Gymnasium, cand.mag. i tysk og engelsk
mettehermann@hotmail.com

på erfaringer og fagtraditioner, men i lige så høj grad på resultater fra forskningen.

Sprogfagene i gymnasiet er under forandring i forhold til både praksis og indhold. Særligt i 2. og 3. fremmedsprog har sprogundervisningen i gymnasiet skiftet fra fokus på indhold til fokus på sproget i anvendelse. Læsning af skønlitteratur er blevet nedtonet, og arbejdet med den sproglige dimension er i langt højere grad i centrum end tidligere. Dette skyldes blandt andet gymnasireformen i 2005, læreplansjusteringer i 2010 og ministerielle krav om øget anvendelsesorientering i sprogfagene. *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn* taler direkte ind i denne virkelighed, og plæderer for et kommunikativt sprogsyn med fokus på en elevcentreret og anvendelsesorienteret tilgang til undervisningen, hvor teori og praksis går hånd i hånd.

Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn er inddelt i tre dele. Hver del består af en række kapitler, som er skrevet af både sprogdidaktiske forskere og praktikere fra gymnasieskolen. Bogen indeholder i alt 20 kapitler. Det er en stor styrke med de mange kapitler, der gør bogen mere overskuelig og lettere tilgængelig.

I den første teoretiske del præsenteres den sprogdidaktiske ramme. I kapitlet »Sprogsyn og læringssyn« giver Birgit Henriksen en oversigt over de vigtigste nyere teorier om sprog og sprogtilegnelse og belyser herved, hvordan de forskellige tilegnelsesteorier og læringssyn har indflydelse på praksis i undervisningen. Kapitlet er et godt sted at starte, når man går i gang med bogen, da der her præsenteres det lærings- og sprogsyn, som hele udgivelsen er baseret på. Her præsenteres centrale begreber, som anvendes gennem hele bogen. I den teoretiske del er der desuden kapitler om blandt andet progression, differentiering, motivation og fokus på form.

Bogens anden del belyser den kommunikative sprogundervisning i praksis. Udgangspunktet er de fire færdigheder tale, lytte, læse og skrive, og bogen indeholder derfor blandt andet følgende kapitler »Mundtlig sprogproduktion« af Birgit Henriksen, »Skriftlighed« af Karen Sonne Jakobsen og »Feedback« af Susana S. Fernández. Her finder man også kapitlerne »Tasks« af Mads Jakob Kirkebæk og Pia Ballegaard Hansen og »Ord og tekst« af Lise Andersen og Birgit Henriksen, hvor der i begge kapitler gives konkrete bud på nye opgavetyper og aktiviteter i undervisningen. I kapitlet om tasks foldes for alvor den teoretiske ramme ud, der præsenteres i bogens indledende kapitler om sprogtilegnelsesteorier og metoder. Her gives der bud på, hvordan man via tasks arbejder med input, interaktion, output og hypoteseafprøvning. Mange konkrete idéer er

der også at hente i kapitlet om ordforråd, hvor Andersen og Henriksen præsenterer en bred vifte af opgavetyper. I anden del er der desuden bud på, hvordan der kan arbejdes med indholdssiden af fagene. I kapitlet »Faktatekster« demonstrerer Jette Friis Tuca eksempelvis, hvordan man som input til både sprogtilegnelse og indholdsside i faget kan arbejde med ikke-litterære tekster. Endelig afsluttes anden del med kapitlet »Det digitale læringsrum« af Francesco Caviglia og Chresteria Neutzsky-Wulff.

I bogens afsluttende, tredje del flyttes blikket ud af klasserummet. Her ses der på sprogfag som kulturfag, og der gives bud på, hvordan man kan arbejde med udviklingen af interkulturelle kompetencer, globalisering og kulturmøder samt kreativitet og innovation. Det er også i denne del, sprogfagene sammenkobles med andre fag, og hvor der gives bud på fremtidige indsatsområder i sprogfagene og tilgange til det at undervise i sprogfag. I kapitlet »Kreativitet og innovation« giver Hanne Leth Andersen og Dorte Fristrup blandt andet eksempler på, hvordan kreativitet, innovation og iværksætteri med fordel kan indtænkes i sprogundervisningen, og hvordan innovation og iværksætteri kan åbne op for nye faglige perspektiver og udsyn, både i forhold til en lokal og global verden. Mette Skovgaard Andersen og Lisbeth Verstraete-Hansen har i kapitlet om »Interkulturel kompetence« ligeledes fokus på nødvendigheden af at øge elevernes globale udsyn og giver en række bud på, hvordan man i sprogundervisningen kan arbejde med udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence.

Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn er en fremragende og betydningsfuld udgivelse, der giver både overblik og indsigt, og som i høj grad sætter sprogfagene i gymnasiet anno 2015 på dagsordenen, både for den enkelte underviser og i et større fælles perspektiv.

Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn viser nye veje og giver nye perspektiver på det at lære sprog og undervise i sprog. Kravene til en dygtig sprogunderviser bliver stadigt større. Dette belyser udgivelsen her i al tydelighed med sine mange tilgange til det at undervise i sprog. Dertil kommer, at elevgruppen ændrer sig hurtigere end tidligere, og at elevernes faglighed er mere differentieret end nogensinde. Omfanget af nye pædagogiske strømninger gør, at vi som undervisere skal være omstillingsparate, udviklingsorienterede og ikke mindst dygtige reflekterende praktikere med fagligt, didaktisk og pædagogisk overblik.

Godt Nyt

Kritisk sprog- og kulturpædagogik

Udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra samlingen på AU Library.

- Alvermann, D.E. & Hinchman, K.A. (2012). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives: Bridging the everyday/academic divide*. (3. ed.). New York: Routledge.
- Ávila, J. & Pandya, J.Z. (2013). *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts*. New York: Routledge.
- Barnard, R. & Torres-Guzmán, M.E. (2009). *Creating classroom communities of learning: International case studies and perspectives*. Bristol: Multicultural Matters.
- Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. New York: Bloomsbury Academic.
- Byrnes, H. & Manchón, R. (2014). *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Comber, B. & Simpson, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Decke-Cornill, H. & Volkmann, L. (2007). *Gender studies and foreign language teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Edwards, C. & Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Geluykens, R. & Kraft, B. (2008). *Institutional discourse in cross-cultural contexts*. München: LINCOM.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hemphill, D. & Blakely, E. (2015). *Language, nation, and identity in the classroom: Legacies of modernity and colonialism in schooling*. New York: Peter Lang.
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Hinkel, E. (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*. (Volume 2). New York, N.Y.: Routledge.
- Janks, H. (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Kuby, C.R. (2013). *Critical literacy in the early childhood classroom: Unpacking histories, unlearning privilege*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Lewison, M. Leland, C. & Harste, J.C. (2008). *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York: L. Erlbaum Associates.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons Inc.
- Linke, G. (2011). *Teaching cultural studies: Methods, matters, models*. Heidelberg: Winter.

- McLaren, P. & Kincheloe, J.L. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Milner, H. R. (2010). *Culture, curriculum, and identity in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Neuland, E. (2006). *Variation im heutigen Deutsch : Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pardo, L. Highfield, K. & Florio-Ruane, S. (2011). *Standing for literacy: Teaching in the context of change*. New York, NY: Hampton Press.
- Reagan, T.G. & Osborn, T.A. (2002). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharifian, F. (2009). *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sharifian, F. (2015). *The Routledge Handbook of language and culture*. London: Routledge.
- Shaughnessy, M. F. (2012). *Critical thinking and higher order thinking: A current perspective*. New York: Nova Science Publishers.
- Vasquez, V.M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Vasquez, V.M. (2013). *Negotiating critical literacies with teachers: Theoretical foundations and pedagogical resources for pre-service and in-service contexts*. New York: Routledge.

Du kan søge både fysiske og elektroniske bøger på:
<http://www.library.au.dk>

Andet Godt Nyt

- Argondizzo, C. (2013). *Creativity and innovation in language education*. Bern: Lang.
- Arnon, I., Casillas, M., Kurumada, C., Estigarribia, B. & Clark, E. V. (2014). *Language in interaction: Studies in honor of Eve V. Clark*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ayoun, D. (2013). *The second language acquisition of French tense, aspect, mood and modality*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Disney, D. (2014). *Exploring second language creative writing: Beyond Babel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- García Mayo, M. d. P., Gutierrez Mangado, M. J. & Martinez Adrian, M. (2013). *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hass, U., König, C. & Hass-Zumkehr, U. (2003). *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Hieronimus, M. (2014). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hultgren, A. K., Gregersen, F. & Thøgersen, J. (2014). *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kristjánsdóttir, B., Timm, L. & Schalburg, K. (2014). *Bæredygtig skoleudvikling: Samtaler med Kirsten Schalburg*. Frederiksberg: Dansk-lærerforeningen.
- Skehan, P. (2014). *Processing perspectives on task performance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

INFODOK – Informations- og dokumentationscenter
for fremmedsprogspædagogik:

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

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 61 Læringsmål – oktober 2015
- 62 Sprog og kultur – maj 2016
- 63 Genrepædagogik – oktober 2016
- 64 Køn og sproglæring – maj 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 Indholdsbasert sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

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

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