

Sprog i Norden

Titel: En ny tilgang til nabosprogsundervisningen
Forfatter: Thomas Henriksen
Kilde: Sprog i Norden, 2011, s. 117-130
URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Dansk Sprognævn

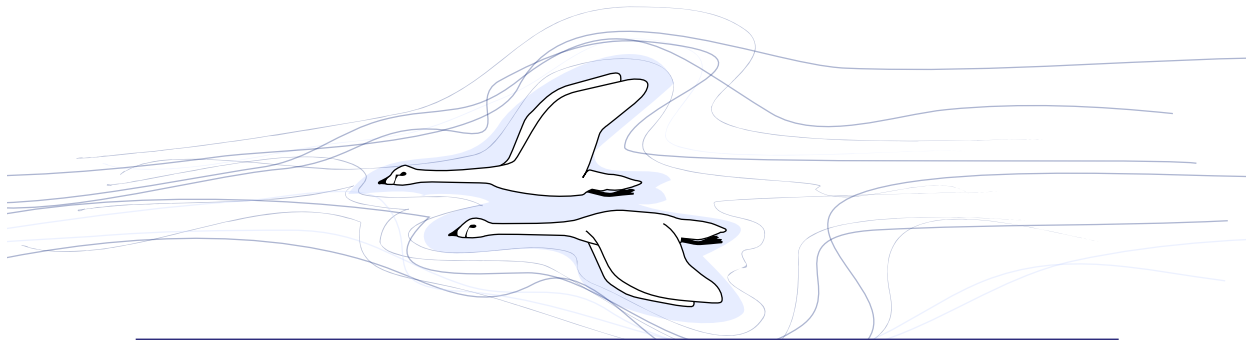
Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Sprog i Norden (1970-2004) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.



En ny tilgang til nabosprogsundervisningen

Thomas Henriksen

Som modersmåslærere og fremmedsproglærere i grundskolen kan man undre sig over, hvilken kasket man tager på, når undervisningen handler om de skandinaviske nabosprog. Sprogene ligner i høj grad hinanden, men alligevel kniber det med den internordiske nabosprogsforståelse. I den følgende artikel vil jeg beskrive nogle af mine egne synspunkter og erfaringer med området, samt give ideer til, hvordan nye metodiske og didaktiske tilgange kan sparke nyt liv i nabosprogsundervisningen. Jeg er nået frem til, at en nabosproglærer skal have sin helt egen kasket.

Hvad gør vi?

For at få børn og unge til at se værdien af og mulighederne som ligger i vores nordiske sprogfællesskab, så vil jeg for en stund tillade mig at sætte Lindgren, Ibsen og Andersen i skammekrogen. Ikke fordi, de har gjort noget forkert, men måske bare fordi, de trænger til at sidde lidt ned, – de har jo trods alt stået for nabosprogsundervisningen i mange år! De gamle litterære kanoner har tjent et velmenende formål. Med nordisk litteratur i hånden har lærere inspireret elever til at se og læse naboernes kulturskatte år efter år, således at kulturelle fællesskaber har fået næring helt frem til i dag. Dette er ikke uden betydning for det videre arbejde med nabosprogsundervisningen. Men, går man for alvor ind og analyserer på undervisningens praksis, så vil jeg vove at påstå, at den ikke altid er tilrettelagt efter nogen optimal logik, – eller måske snarere optimal didaktik.

Nabosprogsundervisning bliver mange steder gennemført som mere eller mindre traditionel modersmålsundervisning. Lærere præsenterer med en simplificeret formulering et uddrag af en større nordisk tekst på originalsproget – den kunne være skrevet af Astrid Lindgren – for sine elever, som efter gennemlæsning og eventuelt højtlesning diskuteres på klassen. Arbejdet med selve

sproget begrænser sig formentligt til de sværeste ord, som hvis muligt slås op i en ordbog, hvorefter fokus rettes mod indholdssiden og en diskussion af temaet set i forhold til andre gennemgåede tekster. Resultatet bliver ofte nogle rigtigt spændende diskussioner på baggrund af fortællingens tema, som, udover at bibringe timerne med faglighed, muligvis giver eleverne en fornemmelse af, at andre i Norden kan minde lidt om dem selv. Men hvor meget bedre er en dansk elev egentligt blevet til at forstå og kommunikere med en svensk nabo efter at have gennemgået femte kapitel af Brødrene Løvehjerte i klassen? Tilsyneladende ikke ret meget, hvis vi ser på resultaterne i den store undersøgelse *Internordisk Sprogforståelse* (INS) fra 2003-2004 (Delsing & Åkesson, 2005). Ifølge den tror jeg først og fremmest vi skal være glade for, at han nu har lært om Nangijala og livet efter døden.

Nyt fokus

Arbejdet med nordisk skønlitteratur har ikke klaret at løfte opgaven med at styrke sprogforståelsen i Norden, og hvis målet med undervisningen er at "*give eleverne adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab*", som det hedder sig i formålet for faget dansk stk. 3, 2009, så bør vi tilgå nabosprogsundervisningen fra en helt ny vinkel. Vi må arbejde langt mere målrettet med at styrke noget så grundlæggende som elevernes evne til at kommunikere med hinanden. Denne evne består af mere end opøvelsen i at kunne afkode en nabosproglig tekst og indbefatter blandt andet kompetencer til at kunne anvende hensigtsmæssige kommunikationsstrategier i forskellige situationer. Hvad gør *jeg*, for at modparten forstår mig bedre, og hvad ved jeg i forvejen, som gør at jeg nemmere kan forstå *ham*?

En sådan kompetence fordrer, at eleverne arbejder med sprogene på en aktiv og funktionel måde, hvor der i højere grad end tidligere sker en vekslen mellem fokus på stoffets indhold og form. Formår vi ikke at skabe rammerne for det, så har vi vel dybest set ikke givet dem adgang til ret meget andet end en god historie, der lige så vel kunne være skrevet af en franskmænd? Jeg mener derfor, at der er brug for en udvidet tilgang til nabosprogsundervisningen, og at den svækkede internordiske sprogforståelse gør det oplagt at hente ny viden og inspiration hos (fremmed-) sprogfagene.

Inspiration fra sprogfagene

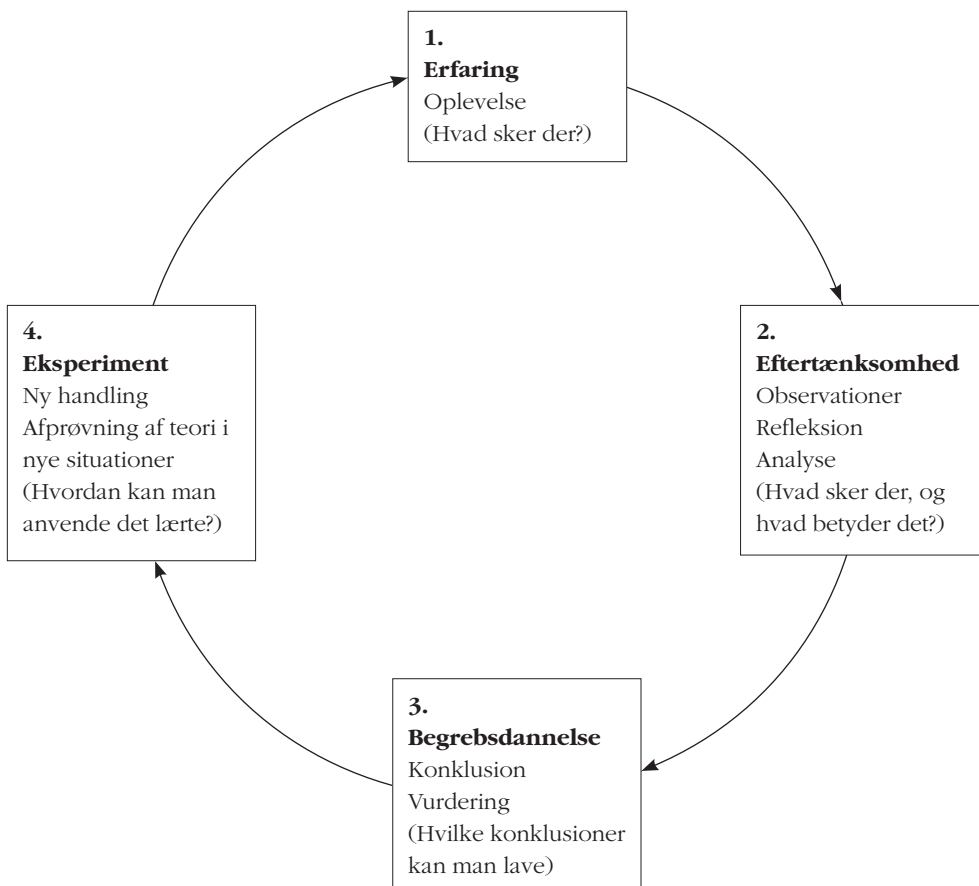
Der effektivste Spracherwerb, das wissen wir, geschieht im Tun, im sprachlichen Handeln selber. Der Unterricht muss daher genügend Möglichkeiten für eigenständiges, aktives Sprachhandeln der Lernenden zur Verfügung stellen. Aber leider ist das häufig nicht der Fall. (Portman-Tselikas, 2001)

I sprogdidaktikken og hos en lang række læringsteoretikere har man længe anerkendt, at den mest effektive sprogtilegnelse sker, når den lærende selv aktivt handler og bruger sproget.

Portman-Tselikas læringssyn underbygges herhjemme af danske Knud Illeris (Illeris, 2004) og svenske Ulrika Tornberg (Tornberg, 2000), der kan ses som fortalere for en socialkonstruktivistisk og erfaringspædagogisk tilgang til sprogundervisning, som flytter eleven fra en passiv modtagerrolle til en højere grad af aktiv deltagelse. Læringssynet bygger på, at eleven gennem fortløbende eksperimenteren og refleksion i bedre grad skaber sammenhæng mellem nytilegnet viden og de mentale strukturer, han/hun allerede har opbygget. For dem som har læst op på Kolbs læringscirkel, så handler det på sin vis om at gøre eleven så rundtosset så muligt.

Den fortløbende eksperimenteren og refleksion er grundelementer i det, der indenfor fremmedsprogsdidaktikken kaldes for selvopdagende læring (das selbst entdeckende Lernen, red. Bimmel & Rampillon, 2000). Selvopdagende læring går ud på, at en elev selv opdager sammenhænge og strukturer i det sprog, han/hun står overfor at skulle tilegne sig. Læreren er ikke at belære eleven om kendt viden, som det er kendetegnene for behavioristiske læringsmetoder, men i stedet at inspirere ham/hende til selv at gå på opdagelse i sproget efter alt lige fra grammatiske regler til sproglige ligheder og forskelle. Eleven opstiller sine egne hypoteser om sproget, som løbende afprøves og revurderes i takt med nye iagttagelser. På den måde sker der i en klasse en lang række personlige meningstilskrivninger, der muligvis ikke alle er komplette, men som øger chancen for, at den enkelte elev rent faktisk kan forankre den viden, han/hun står overfor, og dermed bruge den i en senere sammenhæng. Den erfaringspædagogiske tradition finder sit modstykke i gamle dages tyskundervisning, hvor læreren dikterede regler og remser, der blev indøvet som et mål i sig selv med det resultat, at mange voksne i dag kan opremse størstedelen af alle tyske forholdsord uden nogensinde at have forstået, hvilken funktion i det tyske sprog de har. En erkendelsesmæssig kvalitet ved opdagende læring er således, at de opdagelser og erfaringer, som eleven gør sig – i højere grad end hvis det formidles af en lærer – bliver forståelige for eleven selv, da han/hun skaber sit eget

Figur 1: Kolbs læringscirkel



mentale billede af den nye viden, som dernæst forankres i forlængelse af eller omstrukturerer tidligere begrebsdannelse (Bimmel & Rampillon, 2000).

Et eksempel på, hvordan man kan tænke opdagende læring med i nabo-sprogsundervisningen, kan illustreres med en ord-iagttagelsesøvelse, som jeg vælger at kalde trafiklysmetoden.

Trafiklysmetoden

At gøre en nabosprogtekst til et trafiklys handler om at opdage ligheder og forskelle i sprogene. En vigtig del af at blive bedre til at kommunikere med hinanden handler om at kunne afkode de små nuancer, der adskiller nabosproge-

ne fra hinanden (Madsen, 2006). Det kan man gøre ved at gå på opdagelse efter sproglige mønstre ved hjælp af en ganske simpel teknik:

- a) ord som betyder det samme og staves ens males grønne
- b) ord som betyder det samme, men staves lidt forskelligt males gule
- c) ord som ikke findes på eget modersmål males røde

Resultatet bliver tre kategorier af ord, som har forskellig interesse for den videre undervisning. De grønne volder ingen (trafikale) problemer, eftersom de er ens for begge sprog og kan afkodes uden problemer. Den gule farve indikerer, at nu skal vi være lidt opmærksomme, – det vender vi tilbage til om lidt. Den røde farve betyder fuldt stop. Her må eleven finde frem til betydningen af ordet ved enten se på den sammenhæng, ordet står i, eller gøre brug af en ordbog.

På opdagelse i de gule ord

I trafiklys-metoden ligger der et særligt erkendelsespotentialer i de gule ord. Ved at fokusere på de gule ord bliver det muligt for eleverne at gå på opdagelse efter sproglige mønstre i den kategori af ord, som ved første indtryk kan få sprogene til at se relativt forskellige ud, men ved nærmere eftersyn ikke ligger så langt fra hinanden. Danske elever på bare ti år vil på egen hånd kunne gennemskue, at man på norsk ofte skriver et ord med *p*, når det på dansk staves med *b*, og at nordmændene har langt færre stumme *d*'er end danskerne. De vil i det hele taget kunne opdage størstedelen af alle nabosprogenes små nuancer og forskelle helt af sig selv på en måde, der højst sandsynligt giver et bedre læringsresultat, end hvis en lærer stod og fortalte om det. Af samme grund er det vigtigt, at eleverne først bliver bekendte med de rigtige "svar" efter selv at have været på opdagelse, – hvis overhovedet. I bedste fald skriver hver elev sine hypoteser om sproglige mønstre ned, således at de kan afprøves og revurderes igen i takt med nye sproglige erfaringer. At styrke elevens forståelse for mønstermæssige træk, der adskiller sprogene, kan gøre det nemmere for vedkommende at afkode nabosproglig kommunikation i anden sammenhæng (Madsen, 2006). Gennem selvopdagende aktiviteter med skriftsproget opbygger eleverne en forforståelse, der kan hjælpe dem i den mere udfordrende mundtlige nabosprogs kommunikation.

Et spejl

Arbejdet med farvelægning af en tekst, som trafiklysmetoden indbyder til, kan grundlæggende ses som en lang reflekterende proces, hvori eleven ord for ord må forholde sig til, i hvilken grad nabosproget minder om sit eget sprog. Der bliver med andre ord tale om en intens spejlingsproces, hvor arbejdet med nabosproget i virkeligheden tvinger eleven til at tænke over, hvilke valg og strukturer, der gør sig gældende for eget sprog. For når man maler et ord i en bestemt farve må man samtidigt reflektere over, hvordan ordet staves på eget sprog, samt vurdere, på hvilken måde ordene eventuelt adskiller sig fra hinanden. Arbejdet med nabosprogene kommer på den måde til at fungere som et stort spejl, der gør det muligt at se og forstå sit eget sprog på en ny måde. Denne spejling er, som jeg ser det, en hidtil undervurderet kvalitet ved at arbejde med nabosprog i undervisningen på trods af, at det i høj grad underbygger overordnede mål for modersmålsundervisning i alle nordiske lande, – i Danmark under formål for faget stk. 1:

Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse. (Undervisningsministeriet, 2009)

Elevernes oplevelse og forståelse af sprog som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet fremmes ved at dykke det skridt længere ned i linjerne, som f.eks. trafiklysmetoden indbyder til. Metoden motiverer den lærende til at reflektere over sit eget sprog, hvilket er målet for megen undervisning, men kan være svært at få til at lykkes. Nabosprogsundervisning bør derfor ikke ses som en isoleret del af modersmålsundervisning, som finder sted én gang om året, når der tilfældigvis opstår et hul i kalenderen, men i stedet tænkes med løbende som en måde, hvorpå læreren kan styrke elevernes evne til at reflektere over de sproglige erfaringer, de gør sig. I fjerde klasse kan det eksempelvis understøtte noget så konkret som arbejdet med lydreglen om dobbeltkonsonant efter korte vokallyde (kopper, nætter, tabeller), som optræder i flere lærerbøger. Lydreglen er ens for både dansk, norsk og svensk, men på dansk falder den bort, når f.eks. navneord skrives i ental (kop, nat, tabel), – det gør den ikke på norsk og svensk (kopp, natt, tabell). En spejling med et nabosprog sætter fokus på et sådant fænomen, og gør det muligt for eleverne at etablere en holdning til sproget, som gør, at det tillærte forankres bedre i hukommelsen. Den lærendes psykiske strukturer bliver med Illeris' ord affektivt besatte (Illeris, 2004).

Nabosprogenes ensartethed

Ved at male en tekst grøn, gul og rød opstår et tydeligt billede af, hvor nært beslægtede de nordiske sprog er. Man vil her kunne få en stærk visuel oplevelse af nabosprogenes ensartethed, der gør, at mange sandsynligvis må revurdere deres (ofte negative) forventninger om at kunne forstå og blive forstået i kontakten med de andre nordboer. Det visuelle billede vil for mange virke stærkere og mere håndgribeligt end de beskrivelser, som en lærer eller en tekst kan tilbyde.

Det særlige og ret unikke ved de skandinaviske nabosprog er, at de er så tilpas ensartede, at eleverne helt fra starten har mulighed for at arbejde særdeles aktivt og selvstændigt med dem. På det punkt adskiller de sig fra traditionelle fremmedsprog, der først med tiden åbner op for en højere grad af kommunikativ udfoldelse og selvstændig deltagelse. Sprogenes ensartethed giver med andre ord nogle muligheder, der bør udvide vores hidtidige forståelse af nabosprogsundervisning. Både i forhold til at opprioritere og skabe plads til en mere erfaringspædagogisk metodik, hvor eleverne som beskrevet kan gå på selvstændig opdagelse, men også i forhold til at understøtte en grundlæggende betragtning om, at sprog opleves mere spændende og meningsfuldt, når man erfarer at kunne bruge det til noget. Med nabosprogene har eleverne blandt andet muligheden for at springe direkte ud i autentiske kommunikationssituationer, der gør det muligt for den enkelte at skabe sig nogle lærerige erfaringer og ikke mindst få en oplevelse af, at nabosprogsfællesskabet kan have en værdi.

Autentisk kommunikation

Fortæl mig, jeg glemmer – vis mig, jeg husker – inddrag mig, jeg forstår
(gammelt ordsprog)

At skabe autentiske kommunikationssituationer handler om at forholde sig konstruktivt til det faktum, at rigtigt mange unge grundlæggende har svært ved at se meningen med at skulle lære om de andre skandinaviske sprog. Nabosprogene ses som et energikrævende område, der i en engelskdomineret tid kan virke lettere at holde på afstand end holde af. Lærere kæmper derfor en svær kamp, når de forgæves forsøger at argumentere for, at nabosprogene har en værdi. Men hvad nu, hvis vi ikke bruger energien på at fortælle og forklare? Hvad nu, hvis vi i stedet inddrager eleverne aktivt og lader dem erfare nabosprogsfællesskabets muligheder selv?

For nogle år siden var jeg med til at etablere et venskabsklasseforløb mellem en fjerde klasse i Danmark og en jævnaldrende klasse i Norge. I en alder af blot ti år og på et tidspunkt, hvor man som barn først langsomt er begyndt at beherske ord og stavelser på ens eget sprog, formåede eleverne stort set problemfrit at kommunikere med hinanden på tværs af landegrænserne. Alle lige fra de fagligt stærke til de fagligt svagere elever oplevede at forstå og blive forstået i den nabosproglige kommunikation, der foregik ved brevskrivning, hvor hver elev skrev med sin egen penneven. Brevvekslingen gav eleverne konkrete succesoplevelser med at kunne kommunikere med jævnaldrende på tværs af landegrænser og sprog, og hver enkelt elev oplevede, at han/hun allerede besad vidtgående evner til at indgå i den tværkulturelle kommunikation. Den oplevelse ville ikke have været den samme, hvis mødet udelukkende var foregået med en litterær nabosproglig tekst. Her ville eleven snildt kunne finde ligheder og forskelle mellem sprogene og eventuelt male teksten både grøn, gul og rød, men det ville hverken være muligt at stille et spørgsmål eller lave en personlig tegning og så efterfølgende forvente at få en reaktion tilbage. Litterære tekster er i den forstand ret ensporede at have med at gøre. Autentisk kommunikation skaber en levende undervisning, der motiverer eleverne på en anden måde end traditionel undervisning.

Yes we can

Når elever mærker, at de har at gøre med et område, som de allerede behersker forholdsvist godt og ikke mindst kan bruge til noget, så stiger motivationen for at arbejde mere i dybden. Behovet for, at en lærer skal forklare meningen med nabosprogsundervisningen trænger i baggrunden, for meningen har eleven netop selv erfaret, – det argument vejer tungere end lærerens ord.

Brevskrivningsforløbet motiverer endvidere ved, at tekster og indhold er skrevet af eleverne selv. Hver elev sidder med sit eget personlige brev med egne unikke ord, som vedkommende kan dele og berige klassefællesskabet med. Dette kan afføde en ejerskabsfølelse, der med en lærings- og motivationsmæssig term kaldes subjektivering (Ziehe, 2000), hvor vigtigheden af at være sig læringens psykodynamiske dimension bevidst betones. Elevernes oplevelse af at være inddraget og til stede i undervisningen kan gøre det muligt at etablere et øget fokus på nabosproget, som får det videre arbejde til at virke vedrørende og meningsfyldt.

I mit tilfælde faldt kendskab til brev-genren naturligt med det læringstrin, eleverne befandt sig på. De fleste skolebøger målrettet fjerde klasse lægger med forskellige øvelser op til at beskæftige sig med emnet, og et brevforløb med en

venskabsklasse er blot endnu et eksempel på, hvordan arbejdet med nabosprog kan indgå som en naturlig og ukompliceret del af den overordnede årsplan for faget. Samtidigt kan jeg ikke se, hvorfor et brevforløb ikke også skulle kunne fungere fint på andre klassetrin. Det samme gælder inddragelsen af IT i nabosprogsundervisningen.

IT skaber nye muligheder for kommunikation

Med dagens digitale medier har vi mulighed for at skabe autentisk kommunikation uden hverken at skulle frankere en kuvert eller vente på, at posten når frem. Internettet og de omfattende web 2.0-teknologier har gjort, at den autentiske kommunikation har fået endnu lettere betingelser. Sociale medier som Messenger, Skype og Facebook gør det muligt at skrive og tale sammen, mens diverse blogs, fildelingssystemer og wikis gør det muligt at dele indhold med hinanden. Seymour Papert sagde engang, at vi må give de lærende “tools to think with” (Papert, 1991), – det er netop, hvad sådanne programmer er. De er redskaber, der gør det muligt at arbejde aktivt og erfaringsbaseret på nettet, hvor brugere – som det var tilfældet med web 1.0 – ikke længere blot er modtagere af forhåndsskabt indhold, men i stedet har mulighed for at forme og skabe indhold selv. Det er der god grund til at være tilfreds med:

The students benefit the most when they are assigned an active role in their learning process. The significant question in terms of didactical theory is not ‘what will multimedia do to students’ learning?’ but ‘what can learners do on their own with different multimedia genres?’ (Andresen, 1999).

Blandinavisk på Messenger

I 2009 var jeg med til at inddrage chatprogrammet Messenger i nabosprogsundervisningen. De samme klasser, som havde været i brevkontakt med hinanden, mødtes online i små tværnationale grupper på i alt fire personer. Eleverne sad to personer ved hver computer, så at de kunne hjælpe hinanden i de situationer, hvor de oplevede besvær med at forstå modparten. Både de danske og de norske elever havde fået udleveret en identisk opgave i papirform inden gruppearbejdet gik i gang. Opgaven var en slags fortløbende quiz, hvor eleverne både skulle søge information og spille et spil på nettet, samt læse to mindre tekster for at kunne svare rigtigt på en af de tre svarmuligheder ud for hvert spørgsmål. Hver svarmulighed havde endvidere et bogstav tilknyttet, således at

eleverne ved korrekt besvarelse ville kunne finde frem til et hemmeligt kodeord til sidst.

Quizopgaven, som eleverne arbejdede sammen om via chatten, var udarbejdet udelukkende med det formål at stimulere kommunikationen mellem eleverne. Indholdet havde hverken litterær skønhedsværdi eller videnskabelig tyngde, men var derimod let og humoristisk – og stod så i øvrigt skrevet på svensk! Danske og norske elever sad således sammen og analyserede alt lige fra en svensk MGP-tekst til væderprognosen på svt.se, samt dystede i onlinespillet *Fåret Shaun* for at kunne notere, hvor mange får, der befinder sig under tønderne, når man når level 11 (svaret är två!). Ikke just indhold, der klarer optagelseskravene til den næste kanonsamling, men som til gengæld fik eleverne til at kommunikere frit med hinanden til et punkt, hvor de næsten glemte, at de skrev sammen på dansk og norsk. At svensk endda kunne blande sig i processen uden at stoppe elevernes arbejdsflow underbygger blot, at eleverne kan langt mere, end de ofte får mulighed for at erfare i traditionel nabosprogsundervisning.

Sprachnot und Spracherfolg

I en autentisk kommunikativ kontekst som ovenstående skaber man rammerne for det, der med et sprogteoretisk begrebspar kaldes for sprognød og sprogsucces (Sprachnot und Spracherfolg, red., Bimmel & Rampillon, 2000). Man er i sprognød, når man befinder sig i en situation, hvor det ikke lykkedes at gøre sig forståelig overfor en modpart. Situation fordrer, at man må revurdere den måde, man ytrede sig på, – f.eks. ved at vælge en ny formulering eller forklare betydningen af det ord, som man gerne vil have modparten til at forstå. Sprognød vækker forskellige følelser fra person til person, men det er vigtigt trin for efterfølgende at kunne opleve sprogsucces, der betegner situationen, når en krævende kommunikativ udfordring er blevet overvundet. Sprognød og sprogsucces er på den måde et konstant makkerpar, der styrker eleverne i at afprøve og udvikle hensigtsmæssige kommunikationsstrategier.

Desto mere man kommunikerer, desto bedre udvikles kompetencen til at vælge relevante strategier i forskellige situationer, – og skolen er et godt sted at øve sig. Her har lærere og elever muligheden for at diskutere deres forskellige erfaringer og strategier med hinanden, – hvad virkede godt, hvad virkede mindre godt? På den måde skabes en fælles bevidsthed om anvendelsen af hensigtsmæssige strategier, der kan styrke den enkeltes evne til at begå sig i nabosprogs-kommunikationen fremover.

Det næste skridt

Skriftlig kommunikation er én ting, mundtlig kommunikation en lidt anden. Undersøgelse efter undersøgelse viser, at det er den mundtlige tale, der giver de unge flest grå hår på hovedet, – særligt når dansk er involveret (Gooskens, 2006, Delsing & Åkesson, 2005). Men hvor engelsk ofte nævnes som en fuldgod erstatning, så konkluderer en af de selv samme undersøgelser, at den mundtlige kommunikation i Norden stadigt rummer et stort potentiale:

... på den anden side er der kun få nordmænd, der bruger eller ville bruge engelsk i en samtale med en dansker. Svenskere som aldrig har haft kontakt med danskere går ud fra, at en samtale med en dansker vil komme til at foregå på engelsk, mens det viser sig, at flertallet af de svenskere, som har erfaring med at tale med danskere, talte svensk med dem. Disse resultater viser vigtigheden af at sørge for, at unge skandinaver får mulighed for at mødes og opdage, at det i virkeligheden er muligt at snakke sammen på deres eget sprog. (Gooskens, 2006).

Gooskens konkluderer, at et vigtigt skridt i forhold til at styrke nabosprogsforståelsen er at opprioritere og skabe rammer for autentisk kommunikation, således at de unge kan gøre deres egne erfaringer. Det har vi i undervisningssammenhæng alle gode muligheder for at gøre, og tilgangen til den mundtlige kommunikation behøver ikke at være meget anderledes end tilgangen til den skriftlige, som beskrevet ovenfor. Begreber som sprognød og sprogsucces, samt udviklingen af hensigtsmæssige kommunikationsstrategier gennem aktiv eksperimenteren og fællesrefleksioner i klassen, er mindst lige så meningsfulde i en mundtlig kontekst, – det kræver blot, at vi kaster os ud i det.

Skype, Messenger og en lang række andre sociale medier står allerede klar til fri afbenyttelse og eksperimenteren, og i vinteren 2011 vil den digitale undervisningsplatform *Norden i Skolen*, udarbejdet af Carl Liungman, Kristín Ólafsdóttir og jeg selv ved Foreningerne Nordens Forbund, ligeledes stå klar som et tidssvarende digitalt nordisk sprogmateriale til folke- og gymnasieskolen. I centrum for dette projekt er netop lytteforståelsen og den mundtlige kommunikation, der skal styrkes ved at bringe Nordens unge i tale med hinanden.

Lærere over alt på Nordens skoler står overfor en spændende udfordring, hvad angår styrkelsen af elevers nabosprogsforståelse. Den hidtidige måde at tilrettelægge nabosprogsundervisning på har vist sig at være utilstrækkelig, og måske den danske kunstner Storm P i virkeligheden havde fat i den lange ende, da han sagde; *“Modvind er en god ting – når man skal den anden vej”*. Det synes jeg, at der er meget, der tyder på, at vi skal.

Litteratur

- Andresen, Bent B., 1999: *The art of seeing the wood and the trees: Teacher's new competences in terms of multimedia literacy and ICT genre didactical competences*. København: Royal Danish School of Educational Studies Research Centre for Education and ICT
- Bimmel, Peter og Rampillon, Ute, 2000: *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München: Goethe-Institut
- Delsing, Lars-Oluf og Åkesson, Katarina Lundin, 2005: *Håller språket ihop Norden?*I: TemaNord 2005:573, København: Nordiska Ministerrådet
- Gooskens, Charlotte, 2006: *Hvad forstår unge svenskere og nordmænd bedst – engelsk eller dansk?*I: Tidsskrift for sprogforskning, Årgang 4, nr. 1-2, pp. 221-244
- Harel, Idit og Papert, Seymour, 1991: *Constructionism*. Ablex Publishing Corporation.
- Illeris, Knud, 2004: *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag
- Madsen, Lis, 2006: *Nabosprogsdidaktik*. København: Forfatterne og Dansk lærerforeningen/Nordspråk
- Portmann-Tselikas, Paul R.: *Aufgaben statt Fragen*. I: Fremdsprache Deutsch, 2001, 24. Klett
- Tornberg, Ulrika, 2000: *Sprogdidaktik*. København.: L & R Uddannelse. (Didaktikserien)
- Undervisningsministeriet, 2009. *Fælles Mål 2009 – Dansk*. Faghæfte 1. Undervisningsministeriet
- Ziehe, Thomas, 2000: *God anderledeshed*. I: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesø & Baltzer

Summary

The aim of this article is to show a new path in the ways of teaching danish, norwegian and swedish as a neighbour language. The teaching of the three neighbour languages should no longer be organized as traditional teaching of a mother tongue language, neither as the teaching of a foreign language. The rather unique similarity between the scandinavian languages calls for a new di-

dactic and methodic, and the challenged internordic language community makes it meaningful and important to reflect on the issue now.

Key words to the improvement of the Scandinavian language understanding in the Nordic countries will in this article be students as active participants in the classroom, experiential learning, personal relations across the borders, authentic communication and the development of communication strategies. The article does not provide a full description of what neighbour language teaching should look like, but it suggests ideas and methodical approaches that can help students experience and realize, that the language community can actually be of value to them.

