

30 år med Sprogforum. Fejring den 16. januar 2025

December 2024, nummer 79

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Dekolonisering af sprog- og kultur- pædagogikken



<https://tidsskrift.dk/spr>

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

Nummer 79 – December 2024

LONE KROGSGAARD SVARSTAD OG KAREN RISAGER

Jubilæumsinterview: Sprogforum i 30 år – interview med Karen Risager 1

JANUS MORTENSEN

Kronikken: Ai, ai, ai! 7

SUSANA FERNÁNDEZ OG KAREN RISAGER

Et dekolonialt perspektiv på læremidler: Et casestudie i spansk 13

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Os og Dem i curriculum – orientalisme i dansk som andetsprog 20

CARINA APPELON LYKKE MELGAARD

Uddannelse og pædagogik i Grønland – mod nye horisonter 26

ANNA-ELISABETH HOLM

Sprogtilegnelse i et dekolonialt perspektiv – Voksne tilflytteres erfaring med sproglæring og sprogbrug på Færøerne 33

MARNIE LAI

En flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk i gymnasiet 40

LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Dekoloniale perspektiver på engelskfaget: *Reframing the message* – at give stemme til unge i Uganda 48

ISABEL RESTREPO ACEVEDOP OG DIANA GONZÁLES MARTÍN

Co-creating migration from a decolonial perspective through the arts: TransMigrARTS' applied arts workshop 56

HANNE LETH ANDERSEN OG METTE SKOVGAARD ANDERSEN

Skriftlig studentereksamen i tysk, spansk og engelsk - et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn? 64

NINA HAUGE JENSEN

Google Translate i modtagelsesklassen – lærerholdninger og eleverfaringer 72

AASE VOLDGAARD LARSEN

Hvorfor lære tysk? Målsituationer som værktøj ved udarbejdelse af kursusindhold for tysk som tillægskompetence 79

Temanyt og Andet Nyt 87

Dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken

Sprogforum årg. 30, nummer 79, 2024 Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Forlaget Sprogforum 2024

Sprogforum har siden nr. 48 været et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer

Lone Krogsgaard Svarstad (temareaktør), Karen Risager og Susana Silvia Fernández.

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe

Susanne Jacobsen Pérez (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Risager, Lone Krogsgaard Svarstad, Jan Lindschouw og Marnie Lai – med bidrag fra: Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe

Ana Kanareva-Dimitrovska, Anna Sandberg, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Anne Holmen, Anne Sofie Jakobsen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Bente Meyer, Bergthóra Kristjánsdóttir, Francesco Caviglia, Jan Lindschouw, Jette von Holst-Pedersen, Joshua Sabih, Karen Risager, Karoline Søgaard, Lone Krogsgaard Svarstad, Louise Tranekjær, Mads Jakob Kirkebæk, Marnie Lai, Rikke Huse Bahn, Sanne Larsen, Susana Silvia Fernández, Susanne Karen Jakobsen og Susanne Pérez.

Redaktionens adresse

Sprogforum Københavns Universitet
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk
Emil Holms Kanal 6
2300 København S
sprogforum@hum.ku.dk

Design

Marnie Lai (marnie.lai@gmail.com)

Layout og opsætning

Cecilie Lejre (redaktionsassistent)

Udgivelse

Sprogforum udkommer to gange årligt på www.tidsskrift.dk og der er åben adgang til artiklerne på <https://tidsskrift.dk/spr>.

Løssalg

Salg af trykte eksemplarer af Sprogforum 66-74 på www.academicbooks.dk.

Ældre eksemplarer

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk.

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum.

Sprogforum nr. 36-77 kan findes gratis på www.tidsskrift.dk.



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

Forord

Sprogforum har især udgivet artikler om de sprog der undervises mest i Danmark: engelsk, tysk, fransk, spansk og italiensk som fremmedsprog og dansk som andetsprog. Når vi ser på disse sprog i et historisk perspektiv, er det klart at de alle har haft en betydelig rolle i de europæiske koloniseringsprocesser, nogle af dem helt siden 1400- og 1500-tallet.

De europæiske opdagelsesrejsende, søfolkene, handelsmændene, handelskompagnierne, præsterne, kolonisterne, de centrale og regionale myndigheder osv. talte europæiske sprog, og disse sprog blev installeret som magtsprog på bekostning af alle de andre sprog der blev talt i de besatte områder. Denne påtvingelse af de europæiske sprog var bare et af elementerne i de uhyrligheder der foregik i form af besatte territorier, slavegørelse, global 'forced migration', udryddelse eller betydelig decimering af befolkningsgrupper ('ethnocide') og deres sprog ('linguicide'), ødelæggelse af sociale systemer, og undertrykkelse af vidensformer ('epistemicide') for at opnå og opretholde magten i de besatte områder – på trods af hård modstand mange steder.

I dag eksisterer koloni-imperierne ikke længere i formel forstand. Men verden – både de tidligere kolonier og de europæiske lande – lever stadig med eftervirkninger af kolonitiden. Mange tidligere dominerede områder eller lande er ved at tilkæmpe sig en mere uafhængig, respekteret status i verdensordenen. Det gælder fx lande i Latinamerika, Asien og Afrika, og det gælder Færøerne og Grønland. Nogle forskere og politikere siger det på den måde at der er brug for en dekolonisering af verden, af vores uddannelser, af vores tankegang ('decolonising our minds').

Derfor handler dette nummer af Sprogforum om dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken. Nummeret åbner for diskussioner af hvordan vi kan gentænke sprog- og kulturpædagogikken i en dekolonial forståelsesramme, hvor vi i højere grad ser sproget i et globalt perspektiv, inddrager dets problematiske verdenshistorie og diskuterer hvordan man kan bruge sproget i den nuværende verdensorden. Vi finder det vigtigt at gøre op med orientalismen: den traditionelle opdeling i 'os' og 'dem', mellem 'the west' og 'the rest', og inddrage andre synsvinkler end det danske og europæiske/vestlige.

Læremidler i sprogfagene og andre fag afspejler ofte disse globale hierarkier, som er med til at fastholde magtstrukturer og forståelser af verden. Der er nogle lande, hudfarver, religioner eller sprog, der altid nævnes og andre, der aldrig nævnes. Der er blinde punkter. Hvordan adresserer vi det i valg af materialer og i læremiddelanalyser? Og hvordan påvirker tanker om dekolonisering af verden vores forskning og undervisning? Nummerets temaartikler handler på hver sin måde om dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken, og præsenteres kort i det følgende.

I artiklen *Et dekolonialt perspektiv på læremidler: et casestudie i spansk* giver Susana S. Fernández og Karen Risager en beskrivelse af hvad et dekolonialt perspektiv for sprogfagene indebærer, og argumenterer for at spanskfaget rummer oplagte muligheder for at give eleverne et globalt udsyn, herunder en kritisk bevidsthed

om vigtige aspekter af kolonihistorien. Forfatterne analyserer to læremidler i spansk med fokus på, hvilke repræsentationer af den spansktalende verden eleverne præsenteres for: *Caminando* og *Retratos centroamericanos desde Dinamarca*. Forfatterne diskuterer eurocentrisme i spanskfaget og foreslår en række analytiske spørgsmål til lærebøgerne med særligt henblik på det dekoloniale perspektiv.

Berghóra Kristjánsdóttir præsenterer i sin artikel *Os og dem i curriculum – orientalisme i dansk som andetsprog* analyser af curriculære dokumenter for dansk som andetsprog i folkeskolen, selve lovteksten og kompetenceområderne i Fælles Mål. Artiklen anvender to analytiske kategorier, nemlig erfaringsrum (fortidige bestemmelser, her om dansk som andetsprog) og forventningshorisont (samlede forestillinger om fremtiden, der afstikker muligheder og grænser for handlinger). Analysen er fordelt på tre niveauer: tekst, diskursiv praksis og det tredje niveau, social praksis, der er lig med de teorier, som kan udledes af teksten og diskursiv praksis. Forfatteren konkluderer, at uanset hvilken skoleform skelner myndighedsindehavere mellem os og dem. Grænserne er sociale konstruktioner, der politiseres.

I artiklen *Uddannelse og pædagogik i Grønland – mod nye horisonter* kommer Carina Appelon Lykke Melgaard på baggrund af interviews med studerende og undervisere ved Perorsaanermik Ilinniarfik/Socialpædagogisk Seminarium i Grønland med bud på, hvordan seminarets aktører kan dekolonisere pædagogisk praksis og tankemåder. Med inspiration fra teorier om sproglig imperialism og dekolonialitet undersøger forfatteren, hvordan man fastholder og sikrer en uddannelse, der afspejler virkeligheden som de studerende kommer ud i, og som bevæger sig fra at være meget dansk til at tage udgangspunkt i og orientere sig mod et grønlandsk kultur- og samfundsperspektiv.

I *Sprogtilegnelse i et dekolonialt perspektiv – Voksne tilflytteres erfaring med sproglæring og sprogbrug på Færøerne* fokuserer Anna-Elisabeth Holm på voksne tilflytteres erfaringer med sproglæring og sprogbrug på Færøerne. Især tilflyttere der har en uddannelse med i bagagen oplever at der indenfor diverse fagområder på arbejdsmarkedet ikke blot stilles krav om høje færdigheder i færøsk, men også forventninger om at forstå dansk. Der kastes lys over denne dobbeltsproglige udfordring, samt sprogtilegnelse som situeret social praksis.

I artiklen *En flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk i gymnasiet* undersøger Marnie Lai anvendelsen af en flersprogethedsdidaktisk tilgang til sprogundervisningen fra de nære sprog til kinesisk som fremmedsprog. Artiklen præsenterer en spørgeskemaundersøgelse fra 2019 til 2020 af kinesisklæreres holdninger og praksis til flersprogethed i undervisningen af kinesisk i gymnasiet.

I artiklen *Dekoloniale perspektiver på engelskfaget: Reframing the message – at give stemme til unge i Uganda* sætter Lone K. Svarstad dekolonisering af engelskfaget til debat. Artiklen omhandler hvordan et samarbejde mellem en NGO Sex & Samfund, FN-Byens Skoletjeneste YOUNG, en gruppe lærerstuderende og en lektor i engelsk fra Københavns Professionshøjskole kan bidrage til en diskussion af dekolonisering af engelskfagets curriculum på læreruddannelsen og i grundskolen. Parterne har deltaget i projektet *Generation Body Rights* i skoleåret 2023-24. Formålet med projektet var at få danske unge til at komme i dialog med unge fra Uganda, der arbejder med at skabe seksualundervisning under vanskelige kår. Artiklen undersøger lærerstuderendes refleksioner over egen interkulturel læring før og efter en studietur til Uganda.

Artiklen *Co-creating migration from a decolonial perspective through the arts: TransMigrARTS' applied arts workshop* af Isabel Restrepo Acevedo og Diana Gonzáles Martín illustrerer gennem billeder og tekst,

hvordan man kan skabe et ikke-hierarkisk simultant transatlantisk samarbejde mellem studerende, undervisere og forskere på hhv. et dansk og colombiansk universitet. Med fokus på den samtidige virtuelle samskabelsesproces af såvel kunst som viden, hvor alle deltagere er afhængige af hinanden og har afgørende roller i forhold til hinanden, muliggøres nedbrydning af stereotyper og hierarkier, og en ægte og empatisk udveksling blandt deltagerne kan finde sted.

Ud over temaartiklerne, finder læseren i dette nummer også et interview, kronikken og tre artikler på Åbne Sider. I anledning af Sprogforums 30-års jubilæum i 2024 bliver Karen Risager interviewet af Lone K. Svarstad om tidsskriftets historie: *Sprogforum i 30 år*. Interviewet handler om hvordan Sprogforum startede i 1994, hvordan redaktionsgruppen og storgruppen organiserede sig, og hvad der var formålet med tidsskriftet fra starten og igennem alle årene: samarbejde mellem forskere og praktikere/lærere inden for alle sprogfag (fremmedsprog og dansk som andetsprog) i Danmark på tværs af niveauer og institutioner. Interviewet kommer også ind på Sprogforums betydning for det faglige miljø i Danmark.

Janus Mortensen diskuterer i kronikken *Ai, Ai Ai!* hvordan generativ sprogteknologi påvirker vores opfattelse af sprog og tekst. Han argumenterer for at sprogfagene i uddannelsessystemet bør arbejde nysgerrigt, kritisk og konstruktivt med at inddrage generativ kunstig intelligens (AI) i undervisningen og undersøge hvordan sprogteknologien kan bruges til at skabe glæde ved (fremmed)sprog. Fremkomsten af tekstgenerativ sprogteknologi bør føre til en renæssance for sprogfagene snarere end en dybere krise.

Hanne Leth Andersen og Mette Skovgaard undersøger i deres artikel *Skriftlig studentereksamen i tysk, spansk og engelsk – et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn* om opgaverne, som gymnasieelever stilles ved skriftlige eksamener i tysk, spansk og engelsk lever op til det officielle sprog- og grammatiksyn, som både er kommunikativt og funktionelt. Analysen tager udgangspunkt i Canale og Swains (1980) delkompetencer, læreplanernes beskrivelser af grundkompetencer og Den Europæiske Referenceramme for Sprogs beskrivelser af kompetencemodi, og undersøgelsen peger på, at det officielle sprog- og grammatiksyn er svagt implementeret. Artiklen rundes af med forslag til forbedringer.

I artiklen *Google Translate i modtagelsesklassen – lærerholdninger og eleverfaringer* præsenterer Nina Hauge Jensen sin undersøgelse af lærer- og elevperspektiver på elevers brug af Google Translate til tekstproduktion i forbindelse med et brobygningsprojekt mellem en modtagelsesklasse for sent ankomne unge og erhvervsuddannelser i Aarhus Kommune. Artiklen bygger på observationer fra projektet og interviews med lærere og elever, og konkluderer at GT er en ny og spændende udfordring, men at der er brug for at udvikle en didaktik på området. Denne proces kan eleverne inspirere til fordi de kan forklare hvordan GT hjælper dem.

Dette nummers sidste artikel er *Hvorfor lære tysk? Målsituationer som værktøj ved udarbejdelse af kursusindhold for tysk som tillægskompetence* af Aase Voldgaard Larsen. Artiklen viser dels, hvordan man kan bruge målsituationsanalyse som en metode til undersøgelse af implicite sproglige krav og forventninger til studerende i sprogkursusbeskrivelser. Herudover undersøger artiklen, hvilke målsituationer et kursus i Tysk som tillægskompetence ved Aalborg Universitet beskrives ud fra, og hvad dette kan betyde for kursets indhold.

Sprogforum-redaktionen ønsker rigtig god læselyst!

Sprogforum i 30 år - Interview med Karen Risager

Interviewer: Lone K. Svarstad



Karen Risager
Dr.phil.
Professor emerita
Roskilde Universitet
risager@ruc.dk



Lone Krogsgaard Svarstad
ph.d.
Lektor på Institut for Læreruddannelse
Københavns Professionshøjskole
losv@kp.dk

Hvordan startede Sprogforum?

Det var i slutningen af 1993, eller tidligt i 1994, at der var et møde i Netværk for Fremmedsprog, vistnok i Nyborg. Det var et nationalt netværk af forskere inden for sprogpædagogik, og det var støttet af SHF (Statens Humanistiske Forskningsråd, det der nu hedder Danmarks Frie Forskningsfond, Kultur og Kommunikation), som dengang gav en hel del støtte til samarbejde på tværs af universiteterne.

Jeg var i en arbejdsgruppe sammen med Michael Svendsen Pedersen og Karen Lund, og under vores snakke fik vi den ide at vi ville lave et tidsskrift for sprogpædagogik. Vi var meget opsatte på at lave noget der kunne styrke samarbejdet mellem sprogene, både fremmedsprogene og dansk som andetsprog, og vi var jo en tværsproglig gruppe: Michael arbejdede med engelsk og dansk som andetsprog, Karen L. arbejdede med dansk som andetsprog og fransk, og jeg selv arbejdede med flersprogethed og fransk.

Vi fremlagde ideen på et plenummøde i Netværket, men der var faktisk nogen skepsis mht. om der var grundlag for sådan et tidsskrift i Danmark. Man var for eksempel i tvivl om der virkelig ville være emner nok til at fylde et tidsskrift år efter år. Men Netværket gav heldigvis grønt lys til at vi gik videre med sagen.

Var der ikke andre tidsskrifter for sprog på det tidspunkt i Danmark?

Jo, der var først og fremmest *Sproglæreren*, som indeholdt mindre artikler og indlæg om sprog i grundskolen. Det var (er) et tidsskrift, der især formidler ideer og synspunkter mellem sproglærere indbyrdes. Men vi forestillede os en platform, hvor der var dialog mellem forskere og lærere/praktikere med det formål at synliggøre og videreudvikle vores fælles faglige identitet på tværs af sproglige og institutionelle grænser. Og det skulle være over hele spektret fra grundskole til universitet.

Hvordan kom Danmarks Pædagogiske Bibliotek ind i billedet?

Jørgen Gimbel, der var ansat på Danmarks Lærerhøjskole i Emdrup og også var med i Netværket, kontaktede Elsebeth Rise, der var forskningsbibliotekar på Danmarks Pædagogiske Bibliotek sammesteds. Hun stod bl.a. for redaktionen af tidsskriftet *Tværsproglige Blade*, der blev udgivet af DPB og indeholdt litteraturoversigter og artikler om sprogpædagogik, og Jørgen tænkte at DPB derfor havde erfaring med at udgive et tidsskrift. Det viste sig at lederen af biblioteket, Leif Lørring, var meget interesseret i projektet, da han selv var involveret i et tilsvarende tidsskrift for geografi. Han støttede at det nye tidsskrift blev udgivet på DPB, og han foreslog samtidig at det afløste *Tværsproglige Blade*. Så *Sprogforum* er faktisk en slags fortsættelse af *Tværsproglige Blade*.

Hvordan organiserede I jer?

I mange år frem til 2002 var det os fire: Elsebeth Rise, der var ansvarshavende, Karen Lund, Michael Svendsen Pedersen og mig selv, der udgjorde den faste redaktion. Desuden fik vi meget god hjælp af Per Lukman fra DPB. Men det var vigtigt for os, at tidsskriftet var båret af en større kreds af sprogfolk. Derfor samlede vi allerede fra starten en bred redaktionsgruppe – senere kaldt storgruppen – som bestod af lærere og forskere fra så mange sprogfag som muligt (i 1994 omfattede storgruppen 20 personer). Vi begrænsede den til folk øst for Storebælt for at sikre at alle havde mulighed for at deltage i møderne. Dengang var der jo ikke nogen bro og heller ikke nogen mulighed for online deltagelse. Senere har vi suppleret med folk fra vest for Storebælt også. Storgruppen blev tidsskriftets højeste myndighed mht. den overordnede udgivelsespolitik og fastlæggelse af temaer.

Det var et intenst forløb gennem hele foråret og sommeren op til udgivelsen af det første nummer i oktober 1994. Storgruppen holdt møder på DPB om aftenen i hvert fald hver 14. dag, og der var altid dejlig mad på bordet, især leveret af Elsebeth, så vidt jeg husker. Vi var lang tid om at blive enige om navnet – mange forslag var på bordet, før vi blev enige om *Sprogforum*. I starten var der søjler på forsiden, dem var mange glade for!

Vi blev også enige om at alle numre skulle være temanumre. Det var en vigtig beslutning, for det betød at vi, dvs. storgruppen, løbende kunne pege på temaer der var oppe i tiden, temaer der var behov for at få belyst, kritiske vinkler der skulle tages op, osv. Det har betydet et væld af forskellige temaer, der til sammen aftegner hele det sprog- og kulturpædagogiske felt, inkl. tilgrænsende felter såsom sprogpolitik, sociolingvistik,

medborgerskabsstudier, IT og meget andet. Når man ser på oversigten over temanumre nedenfor, kan man se hvordan betoningerne har ændret sig over tid siden 1990'erne. Det allerførste nummer var om Kulturforståelse. Der var dér, vi ville starte. Jeg havde selvfølgelig en finger med i spillet, og det var også mig der foreslog *Sprogforums* undertitel: *Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*.

Hvordan arbejdede man med det enkelte tema?

For at sprede og demokratisere redaktionsprocessen nedsatte vi på stormøderne en temagrube for hvert temanummer. Gruppen, der kunne omfatte omkring 3-5 personer, bestod af særligt interesserede fra storgruppen og mindst en fra den faste redaktion. Temagruppen indhentede artikler om temaet og redigerede dem. De sørgede for at så mange sprog som muligt, og så mange institutioner/niveauer som muligt, var repræsenteret. Derefter sendte temagruppen nummeret til redaktionen, som så redigerede artiklerne færdig samt sørgede for at finde nogen til at skrive en kronik om et aktuelt sprogpolitisk emne. Vi modtog også en gang imellem artikler uden for temaet, som vi udgav under rubrikken Åbne Sider. Redaktionen forsynede til sidst nummeret med et perspektiverende forord, samt informationer om aktuel temarelevant litteratur. Denne arbejdsgang har vi i det store og hele bevaret indtil i dag. Det skal siges at alle har mere travlt end før, og det kan bl.a. ses i antal numre om året: Indtil 2011 producerede vi tre numre om året, derefter skar vi det ned til to.

Hvilken sprogpolitik har Sprogforum egentlig?

Fra starten havde vi først og fremmest artikler på dansk, og vi forsynede også alle citater og eksempler på andre sprog med en dansk oversættelse. Det var for at holde fast i den brede danske målgruppe fra skolelærere til forskere. Nogle gange oversatte vi selv udenlandske artikler til dansk. Men lidt efter lidt gav vi plads til f.eks. norsk og svensk, og desuden havde vi i en periode en egentlig internationaliseringspolitik. Den var tilskyndet af at vi ansøgte Forskningsrådet om udgivelsesstøtte, og de bevilgede et beløb under forudsætning af at vi internationaliserede tidsskriftet. Så vi modtog en del artikler på engelsk, tysk og fransk, og fik også enkelte oversat fra dansk til f.eks. engelsk og spansk. Men det var et stort arbejde og også bekosteligt, så vi indstillede denne praksis, selv om den jo bidrog til kendskabet til *Sprogforum* rundt omkring i verden.

Jeg vil også lige tilføje, at i forbindelse med Det Europæiske Sprogår i 2001 fik *Sprogforum* bevilget penge til at udgive et temanummer om 'Det mangesprogede Danmark', og dette nummer udkom også i en engelsk version: 'Multilingual Denmark' og en fransk version: 'Le Danemark plurilingue'. Numre som man for eksempel kunne sende til kolleger i udlandet.

Har Sprogforum været et fagfællebedømt tidsskrift fra starten af?

I *Sprogforum* har vi jo altid gået op i kvalitet og redigeret artiklerne grundigt. Men det var først omkring 2010 at hele dette system med fagfællebedømmelser blev organiseret internationalt. Jeg var (som repræsentant for

RUC) med i en af de arbejdsgrupper i Danmark der udvalgte hvilke internationale og nationale tidsskrifter der skulle indgå i den såkaldte autoritetsliste, og *Sprogforum* kom med i den forbindelse. Derfor har *Sprogforum* været fagfællebedømt siden 2010.

Gennem årene har vi samlet en liste af fagfællebedømmere for *Sprogforum*, der nu omfatter omkring 55 bedømmere. De fleste er fra Danmark, men der er også nogle fra Sverige. Vi er meget taknemmelige for bedømmernes indsats. De gør det godt, og det er jo uden særlig honorering. I det hele taget er der et stort arbejde forbundet med fagbedømmelserne for alle involverede – forfattere, bedømmere og redaktionen. Men det er jo en god ekstra kvalitetssikring.

Hvem læser Sprogforum?

Tja, det er jo altid svært at sige, men vi har en fornemmelse af at det i særlig grad er lærerstuderende, som læser det. Vi kan se at der er mange downloads, og der er også mange *Sprogforum*-artikler på pensum i sprogfagene på professionsuddannelserne. Indtil for nylig har man kunnet tegne abonnement på *Sprogforum*, og vi har haft abonnenter på mange forskellige slags institutioner i Danmark og også nogle i de øvrige nordiske lande. Men abonnementstallene har været vigende gennem mange år, og vi har tit diskuteret i storgruppen, hvordan vi kunne lave kampagner for tidsskriftet. Vi har arrangeret en række fyraftensmøder, vi har organiseret en konference, lavet læserundersøgelse, oprettet en Facebook-gruppe, omtalt artiklerne i LinkedIn, osv. Vi har haft særlige tiltag over for gymnasieskolen. Og vi har altid haft en rigtig fin formidlingskanal via Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup, v. Annegret Friedrichsen.

Forskellige organisatoriske forandringer i vores omverden har jo gjort at vi har måttet hoppe fra forlag til forlag: Først Danmarks Pædagogiske Bibliotek, så Aarhus Universitetsforlag, så Roskilde Universitetsforlag, og nu er vi på egen hånd på sitet tidsskrift.dk med økonomisk hjælp fra Institut for Engelsk, Germansk og Romansk på KU. Og nu, hvor vi ikke længere har et forlag i ryggen, har vi besluttet at tidsskriftet ikke længere skal være abonnementsbaseret. *Sprogforum* er nu i open access og kan frit downloades af alle på tidsskrift.dk. Til gengæld udgives det heller ikke længere i printform.

Hvilken betydning har Sprogforum haft for det faglige miljø i Danmark?

Sprogforum blev oprindeligt skabt på sprogfolks eget initiativ, det var ikke nogen der bad os om det. Vi samlede hurtigt en lidt større kreds og gjorde meget ud af at organisere en demokratisk orienteret, men også klar og praktisk organisation. Den faste redaktion og hele storgruppen var virkelig en kreds af ildsjæle, og der var mange input til tidsskriftets indhold, form og mission. Arbejdet i *Sprogforum* har desuden altid næsten udelukkende været båret af frivillige kræfter.¹

Den faste redaktion har haft et mindre antal medlemmer i skiftende konstellationer. I de første otte år var det som sagt Elsebeth Rise, Karen Lund, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen. Senere kom også

¹ Se også interview med Karen Lund i *Sprogforum* 72 (2021), 9-13

andre til i kortere eller længere perioder: Annegret Friedrichsen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Nanna Bjargum, Lars Stenius Stæhr, Louise Tranekjær, Susanne Pérez, Lone K. Svarstad, Jan Lindschouw og Marnie Lai. Jeg er nok den der har været der længst, men jeg var ude af redaktionsgruppen i årene 2008-2013 på grund af et kæmpe arbejdspress i Kultur- og Sprogødestudier på RUC.

Jeg synes *Sprogforum* står for kontinuitet, vedholdenhed og begejstring på trods af alle de slag, der falder ned over sprogfagene i Danmark. Vi er udkommet fuldkommen stabilt gennem alle årene, og vi har udgivet omkring 700 artikler og skrevet 79 perspektiverende forord om de mest forskelligartede temaer. Man kan godt sige at vi har været et forum for udveksling af ideer, teorier, undersøgelser og erfaringer for hele det sprogpædagogiske miljø. *Sprogforum* bidrager i høj grad til at man i Danmark har mulighed for at holde sig ajour med den aktuelle faglige udvikling og forskning inden for hele feltet. Jeg håber og tror at det kommer til at fortsætte!

Stor tak til dig, Karen, for at give os et indblik i Sprogforums historie og i tidsskriftets rolle som en betydningsfuld del af sprogfagenes faglige miljø i Danmark.

Oversigt over Sprogforum fra nummer 1, okt. 1994 til nummer 79, dec. 2024

Første tiår: 1994 – 2003

1	Kulturforståelse	15a	Ekstranummer A
2	Didaktiske tilløb	16	Sprog på skrift
3	Et ord er et ord	17	Brobygning i sprogfagene
4	Rundt om kommunikativ kompetence	18	Interkulturel kompetence
5	Mellem bog og internet	18a	Ekstranummer B
6	Den professionelle sproglærer	19	Det mangesprogede Danmark
6a	Sprog – kvalitet & kompetence (særnr.)	19a	Multilingual Denmark
7	Fra grammatik- til systemtilegnelse	19b	Le Danmark plurilingue
8	Projektarbejde	20	Task
9	Dansk som andetsprog	21	Litteratur og film
10	Sprogtilegnelse	21a	Ekstranummer C
11	Evaluerings af sprogfærdighed	22	Lytteforståelse
12	Sprog og fag	23	Evaluerings
13	Internationalisering	24	Sprog for begyndere
14	Mundtlighed	24a	Ekstranummer D
15	Læring og læreoplevelser		

Andet tiår: 2004 – 2013

25	Læringsrum	41	Sprog, kultur og medborgerskab
26	Udtale	42	Profession sproglærer
27	Kompetencer i gymnasiet	43	Førstesproget som ressource
28	Æstetik & it	44	I tale og skrift
29	Nordens sprog i Norden	45	Sprogfag i Danmark år 2008-2009
30	Sproglig opmærksomhed	46	Sprog på universitetet
31	Den fælles europæiske referenceramme	47	Sproghistorie og sprogtypologi
32	Vinduer mod verden	48	Curriculum
33	H.C. Andersen	49-	Jubilæum – tidsskriftet gennem
34	Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis	50	50 numre
35	Undervisningsmaterialer og -indhold	51	Første-, andet- og tredjesprog
36	Sociolingvistik	52	Test!
37	Almen sprogforståelse	53	Cooperative Learning
38	E-læring og m-læring	54	It NU
39	Åbne sider	55	Verdensborger
40	Børnelitteratur i sprogundervisningen	56	Indholdsbaseret sprogundervisning
		57	Subjektivitet og flersprogethed

Tredje tiår: 2014-2024

58	Begyndersprog	69	Dannelse
59	Læremidler uden grænser	70	Mundtlighed og performativitet
60	Kritisk sprog- og kulturpædagogik	71	FN's verdensmål
61	Læringsmål	72	Digitale ressourcer
62	Sprog, kultur og viden	73	Brobygning
63	Genre-pædagogik	74	Motivation
64	Arrangerede sprog- og kulturmøder	75	Evaluering
65	Literacy	76	Undervisningsplanlægning
66	Sproget på arbejde	77	Inkluderende sprogundervisning
67	Innovation og kreativitet	78	Leg og spil
68	Læringsrum	79	Dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken

Ai, ai, ai!



Janus Mortensen

ph.d.

Professor, CIP Københavns Universitet

jamo@hum.ku.dk

Anders And og Co. nr. 5 fra februar 2024 indledes med en opbyggelig fortælling med titlen 'Anders And: Kunstigt intelligent arbejde'. I historien, som oprindeligt er skrevet af "den norske far-og-søn duoen" Holger Pötzsch og Olaf Brox Pötzsch" (som de omtales på den norsksprogede *Donald Duck og Co*-facebookside), har Anders fået en tjans som freelancejournalist på Andeby Posten. Han får til opgave at dække en lavprestigekamp i tredje division mellem FC Hamsterholm og Andeby FC's tredjehold, og det passer ualmindeligt dårligt med planerne om en hyggelig lørdagsfisketur. Heldigvis er hjælpen nær. Rip, Rap og Rup er i færd med at afprøve en prototype på 'en kunstig intelligens' som Georg Gearløs har udarbejdet. I Heidi Skriver Olsens danske oversættelse har det teknologiske vidunder fået navnet *SnakUAK!* og det går selvfølgelig helt galt. Anders får fingrene i apparatet og ørene i maskinen. Mens den kunstige intelligens genererer nyhedsteksten, fisker Anders. Maskinen producerer gode tekster med sensationelle afsløringer, redaktøren jubler, og Anders får flere og større opgaver. Desværre har *SnakUAK!* et kreativt forhold til fakta (som Rip, Rap og Rup forgæves havde forsøgt at advare om) og til sidst må Anders søge tilflugt i skoven for at undgå vreden over alle de ulykker han har skabt.

Anders And-historien er et interessant vidnesbyrd om en verden i forandring. I slutningen af november 2022 sørgede den amerikanske teknologivirksomhed *Open AI* for at begrebet 'kunstig intelligens' kom på alles læber da de lancerede ChatGPT, forlægget til *SnakUAK!*. Siden da har verden ikke været helt den samme. Nogle vil måske endda sige at den er helt på den anden ende. I undervisningssektoren har en ministerielt nedsat ekspertgruppe haft til opgave at udvikle anbefalinger for hvordan man kan undgå at eleverne snyder til eksamen ved hjælp af ChatGPT eller andre digitale hjælpemidler (Vedersø m.fl., 2024). På samme måde har danske universiteter forsøgt at opstille regler for hvordan den nye teknologi (ikke) må bruges i forbindelse med studier og eksaminer (jf. Driessens og Pischetola, 2024).

AI og sprog

De mange tiltag skyldes at vores etablerede forestillinger om tekster er blevet fundamentalt udfordret af den generative sprogteknologi. I det følgende bruger jeg skriftlige tekster som eksempel, men diskussionen gælder i praksis alle teksttyper, inklusive videoer, nonverbale tekster som billeder osv.

I uddannelsessystemet har vi, ligesom alle andre steder i samfundet, haft for vane at antage at en tekst måtte være produceret af et menneske. Vi kunne være i tvivl om hvorvidt teksten var skrevet af det menneske som hævdede at være ophavsperson (*ghostwriting*, plagiering og alverdens andre gråzoner har eksisteret i århundreder), men at der måtte stå en menneskelig *autor* bag, var hævet over enhver tvivl. Den antagelse gælder ikke længere. Med fremkomsten af generativ sprogteknologi kan allehånde tekster nu produceres uden anden menneskelig agens end hvad det kræver at levere et *prompt*.

Vi har også været vant til at antage at skriftlige tekster genereret i uddannelsessystemet kunne bruges til at 'måle' elevers og studerendes læring. Det har nok aldrig været helt så ligetil som vi har bildt os ind. Men forestillingen udfordres for alvor nu hvor man ikke længere kan antage at de tekster der vurderes, i praksis udgør produkter der afspejler den enkeltes viden, kompetencer og færdigheder – medmindre der foretages alverdens krumspring for at sikre at tekstproduktionen foregår uden indblanding fra nymodens sprogteknologi.

Den form for 'kunstig intelligens' som ChatGPT er blevet kerneeksemplet på i den offentlige samtale, rokker således fundamentalt ved vores opfattelse af tekst og sprog. Der er tale om et stille ontologisk jordskælv: Sprog og tekst har ikke længere helt samme status i verden som de plejede at have. Man kan med en vis ret hævde at teknologien blot *simulerer* skrivning (Benne, 2024), men det ændrer ikke ved at de tekster som frembringes ved hjælp af teknologien, ofte spiller en meget reel rolle i den verden vi deler med hinanden. Spørg bare Anders om hans erfaringer med *SnakUAK!*

AI og sprogpolitik

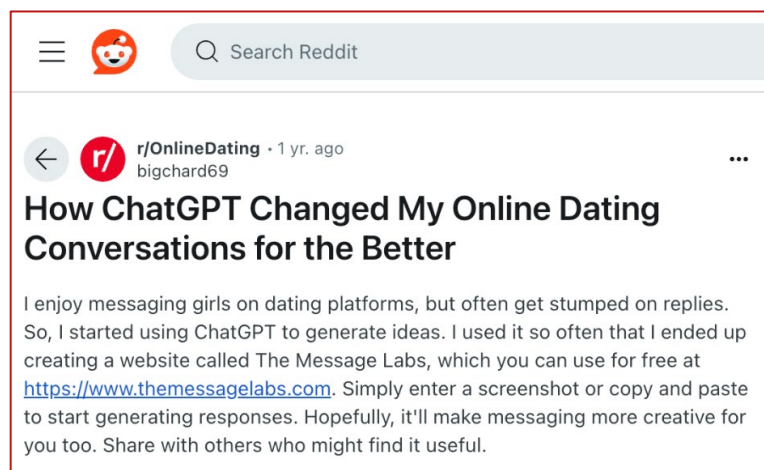
Når man beskæftiger sig med sprogpolitik, er det interessant at bemærke at de reguleringsforsøg der gøres i uddannelsessystemet, *de facto* er sprogpoltiske dokumenter, eller i hvert fald kan anskues som sådan. Sprog nævnes sjældent i anbefalingerne fra Vedersø m.fl. (2024). Det sker faktisk kun fem gange, og udelukkende i selskab med '-model', '-fag' (x3) og 'begynder-' som del af komposita. Så dokumentet er ikke en sprogpolitik i sin egen selvforståelse, og det samme gælder universiteternes politikker på området. Men i praksis udgør disse dokumenter forsøg på at redegøre for hvordan sprog, f.eks. skriftligt overfor mundtligt sprog, og sproglige ressourcer, inkl. sprogteknologiske ressourcer, kan/skal/må/bør anvendes på en meningsfuld måde i uddannelsessystemet. Den bestræbelse svarer til det ene af de tre niveauer man typisk interesserer sig for i den sprogpoltiske litteratur (Spolsky 2021: 9), nemlig eksplicit regulering af sprog og sprogbrug.

Den eksplicite regulering er interessant at analysere fordi den ofte siger meget om hvad der betragtes som problemet – hvilket problem er det (sprog)politikken skal løse? Anbefalingerne fra ministeriets ekspertgruppe nævner bl.a. at man i gymnasieskolen kan overveje at rette "et særligt fokus mod de fag, hvor snyd ved prøver har været meget udtalt (f.eks. sprogfag)" mens man på "sprogfagene

i folkeskolen, der i dag er forholdsvis teoriorienterede” med fordel kan lave forsøg med case- og portfolioprøver, som ifølge rapporten har den fordel at ”fokus flyttes fra snyd til læring” bl.a. ved at de digitale hjælpemidler som betragtes som snyd i andre sammenhænge integreres i undervisningen og udprøvningen (Vedersø m.fl. 2024: 13 og bilag s. 4 og 5).

Sammenstillingen af disse udsagn viser meget godt hvilken kompleks problemstilling vi står med. Undervisningssektorens ene ben er solidt plantet i den præ-GPT’ske tidsalder hvor *sprogteknologi som snyd* er en central del af verdensbilledet, mens det andet ben afsøger nyt land og ser *sprogteknologi som en del af det der skal læres*. Ekspertgruppens første anbefaling er da også at ”prøverne skal gå på to ben – og kunne udprøve både med og uden digitale hjælpemidler” (Vedersø m.fl., 2024: 8). Jeg er enig i målsætningen, men spørgsmålet er om man overhovedet kan bevæge sig fremad hvis benene er plantet så vidt forskellige steder, eller om det ender med at bukserne revner? Det må tiden vise.

Bevæger vi os videre til de to resterende niveauer i forskningslitteratures forståelse af sprogpolitik, bliver spørgsmålene om muligt endnu mere interessante. De to niveauer handler dels om de *forestillinger om sprog og sprogbrug* som mennesker i et bestemt samfund gør sig (deres sprogideologiske overbevisninger), dels om de *sproglige praksisser* der finder sted og dermed kan observeres. De sproglige praksisser er åbenlyst i bevægelse i denne tid: tilgængeligheden af generativ sprogteknologi påvirker måden vi bruger sprog på i stort set alle genrer – fra onlinedating til tysk stil (se Figur 1 og 2) – og det er derfor der mange steder gribes til regulering. Spørgsmålet er om man overhovedet kan regulere sig ud af de praksisser som pibler frem hvor end man kigger hen?



Figur 1. ChatGPT som del af online dating. Screenshot fra Reddit. Kilde: <https://www.reddit.com/r/OnlineDating/>



Figur 2. ChatGPT som del af tysk stil. Screenshot fra Studieportalen. Kilde: <https://www.studieportalen.dk/forums/thread.aspx?id=2089201>

Det sprogideologiske niveau er måske det mest spændende at undersøge. Hvilke forestillinger om sprog og tekst afstedkommer den nye teknologi egentlig? Historien om Anders og *SnakUAK!* giver os indblik i en af de dominerende positioner: Ikke alt

der glimter er guld; teknologien fører til ’kunstigt intelligent arbejde’ som titlen finurligt understreger. Der er noget u-autentisk og u-ærligt over brugen af sprogteknologi. Andre steder møder man anderledes positive holdninger. En analyse af fritekstsvar fra en spørgeskemaundersøgelse blandt universitetsstuderende i Sverige tyder på at de studerende opfatter teknologien som en naturlig

forlængelse af deres sproglige repertoire, ”enhancing students’ communicative performance and personal language development” (Ou, Stöhr og Malmström, 2024).

På hjemmesiden for det europæiske forskningsnetværk *Language in the Human-Machine Era* (LITHME) kan man finde en række små animationsvideoer der illustrerer hvilke fremtidsscenarier ’den kunstige intelligens’ tænkes at levere. Den første video handler om *augmented conversation and automated translation* og beskrives som følger:

The video shows a future scenario of Augmented Reality embedded in a headset, without needing to look at a phone. This future device would translate people speaking other languages in real time, and filter their visual mouth movements to match the translation. (<https://lithme.eu/animations-and-survey/>)

Afhængig af øjnene der ser, kan dette scenarie formodentlig forekomme mere eller mindre dys-/utopisk. Om det blot er science fiction, aner jeg ikke. Men jeg er mere tilbøjelig til at tro at der måske kan være noget om snakken end jeg var før jeg stiftede bekendtskab med ChatGPT, DeepL, PowerPoints automatiske undertekstningsfunktion, Google Lens og alle de andre sprogteknologier der flytter grænserne for hvad jeg troede ville være muligt når det handler om at håndtere flersprogethed gennem teknologi.

Gad vide hvad unge mennesker i dagens Danmark tænker? Hvis der findes – eller opstår – en opfattelse af at det med sprog, uanset om det handler om skrivning på eget førstesprog eller håndtering af kommunikation på andre(s) sprog, er noget der uden videre kan udliciteres til teknologien, hvor stiller det os så? Spørgsmålet er om man så overhovedet kan få nogen (f.eks. elever, studerende og politikere) overbevist om at sprogfag er noget der er grund til at holde i live i det danske uddannelsessystem.

AI og (sprogud)dannelse

Det mener jeg der er – altså grund til at holde liv i sprogfagene. Fremkomsten af generativ sprogteknologi bør minde os om at ”sproglig og kulturel ekspertise [er] lige så kritisk infrastruktur for en virksomhed eller et land som strømkabler” (Verstraete-Hansen, 2024).

Vi har brug for mennesker der kan sprog – og gerne sprog i flertal. Ellers kan vi ikke forstå den verden vi er en del af, heller ikke selvom teknologien kan hjælpe os på vej. Som Anders erfarede i den indledende historie, kan det godt være at ’den kunstige intelligens’ kan skrive tekster der fungerer på overfladen, men det kræver et menneske (eller en and) med kritisk sans at forankre og fortolke teksten i forhold til den verden vi lever i. Ellers løber det løbsk. Og det gælder ikke mindst når teksterne rejser fra en sprogkultur til en anden (i Risagers 2009 forståelse af begrebet sprogkultur).

Vi har også brug for mennesker der kan sprog i flertal for at forstå den generative sprogteknologi, og her tænker jeg ikke primært på de teknologiske aspekter af de store sprogmodeller (som jo ellers er vigtige nok), men mindst lige så meget på hvordan teknologien fungerer som del af den sociale verden.

Hvordan påvirker teknologien f.eks. menneskelige relationer når den bruges til at facilitere interkulturelle møder? Eller datinglivet? Eller samspillet mellem lærer og elev i tyskundervisningen?

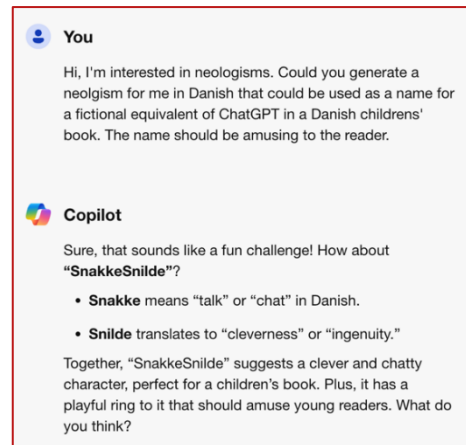
Vi har også brug for mennesker der kan sprog i flertal, hvis vi i fremtiden vil have lov til at glæde os over sproglige perler som Heidi Skriver Olsens neologisme, *SnakUAK!*. DeepL og Google Translate er imponerende oversættelsesteknologier, men det ligger i de store sprogmodellers statistiske DNA (hvis vi tillader os at bruge en semi-antropomorferende metafor) at sproglig kreativitet af typen *SnakUAK!* er vanskelig, hvis ikke umulig at skabe uden en menneskelig *autor*. Se figur 3 for et forsøg udført vha. Microsoft Copilot og døm selv.

Paradoksalt nok tror jeg kun vi kommer i mål med at løfte disse opgaver hvis sprogfagene for alvor tager den generative sprogteknologi til sig. Vi kan ikke regulere os ud af den virkelighed vi er havnet i. Til gengæld kan vi arbejde med at udvikle metoder hvor sprogteknologien bruges til at skabe glæde ved sprog – glæde ved at lære sprog gennem glæde ved at bruge sprog. Det virker oplagt at den generative sprogteknologi kan give elever og studerende svimlestøvler på i deres bestræbelser på at opnå kommunikativ kompetence på et fremmedsprog (Eychenne og Hellensberg, 2024). Lad os finde ud af hvordan det gøres på en hensigtsmæssig og bæredygtig måde.

Tekstgenerativ sprogteknologi må i den forbindelse defineres som en central del af alle fremmedsprogsskolefags genstandsfelt. Vi skylder hinanden, eleverne og de studerende at tage teknologien alvorligt og gøre den til et fast element i vores arbejde med fremmedsprog i det danske uddannelsessystem. Den bestræbelse indebærer i øvrigt at udvikle en kritisk forståelse af teknologien. Der er brug for at lære om teknologiens fejl og mangler, ligesom der også er brug for at lære om dens mange negative aspekter og potentielt skadelig aftryk i verden, herunder *fake news* (jf. Anders And og Co. 2024), indbygget bias, samt klimamæssige og etiske skyggesider (jf. Driessens og Pischetola, 2024).

Alle disse ting – de positive såvel som negative sider af teknologien – udgør centrale aspekter af en moderne dannelse der kan forberede unge i det danske uddannelsessystem på at begå sig i en flersproget verden hvor sprog og tekst har fået en ny ontologisk status efter fremkomsten af generativ sprogteknologi. Og sprogfagene er det mest oplagte sted at løfte denne udfordring. Som jeg har været inde på flere gange ovenfor, handler de forandringer vi oplever helt grundlæggende om sprog. Det bør føre til en renaissance for sprogfagene, snarere end mere og dybere krise.

I en artikel om sprogteknologi i sprogfagene udgivet i 2021, altså før den præ-GPT'ske æra, slutter forfatterne med at skrive: "At integrere sprogteknologier i sprogundervisning kan godt medføre at arbejde på grænsen af egen formåen og dermed udfordre vores faglige selvforståelse, men alternativet er at opgive vores rolle og svigte de elever, som ikke selv er i stand til at udvikle arbejdsmetoder og strategier" (Caviglia og Dalsgaard, 2021: 58). Det er ikke blevet mindre sandt eller relevant siden da.



Figur 3. Copilot sat på arbejde som intersproglig neologist.

Tak

Denne kronik udløber af *AI and the University – Towards a sociolinguistics of literacy and voice in the age of generative language technology* (AI-UNI), et 5-årigt forskningsprojekt støttet af Carlsbergfondet (www.ai-uni.dk). Jeg vil gerne takke projektets øvrige deltagere, Sanne Larsen, Rafael Lomeu Gomes og Kasper Engholm Jelby, for frugtbare diskussioner og værdifuldt input. Også stor tak til Kamilla Kraft og Sprogforums redaktion for skarp og hjælpsom læsning. Artiklen er skrevet uden brug af tekstgenerativ AI.

Litteratur

Benne, C. (2024). Jeg er ikke en robot [x]. *Forskerforum*.
<https://dm.dk/forskerforum/debat/jeg-er-ikk-en-robot-x/>.

Caviglia, F. og C. Dalsgaard (2021). Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer? *Sprogforum* 72. 47–60. <https://doi.org/10.7146/spr.v27i72.132037>

Driessens, O. og M. Pischetola (2024). Danish university policies on generative AI: Problems, assumptions and sustainability blind spots. *MedieKultur: Journal of media and communication research* 40 (76). 31–52. <https://doi.org/10.7146/mk.v40i76.143595>

Eychenne, D. og C. Hellensberg (2024). *AI i tysk- og franskundervisningen i grundskolen – hvordan?* <https://viden.ncff.dk/ncff/ai-i-tysk-og-franskundervisningen-i-grundskolen-hvordan->.

Ou, A. W., C. Stöhr og H. Malmström (2024). Academic communication with AI-powered language tools in higher education: From a post-humanist perspective. *System* 121. 103225. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225>

Risager, K. (2009). Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk. *Utbildning og Demokrati* 18(2). 127–142. <https://doi.org/10.48059/uod.v18i2.907>

Spolsky, B. (2021). *Rethinking language policy*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474485463.001.0001>

Vedersø, B., H. L. Andersen, M. Andreasen, M. Aslak, I. B. Augustinus, J. Damsgaard, T. W. Jensen, P. S. Lauridsen og B. M. Sørensen (2024). *Ekspertgruppen om ChatGPT og andre digitale hjælpemidler. Anbefalinger, april 2024*. <https://www.uvm.dk/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/april/240423-ekspertgruppen-om-chatgpt-og-andre-digitale-hjaelpemidlers-rapport.pdf>.

Verstraete-Hansen, L. (2024). Kunstig intelligens har gjort sproglig ekspertise til kritisk infrastruktur. *Altinget*. <https://www.altinget.dk/forskning/artikel/forsker-i-en-verden-fuld-af-ai-er-sproglig-og-kulturel-ekspertise-lige-saa-kritisk-infrastruktur-som-stroemkabler>.

Et dekolonialt perspektiv på læremidler: Et case-studie i spansk



Susana S. Fernández
ph.d.
Professor
Aarhus Universitet
romssf@cc.au.dk



Karen Risager
Dr.Phil.
Professor emerita
Roskilde Universitet
risager@ruc.dk

Et af sprogfagernes vigtigste bidrag er at give eleverne et internationalt udsyn. Dette betyder ikke blot et udsyn til Europa eller Vesten, men til hele verden. Et globalt udsyn.

De fleste af de sprog, der undervises i Danmark, er af europæisk oprindelse – engelsk, fransk, spansk, tysk, portugisisk, dansk, russisk m.m. Men i dag er disse sprog ikke kun europæiske; de er blevet spredt til mange andre ofte fjerntliggende egne pga. erobnings- og koloniseringsprocesser gennem mange århundreder. Spanskfaget er et oplagt eksempel på denne verdenshistoriske udvikling, i betragtning af det spanske sprogs tilstedeværelse i store dele af verden. Spanskfaget rummer muligheder for at give eleverne et globalt udsyn, herunder en kritisk bevidsthed om vigtige aspekter af kolonihistorien. Spanskfaget inviterer til at anlægge et dekolonialt perspektiv.

I denne artikel vil vi analysere to læremidler i spansk ud fra et dekolonialt perspektiv med fokus på, hvilke repræsentationer af den spansktalende verden eleverne præsenteres for. De to lærebøger er: *Caminando*¹ (Clausen, 2009), et begyndersystem, og *Retratos centroamericanos desde Dinamarca*² (Ærstrøm og Petersen, 2013), der er en tematisk bog velegnet til gymnasiets 2. og 3. g. og tilsvarende niveauer (se også Risager og Fernández, under udgivelse).

¹ Frit oversat til dansk: 'På vej'

² 'Mellemamerikanske portrætter fra Danmark'

Vi ser analysen af de to lærebøger i spansk som et eksempel på, hvordan et dekolonialt perspektiv kan berige ikke bare spanskfaget, men alle sprogfag, og analysen illustrerer hvordan forskellige tilgængelige læremidler løser opgaven med mere eller mindre succes.

Et dekolonialt perspektiv

Kulturelle repræsentationer i lærebøger kan analyseres ud fra mange forskellige perspektiver. I Risager (2018), der handler om repræsentationer af verden i sproglærebøger, skelnes der mellem fem perspektiver, der alle kan kombineres i en konkret analyse: *Nationale studier*, som fokuserer på landebeskrivelser; *medborgerskabsstudier*, som fokuserer på lærebogen som afsæt for udvikling af aktivt medborgerskab; *kulturelle studier*, som fokuserer på identiteter og stemmer; *transnationale studier*, der fokuserer på migration og andre relationer mellem lande, og endelig: *postkoloniale/dekoloniale studier*.

Postkoloniale og dekoloniale studier er fælles om den generelle kritik af kolonialismen og dens følger, men knytter sig til forskellige traditioner (se også Tsang, 2021): Postkoloniale studier er især forbundet med studier af de økonomiske, politiske, sociale og kulturelle følger af den britiske og franske kolonialisme i Mellemøsten, Sydasiens og Afrika, specielt som den kommer til udtryk i litteratur og andre kulturformer. En af hovedeksponenterne for denne tradition er Said (1978), som har udfoldet begrebet 'orientalisme', dvs. europæiske diskurser og stereotyper om 'Østen' eller 'den anden'. En anden hovedeksponent er Fanon (1961), der har haft stor betydning for kolonikritik og befrielsesbevægelser ikke mindst i de tidligere franske og belgiske kolonier i Afrika.

Dekoloniale studier er især forbundet med studier af de økonomiske, politiske, sociale og kulturelle følger af den spanske og portugisiske kolonialisme primært i Latinamerika, men også i Afrika og Østasien. Blandt hovedeksponenterne er Quijano (2000), som har skabt udtrykket 'colonialidad del poder' (eng. 'coloniality of power'), der peger på, at de magtstrukturer der er grundlagt i kolonitiden (kapitalisme, patriarkat, racisme) reflekteres i magtstrukturene den dag i dag, både i det globale syd og det globale nord. Andre hovedeksponenter er Mignolo (2005) og Santos (2014).

At anlægge et dekolonialt perspektiv på spanskfaget indebærer bl.a. at se på, hvordan lærebøgerne repræsenterer den spansksprogede verden i dag i lyset af verdenshistorien. Det handler først og fremmest om den spanske kolonialisme i Amerika og andre steder (se f.eks. Eide (2014), der anvender orientalismebegrebet i sine analyser af Latinamerika i norske lærebøger til spansk). Men det handler også om uafhængighedskrigen, de senere udviklinger i Latinamerika, inkl. USA's imperialisme, samt betydningen af kolonialismen for Spanien og for landets skiftende rolle i Europa gennem århundrederne. Der er tale om en meget kompleks historie, præget af racisme, undertrykkelse og udnyttelse, men også modstand, kulturmangfoldighed, migrationer, reformer og revolutioner.

Der er naturligvis grænser for, hvad en sproglærebog, især for begyndere, kan fortælle om den historiske baggrund for de aktuelle ulige forhold i verden. Men til et globalt udsyn hører en vis historisk bevidsthed, herunder en bevidsthed om magtforhold og ulighed i fortiden og i dag.

Eurocentrisme

I nedenstående analyse vil vi især fokusere på spørgsmålet om eurocentrisme. Kritikken af eurocentrismen er en væsentlig del af både postkoloniale og dekoloniale studier. En kort form af kritikken af eurocentrismen finder vi f.eks. hos Quijano (2000), der beskriver eurocentrismen som ideen om, at den menneskelige civilisations historie kulminerer i Europa, og at forskelle mellem Europa og ikke-Europa består i naturlige (racemæssige) forskelle, og ikke er konsekvenser af magtens historie.

I Europa afspejler eurocentrismen sig typisk i lærebøger i spansk på den måde, at det tages for givet, at det er den europæiske variant af spansk/castiliansk, der skal være den primære norm for sproglæringen, selv om spansk er et polycentrisk sprog med mange forskellige standardvarianter i den spansktalende verden (Del Valle, 2014). Det tages ofte også for givet, at det er Spanien, der er det primære målsprogsland i spanskundervisningen, selv om der uden for Europa er 21 forskellige lande, hvori spansk er majoritetens sprog.

Hvorvidt det at spanskfaget er lokaliseret i Danmark, retfærdiggør et eurocentrisk fokus, må afhænge af, hvad der er målet med faget. Skal det sigte mod europæisk eller globalt medborgerskab? Læreplanen for spansk i Danmark viser modstridende retninger, fra den deciderede eurocentriske tendens i fagets læringsmål, hvor Spanien er det eneste land, der bliver nævnt ved navn, til den mere globalt orienterede tværgående kompetence: 'den globale kompetence', som spansk sammen med alle andre fag i fagrækken skal bidrage til at fremme.

Analytiske spørgsmål, med særligt henblik på det dekoloniale perspektiv

I diskussionen af de to lærebøger vil vi især forholde os til disse spørgsmål (som trækker på de mere udfoldede analyser i Risager 2018):

- Hvilke lande er behandlet, i hvilken rækkefølge og med hvilken vægt? (kan man se tegn på eurocentrisme og orientalisme?)
- Er kulturel mangfoldighed, og social og kulturel ulighed behandlet? (f.eks., er oprindelige folk eller folk af afrikansk oprindelse synlige – ikke blot som eksotiske kuriositeter, men som aktører?)
- Hvilke sociokulturelle identiteter, hvilke perspektiver, hvilke stemmer bliver præsenteret?
- Hvilke spanske sprogvarieteter er valgt? (er der tegn på eurocentrisme i denne sammenhæng?)
- Er sproglig mangfoldighed og ulighed behandlet? (f.eks., er de sprog, som spansk er i kontakt med i forskellige områder, synlige?)

Vi mener, at disse og lignende spørgsmål med fordel kan stilles af de forskellige aktører i forbindelse med læremidlerne: sproglærere, der skal vælge materialer for deres hold; elever/voksne, der vil kaste sig ud i selvstudium og skal vælge ressourcer; beslutningstagere som undervisningsministeriet, skoleledere mm. Er svarene på disse spørgsmål ikke tilfredsstillende ved en bestemt læremiddel, kan det være et tegn på, at materialet enten skal vælges fra eller – mere realistisk – komplementeres med andre input eller diskuteres i timerne. For lærebogsforfattere kan disse spørgsmål tjene som pejlemærker.

Caminando

Caminando (Clausen, 2009) er et begyndersystem udgivet i Danmark af Gyldendal, men oprindeligt udviklet og udgivet i Sverige. For yderligere analyser af denne bog se også Risager (2018), Fernández (2019) og Risager og Fernández (under udgivelse). Bogen er struktureret i otte kapitler med forskellige emner uden gennemgående fortælling eller plot. Bogen fokuserer først og fremmest på Spanien, derefter Nicaragua og Cuba, og i mindre grad Mexico, Marokko, Ceuta og Melilla. De resterende "spansktalende" lande bliver for det meste blot nævnt, f.eks. i en liste over lande eller på et verdenskort. Danmark, anvendelseslandet, er til stede i hele bogen på flere måder: Danmark er omdrejningspunktet for det præsenterede geopolitiske perspektiv på verden og for flere former for mobilitet (spansktalende, der emigrerer til Danmark, eller danskere, der er på rejse i spansktalende lande). Danmark er også til stede i kraft af, at det danske sprog er brugt i øvelser og forklaringer.

Vedrørende sprog er det værd at notere, at standardsproget i *Caminando* er europæisk spansk (castiliansk), både i tekster og i det medfølgende auditive materiale. Der er dog nogle kommentarer til udtaleforskelle i det spansktalende område. Valget af den europæiske variant bliver ikke begrundet og står i kontrast til den tekst i bogens kapitel 1, som forklarer, at 90% af de spansktalende bor uden for Spanien, og at spansk betragtes som et verdenssprog.

Hvordan kan man fortolke ovenstående i et dekolonialt perspektiv? Da forfatterne ikke giver nogen begrundelse for prioriteringen af Spanien og den europæiske version af det spanske sprog, er deres holdning (implicit) eurocentrisk. Hvis vi anlægger et globalt perspektiv på den nutidige verden, har alle spansktalende lande lige værdi. Afhængigt af hvilke parametre vi sammenligner dem efter, vil forskellige lande gøre sig bemærket: f.eks. er Mexico det mest folkerige land, Argentina er det største i areal, og Spanien er det land, der har det højeste BNP pr. indbygger.

Både i Børne- og undervisningsministeriets læreplaner og i undervisningsmaterialerne finder man ofte udtryk som 'Spanien og Latinamerika' eller 'Spanien og andre spansksprogede områder', som er et tegn på en diskurs, der antyder, at den tidligere kolonimagt, Spanien, vægter lige så meget som alle de tidligere kolonier tilsammen. Dette kan man f.eks. se i *Caminando*, hvor eleverne bliver præsenteret for et kort over Spanien på forklappen og et over Latinamerika³ på bagklappen i ganske forskellige skalaer. Den europæiske orientering skaber en tendens til at etablere en implicit dikotomi mellem 'os' i Europa/Spanien og 'dem' uden for Europa/i Latinamerika, hvilket er en orientalistisk diskurs.

Der er afsnit om historie i *Caminando* (Risager 2018), dog uden en (de)kolonial bevidsthed. Spaniens historie er kort gennemgået fra de forhistoriske hulemalerier over araberne til *Reconquista* og Columbus' ekspedition, men der er stort set ingen omtale af historien efter 1492. Hvad angår Latinamerikas historie, starter den med Columbus i 1492 (med undtagelse af mayaerne, som bliver nævnt). Der er intet om f.eks. befrielseskrigene, krigene mellem latinamerikanske lande eller krigen mellem Mexico og USA.

Caminando forklarer i enkle vendinger, hvorfor det spanske sprogområde er stort i nutidens verden, men den præsenterer historien fra koloniherrernes perspektiv, og der er store huller med hensyn til ikke-spanske

³ For en kritisk gennemgang af begrebet 'Latinamerika', se Fernández (2021).

befolkningsgrupper i Latinamerika: de oprindelige folk, folk af afrikansk afstamning og bølgerne af folk fra Europa, Asien mm. gennem århundrederne.

Retratos centroamericanos desde Dinamarca

Retratos centroamericanos desde Dinamarca blev udgivet i 2013, ligeledes af Gyldendal. Forfatterne er Sidse G.O. Ærstrøm og Tove N. Petersen, begge fra Danmark. Denne lærebog har en noget speciel produktionshistorie, da den startede som et kollaborativt projekt for spansk sprog- og kulturstuderende ved Københavns Universitet. Bogen består af seks kapitler, ét for hvert af de seks spansktalende lande i Mellemamerika, i alfabetisk rækkefølge (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua og Panamá). Hvert kapitel fokuserer på en indvandrer i Danmark og dennes transnationale biografi. I alle kapitler er der korte informative tekster, på spansk eller dansk, om f.eks. borgerkrige, bandemiljøet eller orkaner. Der er også sprogøvelser og øvelser, der opfordrer eleverne til at samle information om det pågældende land, for eksempel på nettet. Bogen præsenterer et kort over Mellemamerika og en introduktion til regionen skrevet på dansk, som dækker seks sider og inkluderer geografi, historie (begynder med Columbus), USA's rolle, kriminalitet, kirken og "the American dream". Der er flere referencer til eksistensen af oprindelige folk og sprog, men de oprindelige og de afrikanske dele af befolkningen er stort set anonyme. Eleverne bliver dog bedt om at søge på nettet og lave en liste over etniske grupper.

Mellemamerika er en perifer region i Latinamerika, omgivet af meget større lande mod nord og syd. Området er dog ikke nødvendigvis perifert i danske forestillinger, men derimod et fokus for bekymring, da dansk udviklingsbistand har været ret fokuseret på nogle af de mellemamerikanske lande. De mellemamerikanske lande bliver i bogen konstant sammenlignet med Danmark via migranternes komplekse rejsehistorier. Det generelle billede er en bevægelse fra en relativt fattig (og varm) region i Amerika til et relativt rigt (og koldt) land i Europa. Dette er repræsenteret på forsiden af bogen, hvor vi ser en mellemamerikansk immigrant, alene, på en gade i et af Københavns gamle kvarterer. Han ser ud til at fryse og har armene krydset over brystet for at holde varmen. I de fleste tilfælde i denne bog er grunden til, at man valgte at emigrere til Danmark, at indvandrerens forelskede sig i en dansk person og derefter flyttede til Danmark, normalt fordi dette land forventedes at tilbyde bedre sociale forhold end hjemlandet.

Ved at lokalisere bogen i Mellemamerika undgår forfatterne eurocentrisme, for så vidt som der ikke er den ovenfor nævnte uberettigede favorisering af Spanien. Men på den anden side fremstår Mellemamerika som en region med en turbulent og voldelig historie, præget af amerikansk imperialisme, og det bliver ikke direkte adresseret, at der er en verdenshistorisk baggrund for, at Mellemamerika generelt er et fattigt og konfliktfyldt sted sammenlignet med Danmark.

Et eksempel på eurocentrisme skiller sig ud: standardsproget i *Retratos* er ligesom i *Caminando* europæisk spansk. Det gælder både for tekster skrevet af forfatterne og for fortællinger fortalt af immigranter (der er ingen auditive materialer). Dette valg bliver ikke diskuteret eller begrundet.

Konklusion

Vores analyse viser ligheder og forskelle mellem de to lærebøger. I begge bøger er der et klart nationalt perspektiv (for eksempel i organiseringen af kapitlerne efter land) og også et forsøg på at transcendere det med en mere transnational tilgang (i fokuset på migration i *Retratos* og på turisme i *Caminando*). Mens eurocentrisme bestemt er til stede i *Caminando* på forskellige måder, er det mindre tydeligt i *Retratos*, da fokus er på seks mellemamerikanske lande. Centraliteten af Europa (her Danmark) som destination for alle mellemamerikanere i bogen på jagt efter et bedre liv repræsenterer dog en nord/syd-dikotomi, gode og dårlige steder at bo. Begge bøger har blinde pletter vedr. det at give en stemme til forskellige grupper i befolkningen og generelt til de lokale stemmer, da vi oftest hører dem gennem danskernes dagsorden (det er danskerne, der stiller spørgsmålene).

I denne artikel har vi foreslået en kritisk analyse med fokus på et dekolonialt perspektiv for at afsløre eurocentrisme og manglende historisk bevidsthed i nogle læremidler til spansk. Vi mener, at denne analytiske tilgang kan hjælpe lærere og andre beslutningstagere med at træffe informerede valg, når de skal beslutte indholdet og strukturen i sprogundervisningen. Kunne man f.eks. tænke sig en undervisning, der fastholdt et globalt perspektiv og fokuserede på eksemplerne Mexico, Spanien, Argentina og Peru? En undervisning der behandlede hvert af disse lande på samme niveau og med samme interesse for deres særlige historie, deres mangfoldighed og konflikter? Lignende analyser kan være relevante ifm. de andre sprogfag i det danske uddannelsessystem.

Litteratur

Clausen, I.M. (2009). *Caminando*. Systime.

Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom? *The Modern Language Journal* 98 (1), 358-372.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12066.x>

Eide, L. (2014). Latin-Amerika i lærebøger i spansk. *Sprogforum* 59, 69-77.

Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Maspero. Også udkommet på dansk: *Fordømte her på jorden*. Rhodos, 1968.

Fernández, S.S. (2019). Using NSM and "minimal" language for intercultural learning. I: Sadow L., B. Peeters, og Mullan, K. (red.), *Studies in Ethnopragmatics, Cultural Semantics, and Intercultural Communication: minimal English (and beyond)* (13-32). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-32-9979-5_2

Fernández, S.S. (2021). The conceptual semantics of 'Latin America': Popular geopolitics and Spanish language teaching in Denmark. *Journal of Postcolonial Linguistics* 5, 12-30.

Mignolo, W. (2005). *The Idea of Latin America*. Blackwell.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South* 1(3), 533-580.

Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/RISAGE9559>

Risager, K. og Fernández S.S. (under udgivelse). Cómo analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales. I: Canale, G. og Tardio, T. (red.) *The*

Spanish language textbook: research, perspectives and critical approaches/ El libro de texto de español: investigaciones, perspectivas y abordajes críticos. (Journal of Spanish Language Teaching, volumen monográfico).

Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books. Også udkommet på dansk: *Orientalisme*. Roskilde Universitetsforlag, 2002.

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm.

Tsang, M. (2021). Decolonial? Postcolonial? What does it mean to 'decolonise ourselves'? *Blog* (21. januar 2021)
<https://blogs.ncl.ac.uk/decolonisesml/2021/01/21/decolonial-postcolonial-what-does-it-mean-to-decolonise-ourselves/>

Ærstrøm, S.G.O. og Petersen, T.N. (2013). *Retratos centroamericanos desde Dinamarca*. Gyldendal

Os og dem i curriculum – orientalisme i faget dansk som andetsprog



Bergthóra Kristjánsdóttir

ph.d.

Lektor emerita på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)

Aarhus Universitet

bekr@au.dk

Alle lande i verden har et curriculum for deres uddannelser. De har en curriculumpolitik, hvor noget vælges til og andet fra. Fælles for curriculære dokumenter er, at der er *mål* for uddannelserne, og der er beskrivelser af *indhold* og *organisering* samt forestillinger om, hvordan mål, indhold og organisering skal *evalueres* (Tyler 1949; Kristjánsdóttir 2018). Fra land til land er der forskelle på curriculumpolitik: hvad der er foreskrivende, og hvad der er vejledende, detaljeringsgrader osv. Curriculum er historiske dokumenter, der f.eks. kan analyseres ved brug af kritisk diskursanalyse og begrebsanalyse (Fairclough 2008; Koselleck 2007).

I Danmark har vi curriculære dokumenter for undervisning i dansk som andetsprog inden for forskellige skoleformer: i folkeskolen, på ungdomsuddannelserne, Almen Voksenuddannelse (AVU), Forberedende Voksenuddannelse (FVU), Forberedende grunduddannelse (FGU) og Højere Forberedelseseksamen (HF) samt på voksenuddannelser, der er møntet på elever og kursister, der skal lære sig dansk som andetsprog. Faget dansk som andetsprog udbydes også på professionshøjskole- og universitetsniveau (læreruddannelsen og kandidat-/masterniveau) og er møntet på dem, der f.eks. ønsker at undervise i dansk som andetsprog. Formålet med analysen i denne artikel er dels at identificere diskurser og brugen af begreber i udvalgte foreskrivende curriculære dokumenter for faget dansk som andetsprog i folkeskolen, dels at identificere diskursernes udsagnskraft i forhold til sproglige minoriteter.

Da jeg skrev min ph.d.-afhandling i årene 2000 til 2006, stødte jeg på mange begreber for den elevgruppe, jeg havde fokus på. De begreber, jeg stødte på, var fremmedgørende: udenlandske børn/elever; udenlandske statsborgere; udenlandske gæstarbejderes børn; fremmedarbejdernes børn; indvandrerbørn/-elever; fremmedsprogede elever, og ofte var disse begreber forbundet med “særlig skoleundervisning” eller “fremmedsproget undervisning” (Kristjánsdóttir 2006: 144f.). Selve begrebsliggørelsen er vigtig i forhold til at bestemme syn på såvel eleverne som de curriculære mål, indhold og organisering. I ph.d.-afhandlingen refererede jeg til elevgruppen som fokuselever. Det vil jeg også gøre i denne artikel, medmindre der refereres til specifikke dokumenter.

Artiklens design

Jeg vil indledende præsentere min empiri, der er curriculære dokumenter for dansk som andetsprog i folkeskolen, selve lovteksten og kompetenceområderne i Fælles Mål. Begrebshistorie byder sig til med to analytiske kategorier, nemlig erfaringsrum (fortidige bestemmelser, her om dansk som andetsprog) og forventningshorisont (samlede forestillinger om fremtiden, der afstikker muligheder og grænser for handlinger) (Koselleck, 2007). Inspireret af Fairclough (2008: 29) er min analyse fordelt på tre niveauer: tekst, diskursiv praksis og det tredje niveau, social praksis, der er lig med de teorier, som kan udledes af teksten og diskursiv praksis. Jeg starter med midterniveauet, diskursiv praksis, der har fokus på produktionsforhold og konsumptionsforhold for udvalgte curriculære dokumenter for dansk som andetsprog i folkeskolen og deres kontekst (Folkeskoleloven § 5, stk. 6 og 7; Kristjánsdóttir 2018). Dernæst analyserer jeg selve teksten med fokus på kompetenceområderne i faget dansk som andetsprog i Fælles Mål, dette i lyset af intertekstualitet og begrebsparret erfaringsrummet (det fortidige) og forventningshorisonten (nu og ud i fremtiden). Afslutningsvis følger perspektivering til andre curriculære dokumenter for dansk som andetsprog i uddannelsessystemet.

Diskursiv praksis

I januar 1993 kom der et regeringsskifte i Danmark, idet Poul Schlüters (C) regering, der havde siddet fra 1982, tabte valget til Poul Nyrup Rasmussen (S). Som det så ofte sker, kom der et skifte i syn på sprog og læring i forbindelse med den nye regering. Samme år blev der vedtaget en ny folkeskolelov. I den forbindelse fik dansk som andetsprog (eller fremmedsprog, som det hed indtil 1996) status som fag, idet der i 1995 blev forfattet et faghæfte for dansk som fremmedsprog; dog var det nye fag uden timetal, og det skulle udbydes “i et fornødent omfang”. Regeringen holdt til 2001, hvor Anders Fogh Rasmussen (V) overtog magten med et paradigmeskifte til følge. Det medførte store skelsættende curriculære ændringer for undervisning af fokuseleverne, herunder for faget dansk som andetsprog, og undervisning i modersmål blev stærkt begrænset allerede i 2002. I 2005 blev der givet lovmæssig hjemmel til at fragte fokuselever, der boede i boligområder med et højt antal ikke-etniske danskere, til skoler, hvor der var få ikke-etniske danskere. Her blev skelnen mellem vestlig og ikke-vestlig (Said, 2002) eksplicit udtrykt. Senere, i 2018, blev der i samme regeringskonstellation vedtaget en såkaldt ghettopakke, der stadig er gældende, og der føres fortsat kamp mod, hvad der italesættes som parallelsamfund. Ghettopakken er skrevet ind i folkeskolelovens § 5, stk. 6, hvilket betyder, at fokuselever fra 0. til 9. kl., der vurderes at have utilstrækkelige danskundskaber, skal aflægge sprogprøver op til tre gange på et år, hvis deres bolig: “har været på listen over udsatte boligområder, jf. § 61 a, stk. 1, i Lov om almene boliger m.v., mindst en gang inden for de seneste 3 år.” (Folkeskoleloven § 5, stk. 6). Hvis fokuseleverne ikke består sprogsprøven, er der hjemmel til, at de skal gå skoleåret om. I 2022 blev “fordrevne fra Ukraine”, der altså ikke blev italesat med flygtningebegrebet, indskrevet i folkeskoleloven. De kan få undervisning i deres modersmål, og de er fritaget for bestemmelserne fra 2005 om placering på skoler, hvor der hovedsagelig er etniske danskere, ligesom de ikke er omfattet af bestemmelserne i den såkaldte ghettopakke om sprogprøver.

Der er intertekstualitet mellem de forskellige curriculumniveauer: folkeskoleloven, bekendtgørelser, der præciserer loven, eventuelle organisatoriske vejledninger og de pædagogiske vejledninger (Fælles Mål) (Kristjánsdóttir 2018). En tekstanalyse kan sætte fokus på, hvordan intertekstualiteten mellem niveauerne kommer til udtryk, ligesom en analyse af den curriculære udvikling over tid kan belyse potentialerne med analyseredskaberne erfaringsrum og forventningshorisont. Både intertekstualitet og udvikling over tid sætter jeg efterfølgende fokus på i tekstanalysen for derved at belyse udgrænsningen mellem Dem og Os.

Teksten

I lovtæksten om dansk som andetsprog er ordlyden: “Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen” (Folkeskoleloven, 2024). Denne ordlyd har været gældende siden 1993/95 og er således gældende for forventningshorisonten nu og ud i fremtiden. Fra 1995 blev kompetenceområderne for faget dansk som andetsprog i Fælles Mål inspireret af kompetenceområderne for fremmedsprogene, der i modsætning til dansk som andetsprog ikke var og stadig ikke er timeløse fag: kommunikative færdigheder; sprog og sprogbrug; viden om sprogtilegnelse og egen læring; sprog, kultur og samfundsforhold. Det blev tilstræbt, at det nye fag, dansk som andetsprog, hentede sit faglige repertoire i fremmedsprogsfagene, der havde mange års forskning om sproglæring på bagen.

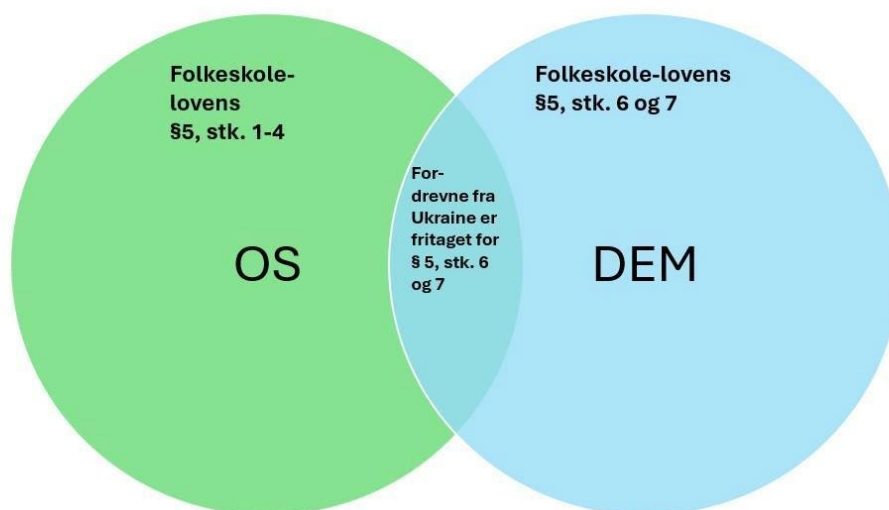
Der blev således en sprogpædagogisk ubalance i sprog- og læringssynet i intertekstualiteten mellem formålsformuleringen og kompetenceområderne for faget dansk som andetsprog. For at rette op på denne ubalance kunne formålsformuleringen være fagligt reformeret og rettet af myndighedsindehaverne, men det skete ikke. I stedet for blev kompetenceområderne fra 1995 en del af erfaringsrummet, og nye kompetenceområder blev fra 2015 en del af forventningshorisonten. Kompetenceområderne blev i forbindelse med reformer af Fælles Mål erstattet af kompetenceområderne læsning; skrivning; lytning; tale, som er identiske med færdighedsområderne for dansk fra 1976. Ifølge en myndighedsindehaver, en embedsmand i Undervisningsministeriet, var det for at skabe mere balance mellem formålsformuleringen for dansk som andetsprog og kompetenceområderne i Fælles Mål. Fokuseleverne skal lære dansk gennem faget dansk som andetsprog, men kun nyankomne elever er berettiget til timer til faget. Kompetenceområderne: læsning, skrivning, lytning, tale er ikke forankret i forskningserfaringer med afsæt i fremmed-/ andetsproglæring, men snarere forankret i en folkelig common sense antagelse om det at lære sprog (Kristjánsdóttir, 2023).

Social praksis

Den ekskluderende curriculumpolitik er forankret i populistisk nationalisme, der kendetegner politikeres retorik, der bliver mere og mere skinger med krav til indvandrere og flygtninge om sproglig, religiøs og kulturel assimilering (Bergmann, 2020). Populistisk nationalisme tog for alvor fart i Vesten ved årtusindeskiftet og nedsiver til lovgivning og andre curriculære dokumenter, sådan som det kan komme til udtryk, når fokuseleverne bliver indskrevet i folkeskoleloven med reference til den altomfattende forskelssættende ghettopakke (Folkeskoleloven § 5, stk. 6).

Orientalisme er en tilgang til at forstå, hvordan et europæisk dominansparadigme får betydning for dikotomien mellem det vestlige og det ikke-vestlige, det, der ligger uden for Europa (Said, 2002). Begrebet orientalisme kan i mindre grad handle om geografi end om forestillede værdier og verdenssyn. Fokuseleverne er blevet beskrevet som *den anden*, siden de blev skrevet ind i folkeskoleloven. I den officielle definition af elevgruppen er det de elever, “der har et *andet* modersmål end dansk, og som først lærer dansk ved kontakt med det omgivende samfund” (Undervisningsministeriet, 2016). Dette kan i Holmens forståelse betyde, at fokuseleverne igennem deres opvækst har udviklet sig og lært at kommunikere ved hjælp af et sprog, som ikke er majoritetssproget dansk (Holmen 2011: 36), dvs. at fokuseleverne lærer dansk i tillæg til deres modersmål og ikke i stedet for. Men sådan fortolkes det ikke i myndighedsindehavernes forståelse.

Et modbegreb til et begreb kan være lige så interessant som selve begrebet, det står i modsætning til. I Undervisningsministeriet har myndighedsindehavere siden 1996 italesat fokuseleverne som tosprogede elever, hvilket afløste begrebet fremmedsprogede elever, uden at der er blevet gjort brug af modbegrebet etsprogede elever. Modbegrebet er det selvfølgelig, umarkerede “elever”. Det samme mønster gør sig gældende med f.eks. muslimske elever. Modbegrebet kristne elever er fraværende. Orientalisme handler således om, hvordan myndighedsindehavere portrætterer sig selv gennem curriculære diskurser for at fremhæve sig selv på bekostning af *den anden*, fokuseleverne.



Figur 1. Os og dem i folkeskoleloven

Identitetskonstruktioner kan ses i et spændingsfelt mellem socialkonstruktivisme og essentialisme. Derfor kan det give anledning til at afklare, hvordan identitetsdannelse er på spil i uddannelsesmæssige sammenhænge, f.eks. i konstruktioner af målgrupper for undervisning i dansk som andetsprog. Myndighedsindehaveres identitetspolitik gør sig gældende i forbindelse med læreprocesser i og uden for uddannelsessystemet (Frello, 2012). Essentialistisk identitetspolitik kan forbindes med rationalitet og fornuft og dermed fremstå som neutral

og universal, men når en politik fremstår som udtryk for rationalitet og fornuft, fremmer det magten til at indtage denne position og slører, at den påståede neutrale vinkel er en social konstruktion og udøvelse af magt (Frello 2012: 21). Ifølge Frello fokuserer konstruktivistisk identitetsteori “på tilskrivning af betydning – på forskelle, der *gør* en forskel, fordi der bliver *gjort* forskel – snarere end på objektive, målbare forskelle eller dybe essentielle sandheder” (Frello 2012: 26).

Det er værd at minde om forskellen på ord og begreber. Jeg har været inde på, hvordan fokuseleverne bliver begrebsliggjort med forskellige begreber, der gør en forskel, fordi der bliver gjort en forskel, sagt med Frellos ord. Ifølge Koselleck kan ord alt andet lige forklares eksakt, men et ord bliver til et begreb, når det står i en kontekst, og det får således en betydningsfylde, når det fortolkes ud fra konteksten, f.eks. begrebet “modersmål” i curriculum. Modersmål refererede inden 1975 til danskernes modersmål, dansk. I 1975 blev fokuseleverne for første gang indskrevet i folkeskoleloven, og da blev begrebet modersmål lig med fokuselevernes modersmål. Danskernes modersmål, dansk, blev til L1 eller bare “sproget”. “Hermed gøres sproget dansk til [dansk]fagets naturlige sprog, dvs. til det sprog, der uden videre betragtes som forudsætning for elevernes videreudvikling på de områder, som faget varetager” (Holmen 2011: 51). De curriculære dokumenter konstruerer fokuseleverne og deres modersmål som underlegne, i forhold til hvad der begrebsliggøres som “elever” og “sproget”, hvilket kan visualisere orientalismen i faget dansk som andetsprog.

Perspektivering

Der har ikke været udformet curriculum for dansk som andetsprog på de gymnasiale ungdomsuddannelser (stx, htx, hhx) (Busch & Kristjánsdóttir, i proces). Til gengæld findes faget i AVU, herunder FVU og FGU. I alle de tre uddannelser er indholdet svarende til folkeskolens indhold og eksamenskrav. Faget dansk som andetsprog findes også på HF. I 2008 blev der iværksat en forsøgsordning for HF, hvor der blev skrevet forsøgsrapporter og evalueringer, men der skulle gå godt 10 år, før faget blev en permanent ordning i uddannelserne. Om faget, efter alle de år som et forsøg, sprang ud som et andetsprogsfag, står til diskussion (Busch & Kristjánsdóttir, i proces).

Dansk som andetsprog findes i andre skoleformer, som det er fremkommet. Fagformål for faget i voksenuddannelserne Danskuddannelse 1, 2 og 3 har sådan set ikke ændret sig i indeværende årtusinde, men de tre uddannelser ækvivaleres i stigende grad med kursisternes fremtidige livsmuligheder i Danmark, idet de er forbundet med statsborgerskab, permanent opholdstilladelse, familiesammenføring mv. De tre danskuddannelser afsluttes med “high stake prøver”, hvor skiftende regeringer skruer op for kravene, for at kursisterne kan opnå, hvad der italesættes som danske værdier. Voksne udlændinge skal alt andet lige lære sig dansk uden hensyntagen til, at de har været sprogbrugere på andre sprog, inden de kom til Danmark.

Uanset hvilken skoleform skelner myndighedsindehavere mellem os og dem. Grænserne er sociale konstruktioner, der politiseres. Det fremstår tydeligt i folkeskolens curriculum, når “fordrevne fra Ukraine” bliver indskrevet i skoleloven. I forhold til dem suspenderes § 5, stk. 6 og 7. De ligner os. De er kristne. De er, sagt med Saida's ord, vestlige, fra vores baghave, i modsætning til dem, der er ikke-vestlige. Den samlede konklusions udsigekraft peger på et racialiseret curriculum, der udgrænser befolkningsgrupper i Danmark.

Litteratur

Bergmann, E. (2020). *Neo Nationalism: The Rise of Nativist Populism*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41773-4>

Busch, S. E. & Kristjánsdóttir, B. (i proces). *Fagdidaktik i dansk som andetsprog*. Frydenlund.

Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.

Folkeskoleloven (2024). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/90>

Frello, B. (2012). *Kollektiv identitet. Kritiske perspektiver*. Samfundslitteratur.

Fælles Mål (2015 & 2019) *Dansk som andetsprog*. Basis og supplerende. <https://www.emu.dk/grundskole/dansk-som-andetsprog>

Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. Om minoritets elever i grundskolens danskfag. I: Haas, C., Holmen, A. Horst, C. & Kristjánsdóttir, B., *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus Universitetsforlag.

Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. Hans Reitzels Forlag.

Kristjánsdóttir, B. (2006). *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Dansk Pædagogisk Universitet. Ph.d.-afhandling.

Kristjánsdóttir, B. (2018). *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus Universitetsforlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34wmrjh>

Kristjánsdóttir, B. (2023). Dansk som andetsprog: organisering og historisk udvikling. *KvaN 127* (43), VIA Aarhus, 7-19.

Said, E. W. (2002). *Orientalisme. Vestlige forestillinger om Orienten*. Roskilde Universitetsforlag.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Undervisningsministeriet (2016). Bekendtgørelsen for dansk som andetsprog. BEK nr. 1053 af 29/06/2016. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/1053>

Uddannelse og pædagogik i Grønland – mod nye horisonter



Carina A. L. Melgaard

cand.mag. i historie og globale studier

Underviser ved Perorsaanermik Ilinniarfik/Socialpædagogisk Seminarium,
Ilulissat, Kalaallit Nunaat/Grønland.

carina@pi.sps.gl

Socialpædagogisk Skole blev etableret i 1969 i Grønland med formålet om at uddanne socialpædagogisk personale til institutioner gennem kurser og kortere uddannelses tilbud inden for det pædagogiske område. I 1977 startede det første hold af grønlandske socialpædagoger, som kunne tage en hel pædagoguddannelse i Grønland (Halvorsen, 2012; PI/SPS Historie). I dag hedder uddannelsesinstitutionen Perorsaanermik Ilinniarfik/Socialpædagogisk Seminarium (PI/SPS), og har cirka 300 studerende fordelt på forskellige kortere uddannelses tilbud og efteruddannelser, samt den professionsrettede bacheloruddannelse til socialpædagog. Denne bacheloruddannelse er den eneste pædagoguddannelse i Grønland. Siden år 1995 er der blevet uddannet 369 socialpædagoger fra PI/SPS, som finder beskæftigelse inden for en bred vifte af velfærdssektoren.

Videregående uddannelse såvel som den sociale og pædagogiske sektor i Grønland har historisk set i høj grad været udviklet og tilpasset efter dansk forbillede og danske traditioner (Halvorsen, 2012: 8). Det faktum medfører også en række udfordringer og behov for at revurdere uddannelsessystemet. Dette bidrag ned i kompleksiteten af sprog, kultur, magtforhold og identitet i relation til uddannelse og pædagogik i Grønland i en postkolonial og dekolonial forståelsesramme. Artiklen behandler også potentialet for at styrke inkluderende praksisser, pædagogik og uddannelse i Grønland.

Historiske perspektiver

Selvom danske sprog- og kulturtiltag fra efterkrigstiden fortsat præger uddannelsesspørgsmål i Grønland i dag, er implikationerne af denne fortid stadig underbelyst i både forskningen og den offentlige debat. I 1950 vedtog den danske Rigsdag G50-politikken, et omfattende reformprogram, som havde til formål at øge velfærdsniveauet i Grønland. I 1953 blev Grønland et dansk amt i Arktis. Baggrunden for ændringerne var officielt motiveret af ønsket om modernisering og ligestilling med Danmark. G50-politikken medførte en betydelig danisering af det grønlandske samfund, idet målet var at forme Grønland i dansk forbillede (Arn fjord, 2016; Olsen, 2005). På uddannelsesområdet resulterede reformerne i en prioritering af det danske sprog på

bekostning af det grønlandske. Adgang til videregående uddannelser blev lettere for dem, der mestrede dansk bedst (Olsen, 2005: 72-77). Den dag i dag er det afgørende at beherske dansk for at begå sig på videregående uddannelser i Grønland (Kristensen, 2021).

Erindringer om Grønland og Danmarks fælles fortid i perioden frem mod Hjemmestyrets indførelse i 1979 er komplekse og ambivalente. Det kommer til udtryk i modstridende opfattelser af danisering og modernisering – nogle ser det som "tab og frustration", mens andre betragter det som "gevinst og gode". Perioden medførte også splittelser blandt befolkningen i forhold til identitet, sprog og kultur (Christoffersen og Melgaard, 2020).

Nutidige udfordringer og behovet for nye tilgange til uddannelse og pædagogik

Det officielle sprog i Grønland er grønlandsk eller *kalaallisut*, og majoriteten (ca. 90 %) af befolkningen er *inuit*, som er fællesbetegnelsen for indfødte folk i Arktis, der taler sprog af inuit-sprogstammen. Danmark var forbillede for den massive velfærdsopbygning i Grønland fra 1950. Siden hjemmestyringen blev indført i 1979, har der været et politisk fokus på at 'grønlandisere' uddannelsesområdet. Men hvad betyder det for pædagogik og uddannelsesområdet i et land, at et andet sprog og et andet lands læringsforståelse fortsat er dominerende på videregående uddannelser?

Som nævnt indledningsvist er den pædagogiske professionsuddannelse i Grønland historisk blevet udviklet efter danske traditioner. Sidenhen har uddannelsen gennemgået flere forandringer mod en mere grønlandsk uddannelses- og professionsidentitet. Ligesom i andre postkoloniale samfund står uddannelsessystemet i Grønland over for komplekse udfordringer som følge af historisk arv og samfundsmæssige strukturer, hvilket betyder, at studerende kan føle sig fremmedgjorte i denne kontekst (Grønlands Forsyningskommission, 2017).

Inspiration fra teori om sproglig imperialisme og dekolonial teori

Inden for postkolonial forskning kaldes det fænomen, at en kolonimagts sprog bliver dominerende i et tidligere koloniseret land for sproglig imperialisme. I værket *Linguistic Imperialism* (1992) afdækker Robert Phillipson, hvordan engelsk blev et dominerende sprog i store dele af verden. Han påviser, at engelsk blandt andet blev udbredt som i tidligere britiske kolonier i forbindelse med afkoloniseringsprocesser ud fra en diskurs om, at man ville "hjælpe" og "udvikle" landene til at blive moderne stater. Engelsk blev promoveret som "the language of development, modernity, and scientific and technological advance" (Phillipson, 1992: 11). Sproglig imperialisme er en underkategori af kulturel imperialisme, hvor aspekter af den dominerende kultur ofte overføres sammen med det dominerende sprog. Derudover knyttes sproglig imperialisme til en overordnet strukturel dominans inden for andre politiske områder. Ifølge Phillipson har sproglig imperialisme generelle karakteristika, uanset geografisk eller temporal kontekst, og derfor er hans forskning også relevant i en grønlandsk-dansk sammenhæng. En forståelse af hvordan det danske sprog påvirker magtforhold inden for uddannelse og pædagogik, kan identificere og udfordre eksisterende strukturer.

Eve Tuck og K. Wayne Yang er blandt de forskere, der har bidraget til diskussionen om dekolonisering af uddannelse. Deres bidrag til dekolonial teori og praksis har inkluderet kritik af konventionelle tilgange til uddannelse, hvor de har påpeget behovet for at bevæge sig væk fra eurocentriske og koloniale rammer (Tuck og Yang, 2012).

Den dekoloniale tilgang udfordrer traditionelle undervisningsmetoder og pædagogiske strukturer ved at fokusere på at dekonstruere magtstrukturer og styrke stemmer, kulturer og perspektiver, der historisk set har været marginaliserede. Dekolonial teori opfordrer til en kritisk refleksion over magtforhold, sproglig og kulturel dominans. I Grønlandsk kontekst kan dekolonial teori fungere som en katalysator for at redefinere uddannelsesstrukturer, der traditionelt har været præget af danske normer og værdier. Dekolonial teori lægger også vægt på behovet for at integrere lokale videnstraditioner og ikke-vestlige perspektiver i undervisningen. Overordnet set tilbyder dekolonial teori en ramme, der opfordrer til en bevidst nedbrydning af koloniale strukturer og fremmer et mere retfærdigt og inkluderende uddannelsesmiljø, der afspejler Grønlands historie og kultur.

Inkluderende læringsmiljøer og nye horisonter

Min undersøgelse i denne artikel er baseret på kvalitative interviews med studerende, undervisere og uddannelsesledelse ved Perorsaanermik Ilinniarfik, Socialpædagogisk Seminarium (PI/SPS). Jeg har interviewet fire ansatte og otte studerende. Ud af tolv informanter er der kun én, der har dansk som sit modersmål. Spørgsmålene er stillet på dansk. Til at interviewe de studerende, har jeg brugt fokusgruppinterview som metode, både for at skabe tryghed blandt deltagerne, og for at give mulighed for, at de kunne tale sammen på grønlandsk om svarene. De studerende har desuden hjulpet hinanden med at oversætte deres svar ved behov.

På videregående uddannelsesniveauer er flere undervisere dansksprogede, såkaldt tilkaldt arbejdskraft, hvilket bl.a. skyldes mangel på højtuddannede i Grønland. Informanterne påpeger, at flere i Grønland har svært ved at tilgå uddannelse på grund af manglende færdigheder i dansk. Det betyder også noget for muligheden for at udtrykke sig på sit modersmål, og nogle studerende fortæller, at de oplever en følelse af skam eller mindreværd grundet, at de føler deres danskfærdigheder ikke er gode nok. Størstedelen af pensum på videregående uddannelse er desuden undervisningsmidler, der er udviklet uden for Arktis, og de er derfor utilstrækkelige i forhold til at beskrive og imødekomme socialfaglige behov i Arktis (Interviewdata PI/SPS, 2024).

På PI/SPS har man et bevidst fokus på, at alle fag skal have et distinkt grønlandsk kultur- og samfundsperspektiv. I mine interviews har jeg spurgt, hvordan man fastholder og udvikler det med fokus på at skabe en uddannelse, der giver bedst mulig kvalitet for de studerede, og afspejler den virkelighed som de studerende møder i pædagogisk praksis. De interviewede fremhæver flere aspekter, hvor uddannelsesområdet allerede gør en indsats, og kan fortsætte med at udvikle sig i bestræbelsen på at nedbryde koloniale strukturer. Disse tendenser er observeret på PI/SPS, og kan også gælde for andre uddannelsesinstitutioner i Grønland.

Informanterne fremhæver, at det kræver mod og handling at have aktivt fokus på at gøre noget andet end det man plejer, og at udfordre nuværende magtstrukturer i uddannelsessystemet, hvor dansk sprog og til dels kultur forsat er dominerende. En underviser understreger: ”Det kræver både omtanke og mod, synes jeg, det her med at dekolonisere” (Interviewdata PI/SPS 2024). Det fremhæves, at dekolonisering ikke er ensbetydende med at lukke sig om sig selv, men derimod indebærer en kritisk refleksion over magtstrukturer og en aktiv nedbrydning for at fremme en uddannelse, hvor studerende føler sig inkluderet, og som både er lokalt forankret og åbner sig op mod globale perspektiver.

I informantsvarerne har jeg identificeret elleve centrale temaer. De første syv vedrører allerede eksisterende fokusområder eller igangsatte initiativer, mens de sidste fire temaer vedrører nye idéer til fremtidige udviklingsområder inden for uddannelse og pædagogik i Grønland. Med hensyn til de til aspekter, som man allerede har fokus på, fremhæver informanterne:

Æstetik og kunst som udtryksform

Brugen af kunst som et udtryksmiddel kan ophæve sproglige grænser og samtidig udtrykke kultur og identitet. Æstetiske udtryksformer kan skabe en platform, hvor identitet udfoldes på mangfoldige måder.

Styrkelse af det grønlandske sprog, kultur- og samfundsmæssige perspektiver

Informanterne understreger vigtigheden af, at de studerende aktivt anvender det grønlandske sprog i undervisningen, da de vil stå over for en grønlandsksproget praksis som færdiguddannede pædagoger. Konkret indebærer det, at der afsættes tid i undervisningen til at tale grønlandsk og reflektere over, hvordan begreber og teorier i den dansksprogede litteratur relaterer sig til grønlandske forhold. Desuden kan der ved mundtlige eksamener ved PI/SPS anvendes tolk, hvis censor eller eksaminator er dansksproget, hvilket sikrer, at alle studerende kan udtrykke sig på deres modersmål, hvis de ønsker det.

Flere grønlandsksprogede undervisere

Implementeringen af programmer, der støtter grønlandsktalende undervisere i at forfølge højere uddannelse, sikrer, at undervisningen forbliver forankret i det lokale sprog. Det styrker både underviserstaben i Grønland og sikrer, at undervisningen reflekterer et stærkt grønlandsk samfunds- og kulturperspektiv. Både studerende og ansatte fremhæver, at tilkaldte udefrakommende undervisere også er værdsat arbejdskraft. Samtidig betoner de vigtigheden af respekt og engagement fra udefrakommende undervisere i forhold til samfundet og kulturen på uddannelsesstedet.

Udvikling af arktisk pædagogik

Flere peger på, at en udvikling af arktisk pædagogik, som anerkender arktisk sprog, traditioner, sprog, kultur, etik, værdier og naturbaserede aktiviteter er centralt for at skabe en uddannelse, der ræsonnerer med de grønlandske studerende og det grønlandske samfund. Et centralt fokus er at etablere kultursensitive og stedsbaserede læringsformer, og den udviklingsproces er nystartet, og befinder sig kun lige i spirende udvikling. Vigtigheden af at fremme forskning om pædagogik i Arktis betones også.

Inddragelse af de studerende

Både ansatte og studerende fremhæver, at de studerende selv kan spille en afgørende rolle i forhold til at have en kritisk opmærksomhed på nedbrydelse af koloniale strukturer, og udvikle en uddannelse, der har fokus på at afspejle og reflektere grønlandske kultur og samfundsforhold.

Inddragelse af lokalsamfundet

Tæt samarbejde med lokalsamfundet skaber en forbindelse mellem uddannelsen og de faktiske behov og udfordringer i samfundet. Det skaber ikke kun relevans, men bidrager også til et bæredygtigt samspil mellem uddannelse og lokalsamfund.

Holistisk læring

En holistisk tilgang til læring, der involverer både kroppen og hovedet, sikrer en dybere forståelse og integration af viden.

Når det kommer til nye aspekter, der kan inspirere til fremtidige udviklingsområder inden for uddannelse og pædagogik i Grønland, fremhæver informanterne:

Strukturelle og politiske rammer for fastsættelse af læringsmål

På nuværende tidspunkt læner læringsmålene og niveauerne for læring i videregående uddannelser sig op ad den danske model. At have klare og lokale retningslinjer vil ikke kun styrke uddannelsessystemet, men også give mulighed for at tilpasse det til unikke behov og kulturelle kontekster i Grønland.

Flersprogethed

Integration af flere sprog på videregående uddannelser kan bidrage til sproglig diversitet og styrke internationale netværk, som forbereder de studerende til en mere globaliseret verden. Ud over at fremme kommunikation på tværs af kulturer, udvider det også mulighederne for at tilegne sig viden fra international forskningslitteratur. Flere informanter fremhæver, at inddragelse af engelsksprogede tekster og indførelse af engelsk som et ekstra undervisningssprog kan være fordelagtigt. Det påpeges også, at flere i den helt unge generation i Grønland (folkeskolealderen) er stærkere i engelsk end i dansk, hvilket kan tale ind i et behov for at udnytte denne sproglige styrke i uddannelsessammenhænge. En velafbalanceret tilgang er imidlertid afgørende for at sikre, at integrationen af engelsk ikke sker på bekostning af bevarelse og styrkelse af det grønlandske sprog og kultur.

Entreprenørskab

Integration af entreprenørskab i uddannelsen styrker ikke kun studerendes faglige færdigheder, men fremmer også innovation og iværksætterånd.

Brug af AI og andre digitale muligheder

Investering i AI kan muliggøre oversættelse af flere fagbøger til grønlandsk. Desuden fremhæves digitale uddannelsesmuligheder også som en mulighed for at skabe flere decentrale uddannelsesmuligheder. (Interviewdata PI/SPS 2024).

Afsluttende bemærkninger

At erkende fortidens betydning er afgørende, for at håndtere nutidens komplekse udfordringer og skabe en fremtid, hvor fokus på uddannelseskvalitet er central. Selvom kolonialisme og koloniale relationer er et følsomt emne, er det nødvendigt at tage fat på det for at sikre, at uddannelser fremmer udvikling, læring og trivsel. Som *qallunaaq* (dansk) i Grønland forsøger jeg at håndtere emnet med respekt, refleksion og integritet, og jeg erkender ydmygt, at jeg ikke besidder alle svarene. Min hensigt er blot at kaste lys over et vigtigt emne, som fortsat er underprioriteret i både forskningen og den offentlige debat om Rigsfællesskabet.

Aktuelle udfordringer, som sprogbarrierer og kulturel underrepræsentation, kan forstås i lyset af historiske daniseringspolitikker. Implementeringen af konkrete ændringer i uddannelsespraksis og politik er afgørende, for at skabe bæredygtige forandring i det grønlandske uddannelsessystem. Derfor mener jeg, at det er nødvendigt at revurdere uddannelsessystemet. Begrebet sproglig imperialismen muliggør en analyse af magtstrukturer inden for uddannelse og pædagogik i Grønland. Dekolonial teori åbner op for at udfordre eksisterende undervisningsformer og pædagogiske praksisser, og arbejder hen imod et inkluderende uddannelsesmiljø. Samlet set understreger artiklen behovet for en åben dialog om koloniale relationer for at forme en fremtid, hvor uddannelse prioriterer kvalitet og inklusion. Inddragelse af engelsk som et nyt tredje undervisningssprog på pædagoguddannelsen og andre videregående uddannelser tilføjer et interessant dimension til debatten om sprogpolitik i Grønland. Dette komplekse forhold mellem grønlandsk, dansk samt engelsk i lyset af koloniale magtrelationer, fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger kunne udforskes yderligere i en separat forskningsartikel, da det repræsenterer et væsentligt selvstændigt emne inden for pædagogik, sprog, kultur, magtforhold og identitet.

Litteratur

Arnfred, S. (2016). Sociale forhold og socialpolitik i Grønland. I: Møller, I. H. og Larsen, J. E. (red.), *Socialpolitik* (155-184). Hans Reitzels Forlag.

Christoffersen, C. og Melgaard, C. A. L. (2020). *Danisering af det grønlandske skolevæsen 1950 – 1979*, Specialeafhandling. Roskilde Universitet.

Grønlands Forsoningskommission (2017). Betænkning udgivet Grønlands Forsoningskommission, Nuuk, december 2017. <https://www.ft.dk/samling/20171/almdel/GRU/bilag/16/1832977/index.htm>

Halvorsen, K. (2012). Uddannelsestraditioner inden for socialpædagogik i et historisk perspektiv. I: Gytz Olesen, S. og Halvorsen, K. (red.), *Socialpædagogik i Grønland*. Perorsaanermik Ilinniarfik /Socialpædagogisk Seminarium.

Kristensen, T. (2021). Sprog i fokus: Kalaallisut (grønlandsk). *Sprog I Norden*, 49 (1), 110–116.

Melgaard, C.A.L. (2024). Interviewdata PI/SPS.

Olsen, T. Rosing (2005). *I skyggen af kajakkerne: Grønlands politiske historie 1939-79*. Forlaget Atuagkat.

Perorsaanermik Ilinniarfik /Socialpædagogisk Seminarium, u. år. Historie
<https://pi.sps.gl/om-seminariet/historie/>

Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.

Tuck, E. og Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 1-40.

Sprogtilegnelse i et dekolonialt perspektiv: Voksne tilflytteres erfaring med sproglæring og sprogbrug på Færøerne



Anna-Elisabeth Holm

ph.d. i sociolingvistik, cand. mag i engelsk og sociolingvistik
Koordinator i Kvalitetsenheden
Fróðskaparsetur Føroya/Færøernes Universitet
elisabethh@setur.fo

At være tilflytter på Færøerne og at lære færøsk i et lille sprogområde, hvor dansk har en særlig status, stiller store krav til den lærende. Ikke fordi færøsk ud fra en sproglig synsvinkel er mere krævende at lære end andre sprog, men på grund af diverse historiske og sociolingvistiske faktorer, som har påvirket og stadig er med til at definere sprogforholdene i det lille vestnordiske øsamfund med lidt over 54.000 indbyggere. En af disse faktorer er udviklingen af Færøerne som et tosproget samfund, hvilket er et resultat af øernes langvarige tilhørsforhold til Danmark samt den position som dansk har haft i århundreder og delvis har i dag. Især for tilflyttere som kommer fra lande uden for Norden er sprogsituationen en stor udfordring. De oplever, at der inden for mange fagområder på arbejdsmarkedet ikke blot stilles høje krav til færdigheder på færøsk, men også til dansk. I denne artikel fokuserer jeg på denne dobbeltsproglige udfordring ved at undersøge erfaringer, som voksne tilflyttere har med at lære færøsk og hvilke udfordringer veluddannede tilflyttere møder når de forsøger at få stillinger som passer til deres faglige kvalifikationer. Til at diskutere disse spørgsmål gør jeg brug af data fra en sociolingvistisk etnografi hvor voksne tilflyttere på Færøerne, som var ansat på fiskefabrik og i rengøringsjobs, var deltagere (Holm, 2021, 2024a). Fokus i undersøgelsen er deltagernes erfaring med at lære færøsk og de barrierer de oplever i forhold til inklusion på arbejdsmarkedet. For at forstå de lærendes sprogtilegnelse i et dekolonialt perspektiv, hvor jeg trækker på en kritisk, post-strukturalistisk forståelse af sprog og flersprogethed (f.eks. McKinney m.fl., 2024; Deumert m.fl., 2020), gives der indledende en kort oversigt over udviklingen af Færøernes sproglige landskab.

Den sociolingvistiske kontekst og dekolonisering

I kølvandet på globaliseringen og øget tilflytning af migranter fra hele verden, især efter år 2000, er der tydelige og dynamiske ændringer i øernes sproglige landskab (Holm, 2024a). Narrativet om det

homogene færøske samfund, hvor de fleste borgere har færøsk som førstesprog og dansk som andetsprog, er udfordret. Engelsk bliver i stigende grad brugt som kommunikationssprog, som et *lingua franca*, og er så at sige allestedsnærværende, og der tales i dag over et hundrede forskellige sprog på øerne, sprog som er en vigtig del af herboende migranternes identitet, flersprogethed og sprogbrug. Sagt med andre ord er “verden også kommet til Færøerne” (Thomsen, 2023: 61). Disse ændringer stiller krav til myndigheder; de har implikationer for inklusion af nye borgere, for sprog- og uddannelsespolitik, for adgang til uddannelse og efteruddannelse, sprogundervisning og investering i fagområdet færøsk som andetsprog, og i forhold til social retfærdighed samt for bæredygtigheden af færøsk.

For at kunne tale om sprogtilegnelse i et dekolonialt perspektiv, som jeg i forenklet form beskriver som sprogtilegnelse i en kontekst som stadig lever med og navigerer i strukturelle og ideologiske eftervirkninger fra kolonitiden, giver jeg i næste afsnit en kort oversigt over sprogudviklingen på Færøerne, her med fokus på de asymmetriske magtforhold, som var imellem færøsk og dansk. Begreberne ‘koloni’ og ‘dekolonisering’ er dog ikke entydige idet de omfatter flere teoretiske retninger og perspektiver (McKinney m.fl., 2024; Mitchinson, 2012; Ngũgĩ, 1986), herunder teorier om sprogideologi, som ikke undersøges nærmere i denne artikel. Sprogideologi, som udgør en central del af Nortons (2013) teoretiske begreb ‘investering’, samt Darwin og Nortons (2015) udvidede forståelse af begrebet investering i sproglæring er dog integreret i den teoretiske ramme, som min undersøgelse af migranternes sprogtilegnelse og erfaringer i et dekolonialt perspektiv bygger på (Holm, 2021, 2024a).

Et retrospektivt glimt af sproghistorien

I færøsk sproghistorie har der op gennem tiderne været flere forsøg på at gennemføre såkaldte monolingualiseringsprocesser, som kendetegnes af forestillingen om nationalstaten som én nation med ét sprog (Heller, 2007), en ideologi som i kolonitiden satte præg på magtpositioner og sprogsituationen på øerne langt ind i det 20. århundrede. I mødet mellem færøsk og dansk kan magtforholdene beskrives som asymmetriske, hvor dansk på den ene side var det officielle sprog med høj status og prestige, ikke blot i administrationen af øerne, men også som undervisnings- og kirkesprog, imens færøsk på den anden side havde lav status som talesprog (Petersen, 2010). Der var hverken et etableret skriftsprog eller lærebøger på færøsk, da de første skoler blev oprettet i anden halvdel af 1800-tallet. At en national og sproglig vækkelse i 1888 efterfølgende førte til øget bevidsthed om værdien af eget sprog, kultur og identitet, er veldokumenteret i litteratur om sprogkontakt på Færøerne og i Vestnorden (f.eks. Petersen, 2010; Hauksdóttir, 2023). Den øgede bevidsthed om færøsk sprog og identitet førte til sproglig revitalisering og udvikling af færøsk, til politiske kampe om rettigheder til at bruge eget sprog i officielle arenaer, og til videreudvikling af skriftsproget, udgivelser af lærebøger, litteratur, m.m. Det var først i 1938 at færøsk blev sidestillet med dansk som undervisningssprog, og ti år senere, da Hjemmestyrelsen fra 1948 blev vedtaget, anerkendtes færøsk som hovedsprog ved siden af dansk og Færøerne fik dermed status som en tosproget region i Kongeriget Danmark (Petersen, 2010; Holm, 2024a).

Selv om de koloniale magtforhold mellem Danmark og Færøerne ikke længere eksisterer i formel forstand idet begge lande, sammen med Grønland, er i et rigsfællesskab, og selv om færøsk har haft status som hovedsprog på Færøerne siden 1948, så findes der eftervirkninger over det hele i samfundet, som har rødder i disse historiske forhold. Eksempler på eftervirkninger er at sproget dansk og dansk i curricula stadig spiller en stor rolle i uddannelserne. I grundskolen på Færøerne bruges f.eks. stadig danske læremidler til danskundervisningen, der er forfattet til elever som har dansk som førstesprog, og i folkeskolens ældste klasser, i ungdomsuddannelserne samt på universitetet, er mange læremidler på dansk. Disse forhold skyldes ikke alene dekoloniale eftervirkninger, men må også ses i forhold til politiske prioriteringer på sprogområdet i dagens samfund, og i relation til diverse faktorer som har med et lille sprogområde at gøre, f.eks. den virkelighed at der er få som taler et sprog som færøsk. (jf. Cenoz og Gorter, 2008 om udfordringer forbundet med minoritetssprog).

I forhold til inklusion af nye borgere så har de beskrevne sprogforhold på uddannelsesområdet i den færøske kontekst implikationer for tilflyttere af anden oprindelse end nordisk. De samme eftervirkninger, herunder sproglige udfordringer, gør sig gældende på arbejdsmarkedet, som jeg giver eksempler på i denne artikel. For den enkelte lærende kan denne dobbeltsprogede udfordring være så svær at overkomme, at selv dem som er bedst stillede i forhold til at lære færøsk, resignerer på vejen i forhold til fortsat investering i færøsk (og evt dansk). Derfor argumenterer jeg for, at sprogtilegnelse ikke kan forstås isoleret fra den sociale, historiske og dekoloniale kontekst; sprogtilegnelse er til enhver tid situeret og påvirket af den kontekst, som den lærende er en del af (Holm, 2024a, 2024b). I artiklen argumenteres der også for en kritisk tilgang til sproguddannelse, som tager højde for de dobbeltsproglige udfordringer, som de lærende møder i deres nye hjemland. Jeg ser sprogtilegnelse som en kompleks form for social praksis, som i mange henseender bliver forbigået eller direkte overset i diskussioner om sprogpolitik, integration, andetsprogsundervisning og (re)produktion af social ulighed (Holm, 2024b).

På myndighedsniveau er der foreløbig ingen synlige tegn på, at der arbejdes med initiativer på arbejdsmarkedet, som kan udfordre gamle sproglige strukturer og fremme inklusion af tilflyttere med anden sproglig baggrund end færøsk og eller dansk/nordisk. Det at kunne forstå, tale og skrive dansk er så indgroet i samfundets strukturelle forhold, at det i et dekoloniseringsperspektiv kan opfattes som værende ubevidst. For indbyggere med færøsk som førstesprog spiller dansk derfor en vigtig rolle, både som andetsprog, som social kapital, som adgang til højere uddannelse, og i forhold til internordisk kommunikation. Hvordan denne situation påvirker og positionerer voksne tilflyttere vil komme til udtryk i den resterende del af denne artikel. Jeg starter næste sektion med at beskrive metode og teoretisk tilgang i den undersøgelse, som denne artikel tager udgangspunkt i¹.

¹ Det skal nævnes, at der siden 2020 er sat nye initiativer igang indenfor undervisning i færøsk som andetsprog, samt uddannelse af det første hold af andetsproglærere i 2024, men disse forhold er af nyere dato end den undersøgelse denne artikel er baseret på.

Etnografi som metode til at undersøge erfaringer med sprogtilegnelse og sprogbrug

Undersøgelsen, som blev foretaget i perioden 2016-2019, består af samtaler med 22 tilflyttere fra 15 forskellige lande i Afrika, Asien og Europa. Samtalerne bestod af semi-strukturerede interviews samt opfølgende uformelle samtaler som både foregik på deltagerens arbejdsplads og i nogle tilfælde i deres hjem. Dertil blev der foretaget observationer på to fiskefabrikker, hvor de fleste deltagere var ansat da undersøgelsen blev foretaget. I en periode var jeg ansat i den ene fiskefabrik for at være så tæt på nogle af deltagerne som muligt, for på egen krop at opleve hvordan det er at være på en arbejdsplads i omkring 8 timer og udføre et fysiskt krævende arbejde, hvor der er minimal sproglig interaktion, det som jeg på engelsk kalder en "language marginal workplace" (Holm, 2021:153). Formålet var dertil et forsøg på at forstå deltagerens levede virkelighed. Det står arbejderne frit at tale det eller de sprog de har lyst til i løbet af arbejdsdagens korte mad- og kaffepauser, men det ligger i arbejdets natur, at muligheden for at tilegne sig færøsk i denne type arbejde er meget begrænset. Samtidig sættes der af borgere og myndigheder forventninger op om, at tilflyttere lærer færøsk, forventninger som bliver til krav når der er tale om permanent opholdstilladelse eller statsborgerskab. Disse forventninger kommer til udtryk i medier og i den almene diskurs om integration (se f.eks. kap. 7 i Holm, 2024a).

Samtalerne jeg havde med tilflytterne drejede sig mest om deres sproglige ressourcer, erfaringer med at lære sprog, motivation for at lære færøsk, erfaringer med at gå til sprogundervisning, samt forhold der påvirkede deres investering i at tilegne sig færøsk. Om etnografi som forskningsmetode drejer det sig ikke om at generalisere men om at forsøge at forstå andres verden. Heller m.fl. (2018: 8) tilføjer, at "[e]thnography is fundamentally about examining social practice **as it unfolds**, while it happens" (understregningen er forfatterens). Etnografiske metoder kan indeholde forskellige teknikker og tilgange, herunder feltnoter, observationer og dagbøger, som også var en del af mit metodologiske repertoire. I forhold til sociolingvistiske og kritiske perspektiver, som er forbundet med strukturelle, sociale og ideologiske processer, forklarer Monica Heller:

Ethnographies allow us to get at things we would otherwise never be able to discover. They allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people's lives, to discover how and why language matters to people in their own terms. (Heller 2008: 250).

Resultater og eksempler på sprogtilegnelse og sprogbrug i et dekoloniale perspektiv

Undersøgelsen viste, at cirka to tredjedele af deltagerne havde en form for videregående uddannelse (erhvervs- eller universitetsuddannelse), og at sprogtilegnelse på arbejdspladsen var minimal eller ikke-eksisterende. De fleste deltagere valgte engelsk som samtalesprog idet de ikke følte sig flydende nok på færøsk, dette på trods af at de havde boet på Færøerne fra omkring fire til næsten tyve år. På grund af manglende færdigheder i færøsk, begrænset adgang til færøsk i dagligdagen og manglende

muligheder for at deltage i sprogundervisning, følte mange, især dem med en videregående uddannelse, at de ikke havde andre valg end at blive i ufaglært arbejde. Bevidstheden om også at skulle forstå dansk påvirkede deres opfattelse af muligheder for fremtiden. For som Norton nævner i teorien om investering i sproglæring: “It is the importance of the future that is central to the lives of many language learners, and it is integral to an understanding of both identity and investment” (Norton 2013: 4). Dette kom for eksempel til udtryk da en af deltagerne, en kvinde fra Filippinerne - som i flere år havde håbet på at færdiggøre sin uddannelse som sygeplejerske i sit nye hjemland - talte om den dobbeltsproglige udfordring med både at være flydende på færøsk og dansk. Om at begå sig på færøsk, samt udsigterne til også at skulle lære sig dansk oveni, sagde hun: “I can understand and I can talk [Faroese], but Danish as well is like ‘Oh my God! I could not’ (...) that is a second barrier”.

At føle sig fastlåst i ufaglært arbejde og samtidig leve med forventninger fra det omkringliggende samfund om at skulle tilegne sig færøsk, f.eks. ved at gå på aftenskole, var for flere af deltagerne urealistisk. Nogle havde erfaringer med at gå til sprogundervisning på aftenskole, både gode og mindre gode erfaringer, men kom til kort især på grund af manglende overskud til læring efter en lang arbejdsdag. Andre berettede om manglende adgang til sprogkurser i de bygder eller byer, hvor de boede, eller manglende kurser der var på højere niveau end basale begynderkurser. Som en af deltagerne udtrykte det, så starter alle sprogkurser på begynderniveau, men det hun havde oplevet var, at “it rarely progresses to the next level. I am not a beginner in Faroese”. Desuden efterlyste nogle deltagere adgang til digitale sproglæringsmidler, som ikke var tilgængelige på færøsk. Selv for de lærende som forstod og var flydende på færøsk, viste det sig at kravet om også at forstå dansk for at komme i faglært arbejde var en ekstra og krævende barriere, som var svær at overkomme.

To af deltagerne, som jeg med fiktive navne kalder Lea og Natalia, begge med universitetsuddannelse i bagagen, var færøsk gift og havde store ambitioner om at lære færøsk, og at få gang i en karriere hvor de fik gjort brug af deres uddannelse og faglige kompetencer. Begge kvinder havde investeret i sproglæring ved at tage fri fra deres arbejde på fiskefabrikken for at kunne gå til intensiv sprogundervisning i dagtimerne, og begge talte de om hvordan de gjorde meget ud af at bruge færøsk i dagligdagen, både på arbejdspladsen og i privatlivet. For Natalia betød det dobbelte udgifter i de måneder kurset varede idet hun var nødt til at flytte til Torshavn for at deltage i denne undervisning. Hun havde lært meget på kurset og havde gjort store fremskridt, men af økonomiske årsager, d.v.s. manglende indtægt, vendte hun tilbage til sit job på fiskefabrikken. Som veluddannede og engagerede kvinder gav de begge flere grunde til, at de investerede i at lære færøsk, og ønskede at opnå et avanceret niveau. De ønskede at være aktive medborgere, at gøre karriere samt at udvikle deres professionelle identiteter. Tidligt i undersøgelsesforløbet udtrykte Lea, at hun ikke ønskede at ende med at blive som nogle af hendes medarbejdere på fabrikken, som ikke forstod færøsk selv om de havde boet på øerne i over ti år. Denne position kan ses som udtryk for, at hun var påvirket af holdninger der cirkulerer i lokalsamfundet (og i andre lande) om migranternes manglende motivation for at lære hovedsproget i deres nye hjemland (Holm, 2024b). Lignende refleksioner kom Natalia med, da hun udtrykte bekymring om de kvinder, som hun arbejdede sammen med på fabrikken, og som havde svært ved begå sig i samfundet som selvstændige personer på grund af, at de hverken forstod færøsk, dansk eller engelsk. Som lærende

er man nødt til aktivt at gøre noget for at tilegne sig færøsk, påpegede Lea og Natalia, hvilket kan ses som udtryk for, at de stadig så muligheder for fremtiden, som Norton (2013) understreger. Samtidig gav begge kvinder udtryk for deres bekymringer for fremtiden, for hvor sprogligt isolerede de var som fiskefabriksarbejdere, og for at lange dage på fiskefabrikken ikke var fremmende for sprogtilegnelse og sprogbrug. Da jeg talte med begge kvinder igen senere i forløbet, senest i 2019, havde begge oplevet at få afslag til forskellige jobansøgninger, hvor en tilbagevendende afslagsbegrundelse var manglende forståelse af dansk. Den førhen så optimistiske og engagerede Natalia kom med følgende betragtninger, som jeg har oversat fra færøsk til dansk:

Arbejdsgivere er fulde af fordomme og er ikke fleksible (...); Hvis de ikke kender dig, eller din familie, og du ikke har de rigtige forbindelser, så ansætter de dig ikke. (...); For det meste forventer de, at du ikke blot er flydende i færøsk, men også på dansk; (...) Som du ved, så er mange af os veluddannede, så selvfølgelig kan arbejdsgivere bruge os! Men, uheldigvis, så ved jeg ikke om deres holdninger kommer til at ændre sig [i fremtiden].

Natalias betragtninger, som andre deltagere på forskellig vis også gav lignende udtryk for, omfatter både holdningsmæssige, ideologiske og strukturelle forhold, som udgør både udfordringer og muligheder for politiske myndigheder til at skabe et mere inkluderende samfund. Sammenfattende indikerer disse betragtninger, at arbejdsgivere lever i en fortidig bagudskuende verden, der begrænser flersprogede borgeres muligheder i et fremtidigt flersproget samfund som det færøske.

Konklusion

Jeg har i denne artikel diskuteret voksne migranters sprogtilegnelse på Færøerne i et dekolonialt perspektiv samt argumenteret, at sprogtilegnelse til enhver tid er situeret og påvirket af den kontekst, som den lærende er en del af. Ved at trække på data fra en sociolingvistisk etnografi med voksne tilflyttere, som var ansat på fiskefabrik og i rengøringsjobs, har jeg fokuseret på deltageres erfaring med at lære færøsk og de barrierer de oplevede i forhold til inklusion på arbejdsmarkedet. Undersøgelsen viste, at sprogtilegnelse på arbejdspladsen var minimal eller ikke-eksisterende, at adgang til sprogkurser på forskellige niveauer var en mangelvare, og at sprogtilegnelse i et to-/flersproget samfund som det færøske for flere af deltagerne var en udfordring. Det de lærende oplevede var, at der indenfor mange fagområder på arbejdsmarkedet ikke blot stilles høje krav til færdigheder på færøsk, men også til dansk. Denne dobbeltsprogede udfordring viser sig at være svær at overkomme, selv for dem som er bedst stillede i forhold til at lære færøsk.

Litteratur

- Cenoz, J. og Gorter, D. (2008). Applied linguistics and the use of minority languages in education, *Aila Review* 21 (1), 5-12.
<https://doi.org/10.1075/aila.21.02cen>
- Darvin, R. og Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Deumert, A., Storch, A. og Shepherd, N. (red.) (2020). *Colonial and Decolonial Linguistics: Knowledges and Epistemes*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198793205.001.0001>
- Hauksdóttir, A. (red.) (2023). *Sprog- og kulturkontakt i Vestnorden. Om det færøske, grønlandske, islandske og norske sprogs møde med dansk*. Forlaget Vandkunsten i samarbejde med Vigdís Finnbogadóttir Institutet for Fremmedsprog ved Islands Universitet.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. I: Wei, L. and Moyer, M. (red.) *Research methods in bilingualism and multilingualism* (249-262). Malden, MA: Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch14>
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. I: Heller, M. (red.) *Bilingualism: A social approach* (1-22). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230596047_1
- Heller, M., Pietikäinen, S. og Pujolar, J. (2018). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues that Matter*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315739656>
- Holm, A.E. (2024a). *Migration, Adult Language Learning and Multilingualism - Critical Sociolinguistics Research with New Speakers of Faroese*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003335542>
- Holm, A.E. (2024b). The situated nature of investment in language learning: The case of two new speakers of Faroese. I: Simpson, J. og Pöyhönen, S. (red.), *Minority Language Learning for Adult Migrants in Europe*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003342892-4>
- Holm, A.E. (2021). *New times in the Faroe Islands, new speakers of Faroese and the sociolinguistics of labour market inclusion: Challenges and opportunities*. [Unpublished doctoral dissertation]. Heriot-Watt University, Scotland, UK.
- McKinney, C., Makoe, P. og Zavala, V. (red.) (2024). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Second Edition. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003214908>
- Mitchinson, J. (2012) *Danish in the Faroe Islands: A post-colonial perspective*. UCL (University College London), Unpublished PhD thesis.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1986). *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Boydell and Brewer.
- Thomsen, T. (2023). Er verdensborgeren i sigte? Interkulturel læring i curriculum for Færøsk som andetsprog gældende for voksne. *Sprogforum* 77, 61-68.
<https://doi.org/10.7146/spr.v29i77.142113>

En flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk i gymnasiet



Marnie Lai

MA. fremmedsprogspædagogik, MA. Speech and Language Processing

Bachelorstuderende på Asienstudier

marnie.lai@gmail.com

Artiklen handler om at udvide anvendelsen af en flersprogethedsdidaktisk tilgang til sprogundervisning fra de nære sprog til ubeslægtede sprog. Typisk associeres flersprogethedsdidaktik med de nære sprog dvs. engelsk, tysk mfl., dvs. sprog inden for samme sprogæt. I artiklen rettes opmærksomhed på at elevernes flersproglige ressourcer i overgangen fra grundskolen til videre uddannelsesinstitutioner i ubeslægtede sprog med fordel kan medtænke og inddrage alle elevers sproglige, kulturelle og videnskæssige erfaringer i mødet med det nye fag eller stof – samt i mødet med nye sprogsystemer i verdenen, som ikke ligner alfabetet.

I artiklen tages udgangspunkt i en undersøgelse af en flersprogethedspraksis i kinesisk på gymnasiet som eksempel. Det positive resultat fra undersøgelsen understreger potentialet med en flersprogethedsdidaktisk tilgang i ubeslægtede sprog og det understreger et behov for en dybere forståelse af samspillet mellem elevernes sproglige ressourcer og tværsproglige forbindelser der knyttes med sprog- og skriftsystemer, som fungerer anderledes end de alfabetiske. Til sidst rundes af med en refleksion over betydningen af at mentalt sprogfællesskab med flersprogethedsdidaktik.

Undersøgelse af en flersprogethedsdidaktisk tilgang i undervisningen af kinesisk som fremmedsprog

I foråret 2019 iværksatte vi en undersøgelse af lærernes praksis i kinesisk fremmedsprogsundervisning (Lai og Holmen, 2020). Projektet var bevilliget af Det Nationale Center for Fremmedsprog. Grundlaget for undersøgelsen gik i al sin enkelhed ud på at inddrage et holistisk syn på elevens sproglige historik fra grundskolen og inddrage denne i gymnasiet, dvs. at tage udgangspunkt i elevernes sproglige repertoire eller

sproglige ressourcer. En afdækning af elevernes sproglige ressourcer viste f.eks. at størstedelen af de danske elever har mindst to fremmedsprog med sig fra grundskolen, når de starter på et nyt sprog i gymnasiet. Nogle elever har desuden endnu et eller flere sprog som hjemmesprog eller et andet modersmål end dansk, som naturligvis også er en del af deres repertoire.

Forskning i elevernes flersproglige ressourcer har bl.a. vist at elevernes sproglige ressource let bliver overset eller ”glemt” i undervisningen af det nye sprog af flere grunde. En årsag som blev påpeget var at elever med kendskab til flere sprog ikke tilstrækkeligt selv aktivt trækker en relation mellem de sprog, de tidligere har lært og det nye sprog, som de er ved at lære (Milambiling, 2011; García m.fl., 2017). Derudover er betegnelsen ”begyndersprog” i gymnasiet for nye sprog for snæver, da den ikke indbefatter, at eleverne er sproglige nybegyndere i ordets bogstaveligste forstand. Eleverne har allerede en masse erfaringer med at lære sprog og løse sproglige problemstillinger i flere sprog i grundskolens regi. Disse erfaringer kan inddrages som en støtte i læreprocesserne i det nye sprog (Holmen, 2017). Set ud fra et flersprogethedsdidaktisk perspektiv er der mange fordele at hente ved at basere elevernes første repertoire i et non-alfabetisk skriftsystem ved at strække deres eksisterende viden fra et kendt sprog til et nyt sprog. Der er også forskning, som hævder at kendskab til flere sprog fremmer elevernes kreativitet og kritiske tænkning samt giver dem kognitiv fleksibilitet (Wei, 2011).

I kinesisk som fremmedsprog i gymnasiet gør det sig yderligere gældende, at kinesisk er et logografisk sprog, og det første sprog, eleverne møder, hvis skrift ikke er baseret på bogstaver alene. Et tværsprogligt eksempel fra undervisningen i kinesisk kunne handle om at introducere det nye sprogsystemer for at forstå dets afkodning forklaret ved hjælp af konceptet om ”retskrivningsregler”. For eksempel gælder det for håndskrivning af kinesiske skrifttegn at strøgantal og skrivning af streger i et skrifttegn er vigtigt for om et tegn kan genkendes af andre og opfattes korrekt eller ukorrekt. Den samme situation gør sig også gældende i dansk retskrivning. På dansk vil ordet ”hus” opfattes som forkert, hvis den lange sløjfe i bogstavet ”h” blev skrevet med kort streg som i ”n”, dvs. ”nus”, eller at man skrev et bogstav for meget i ordet f.eks. at ”hus” blev til ”hums”. Sådan forholder det sig også for kinesiske skrifttegn. I dette eksempel trækker læreren på elevernes parallelsproglighed om kendskabet til ”retskrivning” som en afkodningsstrategi for at forstå et nyt tegnsystem i et nyt sprog. Kognitivt mindskes den sproglige distance mellem de to sprog for eleven. Det gælder også, at desto mere personligt forhold der kan skabes mellem sprogene, desto lettere er det at huske. Mit formål med eksemplet er at fremhæve, at man får anvendt det sproglige repertoire på helt nye måder i tilegnelsen af et non-alfabetisk sprog og en ny måde at bruge sin sproglig opmærksomhed, som styrker elevens mentale forestillinger om sprog på et symbolsk niveau.

I et større perspektiv er flersprogethed relateret til en øget metasproglig bevidsthed hos eleven, hvilket kan bidrage til en kompleks forståelse af kommunikativ og funktionel sprogbrug, som forbereder eleverne til at begå sig i en multimodal, hyperdivers, globaliseret verden. For en mere udførlig gennemgang af flersprogethedsdidaktik kan henvises til Drachmann og Daryai-Hansen (2024).

Translanguaging som en pædagogisk model

Undersøgelse af en flersprogethedsdidaktisk tilgang bestod af en spørgeskemaundersøgelse af kinesiske lærere baseret på translanguaging som pædagogisk model. Rationalet om at undersøge lærernes perspektiv i spørgeskemaet er også funderet i translanguaging, hvor læreren anses som en katalyserende rolle for initiering af elevernes tværspøglige opmærksomhed. Design af spørgsmål i spørgeskemaet blev struktureret iht. de tre translanguaging-pædagogiske greb for *stance*, *design* og *shifts*. En kort forklaring af de pædagogiske begreber gives i det følgende.

Translanguaging *stance*: Begrebet *stance* er lig med lærerens holdning og tro på, at elevernes flere sprog er en ressource, der kan fremme sprogtiltagelsen, dvs. en additiv tilgang.

Translanguaging *design*: Design handler om lærerens tilrettelæggelse af et undervisningsforløb. Læreren skal indtænke, hvordan elevernes sproglige ressourcer kan integreres i de sproglige aktiviteter i målsproget.

Translanguaging *shifts*: I det tværspøglige læringsrum vil de tværspøglige aktiviteter skabe sproglige forskydninger, når de forskellige sprog inddrages som forståelseskilder til betydningsafklaring af målsproget. Dette kalder Garcia "translanguaging momenter" (García m.fl., 2017). I planlægningen kan læreren overveje at inddrage kroge på tværs af sprogene ("translanguaging hooks", jf. Garcia m.fl., 2017). Læreren kan med fordel skelne mellem aktiviteter, der er sprogenerelle og sprogspecifikke (García m.fl., 2017). Målet med translanguaging som pædagogik er at planlægge og arbejde struktureret med tværspøglige momenter (García and Kleyn, 2016).

For yderligere uddykning af translanguaging henvises til Holmen og Thise (2019).

Uddrag af spørgeskemaundersøgelsen flersprogethedsdidaktik i kinesisk

Spørgeskemaundersøgelsen¹ henvendte sig til kinesisklærere i gymnasiet. Der var 22 respondenter på spørgeskemaet, som indeholdt 16 spørgsmål om lærernes praksis i flersprogethedsdidaktik. Den overordnede problemstilling var at undersøge: I hvor høj grad er der grundlag for en flersprogethedsdidaktisk tilgang i kinesisk som sprogfag? Lærerne blev opfordret til at uddybe deres svar og give eksempler fra egen praksis.

For det første vidste vi ikke på forhånd om det var en udbredt praksis eller hvorvidt der var kendskab til flersprogethedsdidaktik i undervisningen af kinesisk som fremmedsprog i gymnasiet. Det betød af vores formulering af spørgsmål ikke nævnte "flersprogethedsdidaktik" men vi anvendte konsekvent formuleringer som "at trække på elevernes sproglige repertoire" eller "at trække på elevernes kendskab til andre sprog". Dengang var begrebet "flersprogethedsdidaktik" et relativt nyt begreb, og det kunne ikke forudsættes at det var alment kendt. Det lå os derfor på sinde at undersøge, hvad lærernes *stance*, dvs.

¹ En særlig tak til Mads Kirkebæk for feedback på spørgeskemadesignet.

holdning var til at trække på elevernes sproglige ressourcer for at tilegne sig kinesisk. Det overordnede resultat viste, at der er en basis for at trække på elevernes sproglige ressourcer for at tilegne sig kinesisk, til trods for at kinesisk er et logografisk sprog.

I det følgende vil jeg yderligere give et uddrag af tre spørgsmål fra spørgeskemaet, som handler om brug af tværsproglige undervisningsstrategier, jf. spørgsmål 12, kinesisk-specifikke sproglige undervisningsstrategier, jf. spørgsmål 10 og lærernes egne refleksioner over at trække på elevernes flersproglige ressourcer, jf. lærerkommentarer.

Om tværsproglige undervisningsstrategier

Spørgsmål 12: Hvilke teknikker anvender lærerne mest til at fremme elevernes forståelse af det kinesiske sprog?

Dette spørgsmål indeholdt tre svarmuligheder baseret på tre transferregler defineret af Ringbom (2006): a) at fremhæve forskelle mellem sprogene, b) at pointere en kinesisk-specifik forskel, c) at fremhæve forskellene mellem kinesisk og et eller flere sprog og relatere det til et af elevens kendte sprog, at desto større repertoire af tværsproglige teknikker læreren har til rådighed, desto mere målrettet kan lærerne tilrettelægge en struktureret plan for at trække på elevernes ressourcer. Resultatet viste, at over 60% af de adspurgte lærere mente, at alle tre teknikker ”i høj grad/i meget høj grad” kan anvendes til at forbinde kinesisk med et af elevernes kendte sprog. Det betyder, at de tre transferregler er egnede som indgange til tværsproglige bearbejdningsmuligheder mellem sprogene. Resultatet understreger, at teknikker til at arbejde tværsprogligt er vigtige for at klæde sproglærerne på i en flersprogethedsdidaktisk tilgang. Desto større repertoire af tværsproglige teknikker læreren har til rådighed, desto mere målrettet kan lærerne tilrettelægge en struktureret indsats for at aktivere forbindelser mellem sprogene og til at fremme en flersproglig sensitivitet og bevidsthed.

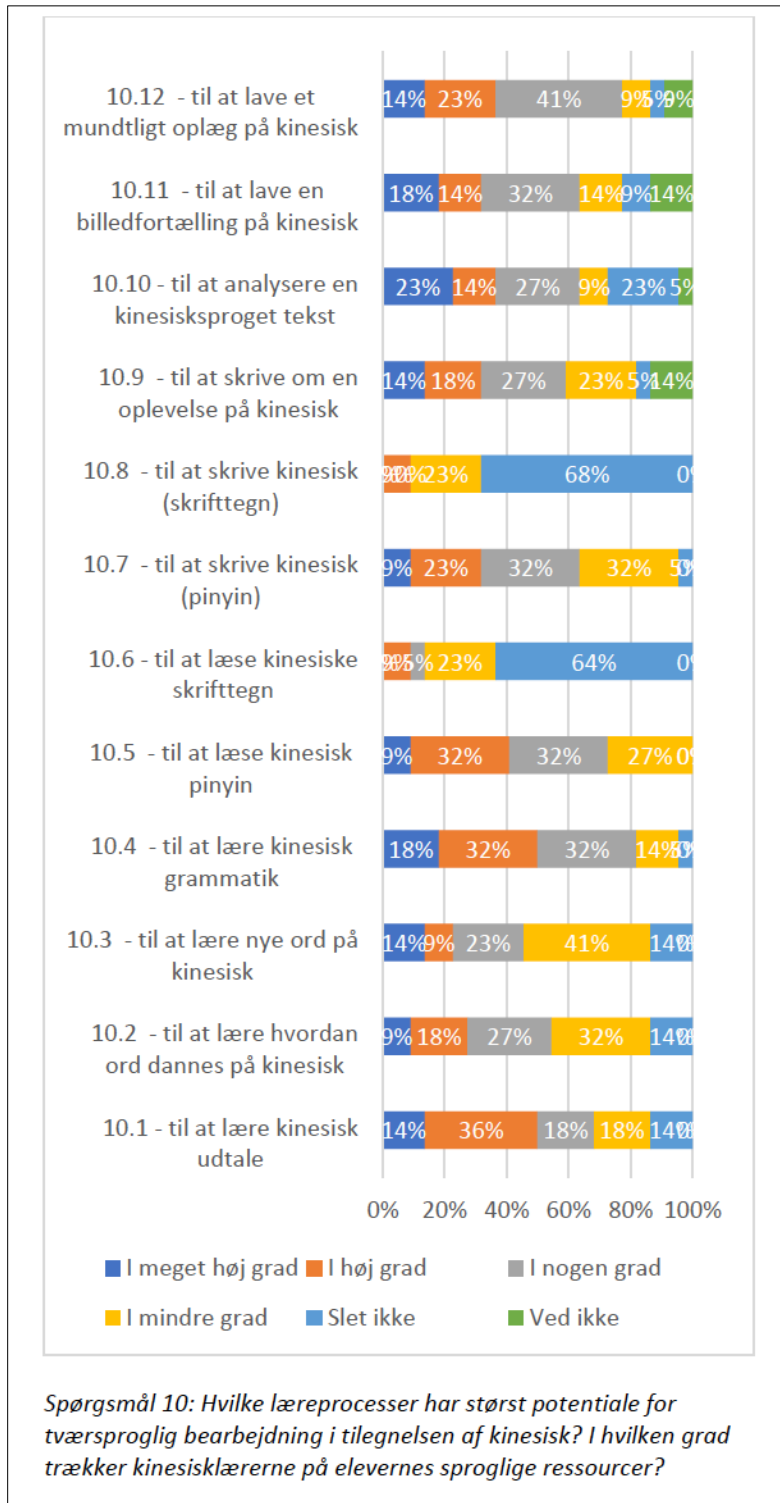
Om kinesisk-specifikke sproglige undervisningsstrategier

Spørgsmål 10: Hvilke læreprocesser har størst potentiale for tværsproglig bearbejdning i tilegnelsen af kinesisk? I hvilken grad trækker kinesisklærerne på elevernes sproglige ressourcer? Resultatet af dette spørgsmål er vedlagt som et diagram sidst i artiklen.

En overordnet analyse af resultatet viser, at der er mange læreprocesser i kinesisk, hvor lærerne vurderer, at elevernes sproglige ressourcer kan anvendes som en kilde til at tilegne sig kinesisk (10 ud af 12 læreprocesser). Derudover kan vi identificere signifikante trends i læreprocesser, som blev behandlet grupperet inden for følgende tre områder:

Orddannelsesregler og deres betydning for kinesisk: Læreprocesser med orddannelse og ordforrådstilegnelse (punkt 10.2 og 10.3) vurderes at have et højt potentiale for at trække på elevernes sproglige erfaringer. Når orddannelse vurderes højt, kan det skyldes, at orddannelsesmønstrene er

produktive og forholdsvist regelmæssige og strukturerede på kinesisk. Der er høj grad af semantisk nedrivning af overbegreber både i simple og sammensatte skriftegn.



Figur 1. Resultat af spørgsmål 10

Pinyin og dets betydning for kinesisk: Læreprocesser med pinyin har højt potentiale for tværsproglig bearbejdning. Til trods for de store sproglige forskelle mellem kinesisk og elevernes andre sprog, udgør pinyin-alfabetet en bro til elevernes sproglige erfaringer med pinyin. Eleverne kan overføre deres kendskab om alfabetet til kinesisk til en vis grad. Når læreprocesser med pinyin vurderes højt som en faktor til at skabe forbindelse med elevernes sproglige repertoire, skyldes det, at pinyin er en alfabetisk skrift. Det kan være et væsentligt argument for kinesisk som sprogfag, at eleverne kan trække på alfabetet som et kendt tegnsystem allerede fra den første dag med at lære kinesisk. Pinyin kan kendetegnes som en psykotypologisk faktor for kinesisk som sprogfag, idet viden om dette kan medvirke til at gøre kinesisk mindre fremmed. For læserne, der ikke kender det kinesiske sprog, er pinyin en translitteration af skrifttegn. Pinyin anvendes til udtale af kinesiske skrifttegn.

Skrifttegn og deres betydning i kinesisk: Læreprocesser med skrifttegn vurderes som mindst relateret mellem sprogene (punkt 10.7 og 10.8). Da skrifttegn spiller en stor rolle i kinesisk, er det værd at undersøge nærmere. Resultatet kan tolkes på flere måder: Hvad har respondenterne gjort sig af tanker under besvarelsen? 1) Er det ortografien - at skrifttegn er en anden ortografi end bogstaver? 2) Er det, fordi der mangler materiale til at undervise i skrifttegn? 3) Er det, fordi lærerne selv er blevet undervist på en måde, der fastholder dem i en monosproglig undervisning af skrifttegn? 4) Skyldes det eventuelt bias, som at "eleverne synes det er svært"? Der er 9,09% respondenter, der har svaret, at de mener, at man "i høj grad/meget høj grad" kan trække på elevernes sproglige ressourcer. Det vil være relevant at høre, hvad deres erfaringer er. Da skrifttegn er centrale for at lære kinesisk, burde vi indsamle mere viden om læreprocesserne for at fremme tilegnelsen af skrifttegn.

Om lærernes egne refleksioner om at trække på elevernes flersproglige ressourcer

Til emnet om undervisning af det kinesiske talsystem kommenterede nogle af lærerne følgende:

Det er ikke altid kendskab til fremmedsprog, der kommer i spil. I eksemplet f.eks. bruger jeg matematik. I andre tilfælde kunne det være kulturnormer osv.

Nogle gange synes elever, at kinesisk er meget svært, fordi det netop er så "fremmed". Hvis man drager paralleller til noget, de allerede kender til, virker sproget ikke nær så "farligt".

Jeg gør elever opmærksomme på ligheder til engelsk og spørger, om nogen taler tysk og kan fortælle os, hvordan X fungerer på tysk. Jeg kender ikke selv til svensk, så eksemplet i B var ikke faldet mig ind, men det illustrerer fint en metode, jeg gerne anvender (med sprog jeg selv behersker).

Hovedkonklusionen i undersøgelsen var, at selvom kinesisk lærerne rapporterede positivt og anerkendte elevernes sproglige ressourcer ved at inddrage dem i undervisningen, mangler der viden om hvorvidt translanguaging momenterne i undervisningen var en del af en struktureret planlægning eller spontane "ad hoc" øjeblikke opstået i undervisningskonteksten. I begge tilfælde vil det være udbytterigt at udforske det

nærmere for at skelne mellem generelle flersproglige strategier og sprog- og fagspecifikke strategier. Endvidere blev det påpeget, at eleverne trækker personlige og subjektive relationer mellem sprogene, som måske ikke er de samme forbindelser som lærerne igangsatte hos eleverne. Et er hvad lærerne mener, kan anvendes for at fremme elevernes sprogtilegnelse ved at indtænke elevernes flersproglige repertoire, men vi ved ikke, om det giver mening for eleverne. Grundet udbruddet af Covid-19 i foråret 2020 blev projektets anden del om indsamling af lærernes undervisningseksempler indstillet.

Flersprogethedsdidaktik giver nye muligheder

Flere forskere har observeret at globaliseringens strømninger også har påvirket de veje, som sprogene strømmer igennem os via internettet, øget mobilisering m.v. (Blommaert, 2010). Blommaert mener, at en opmærksomhed på ”sted” eller ”det lokale” er en følge af globaliseringen. Kumaravadivelu (2001) interesserer sig for globaliseringens indflydelse på udvikling af sprogpedagogik som følge af politiske, handels- og samfundsmæssige forandringer. I hans optik har globaliseringen bragt et fornyet behov for sammenhold, lokal indflydelse og identitet, som han sammenfatter i en pædagogisk model ved hjælp af begreberne *particularity*, *practicality* og *possibilities*.

Jeg vil særligt fremhæve *possibilities*, som kan fortolkes som en vilje til at inddrage den lokale omverden og den globale omverdens viden i undervisningen samt elevernes livserfaringer og lærernes undervisningserfaringer til at nytænke nye metoder i det man møder f.eks. sprogundervisningen. I forlængelse af dette kan man også sige, at med flersprogethedsdidaktik opbygger eleverne et mentalt sprogfællesskab, hvor sprog anerkendes for deres forskelligheder og ses som jævnbyrdige. I en verden med tiltagende spændinger har vi brug for at uddanne unge, der kan tænke ud over opsatte territoriale og egne mentale grænser og skabe et inkluderende fællesskab, der bygger på anerkendelse, ligheder og forskelligheder i gensidig respekt for hinanden. Måske er flersprogethedsdidaktik et skridt mod denne retning?

Litteratur

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. 1st ed. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>.

Drachmann, N. og P. Daryai-Hansen (2024). *Flersprogethedsdidaktik*. 1. udgave. Akademisk Forlag.

García, O., S. I. Johnson, K. Seltzer og G. Valdés. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism For Learning*. Philadelphia, Pa: Caslon.

García, O. og T. Kleyn (red) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>.

Holmen, A. (2017). At tage udgangspunkt i det kendte – Om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. *Sprogforum* 51. <https://doi.org/10.7146/spr.v17i51.102843>.

Holmen, A. og H. Thise (2019). Translanguaging. *Sprogforum* 68: 13–21. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i68.128425>.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly* 35 (4): 537. <https://doi.org/10.2307/3588427>.

Lai, M. og A. Holmen (2020). *En Flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk i gymnasiet*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).

Milambiling, Joyce. 2011. Bringing One Language to Another: Multilingualism as a Resource in the Language Classroom. *Forum* 49 (1): 18.

Ringbom, Håkan. 2006. *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599361>

Wei, Li. 2011. Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal* 95 (3): 370–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>.

Dekoloniale perspektiver på engelskfaget: *Reframing the message* – at give stemme til unge i Uganda



Lone Krogsgaard Svarstad

ph.d.

Lektor på Institut for Læreruddannelse

Københavns Professionshøjskole

losv@kp.dk

Denne artikel omhandler hvordan et samarbejde mellem en NGO, Sex & Samfund, FN-Byens Skoletjeneste, YOUNG, en gruppe lærerstuderende og en lektor i engelsk fra Københavns Professionshøjskole kan bidrage til en diskussion af dekolonisering af engelskfagets curriculum på læreruddannelsen og i grundskolen. Parterne har deltaget i projektet *Generation Body Rights*¹ i skoleåret 2023-24. Formålet med projektet var at få danske unge til at komme i dialog med unge fra Uganda, der arbejder med at skabe seksualundervisning under vanskelige kår.

Artiklen sætter dekolonisering til debat i engelskfaget, og ser på kulturdidaktiske og dekoloniale perspektiver på engelskundervisningen på læreruddannelsen og i grundskolen. Dette relateres til lærerstuderendes refleksioner over egen interkulturel læring før og efter en studietur til Uganda. Dataindsamlingen består af spørgeskemaer til de lærerstuderende før studieturen og kort efter hjemkomst. Der afrundes med perspektiver på undervisningsmaterialer, som de lærerstuderende har udviklet til Sex & Samfunds hjemmeside med særligt fokus på '*Reframing the message*' i forhold til stereotype repræsentationer af afrikanske samfund ved at give stemme til unge i Uganda.

Dekolonisering af engelskfagets curriculum

Engelskfaget er dybt forankret europæisk kolonihistorie, og derfor er postkoloniale studier en del af engelskfaget på universiteterne og til dels på læreruddannelsen. Mange undervisere kender til analyser af

¹ Projekt *Generation Body Rights* er finansieret af GLOBUS, som er en pulje, der har til formål at engagere danskere under uddannelse i verdensmålene og udviklingssamarbejdet. Puljen administreres kollektivt af Center for Kirkeligt udviklingssamarbejde (CKU) og Ulandssekretariatet (Udenrigsministeriet), som har vundet opgaven for en fireårig periode (2022-2026). <https://um.dk/danida/oplysning-og-engagement/puljer/globus>

postkolonial litteratur og feltet omhandler netop diskursanalyser af politisk, økonomisk, social, kulturel og historisk indflydelse på europæisk kolonisering (Tsang, 2021). Gyldendals og Alineas fagportaler til engelsk i grundskolen har mange emner, der omhandler tidligere britiske kolonier og ofte med et nationalt, landeskundeorienteret fokus med repræsentation af Australien, New Zealand, Sydafrika, Indien og Canada (Risager og Svarstad 2020).

I de senere år er der kommet et stigende fokus på begrebet dekolonisering og hvilken betydning det har for undervisning i sprogfag (Lúpez-Gopar og Sughrua, 2023; Rosa og Dubec, 2022; Tsang, 2021). Dekolonisering defineres af Tsang (2021), som et projekt i det 20. årh. for oprindelige folk i Asien, Afrika og Sydamerika, som ønskede at afkoble sig kolonitidens strukturer og magtforhold. Dekolonisering er en del af diskussionen om en ny verdensorden, som blandt andet Walter D. Mignolo, en af grundlæggerne af kritiske studier af kolonialisme, diskuterer. Han problematiserer, hvordan koloniseringen genererer og fastholder uretfærdighed i en ulige verden, og han opfordrer til et opgør med disse hierarkier og magtstrukturer (Mignolo, 2018). Eurocentrisme taler ind i dette opgør, da den koloniale historie betyder at nogle identiteter, viden og verdensbilleder ikke anerkendes (Fernández og Risager, 2024). Det fordrer en bevidsthed om blinde pletter i undervisningen for at kunne gøre op med dem. Det er derfor vigtigt også at integrere ikke-vestlige og oprindelige perspektiver og stemmer i undervisningen for at elever oplever et mere nuanceret billede af verden og kan forholde sig kritisk til det de læser og oplever.

I den nye Bekendtgørelse for faget engelsk på læreruddannelsen beskrives indholdsområderne, der omhandler kultur således: ”kultursyn og kulturdidaktik, herunder et dynamisk kultursyn og kulturel mangfoldighed i engelsksprogede lande og i verden” og ”undersøgelse, interaktion og handling som verdensborger” og fagbeskrivelsens mål lyder ”på basis af viden om kultur og samfund” og ”integrere sproglig og interkulturel læring” (BEK nr. 374, 2023: bilag 2). Beskrivelsen inviterer til også at inddrage postkoloniale og dekoloniale perspektiver i undervisningen på læreruddannelsen ved at tilføje ”mangfoldighed”, ”i verden” og ”verdensborger”. I grundskolen kan prøvebeskrivelsen have indflydelse på, hvilke perspektiver og stemmer lærere inddrager i undervisningen, da betegnelsen ”engelsktalende lande” i Vejledning til folkeskolens prøver i engelsk (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024) kan skabe tvivl om, hvilke lande det er acceptabelt at inddrage og det kan måske skabe en diskussion blandt engelsklærere om, hvorvidt f.eks. Uganda og unge i Uganda er relevant i engelskundervisningen² I arbejdet med de nye fagplaner for engelsk i grundskolen vil det være godt at få en diskussion af dette og måske også her tilføje ”mangfoldighed”, ”i verden” og ”verdensborger”. Det kan imødekomme flere stemmer og perspektiver i en æra, hvor dekolonisering også bliver politisk i erkendelse af, at der er en ny verdensorden under udvikling. Det ses f.eks. i regeringens nye Afrikastrategi, hvor den internationale magtbalance, ungdommens muligheder og håbet om et økonomisk potentiale er i fokus (Rørbeck, 2024).

Dekoloniale perspektiver er en del af den interkulturelle læring og uddannelse til kritiske verdensborgere (Risager og Svarstad, 2020). Vi fremhæver især viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og

² Denne betragtning bygger på udsagn fra Facebook gruppen *Engelsklærernes Lounge*, hvor der løbende og især i forbindelse med eksamen er en diskussion om ’engelsktalende lande’ og hvor nogle lærere/censorer ikke accepterer f.eks. tidligere kolonier, som ikke har engelsk som det nationale sprog, men som har mange sprog herunder engelsk.

verden, perspektivbevidsthed, dekolonisering, kontekstualisering, decentrering og empati. Det er med disse begreber, at jeg undersøger de studerendes refleksioner over egen interkulturel læring, og hvordan det kommer til udtryk i åbne svar i to spørgeskemaer før og efter studieturen til Uganda.

Projekt Generation Body Rights

Formålet med projektet Generation Body Rights var, at de lærerstuderende skulle opnå en indsigt i de udfordringer og barrierer unge oplever i Uganda, hvad angår systematiseret seksualundervisning samt hvilke konsekvenser manglende viden og misinformation har for unge i Uganda. Den primære målgruppe for projektet var 10 lærerstuderende med undervisningsfaget engelsk, der på en studietur til Uganda i oktober 2023 mødte unge og peer-educators, der arbejder lokalt med Seksuel og Reproductiv Sundhed og Rettigheder (SRSR) i den lokale NGO Reach a Hand Uganda (RAHU) i Kampala (Sex & Samfund, 2024a). En peer-educator er en ung, der har fået et uddannelsesforløb hos den lokale NGO RAHU, og som typisk er lidt ældre end de unge, de uddannes til at vejlede og oplyse om SRSR. På hele studieturen var de studerende sammen med unge fra RAHU, som havde lavet et program for dem, som bl.a. bestod af besøg hos forskellige sundhedsklinikker og uddannelsessteder i Kampala og i Hoima, fem timers kørsel nordpå fra Kampala. Der var også et besøg hos SautiPlus Media Hub³, som producerer videoer, apps og andet informationsmateriale til unge. De studerende fik mulighed for at filme, interviewe og gå i dialog med peer educators på reproduktionsklinikker og i forbindelse med en større uddannelsesbegivenhed i en landsby i Hoima. Opgaven for de lærerstuderende var at indsamle materiale, som kunne bruges til at formidle historier og billeder, og skabe håb i formidlingen af deres møder med unge ugandere til unge i Danmark i forbindelse med Uge Sex i 2024. De studerende skulle også udvikle undervisningsmateriale på engelsk til Sex & Samfunds hjemmeside til udskolings elever, som krævede at de satte sig ind i og kommunikerede om de strukturelle årsager til f.eks. fattigdom og gav partneren stemme.

De lærerstuderende indgik i et samarbejde med Sex & Samfunds kommunikationsmedarbejder, som underviste dem i *'Reframing the message'* i forhold til ensidige og ofte negative stereotype narrativer om Afrika. De studerende fik også sparring af FN-Byens Skoletjeneste YOUNG på deres forløb og formidling i forhold til FN's Verdensmål 3, 4 og 5.

Lærerstuderendes refleksioner før og efter mødet med lokal NGO og feltarbejde

Det viste sig at være vanskeligt at rekruttere engelskstuderende på Københavns Professionshøjskole til studieturen selv om stort set alle udgifter blev dækket. Der endte med at være syv studerende, der deltog og af de syv svarede fem på et spørgeskema i Forms med 10 lukkede og åbne spørgsmål inden afrejse. Efter hjemkomst fik de studerende et nyt spørgeskema i Forms med 13 lukkede og åbne spørgsmål, som fire

³ <https://sautiplusmediahub.com/>

studerende svarede på. Det gælder for de fem, der svarede inden studieturen, at de fire af dem havde været i et afrikansk land før. De fortalte mig på turen, at nogle af dem havde været med en højskole og andre med gymnasiet, men flere af de studerende fortalte også, at de var vant til at rejse med rygsæk til f.eks. Sydamerika og Asien. To vidste ikke noget om Uganda inden de deltog i projektet, men alle fem svarede, at de havde hørt om dekolonisering i en akademisk sammenhæng eller privat.

Da forholdene i Uganda omkring SRSR er anderledes end i Danmark blev de studerende sikkerhedsorienteret inden turen, som gjorde især én studerende lidt utryk ved turen. De studerende blev spurgt til deres holdninger og følelser inden turen: ”Jeg føler mig åben, men også en smule skræmt af alle 'pas på x' beskederne. Jeg prøver at forholde mig forholdsvist åbent og lyttende mere end noget andet” (Respondent 2, sp. 8 før studietur). Den politiske dagsorden i Uganda med anti-homoseksualitetsloven fra maj 2023, gjorde at projektet blev genovervejet og sikkerheden skærpet. Det var kendetegnende for alle de studerende på turen, at de var nysgerrige, åbne og respektfulde i deres møde med lokale aktører og unge.

Verdensborgerskab og interkulturel læring

De studerende blev spurgt til, hvad de forventede at opleve og lære af projektet. De svarede, at det er en stor mulighed for at lære mere om Uganda og forstå engelskfaget som et globalt fag.

Fagligt tænker jeg, at det er en hel vild mulighed at tage med til Uganda, når engelskfaget jo handler så meget om interkulturel kompetence og forståelse for det globale engelsk. Det kan virkelig være med til at udvide og udfordre mine perspektiver som lærer, og kvalificere min undervisning både ift. kulturforståelse, men også sprogligt, fordi vi skal formidle en masse på engelsk. Jeg forventer derudover at projektet giver mig en masse spændende og meningsfulde oplevelser i Uganda. (Respondent 4, sp. 7, før studietur).

Samtidig så de frem til at lære om seksualundervisning og 'edutainment', som den lokale NGO RAHU arbejder med.

Jeg forventer at lære mere om 'edutainment', hvordan de bruger sociale medier/telefoner i 'family planning', samt en generel fornemmelse af de unge i Uganda - både de frivillige og eleverne. (Respondent 2, sp. 7 før studietur).

Efter hjemkomsten bekræftede de studerende, at de havde lært meget om de ting, de forventede at lære noget om:

Jeg lærte en masse om hvordan NGO'er og sundhedsklinikker i Uganda arbejder med sexual and reproductive health. Jeg lærte derudover om RAHUs "Peer Educators", og hvordan de benytter en masse forskellige og spændende tilgange til at tiltrække unge til sundhedsklinikkerne. Jeg synes det er et stort spørgsmål, fordi jeg ikke udelukkende lærte faglige ting, men også bare lærte om forskellige kulturer i Uganda. Det er dog sværere at definere, fordi der jo ikke er én kultur jeg har lært om, men har derimod fået indblik i flere. (Respondent 1, sp. 2. efter studietur).

Med sit udsagn viser den studerende at hun/han har blik for mangfoldighed, og for, hvordan en NGO arbejder lokalt med unge, der underviser unge og hvordan seksualoplysning kommer ud til mange unge i Uganda gennem dette arbejde.

Jeg føler mere end noget andet, at jeg har fået udvidet mit perspektiv på Uganda, og derigennem Afrika generelt, væk fra 'Børnefonden' reklamerne, og har et mere positivt og imponeret syn på dem nu. Derudover fik jeg meget ud af deres arbejde med spil ift. seksualundervisning. (Respondent 3, sp. 2. efter studietur).

Den studerende peger på mulige blinde pletter i tidligere forståelser af Afrika, som hun/han er blevet udfordret på igennem de lokale møder og stemmer. Adspurgt om, hvad der har gjort størst indtryk på dem, svarer de studerende, at det er *peer-educators* og *edutainment* og en studerende reflekterer over mødet med en jordemoder:

Vi mødte en jordemoder, der trods alt det hun har set, havde den mest positive tilgang til livet. Det er noget, jeg virkelig tager med mig, og prøver at efterleve. Både personligt, men også noget jeg kan bruge som kommende engelsklærer. (Respondent 2, sp. 3. efter studietur).

Sidste citat understreger betydningen af det personlige møde, og hvad det kan sætte i gang af overvejelser omkring identitet og livsvilkår i en ulige verden, som er en væsentlig del af den interkulturelle læring og udvikling til kritisk verdensborger.

Perspektivbevidsthed – dekolonisering - kontekstualisering

De studerende deltog i en workshopdag hos Sex & Samfund, hvor deres kommunikationsmedarbejder introducerede de studerende til begrebet '*Reframing the message*', som en kommunikationsstrategi, men også som kulturforståelse med fokus på repræsentation og at give stemme til lokale unge. De studerende blev efterfølgende spurgt om deres tanker om dekolonisering og '*Reframing the message*' i forhold til at arbejde med Uganda. De gav alle udtryk for at være perspektivbevidste og opmærksomme på den lokale kontekst og eurocentrisme beskrevet som et vestligt verdenssyn:

Jeg synes, det var utrolig afgørende og motiverende ift. at tage med til Uganda, at der var fokus på hvordan vi er kritiske overfor de perspektiver vi har fra medierne og vores vestlige verdenssyn, når vi rejser til et land med nogle helt andre perspektiver og ressourcer. Det er enormt vigtigt, at vi fokuserer på hvordan vi handler ud fra de betingelser vi har, og vi skal udveksle perspektiver og inspireres af hinanden. (Respondent 4, sp. 4. før studietur).

Efter hjemkomsten blev de spurgt om, hvem de gerne ville give stemme fra feltarbejdet og hvorfor. De studerende nævner en jordemoder, en sygeplejerske, en skoleleder og de lokale unge og en af de studerende fremhæver det produktionsselskab, som vi besøgte, som producerer kortfilm, apps mv.:

Jeg vil rigtig gerne give en stemme Sauti Media Hub. Jeg føler, de tilbyder en god mulighed for at reframe the message i forhold til negative stereotyper om Afrika. Sauti Media Hub skaber nytænkende og ungdommeligt materiale, som jeg tror vil være en motiverende indgangsvinkel for eleverne, samtidigt med det fremhæver Uganda fra et innovativt og trendy perspektiv. (Respondent 1, sp. 6. efter studietur).

SautiPlus Media Hub tilbød samtaler med de studerende i mindre grupper og vi fik vist eksempler på deres produktioner. I forhold til at kontekstualisere SRSR i Uganda, var det en øjenåbner at tale med de ansatte og diskutere deres arbejde med dem. De studerende blev inviteret til en fest med dans og lokal musik hos SautiPlus Media Hub.

Decentrering og empati

Evnen til at decentrere og udvise empati er helt centrale dele af den interkulturelle læring og derfor relevant i forhold til de studerendes rolle som fremtidige engelsklærere. De studerende blev spurgt ind til på hvilken måde *'Reframing the message'* og dekoloniseringstematikker er relevante i deres fremtidige rolle som engelsklærere. De studerendes udsagn vidner om, at de er bevidste om at kunne decentrere og udvise empati i arbejdet med at inddrage mangfoldige stemmer i undervisningen:

Det er enormt vigtigt som engelsklærer at være kritisk overfor de tekster og det materiale vi præsenterer eleverne for, da vi skal bidrage til at styrke elevernes interkulturelle kompetence. "Reframing the message" er derfor rigtig vigtigt ift. at præsentere eleverne for andre perspektiver end nogle af de generaliseringer, stereotyper og essentialistiske fremstillinger vi ser i medierne. (Respondent 4, sp. 5. før studietur).

Ligeledes viser flere af de studerendes udsagn, at de er kritisk kulturelt bevidste i forhold til viden om verden og betydningen af at kunne kontekstualisere en problemstilling f.eks. i forhold til kulturel appropriation og opgør med stereotype repræsentationer i f.eks. popkultur:

Igen, det er vigtigt, at man kender et lands historie, om det er Afrikas eller Danmarks for at man kan arbejde med disse tematikker. Det indebærer også et opgør med fastlåste tankegange baseret på undertrykkelse, samt installering af nye måder at tænke og handle på. Dette kan man gøre ved f.eks. at se på Taylor Swifts video "Wildest Dreams", der fastholder alle stereotyper om Afrika. (Respondent 2, sp. 10. efter studietur).

Samlet set viser udsagnene, at de studerende har en forståelse af engelskfaget som et globalt fag med særligt fokus på interkulturel kompetence. De studerende giver også udtryk for at være bevidste om dekoloniseringstematikker, mangfoldighed, repræsentation, eurocentrisme og blinde pletter. Derudover er de reflekterede omkring, hvordan de kan anvende viden og erfaringer fra studieturen i deres fremtidige virke som engelsklærere. De studerendes udsagn viser også, at de er i en proces med at udvikle et kulturdidaktisk fagsprog som lærere, som de kommer til at arbejde videre med i deres engelskundervisning på læreruddannelsen.

Dekoloniale perspektiver på undervisningsmateriale til Sex & Samfund

Den lokale NGO RAHU introducerede de studerende til *edutainment* i form af et scenariespil, hvor de unge ugandere fik scenarier i forhold til SRSR, som de skulle forholde sig til i mindre grupper. Tre af de lærerstuderende har siden udviklet på spillet, så det kan bruges i en dansk skolekontekst både med ugandiske scenarier og med danske scenarier (Sex & Samfund, 2024b). De studerende har udviklet en lærervejledning, som understøtter forståelser af dekoloniale perspektiver, den interkulturelle læring og de komparative potentialer, der er i at spille spillet ud fra de to kontekster. Spillet indgår i to af de lærerstuderendes BA-eksamen i 2024, og kommer til at kunne lånes hos CFU på Københavns Professionshøjskole. Der er også udviklet et undervisningsmateriale til 7.- 9. klasse, som bruger SautiPlus Media Hub og en af de apps, de har udviklet til seksualoplysning for unge ugandere (Sex & Samfund, 2024b). Eleverne skal diskutere grænser, sex, hygiejne, kønssygdomme og mental sundhed i en ugandisk og dansk kontekst. Materialerne viser, at de studerende anvender deres nye viden og erfaringer, og indtænker dekoloniale perspektiver i engelskundervisningen ved at give stemme til unge i Uganda og 'Reframe the message'.

Konklusion

Et projekt som dette, hvor lærerstuderende kommer på feltarbejde med en NGO som Sex & Samfund og lærer om SRSR i et afrikansk land og om de store forskelle, der er i livsbetingelser for unge ugandere, bidrager til debat, viden og interaktion samt en mangfoldighed af perspektiver på verden. Projektet bidrager også til at lærerstuderende, der ikke har mulighed for at rejse til Uganda i forbindelse med studierne, kan læse om projektet og finde inspiration til deres undervisning på Sex & Samfunds hjemmeside. Desuden kan de studerende på CFU låne det scenariespil, som tre af de lærerstuderende har udviklet i forbindelse med projektet. Tilsammen bidrager disse erfaringer til de lærerstuderendes interkulturelle læring og uddannelse til kritiske verdensborgere. Deres erfaringer og nye perspektiver på verden, kan de studerende bringe med sig i deres kommende virke som engelsklærere og forhåbentlig også som debattører, projektdeltagere og deltagere i internationale samarbejder på deres skoler. Et samarbejde med en NGO Sex & Samfund, FN-Byens skoletjeneste YOUNG og en engelsklektor på læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole bidrager til udvikling af seksualundervisning (SSR) i engelskfaget og til nye dekoloniale erkendelser hos de studerende og mig som lektor om et afrikansk land, som almindeligvis ikke er repræsenteret i engelskundervisningen.

Litteraturliste

Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2023, BEK nr 374 af 29/03/2023). *Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Uddannelses- og forskningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>

Fernández, S.S og Risager, K. (2024). Dekoloniale perspektiver i læremidler: Et casestudie i spansk. *Sprogforum* 79. Forlaget Sprogforum.

Jørgensen, D. (2023). *Ugandas anti-LGBT+ lov er dybt bekymrende, men det giver ikke mening at trække Danmarks støtte*. Altinget.

López-Gopar, M.E. og Sughrua, W.M. (2023). Decolonizing ELT methods through critical thematic units. *ELT Journal* 77 (3). <https://doi.org/10.1093/elt/ccad012>

Mignolo, W.D. (2018). Border thinking and decolonial cosmopolitanism. Overcoming colonial/imperial differences. I G. Delanty (red): *Routledge International Handbook of Cosmopolitanism Studies*. 2. Oplag. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351028905-10>

Risager K. og Svarstad. L.K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Samfundslitteratur.

Rosa, G. da C. og Duboc, A.P. (2022). Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(3), 840–857.. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a14>

Rørbech, M. (2024, 12/3). *Her er de tre pejlemærker, som kan definere Danmarks nye Afrika-strategi*. Altinget.dk <https://www.alinget.dk/artikel/danmark-vil-vaere-venner-med-afrika>

Sex & Samfund (2024a). *Retten til seksualoplysning – et indblik i en ugandisk kontekst*. <https://sexogsamfund.dk/om-os/nyheder/retten-til-seksualoplysning-indblik-ugandisk-kontekst>

Sex & Samfund (2024b). *Nyt undervisningsmateriale: seksuelle og reproduktive rettigheder i Uganda og Danmark*. <https://sexogsamfund.dk/om-os/nyheder/nyt-undervisningsmateriale-seksuelle-reproduktive-rettigheder-uganda-danmark>

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2024). Vejledning til folkeskolens prøver i engelsk i 9. klasse. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/nov/241112-engelsk-fp9--1-.pdf>

Tsang, M. (2021). *Decolonial? Postcolonial? What does it mean to 'decolonise ourselves'?* Blog, Decolonising Modern Languages and Cultures, School of Modern Languages and Cultures, Newcastle University. <https://blogs.ncl.ac.uk/decolonisesml/2021/01/21/decolonial-postcolonial-what-does-it-mean-to-decolonise-ourselves/>

Co-creating migration from a decolonial perspective through the arts: TransMigrARTS' applied arts workshop¹



Isabel Restrepo Acevedo
PhD.
Associate Professor
Universidad de Antioquia
Cristina.restrepo@udea.edu.co



Diana González Martín
PhD.
Associate Professor
Aarhus Universitet
digoma@cc.au.dk

Our initiative consists of an applied arts workshop called *TransmigrARTS. Cuerpos y narrativas en desplazamiento* (*TransMigrARTS. Bodies and Narratives in Displacement*) at the department of Spanish at Aarhus University (AU) on the *Faglig dag* (November 2023). The workshop's target group were students, researchers and professors of the Spanish department at AU. Through the analysis of this workshop, we aim to explore decolonization strategies in Danish and Colombian university contexts. Indeed, practices rooted in a colonial worldview affect institutions of knowledge such as universities where, both in Europe and in America, habits such as epistemic violence (Castro-Gómez, 2002), hierarchization of knowledge and languages (Walsh 2010), and the invisibilization or marginalization of other forms of knowledge, often originating from Latin American universities, continue to persist. Thus, we propose that collective co-creation, non-hierarchical interaction, virtual collaboration and applied arts can function as strategies of decolonization, this is, subverting colonial tendencies, and promote fair and creative research practices across universities.

The workshop is framed within the research project *TransMigrARTS. Transforming Migration by Arts* funded by the European Commission (2021-2025). The main hypothesis of the project is that the

¹ This article is written in English because this is the only language both authors share with *Sprogforum*. Isabel Restrepo is a visiting researcher from Colombia at AU and does not speak any Scandinavian language, it was only fair that she should have access to the final version of the text.

arts can positively transform situations of vulnerability experienced by migrants. Through a research-creation methodology, TransMigrARTS works around the observation, evaluation, creation and implementation of applied arts workshops for migrant communities in the four countries involved in the project, Colombia, Spain, France and Denmark. TransMigrARTS takes the position that European universities can learn from Colombian universities, who have much more experience in applied arts workshops with communities, thus subverting the Eurocentric, colonial logic that knowledge comes from Europe and is disseminated to the rest of the world. Furthermore, the lingua franca of the project is Spanish and has English as a second language, which is not customary in EU-funded projects.

Face-to-face meetings have a strong importance in TransMigrARTS and are a fundamental part of the workshops. However, virtual exchange facilitates the engagement of different actors, culturally and geographically distanced, a practice that has been used in the last years in academia to implement online collaborations with pedagogical purposes (O'Dowd, 2018).

Contextualization of the workshop in the *Faglig dag*

The *Faglig dag* is an annual event organized by the Department of German and Romance Languages (Spanish) to provide learning, research, and networking opportunities for students in the Spanish program. Approximately 40 students and professors participated.

Isabel Restrepo, a visiting scholar from Universidad de Antioquia in Medellín, Colombia (UdeA), and leader of the research group *Hipertrópico*, which works with digital arts, explored the virtual exchange potential for the workshop to connect students of AU, mostly with Danish as their first language, with students from *Hipertrópico*, who have Spanish as their mother tongue. In this context, as we will show, virtual exchange provided a crucial layer for implementing interculturality in a

decolonial way through equal and non-hierarchical interaction between the knowledge of the Colombian partners and the Danish students.

As a starting point for virtual co-creation work, Restrepo took the TransMigrARTS logo. The visual development of the logo



Figure 1. TransMigrARTS' logo

refers to the concept of people in movement by means of visual generic silhouettes engaging in different activities, as you can see in Figure 1: A mother holding her child's hand, a man in a hat walking among passersby, and adults jumping playfully echo Restrepo's concept of silhouettes as avatars, like shadows or mirrored images, that help us recognize ourselves in interaction with others.

Methodology of the workshop

As mentioned above, we think that active participation and collective creation are key procedures for the decolonization of learning at the university, as they challenge the ontology of traditional academic research and teaching based on a single voice articulating a sustained argument (Graham et al., 2015: 11-12). Furthermore, co-creation breaks the traditional academic hierarchy in which knowledge is created in only one direction, namely from the researcher-teacher to the students. The joint creation of the logo silhouettes in this virtual collaboration allowed us to apply this idea of horizontal co-creation of art and knowledge. Five important roles were engaged in articulating horizontal co-creation: the physical and virtual space, the participants, the facilitators, the student assistants and the digital researchers.

1. The physical and the virtual space was the teaching room where the *Faglig dag* took place and it was adapted to provide empty space to facilitate the movement and activation of participants' minds and bodies. This way of working in space breaks the mind/body dichotomy criticized by decolonial theorists as a Eurocentric rationalization of knowledge (Walsh, 2010: 90; Castro-Gómez, 2019: 222).
2. Another key facilitator was the projection screen in the classroom, serving as a medium for real-time interaction. Applying Krueger's concept of a responsive environment (1975: 433), the screen connected participants in Aarhus with digital researchers in Colombia, who collaborated synchronously via Google Meet and WhatsApp.
3. Participants were students and professors from the department of Spanish at Aarhus University. They provided creativity and materials without which the workshop would not be possible.
4. Facilitators: Restrepo, whose role consisted of designing interaction devices that prioritized the feelings, sensitivities, and affective roots of the participants (Silva, 2021: 40). A second facilitator was Diana G. Martín, TransMigrARTS researcher and AU scholar, who was responsible for documenting the entire session with photographs.
5. Student assistants,² two students of the AU master program *Intercultural Studies*, documented the dynamics of the creative interactions through photography and sent images to the digital research team in Medellín.
6. *Hipertrópico's* digital researchers in Colombia³ were responsible for creatively editing the material they received from student assistants in Aarhus.

The different roles involved in the workshop were intended to interact in a horizontal position, where the creativity and knowledge of participants and facilitators was considered of equal value. Indeed, the facilitators did not supervise nor modify the result of the participant's creations, but rather facilitated a sensitive space that fostered creativity and confidence. The emphasis was then on the interrelationships between all roles and what they were able to create together (Berraquero Díaz et al., 2016; Mendoza and Morgade, 2018).

² These students were Bent Mariager Cortés and Natalia Struve Araya Rodríguez.

³ The digital researchers were Óscar Mazuera, Carlos Mario Sánchez, Arney Herrera and Laura Giraldo Mira.

A *didactic creative sequence* structured in six moments was developed, which involved activities in both physical and virtual spaces:

- Moments 1 and 2: (Aarhus 5:30 - 5:35 pm // Medellín 11:30 - 11:35 am). Opening: Greeting with assorted sweets passed around among the participants. Introduction to the workshop. GDPR consent to take photographs.
- Moment 3: (Aarhus 5:35 - 5:45 pm // Medellín 11:35 - 11:45 am). Warming up: Stretching exercise and activity of body postures on migration.
- Moments 4 and 5: (Aarhus 5:45 - 6:10 pm // Medellín 11:45 - 12:10 am) Circulation of written testimonies on migration in the form of passports⁴, as you can see in figure 2 and 3. And creation of group postures in relation to the passport narratives and facilitator assistants documenting and sending the pictures to creative researchers in Colombia (Figure 4).
- Moment 6: (Aarhus 6:10 – 6:30 pm // Medellín 12:10 – 12:30 pm) The results of the Mentimeter were displayed on the projection screen.



Figure 2. Passport narratives

⁴ In this workshop we departed from testimonies resulted from TransMigrARTS previous workshops in Colombia and Spain.



Figure 3. Sharing and reflecting about the passport narratives in groups of 5.



Figure 4. Creation of group postures



Figure 5. Inviting to share ideas

At the same time in Medellín, backstage, student assistants received the photographic materials. Participants were invited to share ideas in Mentimeter, the interactive presentation software, answering the following questions: What concepts do you think can be associated with the work on migration from the arts? What idea or recommendation would you have for the implementation of a workshop on migration in Aarhus? (Figure 5).



Figure 6 and 7. Participants' answers

Then, digital researchers in Medellín appeared on the screen via virtual conference and introduced themselves to the Aarhus participants. They explained that the session was synchronous and that the final silhouettes were co-created through virtual exchange. Finally, the joint results of the digital silhouettes were then displayed on the screen. The image in figure 8 shows the flyer made after the workshop with the results.

Reflections on the workshop outcomes

Finally, we delve into the resulting creations of the workshop which, in our opinion, contributed to a decolonial approach to migration. Migrants are often portrayed in subaltern and racialized ways in the

various media, including academia (Sebastiani et al., 2020: 4), where even in foreign language learning subjects we likely reproduce discriminatory stereotypes (Fernández, 2022). We believe that the exercise where participants embodied the passport's testimonies through their corporal work helped to internalize the stories as one's own, rather than as those of the stereotypical other. Moreover, if we look at the content of the testimonies in figure 2, many of them reflect the need to tell their life stories from another perspective where pain alternates with humor and laughter, challenging the conceptual map about migration created by the participants, where the idea of migration as an experience that generates vulnerability based on terms such as fear, loneliness, anxiety, scars, is reinforced (figure 7). In this way, the stereotypes of catastrophe, suffering and victimization often used to undervalue migrants were rethought in words like inclusion, community, compassion, new beginning, added by participants.

Finally, the way the logo silhouettes were created in this workshop, in our view, contributed to stress the importance of the local *place* from a decolonial vision. Indeed, the silhouettes were co-created from an intersected specific context, the *Faglig dag* in Aarhus and *Hipertrópico* in Medellín, November 13, 2023, so that the particularities of each individual were left visible and thus modified the general logo of the TransMigrARTS project. This emphasis on the local production of knowledge (Castro-Gómez, 2019: 219) helps to prevent abstract generalizations and pre-conceived, universalizing ideas that present a homogeneous image of the other.



Figure 8. Flyer made after the workshop with the results

References

- Berraquero Díaz, L., Maya-Rodríguez, F. and Escalera Reyes, F. J. (2016). La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXXI (1), 49-57. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.001.04>
- Castro-Gómez, S. (2019). The social sciences, epistemic violence, and the problem of the 'Invention of the Other'. *Nepantla. Views from South*, 3 (2), 269-285. <https://doi.org/10.4324/9780429027239-11>
- Fernández, S. S. (2022). Interkulturel kompetence i sprogfagene." *EMU - Danmarks Læringsportal*. <https://www.emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/interkulturel-kommunikativ-kompetence-i-sprogfagene>
- Graham, H., Hill, K., Holland, T. and Pool, S. (2015). When the workshop is working: The role of artists in collaborative research with young people and communities. *Qualitative Research Journal* 15 (4), 404-415. <https://doi.org/10.1108/QRJ-06-2015-0043>
- Mendoza, K. and Morgade, M. (2018). Talleres artísticos como dispositivos de investigación con migrantes adolescentes. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXXIII (2), 365-385. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.02.005>
- Krueger, M. (1977). Responsive environments. *National Computer Conference, Proceedings*, 423-433. <https://doi.org/10.1145/1499402.1499476>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Sebastiani, L., Cota Ariana, S., Álvarez Veinguer, A. and Olmos Alcaraz A. (2020) Decolonizar La investigación Sobre Migraciones: Apuntes Desde Una etnografía Colaborativa. *Athenea Digital*, 20 (2). <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/10.5565-rev-athenea.2483> <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2483>
- Silva, S. (2021). Construcción colectiva de sentido en espacios formales, informales y relacionales de creación e investigación: el caso de Vestidos Orales. In Rojas, C. and Alarcón, L. T. (eds.) *Reflexiones IV. Diseño, Desarrollo e Innovación Social*. Bogotá: Editorial UPTC.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Viaña, J., Tapia L. and Walsh, C. (eds.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Skriftlig studentereksamen i tysk, spansk og engelsk – et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn?



Hanne Leth Andersen

Mag.art. i romansk filologi og ph.d. i fransk sprog

Rektor og Professor

Roskilde Universitet

ha@ruc.dk



Mette Skovgaard Andersen

ph.d. i lingvistik og fremmedsprog og Master i fremmedsprogsdidaktik

Centerleder

NCCF

msandersen@hum.ku.dk

Fremmedsprogsundervisningen i gymnasiet baserer sig officielt på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn, hvis man ser på formuleringerne i læreplaner og vejledninger, og det er godt og tidssvarende, også i forhold til hvad sprog- og tilegnelsesforskning peger i retning af. Det er imidlertid ikke altid elevernes oplevelse (Lund m.fl., 2023; Andersen og Blach, 2010), hvilket der kan være mange grunde til. I denne artikel undersøger vi en udvalgt eksamenstermins skriftlige studentereksamener i tysk, spansk og engelsk A-niveau ud fra en viden om, at prøver og eksamener er centrale elementer i konstitueringen af undervisningen. I forskningen taler man om, at prøver og eksamen har en washback-effekt (se f.eks. McNamara 2015, 72), hvilket henviser til, at prøve- og eksamensindhold vil have en afsmittende effekt på undervisningsindholdet.

Perspektivet i denne analyse vil være, i hvilket omfang de respektive prøver kan siges at understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn. Vi vil derfor først kort kommentere det officielle sprog- og grammatiksyn. Dernæst opstiller vi et analyseapparat, der kan afklare, hvad de enkelte elementer tester, og i hvilket omfang dette understøtter det officielle sprog- og grammatiksyn. Vi runder af med en diskussion og konklusion.

Funktionelt og kommunikativt sprogsyn

Centralt for det officielle sprog- og grammatiksyn er, at det indebærer en forståelse af sprogtilægnelsesprocessen (se nedenfor). I en forenklet fremstilling mener man i en strukturalistisk tradition, at forudsætningen for at lære et sprog er at have (deklarativ) viden om det, så øver man sig og til sidst kan man bruge sproget. Viden kommer således før praksis, og mange sproglærende har stiftet bekendtskab med undervisning baseret på denne forståelse. Den har medført lærende, der uden videre kan remser f.eks. med bestemte forholdsord, men ikke har nogen ide om, hvad de skal bruges til og hvordan. Forskning har imidlertid peget på, at sprogtilægnelsen ofte foregår omvendt: man bruger sproget i tillid til, at man kan (confidence), øver sig (fluency) og efterfølgende i en spiralisk proces kan kaste et blik på forskellige strukturer for at forstå systemet og forfine sit sprog (accuracy) (se f.eks. Skehan 1998). Praksis kommer altså her før viden, og sproget bliver både mål og middel: Man lærer sproget ved at bruge det. Denne sidste forståelse hænger tæt sammen med det funktionelle og kommunikative sprogsyn og altså det syn, som sprogundervisningen ifølge læreplaner og vejledninger skal basere på.

At sprogsynet også betegnes 'funktionelt' hænger sammen med forståelse af sprog som noget, vi bruger til noget: Sproget har bestemte funktioner i bestemte situationer. Forståelsen er bl.a. baseret i Austins talehandlingsteori (Austin, 1952) og siden videreudviklet: Vi bruger sprog til at opnå noget med, at overtale, at navngive, at interagere osv. De funktioner er for sprogbrugeren de mest interessante at beherske, hvorfor pragmatikken og det diskursive niveau har forrang for korrekthed. Forståelsen har haft indflydelse på opfattelsen af grammatik, hvor et begreb som 'funktionel grammatik' har vundet indpas i læreplanerne for gymnasierne. At grammatikundervisningen også skal baseres på en funktionel tilgang indebærer, at det centrale i undervisningen ikke skal være en udtømmende beskrivelse af et system, men et fokus på den betydningsbærende grammatik med klare funktioner. Vi kommer tilbage til dette i analysen.

Sprog- og grammatiksyn i gymnasiets læreplaner og vejledninger

Selvom formuleringerne i de tre sprogs læreplaner og vejledninger er en smule forskellige, kan det grundlæggende sprogsyn beskrives som funktionelt og kommunikativt.

Eksamen

I figuren opstilles eksamenselementerne i den skriftlige eksamen på STX på A-niveau i tysk fortsætter A, spansk begynder A og engelsk fortsætter A. Eksamensopgaverne stammer fra december 2023¹. Hvert eksamenssæt består af en række opgaver med underopgaver (i figur i parentes). Eksaminationstid er for de to fortsætter A-sprog fem timer, og for spansk begynder A fire. I tysk og engelsk udleveres alle opgaver samtidig,

¹NB: Trods ens betegnelser refererer engelsk og tysk fortsætter A til forskellige antal års sprogundervisning, hhv. ti og otte. Spansk begynder A refererer til tre års undervisning.

og det er op til eleven at fordele tid. ”Alle”² hjælpemidler er tilladt. I spansk er der eksplicit tale om to dele, en delprøve 1 helt uden hjælpemidler på en time og en delprøve 2 på 3 timer med hjælpemidler.

Engelsk fortsætter A stx	Tysk fortsætter A stx	Spansk begynder A stx
5 timer	5 timer	4 timer (1 time til delprøve 1, 3 timer til delprøve 2)
4 opgaver (assignments) Opgave 1 -Opgave 1a (3) -Opgave 1b Opgave 2 -Opgave 2a (2) -Opgave 2b (3) -Opgave 2c Opgave 3 -Opgave 3a -Opgave 3b (3) Opgave 4 – valg ml 4a og 4b	5 opgaver Opgave 1 (18 spørgsmål) Opgave 2 -Opgave 2.1 (6) -Opgave 2.2 (2) Opgave 3 -Opgave 3.1 (10) -Opgave 3.1 (3) Opgave 4 -Opgave 4.1 (7) -Opgave 4.2 (5) Opgave 5 -Opgave 5.1 -Opgave 5.2 – valg af 1 ml. 7 underopgaver	Delprøve 1 14 opgaver Opgave 1-3 Opgave 4,5,6,7 (8) Opgave 8 (9) Opgave 9 (4) Opgave 10 (3) Opgave 11 (8) Opgave 12,13 (4) Opgave 14 Delprøve 2 Opgave baseret på 4 tekster (tekst fra delprøve 1, en skrevet tekst, en video og 5 billeder)

Figur 1: Studentereksamen A-niveau engelsk, tysk, spansk

Engelsk

Den engelske eksamensopgave har fire overordnede Assignments, tre af disse består af flere opgaver. Assignment 1, der har udgangspunkt i en tekst, består af to underopgaver (a og b), hvoraf opgave a igen består af tre opgaver og opgave b af en sprogbeskrivende opgave. Assignment 2 er også tekstbaseret med en a-del med to underopgaver, og en b-del med tre underopgaver. Derudover en c-del, der er sprogbeskrivende. Assignment 3 er multimodal og består også af en a- og en b-del. B-delen har tre underopgaver. I Assignment 4 vælges der mellem en a- og en b-del, der er baseret på henholdsvis en fiktiv og ikke-fiktiv tekst med tilhørende multimodale materialer, og hvor begge lægger op til fri sprogproduktion i form af genren analytic essay. Den frie formulering skal omfatte mellem 900 og 1200 ord.

Tysk

Opgave 1 er en tekstforståelsesopgave med 18 udsagn med kategorierne sandt og falsk. Opgave 2-4 med underopgaver er grammatiske opgaver, og overskriften er for hver opgave en grammatisk kategori, i det konkrete tilfælde løst sammensatte verber (opgave 2.1- 2.2), perfektum (3.1-3.2), og relative pronomener (4.1-4.2). Endelig er der opgave 5, også med to dele: en fri skriftlig fremstilling ud fra den læste tekst (5.1) og en besvarelse af en ud af syv opgaver (5.2), der mest handler om at beskrive og kommentere noget bestemt fra

²Se her: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf23/okt/231009hjaelpemiddeloversigt-til-gymnasiale-skriftlige-proever.pdf>.

den læste tekst. I 5.1 er der krav om, at fire indholdselementer skal tages i betragtning, mens formuleringerne i 5.2 ikke har obligatoriske indholdselementer. Den ene af sidstnævnte opgave 5.2 (g) er en videounderstøttet opgave. Den frie formulering i 5.1. og 5.2 skal samlet omfatte ca. 400 ord eksklusive citater.

Spansk

I den spanske delprøve 1, som eleven har højst en time til, er der 14 mindre opgaver. Overskriften er på dansk og opgaverne forskellige. I opgave 1-3 skal en teksts genre, tema og formål angives. I opgave 4 skal otte spørgsmål kombineres med otte mulige svar. I opgave 5 skal otte udsagn rubriceres efter sandt eller falsk, mens opgave 6 er otte sætninger, der skal forbindes korrekt. Opgave 7 er at forbinde otte ord med deres antonymer. I opgave 8 skal ni korrekte former vælges, hver gang ud fra fire mulige og i opgave 9 skal der laves fire korrekte sætninger ud fra givne ord. Opgave 10 består af tre underspørgsmål, hvor den korrekte danske gengivelse af en sætning skal vælges. I opgave 11 skal der indsættes otte passende verber i præsens (infinitivformen angives). I opgave 12 skal eleven med fire sætninger fortælle historien bag billedet, i opgave 13 beskrive et billede med fire sammenhængende sætninger og mindst tre adjektiver, og endelig skal der i opgave 14 skrives en dialog på spansk ud fra et billede med seks replikker. Delprøve 2 består af at skrive en e-mail i en bestemt kontekst med inddragelse af tekst A og en eller flere af de øvrige tre tekster. Der er krav om at bruge fem forhåndsgivne verber og at bøje disse, så verbaltiderne præsens, perfektum og futurum indgår naturligt. Besvarelsen skal fylde ca. 250 ord.

Analyse af delopgaverne ud fra et kommunikativt funktionelt sprogsyn

Alle prøverne bedømmes som en helhed ud fra de faglige mål i de respektive bestemmelser. De faglige mål beskrives i alle tre sprog på lidt forskellige måder ud fra grundfærdighederne: lytte, tale, læse og skrive samt kombinationer af disse. For at kunne belyse, i hvilket omfang prøverne understøtter det kommunikative og funktionelle sprogsyn, har vi i den nedenstående analyse af prøveelementerne rubriceret de enkelte elementer efter tre kriterier:

1. Hvilken af Canale og Swains (1980) klassiske delkompetencer: lingvistisk kompetence, pragmatisk kompetence, diskursiv kompetence og strategisk kompetence testes primært?
2. Hvilken grundkompetence fra læreplanerne testes primært?
3. Hvilken kommunikationsmodus er der ifølge Den Europæiske Referenceramme for sprogs Companion Volume (Council of Europe, 2020), CEFR CV, primært tale om³?

³ CEFR CV skelner mellem fire kommunikationsmodi, altså måder at kommunikere på. Ifølge denne er der fire måder at kommunikere på. Ren produktion, f.eks. holde en tale eller skrive en stil; ren reception, f.eks. forstå en radioudsendelse eller læse en tekst; interaktion, hvor produktion og reception er en veksling mellem flere kommunikationsparter, f.eks. samtale og brevskrivning og mediering, hvor sprogbrugerens rolle er at agere som mediator og formidle, f.eks. tekster (i en oversættelse, fortolkning eller genfortælling), koncepter eller kommunikation.

Engelsk

Tre ud af fire hovedopgaver i engelsk tester på forskellig vis den lingvistiske kompetence isoleret (syntaks, adjektiv, adverbier, verballed, tempus, modus). Flere af opgaverne indeholder krav om metalingvistiske svar og dermed deklarativ viden. Opgaverne 1a, 2a, 2b, 3a, 3b ser på overfladen ud til at være læse-lytteopgaver (tekstforståelsesopgaver), da forlægget er tekster eller lyd, men der skal ikke i disse – således som man ellers ville forvente i en kommunikativ tænkt opgave – læses eller lyttes efter indhold, men efter sproglige fænomener. Bortset fra opgave 4 (a+b) er der i opgaverne tale om reception og produktion i en isoleret grammatisk kontekst. Der er ikke gjort forsøg på at gøre opgaverne kommunikativt relevante, hverken i et receptions- eller produktionsperspektiv. Opgave 4, hvor der kan vælges mellem a og b, tester såvel den lingvistiske som den diskursive kompetence i et produktionsperspektiv. I 4b testes yderligere den pragmatiske kompetence, idet eleven skal forholde sig til målgruppetilpasning. Det er dog væsentligt at bemærke, at det er en helt særlig og specifik genre, der testes, nemlig analytical essay, hvilket kan antyde, at formelle genretræk er væsentligere end pragmatik.

Sammenholdt med at delopgaverne med lingvistikken som testobjekt står først, sender vægtningen i den engelske studentereksamens opgaver det klare signal til eleverne (og lærerne), at viden kommer før praksis, hvorfor opgaven ikke umiddelbart kan siges at understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn.

Tysk

Omtrent samme fordeling ses i den tyske opgave, hvor tre ud af fem hovedopgaver tester lingvistisk kompetence (verbalformer, tempus, syntaks, pronomener). Som ovenfor kan opgaverne ved første øjekast ligne læseopgaver (på sætningsniveau), men da det kommunikative formål og indhold er uden betydning for forståelsen og løsning af opgaven, må opgave 2, 3 og 4 anses for at være test af formel lingvistisk kompetence. Opgave 2, 3 og 4 er, ligesom i den engelske prøve, reception og produktion i en isoleret grammatisk kontekst. Opgave 1 er test af både diskursiv og lingvistisk kompetence i et receptions- og produktionsperspektiv og tester med sine sandt-falsk kategorier læseforståelsen. Den sidste opgave 5, hvor eleven i 5.1 skal skrive en slags referat af en tekst med obligatoriske indholdselementer og i 5.2 skal kommentere og beskrive elementer fra denne eller andre tekst, har både den lingvistiske og i mindre omfang den diskursive kompetence som objekt og tester både læse- og skrivefærdighed (i en af delopgaverne i 5.2 ligeledes lyttefærdighed). 5.1 kan minde om en medieringsopgave, men lægger med sine prædefinerede indholdselementer ikke op til, at eleven har et valg, hvorfor den ikke kategoriseres som mediering.

Den tyske eksamensopgave kan således siges at være rammet ind af to opgaver med et fokus, der rækker ud over den rent formelle kompetence, men har alligevel i 2, 3 og 4 et klart signal til eleven (og lærerne) om, at form er vigtigere end indhold og viden vigtigere end praksis. Sprog er struktur mere end kommunikation, og heller ikke denne opgave kan derfor samlet set siges at understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn.

Spansk

Den spanske delprøve 1 består som tidligere nævnt af 14 delopgaver. Halvdelen af disse tester fokuserer på lingvistisk kompetence, men også den diskursive, idet fokus er læsefærdighed med henblik på forståelse ikke kun af det tekstinterne indhold, men også af genre (1) og formål (3). Ren lingvistisk kompetence testes i 7, 8, 9 og 11, men det er væsentligt at bemærke, at dette ofte sker ved indsættelsesøvelser i en (kon)tekst, hvorfor det kan hævdes, at der både er tale om reception og produktion i nogle af disse opgaver. Opgave 12, 13 og 14 tester lingvistisk og diskursiv kompetence inden for skrivefærdigheder, idet der er tale om fri tekstproduktion med et enkelt benspænd. Opgave 14 kan også siges at teste pragmatisk kompetence, idet der skal skrives replikker. Dermed testes også indirekte interaktion.

I modsætning til den engelske og tyske studentereksamen gives der klare anvisninger i delprøve 1 til både elev og censor om vægtning af opgaverne. Hver opgave har en pointangivelse og den frie del udgør 15 point ud af 40 mulige. Dette kan signalere til eleven, at lingvistisk kompetence er væsentligst, men gør det ikke nødvendigvis, da de øvrige opgaver som nævnt også har den diskursive kompetence som objekt.

Delprøve 2 tester lingvistisk og diskursiv kompetence (og indirekte strategisk), idet der er vægt på skrivefærdigheden i et produktivt perspektiv med et par benspænd om, at bestemte verbalformer skal indgå ”naturligt” i teksten. Igen begrænser det elevens valgmuligheder og dermed frie tekstproduktion.

Den spanske eksamensopgave må på ovenstående baggrund siges at understøtte det kommunikative funktionelle sprogsyn. Der testes ganske vist også lingvistisk kompetence, men stort set altid i en kommunikativ kontekst og med et klart signal til eleven om, at det er nødvendigt at forstå teksterne, deres formål osv. og ikke kun beherske grammatikken.

Perspektiver

Da forskning har vist (f.eks. Lavadia 2022, 278), at der er en sammenhæng mellem lingvistisk kompetence og skrivefærdighed, kan der være god grund til at teste denne. Når testen imidlertid, som vi har set det for især tysk og engelsk, fokuserer på formel lingvistisk kompetence og mindre på pragmatik, diskurs og strategi, vil der være en tendens til, at både lærer og elev fokuserer på dette i undervisningen, og teksters og grammatiske elementers funktioner og formål ryger i baggrunden. Eleven kan ikke forventes at kende sammenhængen, og for eleven kan det se ud, som om man lærer og skal kunne grammatik som et selvstændigt mål. Det kan forklare diskrepansen ml. elevoplevelser og læreplaner, som vi refererede til ovenfor. Såvel Andersen og Blachs undersøgelse fra 2010 (Andersen og Blach, 2010) som NCFE's store elevperspektivundersøgelse (Lund m.fl., 2023) peger på, at eleverne ikke synes at opleve en undervisning, der baserer sig på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn, idet eleverne i en meget forenklet gengivelse i stort omfang giver udtryk for, at fremmedsprogsundervisning er lig med grammatikundervisning og dermed snarere er strukturalistisk forankret. Det ligger uden for denne artikels formål at komme med forklaringer på, hvorfor det officielle sprogsyn ikke synes rigtigt implementeret, men det er oplagt – ud over de her undersøgte eksamener og deres washback-effekt jf. tidligere – at vende blikket mod den uddannelse en kommende gymnasielærer

gennemløber, dels gennem sit femårige universitetsstudium og sit etårige pædagogikum. Man kan stille spørgsmål ved, i hvilket omfang en kommende gymnasielærer har mulighed for at forstå og i sin undervisning implementere det officielle sprogsyn.

En stor del af opgaverne kunne med fordel sættes ind i rammer, der i højere grad honorerer det kommunikative og funktionelle sprogsyn. Lytte- og læseopgaverne i engelsk (1a, 2a, 2b, 3a, 3b) kunne dreje sig om at lytte henholdsvis læse efter indhold, eller – hvis man vil sikre sig forståelse af en grammatisk funktion som f.eks. omvendt ordstilling – bede eleven omskrive et par sætninger fra teksten sat ind i en kontekst til spørgsmål. I den tyske opgave 3.1 kan der være rigtig god kommunikativ grund til at være i stand til at omsætte en præteritum til en perfektum. Præteritum bruges ofte i skriftsprog, mens perfektum ofte bruges i talesprog (Skovgaard Andersen og Hansen, 2009). En opgave, der havde samme genstand, men et andet udtryk og som ville være mere understøttende for det officielle sprog- og grammatiksyn, ville derfor være at bede eleven omsætte en skriftteksts indhold, fordi eleven nu mundtligt ville fortælle en anden om det. Også i den spanske eksamensopgave, der ellers – som det vil være fremgået – er den klart mest kommunikative⁴ ville der være muligheder for at gøre opgaverne endnu mere kommunikativt relevante. I delprøve 2, hvor eleven skal anvende fem ud af en række verber, fremhæves det f.eks. at ”du skal bøje verberne, så følgende verbaltider indgår naturligt i teksten”. I stedet for fokus på form, kunne der uden videre være fokus på funktion og følgeteksten kunne lyde: Du skal sørge for, at din modtager forstår, at noget af det, du vil fortælle, sker lige nu, er sket eller vil ske. Dette kunne evt. følges af et eksempel. Ovenstående eksemplariske forslag blot til at illustrere, hvordan eksamenerne med få ændringer i højere grad kunne understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn⁵, og samtidig dels lægge mere op til en kommunikativ undervisning, dels gøre det mindre vanskeligt for lærerne at leve op til kravene.

Litteratur

Andersen, H. L. og Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, H. L., Fernandez, S. S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Austin, J. L. (1952, January). How to talk. Some simple ways. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 53, 227-246. Aristotelian Society, Wiley. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/53.1.227>

Canale, M., og Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*, Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

⁴ Det kan undre, at spansk tilsyneladende er længere sin implementeringsproces af det officielle sprogsyn, men én forklaringsansats kunne være, at der er tale om begynder A; en anden, at faget er introduceret senere i fagrækken og en tredje, at universitetsuddannelsen adskiller sig fra de to øvrige. Det er dog igen uden for denne artikels ærinde at undersøge dette (se dog evt. Fernandez og Andersen 2019).

⁵ I lyset af de nye teknologier er det måske også værd at diskutere, om der skal være skriftlige eksamener på A-niveau, men det er ikke fokus her.

Fernández, S. S. og Andersen, H. L. (2019). Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13 (1), 49–67. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011689>

Lavadia, M. B. (2022): Revisiting Competence and Performance: Do Grammatical and Discourse Competence Facilitate Productive Skills? In P. Agarwal (red.), *Management, Education and Social Sciences Organized by Inceed and Space (245-262)*. Manglam Publications.

Læreplaner og vejledninger for stx <https://emu.dk/stx> (downloadet 16.04.24).

Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M. og Kjærgaard, H. W. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE). <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>.

McNamara, T. F. (2015). *Language testing*. Oxford University Press.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press <https://doi.org/10.1177/003368829802900209>

Skovgaard Andersen, M. og Hansen, D. (2009). (Et) Aspekt i tyske tempusformer? I K. Farø, A. Holsting, N-E. Larsen, J. E. Mogensen og T. Vinther (Red.), *Sprogvidenskab i glimt: 70 tekster om sprog i teori og praksis* (176-183). Syddansk Universitetsforlag.

Google Translate i modtagelsesklassen – lærerholdninger og eleverfaringer



Nina Hauge Jensen
Cand.mag. i fransk
Master of Language Education
Lektor på VIA University College
nj@via.dk

Google Translate (GT) kan i dag oversætte til og fra 109 sprog. Udover at oversætte skriftsprog, kan GT oversætte talt sprog, tekstbilleder og håndskrift. Værdien af maskinoversættelse som f.eks. GT er blevet genstand for forskningsstudier i hele verden, også i forhold til pædagogisk praksis.

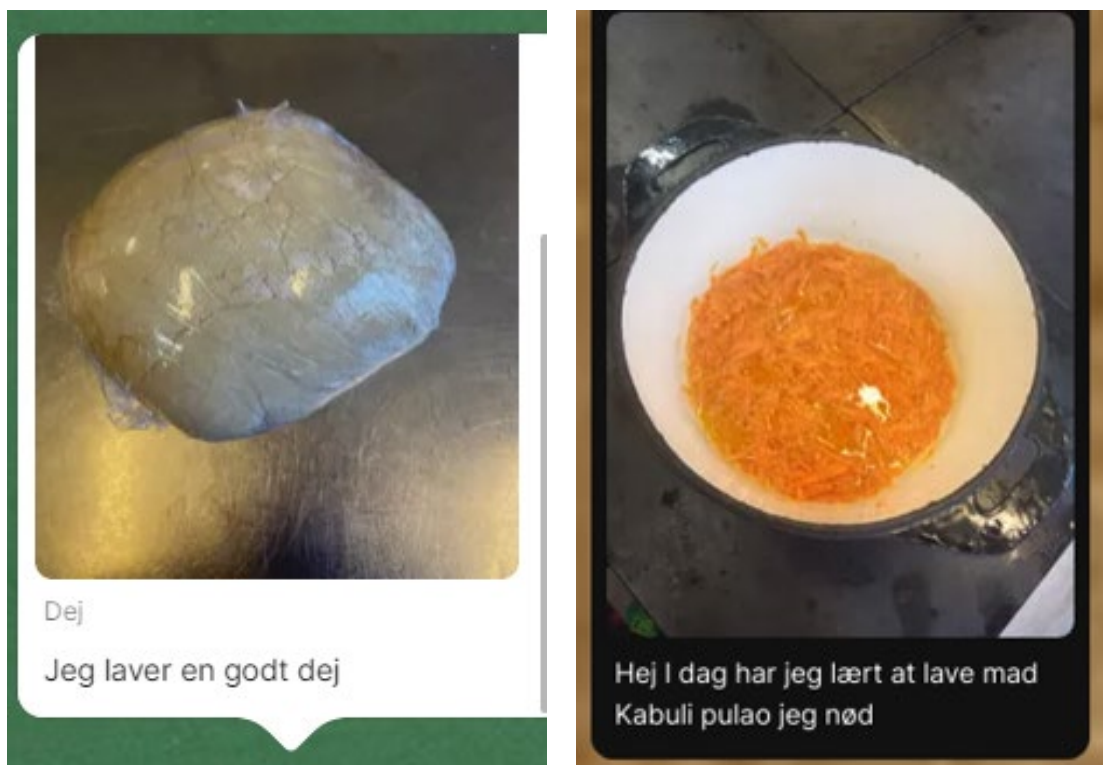
Børn og unge der er kommet til Danmark for kort tid siden, kaldes 'nyankomne' eller, hvis de er unge, 'sent ankomne'. I dansk skolelovgivning betegnes disse børn og unge som elever med dansk som andetsprog, når de begynder i folkeskolen. De har op til to år til at blive klar til at kunne følge almenklassers fagundervisning. I den tid, der går, før de vurderes klar, har de krav på basisundervisning i dansk som andetsprog (Søndergaard Kristensen, 2018). Jo hurtigere de lærer at begå sig på dansk i skolen, jo større er deres chancer for at indhente jævnaldrende fagligt i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelser.

Et brobygningsprojekt om sent ankomne unge

Min baggrund for at skrive denne artikel er min deltagelse i et brobygningsprojekt mellem modtagelsesklasser for sent ankomne unge og erhvervsuddannelser i Aarhus Kommune i 2021-2022, hvor jeg som underviser, sammen med tre kolleger i læreruddannelsen samt klassens lærere og pædagoger og faglærere fra erhvervsuddannelserne, samarbejdede om udvikling af undervisning i projektet. De unge var alle mellem 15 og 18 år og gik i Aarhus Kommunes 10.-klassestilbud for sent ankomne unge. I brobygningsprojektet skulle de unge blandt andet skrive logbog på padlets hver dag. Mange af dem ville gerne bruge GT, og jeg blev undervejs optaget af deres brug af GT i deres skriveprocesser i denne tidlige tilegnelse af dansk.

I forlængelse af projektet besluttede jeg at lave interviews med to af deltagerne i projektet, som havde holdninger til brugen af GT. En lærer, som jeg kalder Torben, og en pædagog, som jeg kalder Elise. Jeg interviewede også to af eleverne, som jeg kalder Basir og Nano, som begge havde taget imod opfordringen til at

bruge GT, når de i projektet skrev i padlets som det f.eks. ses i figur 1 og 2. Jeg vender senere i artiklen tilbage til udsagn fra mine interviews.



Figur 1 og 2. Eksempler på elevers brug af GT (Jensen, 2022: 46 og 49)

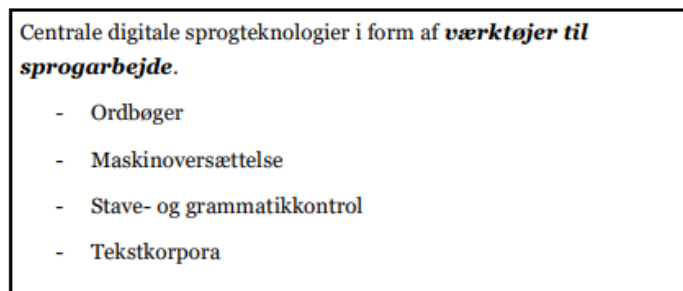
GT som kognitiv samarbejdspartner?

Den teknologi som anvendes, synes oftest afhængig af, om den er tilgængelig til den afsluttende prøve, i dette tilfælde FGU-prøven (Forberedende grunduddannelse), for elever med dansk som andetsprog. Undersøgelser viser, at elever ofte skammer sig over at bruge GT, fordi deres lærere siger, de ikke skal. Det var tydeligt i en undersøgelse, de danske forskere Caviglia, Dalsgaard, Kjærsholm Boie og Thomsen lavede blandt gymnasie-lærere og elever (Caviglia m.fl., 2021). Spørgsmålet for dem er ikke, hvorvidt maskinoversættelse skal bruges eller ej, men hvornår og hvordan, og hvilken rolle digitale teknologier skal spille i forhold til f.eks. læringsforløb, evalueringsprøver og -kriterier: "At integrere sprogteknologier i sprogundervisning kan godt medføre at arbejde på grænsen af egen formåen og dermed udfordre vores faglige selvforståelse, men alternativet er at opgive vores rolle og svigte de elever, som ikke selv er i stand til at udvikle arbejdsmetoder og strategier." (Caviglia m.fl., 2021: 58).

Den samme skepsis blandt lærere fandt Danielle Eychenne, pædagogisk konsulent ved CFU på Københavns Professionshøjskole, i sin undersøgelse, hvor fokus var elevers og læreres holdninger til brug af maskinoversættelse i folkeskolens franskundervisning (Eychenne, 2022).

Forskerne Dalsgaard, Kjærsholm Boie og Caviglia (Dalsgaard m.fl., 2022) understreger, at anvendelsen af oversættelsesprogrammer ikke indebærer, at eleverne bliver fri for at arbejde med sprog og med ord, men at man kan fokusere på andet end at bygge sætninger op ét ord ad gangen. De kalder rækken af centrale digitale sprogteknologier for ”kognitive samarbejdspartnere” i sprogundervisning.

De teknologier, de kalder centrale, fremgår af deres oversigt (figur 3):



Figur 3. Frem dit sprog: Digitale værktøjer i sprogfagene. (Dalsgaard m.fl., 2022: 32)

Hvem bestemmer, hvad der virker for eleverne?

Bag spørgsmålet om, *hvordan* og *om* maskinoversættelse skal understøtte sprogtilegnelse, lurer også spørgsmålet om, hvem der bedst kan vurdere, hvad der virker for eleverne. De to forskere Ingrid Rodrick Beiler og Joke Dewilde på Universitet i Oslo har undersøgt nyankomne unges brug af oversættelse i deres skrivepraksisser i sprogundervisning. De konkluderer i deres undersøgelse, at de unges brug af maskinoversættelse, herunder GT, er yderst kompetent: “Despite their teachers’ limited direction, the students in our study demonstrated strategic thinking and the ability to deploy their ’mobile semiotic resources’ [...]” (Rodrick Beiler og Dewilde, 2020: 15). De advarer derfor imod, at sproglærere forbyder brugen af maskinoversættelse:

“To devalue translation as a writing practice because it often involves tools and resources outside of the student author seems both wasteful of students’ language resources and removed from the realities of text creation outside of the classroom in ‘the digital age’ [...] Such a stance may also underestimate the complex evaluative and interpretive work involved in translation and writing in general, in which the writer–translator can more accurately be seen as rewriting rather than mechanically transferring meaning within or across language boundaries [...]” (Rodrick Beiler og Dewilde, 2020: 15)

Der synes altså at være grund til at tro på, at elever er mere kompetente i brugen af maskinoversættelse, end lærere forestiller sig.

Bonnie Norton, professor ved University of British Columbia, Canada, er ophav til begrebet *investment* (Norton, 2013), som blandt andet kan forstås som en opmærksomhed på betydningen af den konstante forhandling af positioneringer, elever kan tildeles, og på, hvor afgørende positioneringerne kan være for deres investering i sprogtilegnelsesprocessen.

Norton opfordrer i et interview lærere til at stille sig spørgsmålet om, hvordan man som lærer kan organisere undervisning, der får elever til at investere og få det bedste ejerskab til deres 'investeringer' i den hårde arbejdsproces, det er at lære et nyt sprog. Hun appellerer til vores nysgerrighed som undervisere i sprog med spørgsmålet: "How can I ensure that I structure classroom activities in ways that foster and encourage investment?" (Norton m.fl., 2020)

Interview med Torben og Elise: "Hvis jeg var dem, ville jeg da også bruge GT som shortcut"

Læreren Torben og pædagogen Elise har begge mange års erfaring med sent ankomne. Jeg spurgte dem i et seminstruktureret fokusgruppeinterview, om deres elever bruger GT i undervisningen, og tillader mig at tolke svarene i lyset af viden fra ovennævnte forskningskilder.

"Det er jo helt vildt så store mængder dansk tekst vi kan kaste i hovederne på eleverne i dag i forhold til tidligere. En kæmpefordel", fortæller Torben. Oversættelse fra dansk er tydeligvis ikke kontroversielt. Det er en helt anden sag, når jeg spørger Torben og Elise, hvad de tænker om at oversætte fra sprog, eleverne allerede kender *til* dansk: "I min undervisning arbejder vi med tekster hver dag, men vi bygger egne tekster op fra grunden", forklarer Torben. Han mener slet ikke, at GT er et godt nok værktøj til, at det giver mening at anvende det i produktion af tekster. Desuden må de ikke anvende det til prøven, som han siger.

Elise fortæller mig, at hvis de unge "fagligt er dygtige fra en arabisk skolekontekst", er det jo fristende for dem bare at "scanne en hel tekst ind i GT og vise deres nye lærer hvor dygtig man fagligt er". Hun fortæller mig, at de har "nogle rigtig dygtige elever, som også forstår alt engelsk, men der går lang tid før de kan gå til prøve, for de kan ikke lave selvstændige tekster på dansk" og tilføjer "hvis jeg var dem, ville jeg da også bruge GT som shortcut. Det må da være vildt frustrerende for dem". Både Torben og Elise er sikre på, at modtagelsesklasselærere trods alt er meget mere åbne for brugen af GT blandt deres elever, end lærere i almenklasserne. "Vi ved jo godt, hvad der er på spil for dem", som de begge siger.

Torben fortæller, at det ærgrer ham, at mange af hans elever, som han ved ellers er fagligt dygtige og ofte meget bevidste om, at deres fremtid afhænger af, at de klarer prøverne for at kunne komme videre i uddannelsessystemet, ikke arbejder seriøst med deres skrivning. Selvom de tilbydes så mange andre former for hjælp, som han siger. Ordbøger f.eks. Der er ikke noget, han hellere ville, end at hjælpe dem med at blive gode til dansk. Men anvendelse af GT vil "kun give dårligere tekster", fastholder han. Torben har en klar holdning til, hvad der hjælper hans elever, som han ikke giver udtryk for behov for at udfordre.

Interview med Basir: "Jeg kan bruge GT's formuleringer i mundtlige svar i timen"

Jeg opsøgte de to elever Basir og Nano, hver for sig, nogle måneder efter brobygningsprojektet. Jeg forklarede dem, at jeg gerne ville vide, hvordan de brugte Google Translate, og bad dem fortælle lidt om deres baggrund,

og hvad der har virket for dem, mens de lærer dansk. Basir er 16 år, da jeg interviewer ham. Han fortæller, at han kom til Danmark som 15-årig som uledsaget flygtning fra Afghanistan, og at han gerne vil være læge. Med alvorlig mine forklarer han mig, at han godt ved, ”der er mange trapper”, som han siger, før han kan blive læge. Han er tydeligvis bevidst om, at han hurtigt skal blive god til dansk for at kunne få adgang til uddannelse.

Basir fortæller mig, at han forstår både talt urdu og pashto, som han også taler, men at han ikke kan læse urdu. Da han kom til Danmark året før, kendte han ikke GT, siger han. Men en pædagog i modtagelsesklassen foreslog ham at gøre brug af GT's tale-til-tekst-funktion, og tale på urdu til GT, så han hurtigt kunne få hul på kommunikationen til andre. Pashto, som ellers er Basirs modersmål, findes nemlig ikke i GT's tale-til-tekst funktion. Han fortæller, at han ikke kunne ret meget engelsk, da han ankom, men at han har lært mere engelsk i det års tid han har været i Danmark, end han lærte, da han boede i Kabul. Han siger, at GT har gjort en meget stor forskel for ham. Men når jeg spørger ham, om han bruger GT i undervisningen, siger han lidt tøvende, at hans dansklærer tit siger, de bare skal scanne danske tekster ind i GT og få oversættelser til deres modersmål. Altså benytte oversættelse til modersmålet, men ikke omvendt. Basir forklarer mig med et lidt trist smil, at hans lillebror på 10 år ”har meget tid”, og tilføjer: ”Jeg har ikke lang tid, men min lillebror, han snakker snart bare dansk.” Basir ved godt, hans lærere ikke anbefaler, at han bruger GT til at finde formuleringer på dansk. Det ærgrer ham, for tit leder han jo efter formuleringer, der kan bruges som mundtlige svar i timen, siger han (se figur 4).

Nogle lignende overvejelser formuleres af gymnasielærer Terese Kokseby Frisdahl, der deltager i et projekt under NCFE (Nationalt Center for Fremmedsprog), hvis resultater stadig er undervejs. I projektet undersøges brugen af oversættelsesprogrammer i forbindelse med elevers sprogtilegnelse i fremmedsprog i gymnasiet. Som en del af projektet tillod Frisdahl eleverne at få hjælp fra oversættelsesprogrammer, når de manglede et ord til samtale. Hun fortæller: ”Jeg oplevede, at oversættelsesprogrammerne gjorde eleverne mere selvhjulpne, og flere turde sige noget i klassen. Det har stor betydning for elever, der måske er lidt usikre på sig selv, at de hurtigt kan slå et ord op.” (Gymnasieskolen, 2022).



Figur 4. GT bruges til at finde på mundtlige svar. Foto taget af Nina Hauge Jensen.

Interview med Nano: ”Når man bruger GT, ser man jo mange korrekte former på dansk”

Nano er 18 år og går på FGU, da jeg interviewer hende. Hun bruger mest GT mellem engelsk og arabisk, men også fra engelsk til dansk. Arabisk er det sprog, hun bedst forstår. Nano fortæller, at hun ikke bruger GT i skolen til andet end at forstå danske tekster, f.eks. opgaver, men at hun udenfor skolen bruger GT meget mere. Hun tilføjer, at ”til prøverne må man jo ikke bruge GT”. Da jeg spørger hende, om hun synes, GT hjælper hende, svarer hun, at hun godt ved, at man ikke kan regne helt med GT. Men hun ser faktisk fordele ved at bruge GT til at skrive danske tekster, ”for så ser man jo en masse korrekte former”, forklarer hun. F.eks. husker hun, at det i starten var en hjælp, at hun i GT kunne se, at det hedder ”han” og ikke ”hun” om en mand. Man husker bedre ordene, når man har set dem mange gange, forklarer hun mig. Hverken Nano eller Basir betragter GT’s forslag som bud, de kan være sikre på er korrekte. Men deres erfaringer med at bruge GT til at skrive tekster på dansk i undervisning er begrænsede.

Når man som ny i dansk skal skrive tekster, er der meget man skal kunne. Adgang til allerede oversatte tekster gennem f.eks. GT, indebærer klart nok en fare for, at eleverne opfatter opgaven som allerede udført. Her kan udfordringen ligne den, som skoler har fået som følge af adgangen til AI-chatbots. Hverken en maskinoversættelse eller en AI-generet tekst kan stå alene. Basir og Nano forholder sig kritisk til GT’s bud på oversættelse. Men de bliver ikke spurgt, hvad der virker for dem.

Der er behov for en didaktik vedr. Google Translate!

GT har givet os alle en ny og spændende udfordring. Læreren Torben er ikke alene om ikke at kunne forestille sig, at GTs oversættelser til dansk kan støtte elevernes tekstproduktion. Så længe der ikke findes en egentlig didaktik i forhold til brugen af maskinoversættelse, ser det ud til at være svært ikke at afvise GT. Ideelt set må tekstskrivningsprocesser tilrettelægges over mange faser og give plads til refleksion over, hvad maskinoversættelse kan og ikke kan. Vi har brug for at blive klogere på hensigtsmæssig brug af GT, med inspiration fra elever som Basir og Nano, som kan forklare os, *hvordan* GT hjælper dem. Hvis vi vel at mærke viser eleverne vores tillid til, at de kan være med til at vise vejen.

Litteratur

Caviglia, F., Dalsgaard, C., Kjærsholm Boie, M.A., & Thomsen, M.B. (2021). *Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen*. Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/portal/files/213331375/FREM-DitSPROG_sporgeskemaundersogelse_marts2021.pdf

Caviglia, F., & Dalsgaard, C. (2021). Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer?

Sprogforum 72, 47-60.
<https://doi.org/10.7146/spr.v27i72.132037>

Dalsgaard, C., Kjærsholm Boie, M.A. & Caviglia, F. (2022). *Frem dit sprog: Digitale værktøjer i sprogfagene*, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse - Didaktikuddannelserne, Aarhus, rapport. https://pure.au.dk/portal/files/279093397/Frem-ditsprog_final_online.pdf

Eychenne, D. (2022). *LA TRADUCTION AUTOMATIQUE Étude des pratiques déclarées des apprenants de français au collège au Danemark*, Kandidatspeciale, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk.

Eychenne, D. (2023). Hvad gør Google Translate ved evalueringspraksis? *Sprogforum* 75, 45-51. <https://doi.org/10.7146/spr.v28i75.136078>

Gymnasieskolen (2022). *Terese har givet sine elever lov til at bruge Google Translate*. <https://gymnasieskolen.dk/articles/terese-har-givet-sine-elever-lov-til-at-bruge-google-translate/>

Jensen, N. H. (2022). Uddannelsesdansk – Nye veje i arbejdet med sprog, fag og tekster på tværs af modtagelsesklasse og erhvervsuddannelser.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781783090563>

Norton, B., Nicolaidis C. og Mira, C. (2020). *Identity and investment in language education: an interview with Bonny Norton*. Calidoscópico. Lokaliseret 31.3.2023 på file:///C:/Users/nj/Downloads/21826-TextodoArtigo-60770365-1-10-20201214.pdf <https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.15>

Rodrick Beiler, I. og Dewilde, J. (2020). Translation as Translingual Writing Practice in English as an Additional Language. *Modern Language Journal* 104(3), 533-549.

Søndergaard Kristensen, K. (2018). Basisundervisning i dansk som andetsprog – hvad, hvorfor, hvordan? I: Møller Daugaard, L. m.fl. (red.). *Nyankomne elever i skolen – Sprogpædagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog* (s. 30-43). KVaN.

Hvorfor lære tysk? Målsituationer som værktøj ved udarbejdelse af kursusindhold for tysk som tillægskompetence



Aase Voldgaard Larsen

ph.d.

Lektor

Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

voldgaard@ikl.aau.dk

Indledning

Som Aalborg Universitets (AAU) del af det landsdækkende sprogløft inden for tysk og fransk, som Uddannelses- og Forskningsministeriet i 2021 bevilgede 40 mio. kr. til, udbydes ekstracurriculære kurser i 'Tysk som tillægskompetence' til alle AAU-studerende i Aalborg på 2.-10. semester. Midlerne blev bevilget til et sprogligt løft af de ordinære tysk- og franskuddannelser og til udvikling og afprøvning af modeller, der styrker de øvrige studerendes muligheder for at erhverve ekstra kompetencer inden for fremmedsprogene ved siden af deres primære faglighed.

På ordinære universitetsstudier er moduler styret af læringsmål opdelt i viden, færdigheder og kompetencer, som de studerende skal tilegne sig gennem modulet, og som danner grundlag for udprøvningen. Når læringsmål fastlægges i studieordningen, indgår mange forskellige faglige overvejelser, og man inddrager desuden bl.a. systematiske dimittendundersøgelser, der dokumenterer erhvervslivets behov, herunder hvilke typer af situationer de færdiguddannede bruger deres uddannelse i, f.eks. i form af jobtyper og arbejdsopgaver. Denne målstyring og dokumentation ligger ikke automatisk i ekstracurriculære kurser som 'Tysk som tillægskompetence'. Dermed er tilrettelæggerne af kurserne henvist til på anden vis at analysere de lærendes behov og læringssituationen. Dette har givet anledning til at stille følgende spørgsmål, som skal besvares i denne artikel:

Hvilke målsituationer forestiller tilrettelæggerne sig for det ekstracurriculære kursus i 'Tysk som tillægskompetence' ved AAU, og hvilke implikationer kan dette have for kursernes indhold?

Metode

Det undersøges i denne artikel, hvilke målsituationer tilrettelæggerne eksplicit italesætter. Der foretages en tekst- og indholdsanalyse af de relevante dele af informationsmaterialet om det kursus, der blev udbudt i foråret 2023 med særligt henblik på afdækning af de målsituationer, som kan identificeres med udgangspunkt i Hutchinson og Waters (1987). Nærmere bestemt drejer det sig om en mail med kursustilbuddet, der blev udsendt til alle studerende, og en vedhæftet brochure. Informationsmaterialet foreligger i to indholdsmæssigt næsten identiske versioner på hhv. dansk og engelsk, og der er her primært taget udgangspunkt i det dansksprogede materiale. Derefter diskuteres kort, hvilke implikationer de skitserede målsituationer kan have for undervisningen, ligesom anvendeligheden af begrebet 'målsituationer' i relation til denne type undervisning diskuteres. Udover at besvare ovenstående spørgsmål er det således en del af artiklens formål at bidrage til at evaluere indsatsen 'Tysk som tillægskompetence' og formulere anbefalinger for fremtiden. Teksten på hjemmesiden om kurset (hentet 11. august 2023), er ligeledes undersøgt, men den bidrager ikke med selvstændig information, der er relevant i denne sammenhæng, men gentager blot indholdet i brochuren.

Målsituationer

Hutchinson og Waters (1987) introducerer begrebet 'målsituationer' (*target situations*) ifm. kurser inden for engelsk fagsprog for engelsksprogede studerende, og de fremhæver, at man ved tilrettelæggelse af sådanne kurser skal stille sig selv spørgsmålet "Why do these learners need to learn English?" I det tilfælde drejer det sig om specialiserede kurser i de lærendes modersmål (engelsk), men et tilsvarende spørgsmål er relevant ifm. fremmedsproglæring. Forfatterne fremhæver, at det er vigtigt at kunne specificere, hvorfor de lærende skal lære sproget, og at svaret på spørgsmålet vil have indflydelse på, hvad der er acceptabelt som indhold i sprogkurset. Ifølge Dou m.fl. (203) er Hutchinson og Waters (1987) et "landmark work" (2023: 2), og deres fokus på læringsperspektivet som grundlag for kursustilrettelæggelse er yderst relevant for at opnå velfungerende kurser. Begreberne 'learner needs' og 'needs analysis' anvendes fortsat i forskningen. Af nyere forskningsbidrag, der trækker på Hutchinson og Waters (1987) som begrebsapparat, kan f.eks. nævnes Li (2014) og Unger (2021: 2022).

Et nyttigt redskab i forbindelse med *needs analysis* er at se på, i hvilke målsituationer den lærende skal bruge kursets indhold. Hutchinson og Waters (1987) beskriver *target needs*, som det, den lærende har brug for i en målsituation. De skelner mellem *necessities*, *lacks* og *wants*. *Necessities* identificeres iflg. forfatterne ret let, idet man blot skal observere, hvilke situationer den lærende skal fungere i, og så analysere de konstituerende dele af disse. Dvs. det er det, som den lærende skal vide for at fungere effektivt i målsituationen. *Lacks* er de *necessities*, som den lærende mangler. At fastslå *lacks* indebærer dermed, at man som tilrettelægger skal vide, hvilke kompetencer den lærende har i forvejen. *Wants* er derimod de kompetencer, som den lærende selv ønsker at opnå og ser som sine behov; disse er i fokus i Voldgaard Larsen (2023) og indgår derfor ikke i denne artikel.

I Den Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR), som danner grundlag for tilrettelæggelse af undervisning i hele Europa, indgår begrebet 'målsituationer' ikke, men der er i stedet tale om kommunikative aktiviteter og kompetencer, som kan bruges i forskellige situationer. De seks sprogniveauer, CEFR beskriver, strækker sig fra basal kommunikation om det nære og personlige til nuanceret drøftelse på mere komplekse områder. Der nævnes dog i beskrivelsen af niveauerne i nogle tilfælde de situationer, som kommunikationen foregår i, f.eks. nævnes "dagligdags områder" (A2) og "rejse i et land, hvor sproget tales" (B1), mens "faglige diskussioner" (B2) og "professionelle sammenhænge" (C1) indgår på de højere niveauer. Der defineres med deskriptorer, hvad det betyder at kommunikere effektivt på forskellige niveauer, og CEFR kan dermed være et nyttigt værktøj at trække på i denne artikel.

Hutchinson og Waters (1987: 59-60) opstiller en model til analyse af målsituationer for sprogundervisning, som består i besvarelse af spørgsmålene vist i Tabel 1.

Hvilket formål er der med at lære sproget?	f.eks. studie, arbejde, træning, status, eksamen
Hvordan vil sproget skulle bruges?	f.eks. mundtligt/skriftligt, kanal, tekstgenrer
Hvilke emneområder vil der være?	f.eks. indholdsmæssige emner og niveau
Hvem skal den lærende bruge sproget sammen med?	f.eks. <i>native speakers/ikke-native speakers</i> , ekspert/lægpersn, kolleger/ledelse
Hvor vil sproget blive brugt?	f.eks. fysisk placering, anledning, i hjemlandet/udlandet
Hvornår vil sproget blive brugt?	f.eks. ofte/sjældent, samtidig med kurset/efter kurset

Tabel 1: Analyse af målsituationer (efter Hutchinson og Waters 1987)

Analyse af case

Det er op til tilrettelæggerne af kurserne at identificere relevante målsituationer, som kan danne udgangspunkt for tilrettelæggelsen. Idet det ikke på forhånd er dokumenteret, f.eks. via dimittendundersøgelser, eller *kan* dokumenteres, hvordan deltagerne vil komme til at bruge kurserne, må de stipulerede målsituationer siges at være fiktive. Det er dermed ikke muligt reelt at foretage en målsituation-analyse som skitseret ovenfor, da det ikke er muligt at besvare spørgsmålene på baggrund af konkret evidens.

I stedet opstilles der i datamaterialet en række scenarier ift. målsituationer, i hvilke den studerende kunne tænkes at bruge sproget. Disse afspejler de af tilrettelæggerne formodede målsituationer og bruges i materialet som baggrund for opfordringen til at tilmelde sig kurset. I Figur 1 ses de indledende sætninger i den mail, som udsendes før semesterstart med tilbud om kurset. Deri skitseres en række målsituationer, som kurserne taler ind i, og som deltagerne forventes at kunne bruge deres erhvervede kompetencer i. Det drejer sig primært om en praktisk, faglig brug af tysk ifm. projektsamarbejde og praktik under studiet eller job efter afsluttet studie. Dvs. der er tale om sproganvendelse på et rimeligt højt CEFR-niveau (mindst B1). Sammen med mailen udsendes en brochure, som ses i Figur 2, hvor der er angivet lignende målsituationer.

Kære studerende på Aalborg Universitet (for English, please see below)

Aalborg Universitet tilbyder i foråret 2023 et intensivt mundtligt tyskkursus til alle de af vores studerende på 2.-10. semester, som gerne vil blive lidt skarpere på tysk, fx fordi man overvejer at tage i praktik i Tyskland, Schweiz eller Østrig, fordi man i et projekt godt kunne tænke sig at samarbejde med tyske virksomheder eller organisationer, eller fordi man overvejer at prøve kræfter med det tysksprogede arbejdsmarked, når man er færdig med sin uddannelse.

Figur 1. Uddrag af AAU-mail (2023)

I brochuren nævnes, at deltagerne tilbydes ”support under studie- og praktikophold”, hvilket indikerer, at såvel studieophold som praktik i udlandet ses som målsituationer. Desuden angives det generelle udtryk ”bruge tysk i dit fremtidige arbejdsliv”. Dette kan bl.a. omfatte såvel arbejde i Tyskland, Østrig eller Schweiz som i andre lande, hvor samarbejde med tysktalende, arbejdsopgaver med relation til tysk sprog og/eller det tysksprogede område eller *small-talk* i pauserne med tysktalende kolleger indgår. Dette synes at kunne svare til CEFR-niveau B1 eller højere niveauer. Det bliver også tydeligt, at spontane samtaler (med tysktalende) er en af kursets målsituationer, ligesom interaktion mellem personer med baggrund i Danmark og Tyskland, hvor kulturforskelle mellem landene skal håndteres, hvilket relaterer sig til B2-niveau (CEFR).

Desuden står der, at deltagerne kan få ”et mere flydende og sikkert sprogbrug” og spørgsmålet ”... , men er du usikker på, om du er god nok til det?” stilles. Dette kan indikere en formodning hos tilrettelæggerne om, at de lærende føler sig usikre ift. deres sprogbrug.

Der nævnes også udvalgte uddannelsesområder, som kurset henvender sig til, nemlig: ”ingeniørvidenskab, medicin, økonomi”, samtidig med at der åbnes for, at deltagerne også kan læse ”en helt anden uddannelse på AAU”. Dette kan antyde, at studerende fra de tre nævnte fagområder specifikt ses som målgrupper, fordi de formodes at kunne komme til at stå i en relevant målsituation i fremtiden.

Endelig angives et adgangskrav, idet det fremgår, at man for at deltage i kurset skal have haft ”tysk i folkeskolen eller bestået kursus i Tysk som tillægskompetence på AAU i foråret 2022”. I forbindelse hermed kan det nævnes, at det krævede CEFR-niveau ikke fremgår af den danske tekst, men at man i den engelsksprogede brochuretekst har skrevet ”Admission: German A2” med et link til Studieskolens beskrivelse af Den Europæiske Referenceramme for Sprog (Brochure UK 2023). Denne forskel kan måske hænge sammen med, at CEFR ikke har vundet helt så stor udbredelse i Danmark som i andre lande, så man muligvis formoder, at danske studerende ikke kender CEFR-niveauerne, mens internationale studerende gør.

Spørgsmålene i Hutchinson og Waters’ model for målsituationsanalyse (jf. Tabel 1) synes dermed at blive besvaret i datamaterialet, idet der angives bestemte formål, som sproget skal bruges til, f.eks. studie(ophold), praktik og arbejde efter endt uddannelse. Af beskrivelsen fremgår det også, hvordan sproget vil skulle bruges, nemlig primært mundtligt til såvel arbejdsmæssig som uformel samtale og formidling, både *face-to-face* og i form af f.eks. telefonisk kommunikation. Der er mindre fokus på de faglige emneområder, muligvis for ikke at ekskludere studier, men der fremgår dog tre eksempler, nemlig ingeniørvidenskab, medicin og økonomi, suppleret med tilføjelsen om, at kurset også er for studerende på andre uddannelser, og der indgår ikke informationer om det faglige niveau. Det sproglige niveau er dog udtrykt, ved at adgangskravet giver information om det sproglige mindsteniveau, men kurset er også åbent for studerende med højere sprogligt

niveau. Sproget forventes at blive brugt ifm. praktik, studieophold og arbejde sammen med *native speakers*. Dette underbygges af, at der bl.a. er fokus på kulturforståelse og viden om (erhvervs)kulturelle forhold i tysksprogede lande, hvilket også kan indikere, at anvendelsen af sproget vil foregå i tysksprogede lande. Det ekspliciteres ikke, om det drejer sig om kommunikation med kolleger eller ledelse, dog nævnes såvel præsentationsteknik som *small-talk*, så der er tale om både formelle og uformelle sammenhænge. Sproget forventes at blive brugt efter kurset, men der er ingen indikation af, om det vil foregå ofte eller sjældent.

**INTENSIVE SPROGKURSER I TYSK FOR ALLE
AAU-STUDERENDE I AALBORG FRA 2.-10. SEMESTER
FORÅRET 2023**

Læser du Ingeniørvidenskab, medicin, økonomi eller en helt anden uddannelse på AAU, og kunne du godt tænke dig at komme i praktik i det tysksprogede område eller bruge tysk i dit fremtidige arbejdsliv, men er du usikker på, om du er god nok til det? Så har vi et undervisnings tilbud til dig, hvor du kan få styrket dine tysk-kompetencer!

"UDVID DIT TYSKE ORDFORRÅD, BLIV FORTROLIG MED DE SPONTANE SAMTALER, BLIV SKARP PÅ KULTURFORSKELLE MELLEM DANMARK OG TYSKLAND OG FÅ MERE FLYDENDE OG SIKKERT SPROGBRUG"

KURSERNES INDHOLD

Tysk som tillægskompetence - mundtligt

- Introduktion til tysksprogede landes kultur, historie og traditioner
- Viden om tysk udtale og udtaleøvelser
- Mundtlige øvelser i ordforråd (herunder fagsprog med udgangspunkt i deltagerens behov)
- Træning i mundtlig kommunikation (samtaler - både faglige dialoger, diskussion og argumentation og small-talk)
- Træning i professionel præsentationsteknik
- Viden om tysk arbejdsmarked og virksomhedskultur.

• Efter behov assistance ved kontakt med relevante tysksprogede praktik- eller studiesteder og mulighed for support under studie- og praktikophold.

Yderligere info

Adgangskrav: Tysk i folkeskolen eller bestået kursus i Tysk som tillægskompetence på AAU i foråret 2022

- Deltagere tildeles et certifikat som dokumentation for gennemført kursus
- Kurset finansieres af universitetet, og der er dermed ingen deltagerbetaling
- Ikke ECTS-givende.

**8 ONSDAGE 18.15-20.00
START DEN 8.FEBRUAR**

**WEEKENDKURSUS
11. OG 12. MARTS 9 - 15.**

**DEADLINE FOR TILMELDING:
15. JANUAR**

EFTER FØRST TIL MÅL-
LE-PRINCIPPET

(MAKS. 50 DELTAGERE PR.
KURSUS)

For yderligere spørgsmål kontakt da Hanne Vorre:
germancourse@i11.aau.dk

Figur 2. Brochure DK (2023)

Implikationer for tilrettelæggelsen af undervisningen

Adgangskravet er udtryk for, hvilket niveau kurset begynder på, og giver en indikation af det forventede omfang af sproglige *lacks* hos deltagerne, idet det dermed forventes, at deltagerne har de kompetencer, man har, når man har afsluttet grundskolen, men ikke yderligere. Ifølge brochuren indeholder kurset bl.a. introduktion til tysksprogede landes kultur, historie og traditioner, træning i tysk mundtlig kommunikation, herunder ordforråd og udtale, og præsentationsteknik samt viden om tysk arbejdsmarked og virksomhedskultur. Dette er udtryk for de *necessities*, tilrettelæggerne vurderer nødvendige for at begå sig i de stipulerede målsituationer og derigennem udtrykkes også indirekte de forventede *lacks* hos deltagerne. Fokus

ligger i undervisningen på erhvervstysk og kulturforståelse, hvilket deltagere, der udelukkende har haft tysk i grundskolen, ikke forventes at have dybt kendskab til (jf. Daryai-Hansen m.fl., 2018). I forhold til CEFR-niveauer svarer disse *lacks* primært til B1-niveau (rejse i landet og tale om arbejde), men også med enkelte elementer fra B2 (spontan samtale og faglige diskussioner) og C1 (professionelle sammenhænge). Dvs. at kurset arbejder med specifikke elementer fra forskellige niveauer. Det er i den forbindelse vigtigt, at undervisningen tilpasses, sådan at de studerendes forskellige sproglige forudsætninger tilgodeses. Differentiering i undervisningen synes dermed vigtig for at sikre, at nogle deltagere får mulighed for at udtrykke sig spontant, nuanceret og detaljeret (B1-B2), mens der samtidig gives mulighed for, at andre deltagere kan kommunikere med enklere og ofte anvendte sproglige midler (A2).

Det er centralt for fastholdelsen af de studerende, at de oplever kursusindholdet som relevant iflg. Tintos beskrivelse af vigtigheden af studerendes *perception of curriculum* (Tinto 2017). Dette er i særlig grad vigtigt ifm. tillægskompetence-kurser, der er ekstracurriculære og er placeret om aftenen efter deltagernes fuldtidsstudie. Studerende skal kunne genkende sig selv og de målsituationer, de forestiller sig, i kursusindholdet. Bl.a. pga. de mange forskellige italesatte målsituationer og deltagernes forskellige fagligheder synes det nødvendigt, at der i høj grad anvendes variation og tydelig stilladsering i undervisningen og ofte gives deltagerne valgmuligheder ift. opgaver, sådan at de selv kan vælge, hvad de vil lægge fokus på og fordybe sig i, ligesom der må lægges vægt på generelle kommunikationsfærdigheder på tysk.

Foruden de øvrige elementer er et fokusområde at bekæmpe L2 *anxiety* i undervisningssituationen med udgangspunkt i formuleringen ”..., men er du usikker på, om du er god nok til det?”. De lærende har givet udtryk for L2 *anxiety* (jf. Fenyvesi 2021), dvs. angst for at udtrykke sig på fremmedsproget, på baggrund af deres tidligere læringserfaringer (jf. Voldgaard Larsen 2023). Idet de stipulerede målsituationer i høj grad indebærer praktisk brug af tysk i studie, praktik og senere job, synes det vigtigt, at deltagerne frigør sig fra deres eventuelle L2 *anxiety*. Bestræbelser på at bekæmpe L2 *anxiety* forekommer vigtige for at undgå, at L2 *anxiety* præger deltagerne i senere målsituationer og risikerer at begrænse dem i deres praktiske sprogbrug i deres fremtidige virke. Ligeledes befinder deltagerne sig uden for deres faglige (og sproglige) *comfort zone*, i og med at de har meldt sig til et kursus, der i nogle tilfælde ligger langt fra deres ordinære studie og dermed også langt fra deres normale fagfællesskab og videnshorisont. Derfor er det ved kurser i fremmedsprog som tillægskompetence generelt særligt vigtigt at være opmærksom på forekomsten af og arbejde med at modvirke L2 *anxiety*. Dette kan gøres bl.a. ved at skabe et trygt læringsrum, hvor de lærende opmuntres til at bidrage i undervisningen på tysk, og hvor fejl og mangler ikke kritiseres, når en lærende udtrykker sig, og hvor der anvendes gruppearbejde, f.eks. gruppediskussioner, og sidemands-øvelser, sådan at træningen foregår i et mindre forum. Dette element kunne med fordel styrkes i informationsmaterialet, hvor man kunne forestille sig at tilføje en formulering som ”Hvis du ønsker at blive tryk ved at tale tysk, så er kurset noget for dig”.

Opsamling

Med udgangspunkt i Aalborg Universitets beskrivelse af de påtænkte målsituationer i informationsmaterialet om kurserne i ’Tysk som tillægskompetence’ har denne artikel undersøgt, dels om begrebet ’målsituationer’

kan anvendes i tilfælde, hvor allerede kendte målsituationer erstattes af påtænkte, og dels hvilke påtænkte målsituationer der er relevante for sådanne kurser.

Begrebet 'målsituationer' synes at være et værdifuldt værktøj ifm. tilrettelæggelse af undervisningsforløb i de tilfælde, hvor der kan tilvejebringes konkret evidens for de målsituationer, som undervisningen skal føre frem til. Ift. undervisningen i 'Tysk som tillægskompetence' kan værktøjet ligeledes anvendes, men anvendelsen begrænses dog af mangel på viden om konkrete målsituationer. Dermed erstattes reelle målsituationer af påtænkte. Disse er i det konkrete tilfælde meget forskelligartede, vurderet ud fra datamaterialet, hvor der er brugt nogle meget brede formuleringer om kursets indhold, sådan at det kan passe til mange forskellige målsituationer. Dette medfører, at det måske ikke er muligt at ramme alle deltagers ønsker præcist, og det synes nødvendigt at give plads til stor variation i undervisningen og mange valgmuligheder for at tilgodese flest mulige ønsker.

Det er overladt til den enkelte deltager selv at specificere de målsituationer, der er aktuelle for vedkommende. Deltagernes formulering af personlige læringsmål kan anvendes som et nyttigt værktøj ifm. denne proces (Voldgaard Larsen, 2023), idet deltagerne dermed har mulighed for at reflektere over og italesætte, på baggrund af hvilke tænkte målsituationer de har meldt sig til kurset. Det vil samtidig være værdifuldt af hensyn til evaluering og videreudvikling af kursustilbuddet at undersøge deltagernes faktiske motivation for at melde sig til kurserne nærmere og bl.a. undersøge, i hvilket omfang den formodede motivation, der kommer til udtryk i AAU's kommunikation, svarer til virkeligheden.

Et interessant spørgsmål, der ligeledes rejser sig i forlængelse af denne artikel, er, om analysens resultater kan ses som repræsentative for eller er overførbare til andre initiativer ifm. sprogløftet eller til fremmedsprog som tillægskompetence generelt. Artiklens metode vurderes uden videre at kunne anvendes til at analysere sammenlignelige initiativer på andre universiteter, og det vil være værdifuldt at undersøge, hvorvidt det er de samme bredt formulerede påtænkte målsituationer, der ses ved de andre universiteters tillægskompetence-initiativer, eller om kursernes fokus er smallere eller målrettet mere præcist angivne målsituationer. Det kan således ikke umiddelbart fastslås, om denne artikels resultater er direkte overførbare, men undersøgelsesmetoden vurderes at være det, ligesom metoden også ville kunne anvendes ved undersøgelser af andre fremmedsprog undervist som tillægskompetence på universiteterne.

Data

AAU-mail (2023). *Gratis tyskkurser i foråret 2023/Free German language courses in the spring 2023*. Mail udsendt 5.1.2023 til studerende på AAU.

Brochure DK (2023). *Intensive sprogkurser i tysk for alle AAU-studerende i Aalborg fra 2.-10. semester – foråret 2023*. Aalborg Universitet.

Brochure UK (2023). *Intensive German Language Courses for all AAU Degree Students in Aalborg from 2nd-10th Semester – Spring 2023*. Aalborg Universitet.

Tysk sprogkursus (2023). Lokaliseret 11.8.2023 på <https://www.kultur.aau.dk/uddannelser/enkeltfag/tysk-sprogkursus>

Litteratur

CEFR. Den europæiske Sprogportfolio. Kompetencenøgle (u. årstal). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale> (pdf med officiel dansk oversættelse af CEFR)

Daryai-Hansen, P., Laut, K. og Farø, K. (2018). Brobygning i tyskfaget. Hvorfor og hvordan? https://curis.ku.dk/admin/files/193569703/Brobygning_i_tyskfaget_Hvorfor_og_hvordan_.pdf

Dou, A. Q.; Chan, S. H. og Win, M. T. (2023). Changing visions in ESP development and teaching: Past, present, and future vistas. *Frontiers in Psychology, Section Psychology of Language*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140659>

Fenyvesi, K. (2021). Emic perspectives on young Danish learners' foreign language classroom anxiety. *Language Teaching Research*. 1-19. <https://doi.org/10.1177/13621688211001200>.

Hutchinson, T. og Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. A learning-centred approach. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>

Li, J. (2014). Needs Analysis: An Effective Way in Business English Curriculum Design. *Theory and*

Practice in Language Studies 4 (9), 1869-1874. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.9.1869-1874>

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory og Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Unger, M. C. (2021). Sproglige hvaffornoget? En kritisk diskursanalyse af konstruktioner af sproglige behov i rammen af dansk-undervisningen for transnationale vidensarbejdere på universitetet. *RASK - International journal of language and communication*, 53, 37-61.

Unger, M. C. (2022). Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.54337/ojs.globe.v14i.7331>

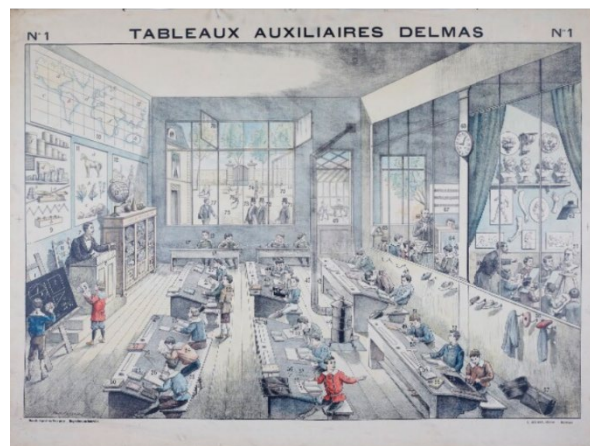
Voldgaard Larsen, A. (2023). Lærendes behov og mål - personlige læringsmål som værktøj ifm. sprog som tillægskompetence. *Sprogforum* 77, 45-52. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/142111> <https://doi.org/10.7146/spr.v29i77.142111>

Velkommen til **Sprogpedagogisk Informationscenter – informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik** på AU Library, Emdrup (Det Kongelige Bibliotek).

I mange år var rubrikkerne **Temanyt** med udvalgte bøger til nummerets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library (Det Kongelige Bibliotek) en fast bestanddel af den trykte udgave af tidsskriftet Sprogforum. Rubrikkerne er blevet erstattet af en oversigt med nyeste bøger om sprog og sprogpedagogik og søgninger til de enkelte temanumre, som begge ligger på Sprogpedagogisk Informationscenter med direkte adgang til bibliotekssystemet.

Besøg centerets hjemmeside library.au.dk/sprogpaed-infocenter og find:

- Information om informationscentrets opgaver
- Adgang til bibliotekets online katalog
- Interviews og samtaler om samlingen
- Udvalgte netadresser
- Tidsskriftet Sprogforum – historie og arkiv
- Nye bøger om sprog
- Temanyt til Sprogforum
- Sprogforum – International Edition
- Sprogforum på tidsskrift.dk
- Sprogforum podcast
- Kontakt til Sprogpedagogisk Informationscenter



Delmas' tavler til sprogundervisningen, 1904
(med venlig tilladelse fra skolehistorie.au.dk)

AU Library, Emdrup har en faglig profil inden for pædagogik, didaktik, sprogpedagogik, uddannelsesvidenskab, pædagogisk sociologi, pædagogisk psykologi, pædagogisk antropologi, pædagogisk filosofi, børne- og ungdomslitteratur og litteratur om børns læsning.

Biblioteket har en stor og unik samling bøger og tidsskrifter om fremmedsprogspædagogik og andetsprogspædagogik, sprogundervisning, flersprogethed og tilgrænsende emner.

Besøg biblioteket på DPU, Campus Emdrup:

AU Library (Det Kongelige Bibliotek)
Tuborgvej 164
2400 København NV

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 80 Flersproget litteratur i sprogundervisningen
- 81 Teknologiforståelse i sprogfagene

Bemærk: Ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

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

1996

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

1997

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

1998

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

1999

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

2000

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

2001

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

2002

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

2003

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

2004

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

2005

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

2006

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

2007

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

2008

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

2009

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

2010

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

2011

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

2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik
- 61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
- 63 Genrepedagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og kulturmøder
- 65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde
- 67 Innovation og kreativitet

2019

- 68 Læringsrum
- 69 Dannelse

2020

- 70 Mundtlighed og performativitet
- 71 FN's verdensmål

2021

- 72 Digitale ressourcer
- 73 Brobygning

2022

- 74 Motivation
- 75 Evaluering

2023

- 76 Undervisningsplanlægning
- 77 Inkluderende sprogundervisning

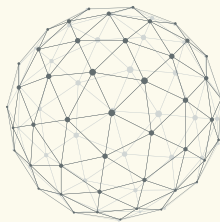
2024

- 78 Leg og Spil
- 79 Dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Forlaget Sprogforum.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik



<https://tidsskrift.dk/spr>

**December 2024, nummer 79,
Dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken**