

nummer **69**
november 2019

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

DANNELSE



Roskilde
universitets
forlag

CLAUS HAAS

Kronikken: 'Negere' som sprogstrid: Kulturarv, spin og hverdags erfaring 8

MICHAEL FLEMING OG MICHAEL BYRAM

Bildung (dannelse) and Language Education: Reflections on an integrated perspective 15

ANNEGRET FRIEDRICHSEN OG KAREN RISAGER

Dannelse i en anden tid – om to historiske lærebøger i sprog 22

KAREN SONNE JAKOBSEN

Skrivning i dialog: stemmer og dannelse 31

IDA KLITGÅRD

Intersproglig tekstsprogs kultur – en udvidelse af dannelsesbegrebet 40

ALEX YOUNG PEDERSEN

Factfulness og almindannelse i praksis 48

HENRIK RØNNOV DUE

En humboldtsk refleksion over dannelse i undervisningen i dansk som andetsprog 57

ANDERS EMIL KAAS-LARSEN OG LONE A. SPERSCHNEIDER

Humor og relationsarbejde i andetsprogsundervisningen 65

ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Hvordan kan man spore udvikling af interkulturelle kommunikative kompetencer i onlineinteraktioner? En metodologisk refleksion 72

Temanyt 69 – *Dannelse* 81

Andet nyt 83



9 788778 675231

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 69 · november 2019

CLAUS HAAS

Kronikken: 'Negere' som sprogstrid: Kulturarv, spin og hverdags erfaring 8

MICHAEL FLEMING OG MICHAEL BYRAM

Bildung (dannelse) and Language Education: Reflections on an integrated perspective 15

ANNEGRET FRIEDRICHSEN OG KAREN RISAGER

Dannelse i en anden tid – om to historiske lærebøger i sprog 22

KAREN SONNE JAKOBSEN

Skrivning i dialog: stemmer og dannelse 31

IDA KLITGÅRD

Intersproglig tekstsprogskultur – en udvidelse af dannelsesbegrebet 40

ALEX YOUNG PEDERSEN

Factfulness og almindannelse i praksis 48

HENRIK RØNNOV DUE

En humboldtsk refleksion over dannelse i undervisningen i dansk som andetsprog 57

ANDERS EMIL KAAS-LARSEN OG LONE A. SPERSCHNEIDER

Humor og relationsarbejde i andetsprogsundervisningen 65

ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Hvordan kan man spore udvikling af interkulturelle kommunikative kompetencer i onlineinteraktioner? En metodologisk refleksion 72

Temanyt 69 – *Dannelse* 81

Andet nyt 83

SPROGforum

Dannelse

Sprogforum årg. 25, nummer 69, november 2019
Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2019
Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Louise Tranekjær (temareaktør), Susana Silvia Fernandez, Francesco Caviglia og Helle Rørbech

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager og Lone Svarstad – med bidrag fra: Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek): library.au.dk/sprogpaed-infocenter

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Ana Kanarena-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Jan Lindschouw, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Helle Rørbech, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Svarstad, Louise Tranekjær og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260
4000 Roskilde
E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag
E: info@samfundslitteratur.dk
samfundslitteratur.dk/ruforlag
samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Omslag: Thea Rytter · Tryk: Latgales Druka · Oplag: 400
ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-523-1 (trykt bog) · ISBN 978-87-7867-530-9 (e-bog)

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.
Information om abonnement kan findes på samfundslitteratur.dk/sprogforum
Læs om priser for hhv. danske og nordiske abonnenter.

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.
Sprogforum kan købes på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek), og Roskilde Universitetsforlag.

På nettet

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. 36-65 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk eller købes via forlagets hjemmeside unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog, og tidligere numre kan hentes gratis.



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

Forord

Temaet for dette nummer af *Sprogforum* er dannelse – et væsentligt (europæisk) pædagogisk begreb der kan gives mange forskellige betydninger. Fælles for dem alle er at de er positive og handler om nogle ideale fordringer til det enkelte menneskes udvikling som subjekt i verden. Det kan være i forbindelse med uddannelse eller i ‘livets skole’.

Gennem de seneste år har dannelsesbegrebet fået fornyet aktualitet, og det er blevet genstand for livlig diskussion. Hertil kan der nævnes flere grunde; én af dem er at der med kompetencebegrebet, som har domineret læreplanstænkningen gennem årtier, er opstået en tendens til at opsplitte skolens læringsmål i myriader af delkompetencer der prøves hver for sig, og hvor mening og sammenhæng i undervisning og læring fortaber sig. Dannelsesdiskussionen kan høres som en opfordring til at stille spørgsmål om hvad der i dag er skolens og fagenes væsentligste opgaver, og hvordan der kan arbejdes med dem i den daglige undervisning. For sprogfagene er dannelse og kompetencer to lige væsentlige dimensioner af undervisningen, som artiklerne i dette nummer illustrerer på mangfoldige måder.

Dannelsesbegrebet har mange betydningsfacetter i uddannelsesdebatten i dag. Enhver lærer og enhver uddannelsesforsker vil nok have sin egen forståelse af begrebet, og hvis vi ser på rækken af politiske partier i Danmark, ville de sikkert have meget forskellige forestillinger om den ideelle dannelse hvis man spurgte dem. Nogle af de mange betydningsfacetter man kan møde i litteraturen, vil vi nævne her:

Mange vil i dag lægge vægt på at dannelsen tilgodeser ‘det hele menneske’, at den sigter mod at det enkelte menneske udvikler så mange sider af sig selv som muligt, og at dette sker gennem hele livet i ‘livslang læring’ (eller ‘livslang dannelse’). Meget centralt i dannelsesstænkningen i dag står også ønsket om at den enkelte udvikler sig til en reflekterende person med kritisk sans og til en ansvarlig medborger med sammenhængsforståelse og handleberedskab i forhold til samfundsmæssige problemer. Nogle pointerer individets rolle,

andre understreger at dannelsen også drejer sig om det kollektive: at kunne samarbejde og handle i fællesskab.

Hvis vi går mere specifikt ind på dannelsen som medborger, så kan man se forskellige vægtninger af det nationale, hhv. det globale (mens det europæiske ikke er så synligt i den danske uddannelsessammenhæng). Nogle understreger at dannelsen især skal rette sig mod det nationale (historien, litteraturen, sproget – måske også den kristne tradition), mens andre understreger at dannelsen (også) skal rette sig mod det internationale og globale, måske endda mod verdensborgerskabet. De der vægter det internationale og globale perspektiv, er ofte også interesserede i det flerkulturelle og måske også det flersproglige perspektiv. I så fald er det almindeligt at argumentere for at dannelsen skal sigte mod at det enkelte menneske kan sætte sig ind i flere forskellige perspektiver, være lydhør over for andres stemmer og være selv-refleksiv, dvs. kunne reflektere over sit eget perspektiv og sin egen identitet.

Det skal siges at det ovenstående trækker de mere humanistiske og samfundsvidenskabelige forståelser af dannelse frem. Men der er også naturvidenskabelige forståelser der fremhæver rationaliteten og forståelsen af den fysiske og den tekniske verden.

I forhold til sprogfagene er flere af de ovenstående facetter interessante, men nok især dem der handler om det flerkulturelle og det flersproglige i et globalt perspektiv. Dette gælder i princippet alle sprogfag, både fremmedsprogene (bl.a. engelsk, tysk, fransk, spansk), dansk som andetsprog, dansk som modersmål og minoritetsmodersmålene (bl.a. arabisk, tyrkisk). Alle sprogfagene har på hver sin måde en rolle som fag der er særligt egnede til at introducere elever og studerende til arbejdet med forskellige omverdensfortolkninger, perspektiver og kulturelle identiteter. Sprogfagene kan derfor levere vigtige input til den mere almene, fagovergribende dannelse som verdensborger.

Desværre lægger de danske uddannelsesmyndigheder et skel ned midt gennem sprogfagene i den forstand at der på den ene side er fag i folkeskolens curriculum (dansk, engelsk, tysk, fransk, spansk) som kommunerne er forpligtet til at udbyde i overensstemmelse med kravet om minimumstimetal. På den anden side er der sprogfag (dansk som andetsprog, minoritetsmodersmål) som ikke er underlagt kravet om minimumstimetal. Dette forhold kan have vidtrækkende konsekvenser i forhold til at danne sproglige minoritetslever gennem retslig adgang til netop disse fag. Hvorfor skulle minoritetslever have mindre behov for at blive introduceret til arbejdet

med forskellige omverdensfortolkninger, perspektiver og kulturelle identiteter på baggrund af de særlige ressourcer og vilkår de har?

Kronikken 'Negere' som sprogstrid: Kulturarv, spin og hverdags erfaring af Claus Haas tager i dette nummer fat på en sprogpolitisk varm kartoffel, nemlig diskussionen om ord der igennem tiden ændrer status fra at være naturliggjorte og populære betegnelser for sociale grupper, minoriteter og individer til at være problematiserede, politisk ukorrekte skældsord som kan bruges til at støde andre eller markere en bestemt kulturpolitisk dagsorden eller holdning.

Er dannelsesbegrebet relevant i en sprog- og interkulturel læringskontekst, og hvordan kan interkulturel læring bidrage til dannelse generelt i læreplaner? De spørgsmål diskuterer Michael Fleming og Michael Byram i artiklen *Bildung (dannelse) and Language Education: Reflections on an integrated perspective*. De argumenterer for at på trods af at sprogundervisningen har en særlig forpligtigelse i forhold til interkulturel læring, så er interkulturel læring ikke forbeholdt sprogfagene lige så vel som at interkulturel læring ikke bør begrænses til at handle om nationale kulturer. Interkulturel læring har potentiale til at være en del af alle aspekter af skolelivet med inddragelse af viden om og forståelse for værdier og holdninger på tværs af fagrækken.

Annegret Friedrichsen og Karen Risager skriver i *Dannelse i en anden tid* om to ældre lærebøger som kan sætte nutidens dannelsesdiskussion i relief. Det handler dels om en lærebog i fransk brugt på Søkadet-akademiet (for kommende søofficerer), udgivet i 1802, dels om en lærebog i dansk for slesvig-holstenere (almenundervisning for unge og voksne), udgivet i 1809. De to bøger blev til i en tid hvor situationen for Danmark (helstaten) og Europa var særdeles voldsom på grund af revolutionskrigene og napoleonskrigene. Samtidig var det midt i brydningstiden mellem oplysning og romantik.

Artiklen *Skrivning i dialog: stemmer og dannelse* sætter fokus på skrivning som et bidrag til elevernes dannelse. Med baggrund i et dialogisk sprogsyn analyserer Karen Sonne Jakobsen kollaborativ skrivning i gymnasiet på første- og fremmedsprog som ramme om elevernes udvikling af stemme i dialog med andre stemmer, i og uden for klassen. Artiklen argumenterer for at lydhørhed over for den andens stemme er et af de vigtigste bidrag fremmedsprogsundervisning kan give til elevernes dannelse i en globaliseret, kompleks og konfliktfyldt verden.

I sin artikel *Intersproglig tekstproskultur – en udvidelse af dannelsesbe-*

grebet argumenterer Ida Klitgård for vigtigheden af at man som studerende får forståelse for oversættelse som både viden og færdighed. Hun gennemgår en række eksempler, taget fra universitetsstuderendes projektrapporter, hvor de studerende mangler forståelse for de kulturelle dimensioner der er impliceret i oversættelser mellem engelsk og dansk i akademiske tekster. Hun mener derfor at der er behov for at man på de videregående uddannelser i dag arbejder med intersproglig tekstsprogskultur (translation literacy) – et arbejde der også kan beskrives som en særlig sprogligt bevidst og opmærksom dannelsesrejse.

I artiklen *Factfulness og almindelse i praksis* argumenterer Alex Young Pedersen for hvordan begrebet factfulness kan belyse vigtige samfundsmæssige forhold ved at inddrage informationskilder som fx offentligt tilgængelig statistik som afsæt for handlekompetence. Pedersen minder om at anvendelsen af fakta og data kræver kritisk bevidsthed, og at det netop kan være sprogfagenes rolle at være på vagt over for kulturelle stereotyper og fordomme.

Henrik Rønnovs artikel *En humboldtsk refleksion over dannelse i undervisningen i dansk som andetsprog* diskuterer dannelsesbegrebet i forhold til dansk som andetsprogsundervisning med udgangspunkt i Humboldt. I artiklen foretager Rønno en analyse af hvilket dannelsesbegreb der gør sig gældende i lovgivningen i dansk som andetsprog, og dette forholdes til Humboldts holistiske dannelsesbegreb. Afslutningsvis inddrager artiklen nyere dannelsesteori og perspektiverer undervisningen i dansk som andetsprog i forhold til disse.

Åbne sider byder i dette nummer på to artikler. I den første artikel, *Humor og relationsarbejde i andetsprogsundervisningen*, argumenterer Anders Emil Kaas-Larsen og Lone A. Sperschneider for at undervisnings brug af relationskompetencer er afgørende for etableringen af et inkluderende læringsrum i dansk som andetsprogsundervisning. Med udgangspunkt i cases fra et særtilbud for kursister med særlige udfordringer beskrives det hvordan sprogundervisning og didaktik til tider kræver ekstra opmærksomhed omkring kursisternes ikke-sproglige kompetencer og erfaringer.

I den anden artikel, *Hvordan kan man spore udvikling af interkulturelle kommunikative kompetencer i onlineinteraktioner? En metodologisk refleksion*, undersøger Ana Kanareva-Dimitrovska forskningsmetoder til at identificere spor af interkulturel kommunikativ kompetence i fransk- og danskstuderendes interkulturelle onlineinteraktioner. Artiklen har også et praksisorienteret formål idet den viser hvordan undervisere kan arbejde videre i klasseværelset med data som stude-

rende selv har produceret, og som kan danne grundlag for evaluering af de studerendes interkulturelle kommunikative kompetence.

Som altid indeholder dette nummer *Temanyt* med nyere litteratur inden for temaet udvalgt af Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek). *Temanyt* efterfølges af *Andet nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

‘Negere’ som sprogstrid: Kulturarv, spin og hverdagserfaring

Historiker Søren Mørch udgav i 1996 *Den sidste Danmarkshistorie*. Han indledte med en lille episode fra sin skoletid. Hans klasse fik engang besøg af en mand med grå hår i det krusede. Han var skoleinspektør fra Nakskov “eller på en anden sydhavsø”. Det interessante og betydningsfulde for børnene var imidlertid ikke det, manden fortalte, men det faktum, “at han var neger”. De var uhyre sjældne på den tid. Børnene kendte kun “negere fra bøgerne om *Lille Sorte Sambo* og *Den Store Bastian*”. Nu til dags, påpegede Mørch, ville man ikke kunne “imponere danske børn ved at vise en neger frem” (Mørch 1996: 9).

Bogens titel – og den lille anekdote – skulle illustrere en vigtig pointe: Historien om den homogene danske nation var ved at rinde ud. En ny historie om et flerkulturelt Danmark var så småt ved at tage sin begyndelse. Hvad Mørch ikke forudså var, at overgangen ville blive særdeles konfliktfuld, og at vores sprog herom også ville blive det. Fx kunne en lærd fagperson som Mørch i 1996 uden videre bruge termen ‘neger’ i et videnskabeligt værk – og uden at nogen protesterede. To årtier senere er det næppe muligt. Hvorfor ser jeg nærmere på i det følgende med eksempler fra samme år, 2016.

I begyndelsen af sommeren kunne forskningschef ved Statens Museum for Kunst, Peter Nørgaard Larsen, oplyse, at museets database var blevet screenet for ord, der kunne opfattes som “stødende og utidssvarende”. Følgelig havde man valgt at ændre i titlerne på 14



CLAUS HAAS
Ph.d., lektor
Aarhus Universitet, DPU
haas@edu.au.dk

af museets værker. 'Neger' og 'hottentot' var blevet skiftet ud med 'afrikaner' eller 'afroamerikaner'.

Fagkollegaer var skeptiske. Ulla Tofte, direktør ved M/S Museet for Søfart i Helsingør, bemærkede, at man med ændringerne ikke får øje på "det europæiske blik", fx i form af "søfolks racistiske og sexistiske fremstillinger af de folk, som de har mødt" (Stockmann 2016). Cecilie Bønnelycke, Langelands Museum, pegede på noget lignende. "Hvis man er bange *for* et ord fra fortiden, er man bange *for* historien, som det ord er en del af". Og, understregede hun, "Danmark var engang en kolonimagt, et land, der var racistisk, eller hvor man i hvert fald havde et andet syn på 'de andre'" (Limkilde 2016: 24).

Sprogstrid om 'neger' gjorde sig ikke blot gældende i den statslige pleje af kulturarv. Den var også på spil nogle få uger forinden som partipolitisk spin. Dansk Folkeparti havde just lanceret en partikampagne med denne plakat som omdrejningspunkt:



Plakaten kastede en omfattende polemik af sig på sociale medier. Det var ikke en retvisende og loyal fremstilling af den danske befolkning, mente nogen. Kommunikationsmedarbejder ved græsrodsbevægelsen Mellempøkeligt Samvirke, Alexander Nicolas Truelsen, fandt derfor anledning til at igangsætte en modkampagne på Facebook, der blev ledsaget af en alternativ plakat:



Det er ikke svært at få øje på den etniske diversitet på modkampagnens plakat sammenlignet med DF's. Og flere af personerne kan sikkert kategoriseres som 'negere'. DF's politiske ordfører Søren Espersen udtalte sig om modkampagnen:

Jeg forstår, det er noget med hudfarve. Selv er jeg farveblind. Jeg aner ikke, hvad farve de har. Og sådan tænker vi ikke. Vi kunne da sagtens have sat en neger ind, og hvad så? Hvad havde det ændret på noget som helst? (Mosskov 2016)

Espersen beklagede, hvis han havde fornærmet nogen. Men undskyldte ville han ikke. 'Neger' var nemlig en del af hans vokabularium, og sådan havde det altid været. Han tilføjede, at han i øvrigt mente at vide, hvad sagen i realiteten drejede sig om: "Man taler jo om den første neger i USA's præsidentembede", og han tilføjede: "Barack Obama – er han i øvrigt brun, lysebrun, sort – eller afrikaner?". Socialdemokraten Jeppe Kofod gik i rette med Espersens Obama-udtalelse med følgende besked på Twitter:

DF Chair of Danish Parliament Foreign Policy Committee calls @BarackObama first nigger President. Scandal! @ecrgroup <https://t.co/FCo8vmImfS>

Espersen protesterede harmdirrende over Kofods oversættelse af 'neger' til 'nigger' og bad ham om at fjerne sit tweet. Det ønske havde Kofod ikke til sinds at efterkomme. I et interview forsøgte han dog at redegøre for oversættelsen.

Man kan diskutere synonymer, men ordet neger på dansk er et nedværdigende og racistisk udtryk. Hvordan man så oversætter det til engelsk med samme betydning, som det har på dansk, kan man altid diskutere frem og tilbage, men for mig er det betydning af ordet “neger”, der er latterligt og grotesk. Det reagerer jeg på og skriver på engelsk, at jeg synes, at det er et problem, at han bruger det her ord. (Olsen 2016)

Kofod var ikke sikker på, om ‘neger’ og ‘nigger’ var synonyme, og følgelig om hans oversættelse var helt præcis. Men betydningen var tilsyneladende den samme – nedladende og racistisk. Espersen forlangte en undskyldning af Kofod. For at sætte trumf på det ønske udtalte han, at “det er, som Akkari og de andre imamer gjorde, da de rejste rundt i verden og svinede Danmark til under Muhammed-krisen. Kofod sviner også Danmark til nu” (DR 2016). Dermed fik sprogstriden om ‘neger’ – og ‘nigger’ – tillagt endnu et lag ved at blive sat i forbindelse med en af mest omstridte begivenheder i nyere dansk historie, Jyllandspostens offentliggørelse af de satiriske tegninger af profeten Muhammed d. 30. september 2005.

Sprogstriden om ‘neger’ blev dog også italesat i langt mere sprogsaiske sammenhænge i 2016. På Facebook-siden *N-ord der gør ondt* startede en kampagne, der skulle bringe og dele “uhørte stemmer om brugen af n-ord” – “der beretter om den nøgne og ægte sandhed om, hvordan det har påvirket deres liv”. Det fortæller sorte danskere så om i en serie små videoer. Flere af dem kredser om erfaringer fra barndom eller skoletid. Fx i Ramatouile Seckas beretning om den dag, hun stod og ventede på at deltage i et boldspil.

Her kommer der fire drenge af udenlandsk afstamning og begynder at synge: I en kælder sort som kul brænder vi en neger, og brænder vi ikke nok, brænder vi bare flere”. Alle vender sig om og kigger på mig. Og begynder at grine. Jeg kan huske at jeg ikke syntes det var sjovt, overhovedet ikke faktisk. Jeg begynder selv at grine for ikke at vise dem, at det gjorde mig ked af det. Jeg vidste, det ville blive ved – det ville bare fortsætte i en uendelighed. Så jeg valgte at grine med og ventede med at græde til jeg kom hjem [...] Nu hvor jeg sidder her og tænker tilbage, kan jeg ikke lade være med at tænke, at de drenge selv har oplevet mange gange at blive kaldt for neger uden at kunne gøre noget ved det. Og for at fjerne fokus fra dem selv, valgte de at synge denne sang til mig for alle skulle kigge på mig som negeren, og ikke på dem som negeren. (Secka 2016)

Ramatouile brugte en maskestrategi, som går igen i flere af beretningerne. Grinede med for at skjule nedværdigelsen. Men blotlagde dermed også denne dobbelte bevidstheds racialiserede kompleksitet. Drengene med udenlandsk baggrund var jo også ‘neger’ i nogens øjne. Eller kunne identificeres med begrebets pejorative betydninger. Endnu en dobbelthed blev føjet til, da Ramatouile siger, at hun nu har accepteret, at hendes venner og bekendte omtaler hende som ‘neger’. Sker det derimod, når hun er nede og handle i Netto, så kan hun mærke, “at lille Rama er tilbage og er lige så ked af det som dengang”.

Et spørgsmål trænger sig på: Er det på tide at censurere, måske ligefrem forbyde, brugen af ‘neger’ – eller lignende begreber? Man skal som minimum bruge dem med omtanke – det er helt sikkert. Grundlaget herfor er bl.a. at oparbejde begrebshistorisk bevidsthed. Den tyske historiker Reinhard Kosellecks forståelse heraf kan være til hjælp (Koselleck 2007). ‘Neger’ kan forsøgsvis defineres objektivt og deskriptivt – som et *ord* i leksikalsk forstand.

Neger, en betegnelse for folk med sort eller brun hudfarve, fortrinsvis i Afrika syd for Sahara, og Nord- og Sydamerika. (Den Store Danske 2018)

Men et ord kan ifølge Koselleck også fungere som et *begreb*, når “mængden af politisk-social betydnings- og erfaringsammenhæng, i hvilken og om hvilken et ord bliver brugt, i sin helhed indgår i ordet (Koselleck 2007: 71). Af den definition følger, at begreber til forskel fra ord må forblive flertydige – og følgelig ofte mere eller mindre omstridte. Nævnte betydningslag i og erfaringer med ‘neger’ kan tjene som eksempel, når det sættes i forbindelse med bl.a. “racistisk”, “sexistisk”, “kolonimagt”, “nedværdigende”, “imamer”, “nigger”, “Muhammed-krise” og “svine Danmark til”.

Opgaven er så at afdække, hvordan begrebers (pejorative) betydningslag historisk er skabt og udvikler sig, og hvorfor de tilsyneladende kan overleve eller genoplives, måske i helt eller delvist nye sproglige udtryk. Vi kan dermed sammentænke en almen menneskelig og faglig socialkonstruktivistisk pointe: Vores brug af ord og begreber er i sig selv med til at forme og omforme de virkeligheder, som vi helt eller delvist deler med andre mennesker. Og her slår et ‘hvidt’ etnisk – dansk – perspektiv ikke længere til. Det var vist også det, Søren Mørch markerede.

Mere komplekst bliver det, når vi medtænker, at n-ord nu om stunder flourer som aldrig før i vores globaliserede og på mange måde amerikaniserede forbrug af populærkultur. ‘Neger’ og især

‘nigger’ – og ikke at forglemme ‘nigga’ – har fx været en fast bestanddel af hiphopkulturens vej fra de afrikansk-amerikanske ghettoer i 1970’erne til global og kommerciel populær- og folkekultur fra 1990’erne og frem. Her kan det at være ‘neger’ også være noget positivt og efterstræbelsesværdigt. Det giver den danske rapper PerVers udtryk for i nummeret *Skosvært*:

*Min farfar vil ' være Louis Armstrong og gik rundt med
Kinden udspilet af en tampon
Min far ville være Hendrix, der blev jeg født som et blegt
appendix [...]*

*De sku svært, når man gerne vil være sort
Det ' svært når man godt vil være sort
Ja det ' sku svært når man godt vil være sort
Det ' negeren
Det skosvært – Det skosvært*

(Kinski 2011)

Litteratur

- Den Store Danske (2018). Neger. *Den Store Danske*. Lokaliseret d. 15. december 2018 på denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Folkeslag/Afrikanske_folk_og_stammer/neger
- DR (2016). Espersen: Kofod sviner Danmark til som imamerne under Muhammed-krisen. *DR.dk*. Lokaliseret d. 4. december 2018 på dr.dk/nyheder/politik/espersen-kofod-sviner-danmark-til-som-imamerne-under-muhammed-krisen
- Kinski, v/PerVers, Oliver Ravn, Turkman Souljah m.fl. (2011). *Skosvært*. Mixed Ape Music.
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid, erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Limkilde, A. (2016). Langelands Museum – her må man godt skrive “neger”. *Fyns Stiftstidende*, 10. juni, sektion 2, 24.
- Mosskov, M. (2016). Søren Espersen vil ikke undskylde: ‘Neger’ ligger dybt i mit vokabularium. *TV 2 Nyheder*. Lokaliseret d. 4. december 2018 på nyheder.tv2.dk/politik/2016-05-18-soeren-espersen-vil-ikke-undskyldne- neger-ligger-dybt-i-mit-vokabularium
- Mørch, S. (1996). *Den sidste Danmarkshistorie. 57 fortællinger af fædrelandets historie*. København: Gyldendal.
- Olsen, T. L. (2016). Jeppe Kofod i modvind. Oversætter Espersens “neger” til “nigger”. *DR.dk*, 19. maj. Lokaliseret d. 4. december 2018 på dr.dk/nyheder/politik/jeppe-kofod-i-modvind-oversaetter-espersens-neger-til-nigger
- Secka, R. (2016). N-ordet, der gør ondt. Ramatouile Secka. *Facebook*. Lokaliseret d. 7. december 2018 på

facebook.com/N-ordet-der-gør-
ondt-915781985196099

Stockmann, C. (2016). Museum fjerner
ordene neger og hottentot fra
kunstværker. *Politiken*, 6. juni.

Bildung (dannelse) and Language Education: Reflections on an integrated perspective

A key question to ask about the concept of *Bildung* (or ‘dannelse’) is not just: ‘What does it mean?’ but also: ‘Is it helpful?’ These two questions, of course, are not unrelated; if a concept serves a useful purpose, then it will inevitably have meaning. However, by looking at how the concept functions the arbitrary pursuit of definitions in a vacuum can be avoided, because asking about *use* inevitably raises questions about *context*. In this paper, the questions to be addressed will therefore be: ‘Is the concept of *Bildung* helpful in the context of language and intercultural education?’ and the complementary question: ‘To what extent can intercultural education contribute to *Bildung* in the curriculum as a whole?’ They are intended as genuine rather than purely rhetorical questions because there is a view that the concept of *Bildung* is so lacking in clarity and loaded with history that it generally brings confusion rather than being helpful and that it is no longer needed as a concept (Masschelein & Ricken 2003). Some of the reasons for that view will be examined before looking



MICHAEL FLEMING

PhD

Professor Emeritus School of Education

University of Durham, UK

m.p.fleming@dur.ac.uk



MICHAEL BYRAM

PhD

Professor Emeritus School of Education

University of Durham, UK

m.s.byram@dur.ac.uk

specifically at how the term can be usefully employed in the context of intercultural education and language education. The concepts of ‘dannelse’ and ‘Bildung’ arose in different contexts and have different stories: Although the concepts are not identical, some of the general considerations apply to both. The initial discussion of Bildung, therefore, will be conducted in general terms rather than located in the work of specific writers who have done much to formulate the concept (e.g. Humboldt, Hegel, Gadamer).

The fluidity of the concept of Bildung

It is widely thought that it is not possible to translate Bildung/dannelse into English in any precise way, and that this is an indication of both its specificity to context and its imprecision. Words like ‘education’, ‘formation’, ‘self-cultivation’ are often offered as possibilities, but in any deep discussion of the concept it is invariably asserted that these translations do not capture the full nuance of the term. This is partly because its meaning has shifted and developed over time and grown in complexity. Instead of trying to arrive at one clearly definable meaning it is more appropriate to look at different themes that are associated with the concept.

One important thread is the idea of formation of the individual through exposure to what was seen as high culture with emphasis on the *content* of Bildung. This emphasis on the importance of getting to know an external world may seem self-evident, but many progressive thinkers, partly under the influence of Rousseau, saw education as a process of natural growth, an unfolding of what was within. It was this emphasis on the external culture that brought the criticism that Bildung was characterised by elitist ideas, because it implied that people would be enlightened by a superior cultural heritage, the notion that “other people know what is good for you” (Varkøy 2010: 87).

A second thread of meaning, seemingly in contrast to this view, stresses the cultivation of inner life through the notion of self-formation (Biesta 2002: 378). On this view, Bildung does not only take place in formal educational settings, but is a life-long process. Here emphasis is on the growth of the individual through personal motivation and efforts. This perspective brought criticism of excessive individualism, with insufficient recognition of the social and cultural aspects of education. Another associated theme highlights the importance of ‘transformation’ in the concept of Bildung (Schneider 2012). This also has a subjective, reflective element in interpreting experience, but in its recognition of the importance of criticality has

implications as well for transforming the world. Yet another thread in more contemporary accounts of Bildung is the critical attitude towards instrumentalism in educational thinking; when Bildung is seen as a life-long development or maturation process it does not sit easily with narrow learning outcomes, mechanistic procedures and a means-end approach to education (Varkøy 2010).

An integrated perspective

Contemporary writers on Bildung often try to capture the integrated complexity of the concept and its composite nature. This is not an easy task, because language tends to push its elements into separate compartments. Schellhammer (2018: 8) refers to Bildung as a “dialogical term that does not merely reflect on the educational process as such, but encourages the person to reflect on him- or herself experiencing this process”. Nordenbo (2002: 350) finds in the concept “the idea that the individual and the general are brought to an inner harmony through Bildung”. Similarly, Deimann and Farrow (2013: 50) suggest that a “state of an inward harmony can never be fulfilled without a connection to the external world” and that “openness is thus important as an unrestricted access to the world constituting the precondition for Bildung to take place.” What these accounts have in common is a resistance to seeing the concept in a narrow way that is easily defined.

This brief account of some of the different meanings associated with the concept of Bildung is enough to illustrate why the concept can be dismissed as unhelpful, not only due to its ambiguity, but because some of its elements actually pull in different directions. However, paradoxically, this fluidity is precisely why the concept can be helpful in the context of language and intercultural education, because using it in the language and intercultural education discourse can help avoid the dichotomous thinking implicit in some of the discourse associated with intercultural education. The different threads need to be seen as different aspects of a complex whole rather than competing interpretations.

Intercultural learning and language education

The fact that the concept of Bildung embodies both notions of ‘development from within’ and the idea of ‘formation through external influences’ is relevant to a contrast between ‘learning’ and ‘becoming’ in the development of intercultural competence. The idea

that intercultural learning is primarily a matter of acquiring knowledge and skills underlies some approaches to training, often outside the context of general education, and particularly when people are being prepared for specific roles that involve encounters with other cultures, for example in business. It is tempting to adopt this narrow interpretation when devising teaching schemes or approaches to teaching and assessment, for in this context there is a preference for clearly definable ‘learning outcomes’ that are manifest in specific behaviours. However, Schellhammer (2018: 8) has argued that an intercultural training programme that focuses solely on knowledge and skills “underestimates the complexity of human interaction”. A contrasting approach sees the development of interculturalism more as a process of ‘becoming’, of acquiring deep-seated personal, particularly moral, characteristics primarily through experience. Again, there may be something compelling about the view that becoming intercultural happens less in the formal classroom and more through life experience, through exposure to other groups who are different, in school and beyond. This suggests a need for a pedagogy which takes note of diversity in school and society and not just beyond a society’s frontiers, as was the traditional focus of ‘foreign’ language teaching.

When these approaches of ‘learning’ and ‘becoming’ are seen not as alternatives, but complementary perspectives, the implications for pedagogy in intercultural education are significant. It is now widely accepted that developing intercultural competence requires far more than acquiring information about customs and practices and receiving hints on appropriate behaviour. It is also important to recognise however, that seeking to develop in others an open attitude and the ability to see things from other perspectives may not just be a matter of trying to foster the right disposition, but may also require the teaching of specific types of knowledge and understanding.

It is not the intention in this short paper to focus in detail on the application of *Bildung* to language education (see for example Byram 2010), but to look in general terms at the value of an integrated perspective. The same polarities found in relation to intercultural education also need to be avoided in language education. Learning a language is clearly about acquisition of skills, but it is also about values and identity. Learning a second or foreign language will likely bring new perspectives and ways of seeing the world that may challenge existing conceptions. The fluid nature of the concept of *Bildung* is a vivid example of what is true of all languages; because meaning relies on context, learning a language can never be a purely

mechanical procedure attaching words to meanings in a simple representational manner.

This integrated perspective is also important in relation to models or 'frameworks' of intercultural competence and related notions, such as 'competence for democratic culture'. The competence approach as originally conceived in the context of vocational training was criticised for being too formulaic and reductive, focusing on atomised behaviours rather than understanding. The conceptualization of competence in more contemporary educational contexts is broader and more complex, involving the ability to meet complex demands. More sophisticated intercultural competence models therefore go beyond knowledge and skills to embrace attitudes, values and a critical dimension. There is also an implication for the implementation of such models; in practice, the individual competences should not be seen as separate items to be taught and acquired in a mechanistic linear process, but should be interpreted through a holistic vision of human development. According to Gadamer (2004: 10), "the result of *Bildung* is not achieved in the manner of a technical construction, but grows out of an inner process of formation and cultivation". This criticism of a purely instrumental and technicist approach to education is also relevant to language education. Because language derives meaning through use in cultural contexts, it is important that language teaching is not seen in isolation from the development of intercultural competence, nor that it will become so systematic and regimented that it will lose its dynamism and creativity.

This leaves language teachers with a challenge in that they, like other teachers, will have to respond to demands of measurable learning outcomes while maintaining dynamism and creativity – which is also evident in policy statements and curriculum guidelines. In Denmark, we find a reference to access to knowledge – which is measurable – but also an emphasis on the dynamic and the creative, with reference made to 'insight', 'understanding' and 'criticality', and 'dannelse':

Fremmedsprog er grundlaget for at få indsigt i andre landes kulturer, og dette giver samtidig indsigt i vores eget historiske ophav og samfund. Vi kan bruge sproget til at forstå sammenhængen mellem et lands kultur og samfundsforhold, og dermed bliver vi i stand til eksempelvis at se politiske bevægelser og samfundsmæssige begivenheder i et større perspektiv og forholde os kritisk til den information, vi modtager. Den brede forståelse og kritiske stillingtagen er vigtig, når vi eksempelvis søger information på internettet eller skal fordybe

os i andre landes tekster i en uddannelsessammenhæng. Fremmedsprog giver med andre ord adgang til viden og mulighed for refleksion og dannelse i forhold til såvel vores egne som andres livsbetingelser. (Regeringen 2017)

The question ‘to what extent can intercultural and language education contribute to Bildung in the curriculum as a whole?’ can now be addressed in the light of the preceding discussion. What Bildung represents is a rich view of what education should entail, including notions of learning and becoming, self-development, critical reflection and inclusivity. The preparation of young people to live in the modern globalised world requires development of moral virtues and a commitment to intercultural citizenship. Although, as we see in the quotation above, foreign language teaching is considered to have a particular role, intercultural education does not have to be confined to foreign language teaching, nor does it have to focus only on national cultures; it has the potential to be embedded in all aspects of school life, with the integration of knowledge, understanding values and attitudes across all subject areas.

Literature

- Biesta, G. (2002). How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Byram, M. (2010). Linguistic and cultural education for ‘Bildung’ and citizenship. *The Modern Language Journal*, 94(2), 317-321.
- Deimann, M. & Farrow, R. (2013). Rethinking OER and their use. Open education as Bildung. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 344-360.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2. revised ed.). Translated by J. Weinsheimer & D. Marshall. London: Continuum.
- Masschelein, J. & Ricken, N. (2003). Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 139-154.
- Nordenbo, S. (2002). Bildung and the thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 341-351.
- Regeringen (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet. Accessed January 2019 at uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet
- Schellhammer, B. (2018). Dialogical self as a prerequisite for intercultural adult education. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(1), 6-21.

Schneider, K. (2012). The subject-object transformations and 'Bildung'. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 302-311.

Varkøy, O. (2010). The concept of Bildung. *Philosophy of Music Education Review*, 81(1), 85-96.

Dannelse i en anden tid – om to historiske lærebøger i sprog

Forestillingerne om dannelse ændrer sig over tid i takt med den historiske udvikling, og vi vil i denne artikel se på dannelsesindholdet i to lærebøger fra begyndelsen af 1800-tallet, i brydningstiden mellem oplysningstid og romantik. Oplysningstiden regnes i Danmark fra ca. 1740-1800 (men den indbefatter også Holberg, der mest skrev før 1740). I oplysningstiden var idealet “den dannede mand, verdensmanden, der var bevandret i fremmede sprog og kendte til tidens ideer om politik, økonomi og historie” (Seerup 2001: 9). Omkring 1800 i Danmark betød dette, at man som dansktalende (norsktalende) helst også skulle kunne både tysk og fransk og i nogle tilfælde engelsk. Den begyndende romantik, og dermed den vågnende nationalisme i Europa, fik samtidig den danske helstat til at arbejde for en helstatspatriotisme, som kunne holde sammen på det nationalt sammensatte rige.

AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek), tidligere Danmarks Pædagogiske Bibliotek (DPB), har en stor samling af ældre lærebøger, de ældste fra omkring slutningen af 1700-tallet. Fra denne samling



ANNEGRET FRIEDRICHSEN

Forskningsbibliotekar, mag.art. et ph.d.
AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek)
anfr@kb.dk



KAREN RISAGER

Professor emerita, dr.phil.
Roskilde Universitet
risager@ruc.dk

har vi udvalgt to sproglæreboøger, en for fransk og en for dansk. Den ene er en læsebog udgivet i 1802 og udarbejdet til brug for undervisningen i fransk på Søkadetakademiet i København, dvs. i uddannelsen af datidens søofficerer. Den anden er en læsebog i dansk for slesvig-holstenere, udgivet i 1809. Hvor den første bog altså er rettet mod forberedelse til en specifik profession, er den anden beregnet til almen undervisning af unge og voksne. Franskbogen er i øvrigt skrevet med latinske bogstaver og danskbogen med gotiske bogstaver, og der er ingen illustrationer i bøgerne, heller ikke på forsiden.

Danmark og Europa omkring år 1800

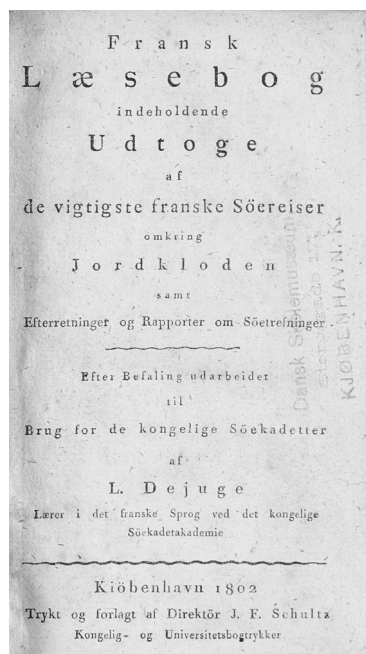
Danmark og situationen i Europa og i verden var meget forskellig fra i dag. Dengang var Danmark, dvs. Det danske Rige eller helstaten, en stat bestående af Danmark-Norge og hertugdømmerne Slesvig-Holsten samt Island, Færøerne og Grønland og desuden med besiddelser på de Vestindiske Øer, i Vestafrika og på Malabarkysten i Indien.

I sproglig henseende var det en flersproget stat, i hvilken forholdet mellem tysk og dansk stod centralt i hovedstaden København (og i de større byer i Danmark) og i hertugdømmerne (Feldbæk & Winge 1991). Hertil bidrog bl.a. den forhistorie, at danske konger var hertuger over den tysktalende provins Holsten (som samtidig hørte til Det Tysk-romerske Rige), og at en del embedsmænd stammede derfra, ligesom tysk overvejende var kongehusets sprog helt op til og ind i 1800-tallet. I midten af 1700-tallet havde ca. 20-25 % af den københavnske befolkning tysk som hjemmesprog, heriblandt mange magtfulde og indflydelsesrige kredse (Outzen 2002). Nationale identiteter var omkring 1800 så småt ved at brede sig i dele af befolkningerne rundt omkring i Europa. I Danmark var der en begyndende dansk identitet i borgerskabet og dele af adelen, især siden opgøret med den tyskorienterede Struensee (1772) og den efterfølgende Indfødsretslov (1776), som krævede, at offentlige embeder skulle besættes af mænd, der var født i helstaten og fx ikke i de tyske lande. I årene 1789-1790 var der den såkaldte Tyskerfejde (Feldbæk & Winge 1991; Winge 1991), som fandt sted i København og udgjorde den første offentlige debat om tyskhed og danskhed. I den tid, hvor nationale identiteter begyndte at komme til udtryk, også fx i Norge, var det afgørende for myndighederne at søge at bevare helstaten og pleje det, man kaldte helstatsloyaliteten. Undervisningen i tysk og dansk skal ses i denne kontekst. Både tysk og dansk var hjemmehørende i Det danske Rige, inkl. i Norge, hvor man talte forskellige norske dialekter, men brugte det danske skriftsprog.

Årtierne omkring 1800 var en meget turbulent tid i Europa, bl.a. for Danmark. Danmark havde en svær position i den europæiske magtbalance og blev presset fra flere sider (Jespersen & Feldbæk 2002). Man havde været igennem Revolutionskrigene 1792-97, hvor Danmark forsøgte at opretholde neutralitet. Denne politik ændredes til væbnet neutralitet i 1797, hvorefter Danmark kom i konflikt med England. Denne konflikt endte med slaget på Reden 1801. Derefter fulgte Napoleonskrigene 1801-1814, hvorunder Danmark var i krig med England 1807-14. Den kulminerede for Danmarks vedkommende med Københavns bombardement og afleveringen af hele flåden til briterne i 1807. I forbindelse med Napoleons opløsning af Det Tysk-romerske Rige i 1806 blev Holsten tættere integreret i den danske helstat.

Lærebogen i fransk

Lærebogen i fransk er udgivet i København i 1802 og har titlen: *Fransk Læsebog indeholdende Udtoge af de vigtigste franske Söereiser omkring Jordkloden samt Efterretninger og Rapporter om Söetrefninger*. Og som der videre står på titelbladet: *Efter Befaling udarbejdet til Brug for de kongelige Söekadetter af L. Dejuge. Lærer i det franske Sprog ved det kongelige Söekadetakademie*.



Titelblad fra Dejuge (1802)

Søkadetakademiet lå i København og var det eneste uddannelsessted for søofficerer i hele helstaten. Det var blevet oprettet i 1701 efter fransk forbillede. Eleverne var unge mænd, hovedsagelig fra familier, hvor faderen var søofficer, ansat i statsadministrationen eller havde et erhverv i borgerskabet. Oftest var de født i Danmark (primært på Sjælland, især i København). Flåden og alle dens værksteder udgjorde Danmark-Norges største arbejdsplads, og søofficererne spillede en vigtig kulturel rolle i København: "Søkadetterne og de færdiguddannede søløjtnanter sammen med lærerne ved akademiet deltog aktivt og levende i tidens københavnske kulturliv. De var virksomme medlemmer af datidens lærde og politiske selskaber, og mange var også litterært og kunstnerisk aktive" (Seerup 2005: 9).

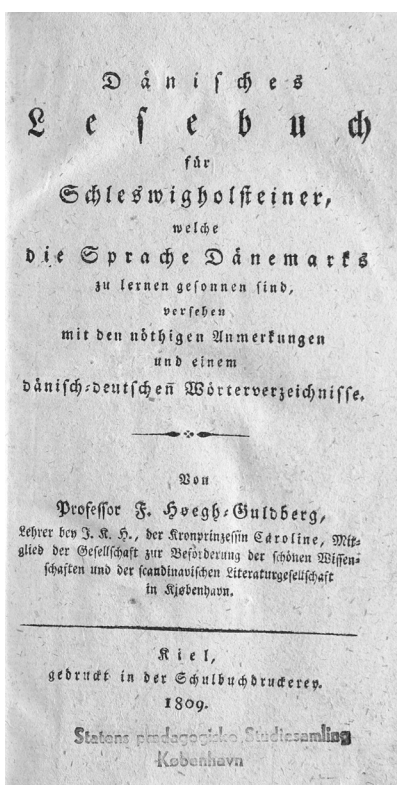
Kommandosproget i flåden havde siden 1600-tallet været dansk (mens det var tysk i hæren indtil 1773). De menige søfolk var hovedsagelig danskere og nordmænd, og der var ikke tradition for at hverve udenlandske søfolk eller soldater i søværnet. Undervisningssproget på Søkadetakademiet var derfor dansk allerede fra oprettelsen i 1701. Søkadetakademiet var i øvrigt den første højere læreanstalt i Danmark, hvor undervisningssproget var dansk (Seerup 2005). Med hensyn til fremmedsprog blev søkadetterne undervist i fransk og engelsk, og de øvrige fag var: konstruktion (af flådefartøjer), artilleri, navigation, matematik, regning, skrivning, taktik (i søkrig), tegning, fægtning, dans, kristendom, historie og geografi.

Lærebogen, som er på fransk helt igennem, undtagen forside og titelblad, indeholder tre dele: en længere introduktion, en hoveddel og en afsluttende del. Introduktionen (26 sider) består af cirka 30 korte beskrivelser af verdensomsejlinger siden Magellan 1519, inkl. Drake 1577, Tasman 1642 og Cook 1772. Hoveddelen (315 sider) indeholder uddrag af logbøgerne fra to store sørejser: Bougainville 1766-69 og Lapérouse 1785-88. Bougainville ledede den første officielle franske verdensomsejling. Han kendes bl.a. som skaber af paradismyten om Tahiti som et sted, hvor man praktiserede fri sex og plukkede brød direkte fra træerne. Lapérouse ledede en stor fransk ekspedition til forskellige egne af Stillehavet. Den endte ulykkeligt, idet han og hans skibe med besætning forsvandt et sted i det sydlige Stillehav. Den afsluttende del af bogen (35 sider) indeholder uddrag af logbøger i forbindelse med berømte søslag, hvor den danske flåde var involveret: tre slag under Den Store Nordiske Krig, heriblandt den dansk-norske søhelt Tordenskiolds logbøger fra sejren ved Dynekilen i 1716 og erobringen af Marstrand i 1719, samt to træfninger med engelske skibe i henholdsvis 1797 og 1801 under konflikten med England.

Bogens indhold er således for størstedelens vedkommende relateret til Frankrig og til Danmark-Norge med fokus på udenrigsanliggender såsom opdagelsesrejser til fjerne lande og internationale krige. Her finder vi et klart globalt perspektiv på indholdsdimensionen. Indholdet er også fagligt rettet, idet fokus er på søfart, og i kraft af logbøgernes jeg-fortællinger ses verden fra kaptajnens daglige ledelsesperspektiv. Teksterne retter blikket mod eventyrlige begivenheder og helttemodige indsatser i århundredet før, og de tager også læseren helt op til samtidens militære konflikter på havet.

Lærebogen i dansk

Den anden bog er udgivet syv år senere af professor Frederik Høegh-Guldberg. Det er en læsebog i dansk med den fulde titel *Dänisches Lesebuch für Schleswigholsteiner, welche die Sprache Dänemarks zu lernen gesonnen sind* med følgende lange undertitel på titelbladet: ... *versehen mit den nöthigen Anmerkungen und einem dänisch-deutschen Wörterverzeichnisse* (1809).



Titelblad fra Høegh-Guldberg (1809)

Bogen blev udgivet i Kiel (i Slesvig-Holsten), hvortil Høegh-Guldberg efter en periode (1797-1805) som lektor i dansk ved Blågård Seminarium og siden 1803 også som privatlærer for prinsesse Caroline var fulgt med hoffet. Høegh-Guldberg havde efter indlemmelsen af Holsten i 1806 i skrift og tale foreslået at indføre obligatorisk undervisning i dansk i Holsten, hvilket vakte debat og blev opfattet som forsøg på en fuldstændig fordanskning af Holsten (Frandsen 2008). Lovpligtig undervisning i dansk blev ikke indført, men efter 1806 skulle alle nye love for hertugdømmerne kundgøres både på tysk og på dansk, ligesom der blev stillet krav om danskundskaber hos centraladministrationens embedsmænd (Bregnsbo & Jensen 2005).

Bogen indledes af en tysk dedikation på fire sider efterfulgt af et ligeledes tysksproget forord, angivet i romertal fra s. XI-XXXIV. Fra s. 1-51 følger sprogøvelser på dansk med overvejende tyske, men også danske anmærkninger i fodnoter, og siden kommer læsetekster med værktitel og forfatter efter hvert tekstuddrag (i alt 293 sider) og endelig en fortegnelse over de vanskeligste danske ord i læsebogen (knap 100 sider).

Bogen er dedikeret til “Des Dänenreiches Mutter, Ihrer Majestät, der Königin Maria Sophia Friderika ...” Både i dedikationen og det efterfølgende forord bliver Høegh-Guldbergs blanding af underdanighed i forhold til hoffet og selvforsvar i forhold til den offentlige debat tydelig. Det, at dronningen har givet ham tilladelse til dedikationen, giver Høegh-Guldberg anledning til at forene sin fejring af kongehuset med sit eget patriotiske formål. Han konkluderer i den fire sider lange dedikation, at enhver brav (“biedere”) slesvig-holstener for at blive dronningens gunst værdig må anse Danmarks eller Norges sprog for det første af de endnu ukendte tungemål, som han skal lære at tale. Med andre ord bør dansk og norsk være slesvig-holstenernes første fremmedsprogvalg. Det efterfølgende motto af Th. Thaarup anføres både på dansk og i tysk oversættelse:

“Nu Brødre, vi er’ enige i Hjertet,/” Og dog forskjellige i Sprog og Sæder.”//

“Nun, Brüder, einig sind wir ja im Herzen,/” und doch verschieden noch an Sprach’ und Sitten.”

Høegh-Guldbergs forord er skrevet på tysk, og han griber her lejligheden til at forsvare sig mod sine kritikere fra ovennævnte sprogdebat: Det har aldrig været hans mening, at slesvig-holstenerne skulle opgive det tyske, dvs. at det danske sprog skulle indføres alene (Høegh-Guldberg 1809: XXVIII, note). Han skelner i sin argumenta-

tion mellem provins og hovedland (Hauptland), mellem det særlige sprog i hertugdømmerne (det tyske) og det almene sprog i hovedlandet (det danske). Hans intention er at skabe opmærksomhed omkring det danske sprog. Han betoner, hvilke gode følger udbredelsen af det danske sprog i Slesvig-Holsten ville kunne have, idet han udmaler sig en broderlig enighed i hele staten fra Nordkap til Elbens bred (“... vom Nordcap bis an das Ufer der Elbe ...”) (ibid.: XXX), og at alle sammen, nordmænd, slesvig-holstenerne, jyder, sjællændere, samlet vil være danskere (“... wir wollen insgesamt, Norweger, Schleswig-holsteiner, Jüten, Sjelländer, insgesamt ... Dänen seyn.”) (ibid.: XXI). Det tyske får dermed samme position som regionale og dialektale særtræk i forhold til det nationale. Tanken om, at sprogkundskab fører til forbrødring, dvs. til, hvad vi i dag ville kalde integration (her af hertugdømmernes tyske sprog, men dermed også af borgerne), er tydelig. Og det samme gælder forestillingen om, at dannelse og sproglig dannelse går hånd i hånd. Målet er for Høegh-Guldberg, at dansk bliver det foretrukne fremmedsprog frem for fransk eller engelsk, fordi det ifølge ham bør være den enkelte slesvig-holstener mere vedkommende. Det må ifølge Høegh-Guldberg anses som vartegn for en slesvig-holsteners ikke forsømte opdragelse (“Erziehung”) (ibid.: XXVIII), at han ved siden af hverdagens vanlige tyske sprog også kan det danske sprog. Forordet (XI-XXXIV) slutter med at gøre det tydeligt, at den vellykkede indlemmelse i helstaten er afhængig af, om og i hvilken grad slesvig-holstenerne bliver sprogkyndige udi det danske. Da Slesvig i forvejen er flersproget, med tysk, dansk, frisisk og plattysk, må man forstå Høegh-Guldbergs polemik som i høj grad møntet mod Holsten.

Efter forordet følger (s. 1-51) sprogøvelserne på dansk med overvejende tyske, men også danske anmærkninger i fodnoter. Disse er blevet sammensat for at demonstrere den danske grammatik, ortografi, ordstilling, sammensatte substantiver, ordklasser (substantiver, verber, adverbier, adjektiver, præpositioner osv.). Helt i tråd med samtidens metode består øvelserne i, at de enkelte ordklassers former (bøjningsformer) indgår i korte dagligdags sætninger.

Men det er afgjort de danske læsetekster inklusive anmærkninger i fodnoter (s. 51-344) efterfulgt af førnævnte fortegnelse over de vanskeligste danske ord (s. 345-482), der fylder langt hovedparten af bogen. Hvad angår udvælgelsen af tekster inden for drama, prosa og poesi, begrundes Høegh-Guldberg ikke, hvorfor han har udvalgt de enkelte digtere og deres tekster. Han anfører blot, at han generelt har tilstræbt en progression fra det lettere til det sværere. Udvalget består af en blanding af genrer: uddrag af folkekomedier af

Holberg, fx *Erasmus Montanus* (1723), poetiske *Digtervandringer* (1807) af Jens Baggesen, scener fra et parodisk sørgespil af den norsk-danske dramatiker Wessel og eksempelvis et nationaldrama af K.L. Rahbek samt Rahbeks *Poetiske Forsøg* og Oehlenschlägers *Poetiske Skrifter* (1805). Hertil kommer i dag ikke så kendte digtere, bl.a. den patriotiske digter Thaarup, som også leverer bogens motto. Med dette skønlitterære udvalg afspejles spektret fra oplysningstidens læsestof til romantikken. Jens Baggesen betegnes ofte som overgangsfigur mellem oplysningstid og romantik, og Oehlenschläger regnes for at være det romantiske gennembruds digter. Målgruppen er voksne, herunder unge voksne, der vil tilegne sig det danske sprog ved selvstudium. Ved siden af tekster, der allerede havde klassisk status for dannelsesborgerskabet dengang, ikke mindst i København, finder man helt dugfriske udgivelser. Det samme gør sig gældende inden for historiske skrifter og fagtekster, fx *Om Philosophie, Moralitet og Religiositet* af Bornemann (1803) og Laurits Engelstofts: *Tanker om nationalopdragelsen* (1808).

Udvalget er almindennende og professionelt, men også personligt sammensat i dets patriotiske sigte, og politisk i sin formidling af nation og nationalsprog. Det afspejler dermed i høj grad et dannelsessyn præget af oplysningstidens idealer om formidling af alsidig viden med historisk kendskab, som danner grundlag for dannelsens (og selvdannelsens) formning af datidens forestilling om den ideelle oplyste borger.

To forståelser af det kosmopolitiske

De to lærebøger er situeret forskelligt i forhold til den omgivende verden, og de kan siges at illustrere to forskellige forståelser af verdensborgerskabet eller det kosmopolitiske. Lærebogen i fransk orienterer sig udad mod den større verden, også i kraft af dens fokus på den kommende søofficer. Derimod orienterer lærebogen i dansk sig mod en mere afgrænset forestilling om det kosmopolitiske i den forstand, at den tysktalende slesvig-holstenske kosmopolit (og kommende embedsmand?) gerne må have udsyn, men opfordres til at prioritere helstatens hovedsprog (dansk). Det i forvejen sprogblandede Slesvig og det nyligt indlemmede Holsten i den flersprogede helstat skal orientere sig mod nationens hovedsprog.

Begge bøger befinder sig i gråzonen mellem fremmedsprogsundervisning, og hvad vi i dag ville kalde andetsprogsundervisning. Franskbogen formidler fransk som et betydningsfuldt internationalt (fremmed)sprog, men det tales og skrives jo også af dele af den

danske adel, hvorfra mange af søkadetterne kommer. Danskbogen formidler dansk som et fremmedsprog for de tysktalende elever, men samtidig beskrives dansk som deres egen stats hovedsprog. Man kan sige, at nutidens kritikere af det nationale paradigme (ét land – ét sprog) kan henvise til disse ældre lærebøger som eksempler på en anden tids mere kosmopolitiske orientering.

Litteratur

- Bregnsbo, M. & Jensen, K.V. (2005). *Det danske imperium. Storhed og fald*. København: Aschehoug.
- Dejuge, L. (1802). *Fransk Læsebog indeholdende Udtog af de vigtigste franske Söereiser omkring Jordkloden samt Efterretninger og Rapporter om Söetrefninger*. København: J.F. Schultz.
- Feldbæk, O. & Winge, V. (1991). Tyskerfejden 1789-1790. Den første nationale konfrontation. I: Feldbæk, O. (red.), *Dansk identitetshistorie 2: Et yndigt land 1789-1848* (s. 9-109). København: C.A. Reitzels Forlag.
- Frandsen, S.B. (2008). Et dansk Holsten. I: *Holsten i helstaten. Hertugdømmet inden for og uden for det danske monarki i første halvdel af 1800-tallet* (s. 79-94). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Høegh-Guldberg, F. (1809). *Dänisches Lesebuch für Schleswigholsteiner, welche die Sprache Dänemarks zu lernen gesonnen sind*. Kiel: Schulbuchdruckerey.
- Jespersen, K.J.V. & Feldbæk, O. (2002). *Revanche og neutralitet 1648-1814*. Dansk udenrigspolitikens historie 2. København: Gyldendal.
- Outzen, S.Aa. (2002). Datidens tosprogede København – learning by doing. I: Holm-Larsen, S. (red.), *Fremmedsprog i den danske skole* (s. 69-77). København: Dansk Skolemuseum/i kommission ved Kroghs Forlag.
- Seerup, J. (2001). *Søkadetakademiet i oplysningstiden*. København: Forlaget Marinehistoriske Skrifter, Orlogsmuseet.
- Winge, V. (1991). Dansk og tysk 1790-1848. I: Feldbæk, O. (red.), *Dansk identitetshistorie 2: Et yndigt land 1789-1848* (s. 110-149). København: C.A. Reitzels Forlag.

Skrivning i dialog: stemmer og dannelse

Dannelse er kommet højt på dagsordenen i den uddannelsespolitiske og pædagogiske debat. Det kan læses som tegn på at skole og skolefag i disse år står over for gennemgribende forandringer i samfund og kultur som kræver at deres formål og indhold gentænkes og formuleres på ny (se fx debatten i [Gymnasieskolen gymnasieskolen.dk/tags/almendannelse](https://www.gymnasieskolen.dk/tags/almendannelse)). For fremmedsprogsfagene er globaliseringen og dens konsekvenser for interkulturel kommunikation den væsentlige udfordring (jf. Fernández 2016). I sit svar på hvad der er fremmedsprogsundervisningens opgaver i globaliseringens æra, peger Claire Kramsch på et paradoks som et nyt vilkår og en ny udfordring til undervisningen: På den ene side deltager mennesker i dag i kommunikation på tværs af sprog og kulturer i hidtil uset målestok, især gennem udbredelsen af digitale medier, på den anden side indebærer digitale kommunikationsformer en ensliggørelse af sprog og formater som kan sløre forskelle og forstærke stereotyper og dermed reelt hæmme forståelsen af lokale sociale og kulturelle virkeligheder (Kramsch 2014). For fremmedsprogsundervisning indebærer dette en ny og væsentlig dannelsesopgave som omfatter alle dimensioner af et fremmedsprogsfag, både viden, kulturforståelse og sproglige færdigheder.

I denne artikel sættes der fokus på skrivning, ikke som en isoleret sproglig færdighed, men som et bidrag til elevernes dannelse. Med baggrund i et dialogisk sprogsyn argumenteres der for at se elever-



KAREN SONNE JAKOBSEN
Lektor emerita
Roskilde Universitet
karens@ruc.dk

nes skrivning ikke kun som mere eller mindre korrekte konstruktioner af sætninger og tekster, men som en manifestation af elevens *stemme* i dialog med andre stemmer, i og uden for klassen, gennem tekster og på nettet. At udvikle sin stemme forudsætter at kunne lytte til og forstå andres stemmer, med andre ord at udvikle “an ear for the voices of others” (Kramsch 2014: 309). Lydhørhed over for den andens stemme er måske et af de vigtigste bidrag fremmedsprog-undervisning kan give til elevernes dannelse i en globaliseret, kompleks og konfliktfyldt verden.

I artiklen præsenteres *skrivning i dialog* som en pædagogisk tilgang der kan fremme elevernes lydhørhed og udvikling af stemme. Opmærksomheden er ikke primært rettet mod den færdige elevtekst, men mod processer i kollaborativ skrivning hen mod et fælles skriftligt produkt. Fokus er på elevernes opfattelse af og udtryk for skriveprocesser, og eksemplerne giver et indblik i elevperspektiver på skrivning som dannelsesproces.

Stemme og skrivning i dialog

Skrivning som udvikling af stemme er en central forestilling i skrivevidaskikken og dens dannelsesmål. Stemmebegrebet udspringer af Bakhtins dialogiske sprogsyn som blev introduceret af Olga Dysthe i nordisk klasserumsforskning (Dysthe 1997) og udviklet i norsk og dansk skrivevidaskik (Smidt 2004; Krogh 2012).

Det dialogiske sprogsyn indebærer at sprogbrug, både mundtlig og skriftlig, grundlæggende opfattes som ytringer som på én gang er sprogbrugerens individuelle ytringer henvendt til en adressat, og som samtidig er formet af sociale normer, dvs. af de i samfundet gældende genrer (Bakhtin 2009). I ytringen høres sprogbrugerens *stemme*. Stemme er hos Bakhtin et litterært fænomen som er knyttet til hans analyse af romanens mangestemmighed. Stemmen er “the speaking personality, the speaking consciousness. A voice always has a will or desire behind it, its own timbre and overtones” (Holquist 1981: 434). Det er en vigtig pointe i skrivevidaskiske læsninger af Bakhtin, at den individuelle stemme ikke opfattes som en særlig autentisk, oprindelig stemme, men at den dannes i dialog med kulturens sociale stemmer (Jakobsen & Krogh 2016). Skriverens stemme formes i dialogen med adressaten som kan være real eller forestillet, og med andre stemmer i kulturen som skriveren møder i sociale fællesskaber, i medier, gennem uddannelse osv. I skriverens individuelle stemme vil der altid være et ekko af andres stemmer.

Stemme er både noget ydre og noget indre. I sin fortolkning af

stemme som metafor for sproglige dannelsesprocesser ser Ellen Krogh (2012) stemmen som knyttet til handling med en dobbelt retning: Som handling *udadtil* er stemme knyttet til kommunikativ handling i offentlige rum og til politisk deltagelse. Som handling *indadtil* er stemme forbundet med “æstetiske og etiske dimensioner af sproglige dannelsesprocesser” (Krogh 2012: 9). Den indre dimension handler om stemme som identitetsdannelse, dvs. stemme som dannes gennem skriverens arbejde med det sprogligt-æstetiske udtryk og med indhold som skriveren bearbejder, tilegner sig og forholder sig til. Sammenfattende kan man sige at elevskriverens stemme dannes både gennem ydre og indre dialog; gennem dialog i klasseoffentligheden, med kammerater, lærere og tekster og gennem en indre dialog om hvad elevens tekst skal sige og hvordan den skal lyde.

For at illustrere hvad en dialogisk tilgang til skrivning konkret kan betyde, vil jeg i det følgende genbesøge empiri indsamlet under observation af et AT-forløb (Almen Studieforbereelse) med fagene tysk og historie i en 2. g i et københavnsk gymnasium i 2011 (Jakobsen 2013). Projektforløbet som varede fire dage, handler om mindretallene ved den dansk-tyske grænse med fokus på identitetsspørgsmål. Det var forberedt gennem tekstlæsning i tysk og historie, og en væsentlig del af forløbet består af interviews med gymnasieelever fra mindretallene som var på besøg på skolen. Der arbejdes i grupper, og arbejdet skal resultere i et skriftligt produkt, en synopsis, som danner grundlag for gruppens fremlæggelse i klassen. I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan skrivning, både på dansk og tysk, indgår i dialoger i projektarbejdet, og undersøge hvilken betydning denne arbejdsform har for elevernes udvikling af stemme og lydhørhed over for andres stemmer. Analysen bygger på feltnoter og gruppeinterviews med elever.

Skrivning i dialog i klassen

Et fremtrædende træk ved skrivning i AT-forløbet er at skrivningen indgår i flere forskellige dialoger. Den mest intense og – når man spørger eleverne – krævende dialog er den der fører frem til gruppernes problemformuleringer. Eleverne begrundede denne tidskrævende og til tider udmattende arbejdsform med at det er nødvendigt for at skabe en fælles forståelse af hvad gruppens projekt går ud på. Når grupperne begynder at producere sammenhængende tekst, deler de sig op og skriver hver for sig bidrag til besvarelse af problemformuleringen. Disse bidrag cirkulerer for at skabe sammenhæng i arbej-

det og for at integrere gruppemedlemmernes synsvinkler i teksten. En af eleverne bruger metaforen “at høre det gennem andres øre”:

Elev 2: Hvis man har siddet og skrevet om et bestemt emne i en halv time eller et eller andet, så er det godt lige at høre det gennem andres øre, om man så kan sige, og de så kan høre, det her, det skal du lige omformulere. (Gr. 6)

At give respons på hinandens tekster er ikke nogen nem øvelse; den kræver at de læser hinandens tekster grundigt, og at de tør og er i stand til at give hinanden kritik:

Elev 1: Man kan meget nemt bare nikke når andre siger: “Er det sådan her, det skal være? Det er okay, ikke?” Men jeg fik noget konstruktiv kritik til det jeg skrev, og så kunne jeg bygge videre på det, og man kunne tilføje noget til de andres. Det var ikke bare sådan nogen nikkehoveder der sagde “Ja, okay, det er fint”. (Gr. 2)

Dialogisk skrivning skal resultere i et fælles produkt, det er den handlende, udadrettede dimension af skrivning der står i centrum. Observationer og interviews viser imidlertid i hvor høj grad processen kræver at eleverne lytter opmærksomt til hinandens bidrag, både de mundtlige og de skriftlige, og bruger den tid der skal til, for at forstå hvor den anden vil hen.

Ved den afsluttende fremlæggelse af deres projekt over for en anden gruppe og over for lærerne som skal bedømme deres præstation, er dialogen sværere at håndtere. Selve præsentationen lykkes godt. Den skriftlige del består af PowerPoint-dias og talepapirer, en faglig genre som eleverne gennemgående behersker og også varierer med visuelle og dramatiserende indslag. At træde frem i klasseoffentligheden med resultatet af deres arbejde er for eleverne en helt central del af forløbet. Det er responsopgaven der ikke lykkes, de ellers meget talende elever siger ikke ret meget. Det er nærliggende at antage at det er bedømmelsessituationen der har denne konsekvens; der sker et scenskift hvor dialogen foregår på andre præmisser. På daværende tidspunkt (2011) var der ikke samme pædagogiske fokus på responsgivning som der er i dag, hvor erfaring og øvelse med *peer-respons* kan bidrage til at fastholde dialogen, også i denne del af et projektforbøb.

Andres stemmer

En væsentlig del af projektet går ud på at lytte til og fortolke stemmer fra mindretallene, dels i form af tekster, dels gennem interviews med jævnaldrende repræsentanter for mindretallene. Kompleksiteten i mindretalsbiografier stiller krav til interviewernes forberedelse og skriftlige bearbejdning. Interviewet bliver optaget, men der tages også noter undervejs for at kunne stille opklarende og uddybende spørgsmål. Det kommer an på nuancer, at lytte efter hvordan noget menes:

Elev 1: Men det at vi skulle snakke med dem og høre hvordan de havde det, frem for vi fik en artikel. Der kan du jo ikke helt se om han mener det lidt ironisk det han skriver, eller ej. Og så nu hvor vi hørte dem, der kunne man også forstå meget bedre hvordan de havde det med at være en del af mindretallet. (Gr. 1)

De ironiske overtoner i en andens stemme, tostemmigheden, kan være lettere at høre i talen end at se i skriften.

I interviewene med mindretalseleverne er der både flere stemmer og flere sprog i spil. Sprogvalget giver ikke sig selv, det er ikke på forhånd sikkert om det skal være tysk eller dansk. De danske gymnasielever forsøger med tysk, men skifter i de fleste tilfælde til dansk; det er den interviewedes præferencer der bestemmer hvilket sprog der vælges. Selvom interviewsproget er dansk, er det elevernes opfattelse at det at de kan tysk, ikke er uden betydning. Kendskabet til tysk som er mindretalselevernes første eller andet sprog, "skaber en forbindelse" og skærper opmærksomheden på betydninger og medbetydninger i mindretalselevernes danske tale.

Læsning af tysksprogede tekster, herunder personlige og poetiske fremstillinger, uddyber forståelsen af den anden:

Elev 1: At vi kunne læse et digt, og vi kunne forstå det på tysk, det tror jeg også skabte meget bedre forståelse. Lige netop det digt² dér tror jeg, det har fået os til at tage et skridt op mht. det faglige niveau. (Gr. 2)

I flere af synopsiserne trækker eleverne på digtets poetiske stemme, både i form af direkte citat og som fortolkning af mindretalseksistensen. Mens digtet tematiserer en splittethed mellem dansk og tysk, definerer de jævnaldrende mindretalselever deres kulturelle tilhørsforhold som et "både-og", alt efter biografi med forskellig

vægt. Stemmernes forskellighed og elevernes lydhørhed bidrager til at eleverne danner sig en nuanceret opfattelse og undgår de stereotyper som temaet nationale identiteter ellers let inviterer til.

At finde sin stemme

Synopsen er en faglig genre som eleverne på dette niveau er ved at blive fortrolige med, mens det er nyt for dem at skrive fagligt tysk i form af et *abstract* som er en del af synopsen og et talepapir til fremlæggelsen. Eleverne er helt klar over at det er en anden slags tysk der forventes, end det kommunikative tysk de kender fra klasseundervisningen: "... det skal ikke bare være sådan noget hverdagsprog". At skrive og især at tale tysk i denne mere skriftligt prægede genre fremkalder ambivalente følelser af at tale med en 'fremmed stemme' som ikke helt tilhører dem:

Elev 2: Jeg personligt kan faktisk bedre lide at man bare sidder nede i tysklokalet, og det ikke skal være så fint. Og man kan tale sådan lidt frit fra leveren, og så mangler man måske lige et par ord eller et eller andet, så kan de komme sådan undervejs. (Gr. 6)

Men eleverne oplever det også som tilfredsstillende og motiverende at kunne bruge tysk i deres projekter. Projektet giver dem mulighed for at udvide deres tyske elevstemme med en mere selvstændig, faglig stemme:

Elev 1: Det kom op på et lidt højere niveau, det faglige tysk. I stedet for at det altid er så tekstnært. Jeg kunne godt lide at man begyndte at analysere. Altså, i forhold til undervisningen hvor det er meget med tekster, og det er bare nogen gange de samme vendinger man bruger. Det kom man lidt væk fra. (Gr. 2)

At skrive på to sprog, dansk og tysk, inden for synopsens rammer giver eleverne mulighed for at arbejde med forskellige stemmer og hjælp til at udvikle en tysk faglig stemme. I deres danske tekster høres faglige stemmer hvor mindretalserfaringer sættes i et historisk og fremtidsrettet perspektiv, men også personlige stemmer hvor egne erfaringer med at tilhøre en etnisk minoritet klinger med. Når eleverne har gennemarbejdet og -skrevet deres problemstilling på dansk, har de en basis for at skrive et tysk abstract der formidler deres viden om og holdning til emnet i koncentreret form. Denne gruppe har lagt vægt på generationsperspektivet som de taler om med en

faglig stemme der fletter sig sammen med en personlig stemme ud fra barnets position:

Wir konnten feststellen, dass die Gefühle in einer Minderheit sehr individuell sind, da es sehr auf die Erfahrungen der Personen ankommt, wo die Familie während der Kindheit das Leben und die Zukunft für einen entschieden hat, und wo man selbst als Kind nicht viel Einfluss hatte. [Vi kunne konstatere, at følelserne i et mindretal er meget individuelle, da det kommer meget an på personernes erfaringer, hvor familien i løbet af barndommen har besluttet liv og fremtid for én, og hvor man selv som barn ikke havde megen indflydelse.] (Gr. 1)

At finde en egen stemme i denne betydning er en central dannelsesopgave for skrivning både på første- og fremmedsproget. Sprogarbejdet er ikke kun rettet mod at producere en tekst som kan præsenteres i klasseoffentlighed, men indebærer også at “man tænker lidt mere over tingene”:

Elev: Jeg har det også sådan at man tænker lidt mere over tingene når man selv skal sidde rigtig koncentreret. Og så okay: Nu skal man altså lave det her og finde ud af hvad der er det rigtige. Så koncentrerer man sig også meget mere om det, og så får man også mere ud af det, end hvis det bare er sådan noget: ind på *Google Translate*, så er det oversat. Det får man jo ikke noget ud af, vel? (Gr. 5)

Eleven giver her et indblik i sin indre dialog om skrivning. Med to sprog i spil og den langsomhed der kendetegner fremmedsproglig skrivning, tydeliggøres den erkendelsesrettede dimension i arbejdet med det sproglige udtryk. Når eleven ikke vælger genvejen *Google Translate*, er det fordi det ikke bare handler om at producere en så vidt muligt korrekt tysk tekst. At finde sin stemme involverer individuelt sprogarbejde, men er fundamentalt set også en erkendelsesproces og en social proces – “finde ud af hvad der er det rigtige” – hvor skriveren henvender sig til andre, til læreren, i klassen og uden for. At finde balancen mellem den individuelle stemme og de sociale normer for skrivning er et centralt orienteringspunkt i dialogisk skrivning og et vigtigt bidrag til elevernes dannelse som skrivere.

I citaterne ovenfor er der givet eksempler på elevstemmer i skriveprocesser og hvad elever tænker om skrivning. De kan høres som stemmer i både ydre og indre dialog. Der er ekkoer af dialogen i gruppeinterviewet hvor eleverne viderefører og modsiger hinandens temaer og synspunkter, og af den faglige og pædagogiske diskurs i

klassen. Der er også ekkoer af en indre dialog om hvad der for den enkelte elev er på spil i skrivning, og som giver et indblik i skrivning som en faglig og personlig dannelsesproces. Eksemplerne taler for at dialoger om skrivning kunne være en vej til at styrke bevidstheden om dannelse som en dimension af skriveundervisningen.

Afsluttende

Med gymnasireformen 2017 blev dannelsesopgaven fremhævet, både i uddannelsens generelle formål og i de enkelte fag. Ved den samme reform blev AT-forløbet afskaffet og erstattet af tværfagligt projektarbejde kun mellem studieretningsfagene, dvs. at fremmedsprog-fagene undtagen engelsk kun sjældent deltager. Spørgsmålet er hvilken betydning det får for den dialogiske skrivning som er udviklet i AT-forløbene, og for det dannelsespotentiale som fremmedsprog-fag kan bidrage til at realisere. Ovenfor er der fokuseret på skrivning set fra elevernes perspektiv; den vejledning de har fået, og som er afgørende for forløbets kvalitet, fremgår kun indirekte, men taler alligevel sit tydelige sprog gennem elevernes stemmer. Den sprog- og skrive-didaktiske viden og praktiske erfaring der findes i fremmedsprog-fagene, er nødvendig for at skrivning i gymnasiet kan bidrage til elevernes dannelse i en sprogligt og kulturelt kompleks og mangfoldig virkelighed.

Noter

1. Elevcitater er let normaliserede.
2. Annegret Friedrichsen:
Wanderer in zwei Sprachen. I:
M. Hermann, F. Jensen, H.J.L.
Larsen, G. Vestergaard og M.
Vonsbæk (2009). *Grænseland –
krig og kulturmøde*. København:
Columbus.

Litteratur

- Bakhtin, M.M. (2009). Talegenrer (Dansk oversættelse af A. Fryszman & N.M. Andersen). I: Johansen, J.D. & Klujeff, M.L. (red.), *Genre* (s. 179-197). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Fernández, S.S. (2016). De nye læringsmål og dannelsesbegrebet set fra fremmedsprog-fagenes perspektiv. I: Krogh, E. & Holgersen, S.-E. (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 4, Cursiv 19* (s. 175-190). København: DPU, Aarhus Universitet.
- Holquist, M. (1981). Glossary. I: Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination; Four essays by M.M. Bakhtin* (s. 423-434). Redigeret af M. Holquist og oversat af C.

- Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Jakobsen, K.S. (2013). "En helt anden måde at skrive på". Et studie i skriftlighed i projektarbejde med tysk som fremmedsprog. *Nordic Journal of Modern Language Pedagogy*, 2(1).
- Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I: Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 25-55). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 297-311.
- Krogh, E. (2012). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I: Ongstad, S. (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 260-289). Oslo: Novus Forlag.
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Intersproglig tekstsprogskultur – en udvidelse af dannelsesbegrebet¹

På de videregående uddannelser sidder de studerende i vid udstrækning bøjet over læsestof på engelsk, der skal formidles på dansk i de afsluttende eksamensopgaver. De skal skrive resuméer af afsnit, artikler og bøger, de skal parafrasere fra vigtige sider hos teoretikerne, og de skal diskutere, kritisere og reflektere – alt sammen på dansk på baggrund af viden, termer og idéer erhvervet på engelsk. Det er ikke så let, som man kunne tro. Jeg har i to tidligere arbejder undersøgt, hvad der sker med det danske sprog i denne form for oversættelsesproces fra ét sprog til et andet, og det er ikke småting (Klitgård 2015; Klitgård 2018). Det er disse resultater, jeg gerne vil formidle til læseren her i håbet om, at man på vores uddannelser vil tage hånd om denne form for oversættelsesmedieret tekstsprogskultur, som de studerende gerne skulle mestre for at kunne opnå en form for flersproglig og interkulturel bevidsthed og viden. Det er et sprogmedierende kulturmøde, der bidrager til dannelsen, idet det skærper forståelsen for andres og eget indblik og udsyn og ikke mindst forståelsen for at få fingrene helt ned i ordenes betydning. Ved hjælp af oversættelsesmæssig viden og færdigheder kan man udvikle både personlige og generelle akademiske kompetencer som fx kritisk læsning og skrivning.



IDA KLITGÅRD
Ph.d., dr.phil.
Lektor, Roskilde Universitet
idak@ruc.dk

Problemet – eksempler fra hverdagen

Jeg lægger ud med et eksempel fra nogle studerendes projektrapport om Al-Jazeera English (Klitgård 2015: 143):

Den daværende emir, Sheik Khalifa bin Hamad Al Thani, red på pengebølgen og levede et liv i luksus, som ansigtet udadtil for et land, der fremviste en ekstrem form for excessiv rigdom.

Det er ikke nødvendigt at gå til de studerendes engelsksprogede kilde for at se den originale ordlyd. Man fornemmer straks en tæt, ordret oversættelse fra engelsk. Jeg vil her rette opmærksomheden på udtrykket “excessiv rigdom”, som er direkte oversat fra *excessive wealth*.

Et andet eksempel fra denne rapport er dette sted (Klitgård 2015: 144):

Med punkterne fremfører AJE således, at de efterstræber en mangfoldig nyhedsdækning, der ligger i tråd med Andersens fremhævelse af nyhedsparadigmets krav om distance, uafhængighed og upartiskhed, som journalisten skal udvise i omgangen med fakta (Andersen, 2007: 1). Blandt de normative idealer går alsidighed igen i alle tre punkter; som henholdsvis en journalistisk værdi, som divergerende synspunkter og meninger og som et fænomen, der beskriver forholdet mellem kulturer. Alsidighedsprincippet kan knyttes an til objektivitetsidealet, idet efterstræbelsen af objektiv nyhedsformidling samtidig vil fordrer en alsidig dækning.

Her oversætter de studerende princippet om “diversity” på korrekt vis til “mangfoldighed” i starten af teksten for så pludselig at skifte til “alsidighed”, hvilket er noget ganske andet. Den engelske pendant for det er *versatility*. På den måde fejlfremstiller gruppen Al-Jazeera English.

Et andet eksempel på en uhensigtsmæssig og meningsforstyrrende oversættelse er fra en anden rapport (Klitgård 2015: 146):

Ved “Air Quality Act” i 1967 blev staterne for første gang tvunget til at leve op til satte standarder.

Ordet “ved” er sikkert oversat fra det engelske *by*. Og udtrykket “satte standarder” findes ikke på dansk – hverken som idiom eller indholdsmæssigt, idet en “standard” er en rytterfane. Det er dermed di-

rekte løftet fra engelsk *to set standards*, hvor substantivet til gengæld staves ligesom på dansk. Så det kan undre, at det alligevel forveksles med “standarter”. Her har de studerendes stavekontrol nok ikke fanget fejlen, og de studerende har ikke kendt til betydningen af “standard”.

Jeg kan også fremdrage eksempler fra BA-projekter skrevet på engelsk, men hvor resuméet er skrevet på dansk. Her ser man ofte, at den studerende oversætter fra sin egen opgave som i dette tilfælde (Klitgård 2017: 387-88):

Terror angrebene som fandt sted den 11. september, 2001 i Washington DC og New York City kom som en stor overraskelse for Amerika, som siden enden af den kolde krig havde været den eneste stormagt i verden.

Når man sammenholder med et afsnit i den studerendes introduktion inde i projektet, ser man tydeligt oversættelsen:

The terrorist attack on September 11, 2001 in Washington DC and New York City came as a big surprise to America, which had been the only superpower in the world since the end of the Cold War.

Her er der et problem med sammensat navneord (på dansk skal *terrorangrebene* i ét ord) samt en direkte oversættelse af udtrykket “the end of” til anglicismen “enden af”, idet vi på dansk ville sige *afslutningen på*.

Men sådanne utilsigtede oversættelser til *Danglish* finder ikke kun sted, når de studerende er på egen hånd. De finder også sted i en bunden opgave, der netop går ud på at spore sådanne ting. Da jeg på et tidspunkt lavede et forsøg med et lille hold på den humanistiske basisuddannelse på RUC, hvor jeg bad dem skrive et dansk resumé på 500 ord af George Steiners femsiders tekst “The Hermeneutic Motion” (1975) om netop oversættelse og havde gjort dem opmærksom på, hvad jeg ville se efter, opstod der ud over de nævnte samt andre typer af direkte oversættelser også en form for skjulte mentale oversættelser uden rod i forlæggets ordlyd. Her er et par eksempler (Klitgård 2018: 319):

Det andet skridt er derefter tilegnelsen og udvindelsen af betydning, der er karakteriseret af en epistemologisk vold og en indeslutning af betydning.

Udtrykket “karakteriseret af” forekommer at være direkte oversat fra engelsk *characterised by*, men optræder på intet tidspunkt i Steiners tekst. Den studerende har altså tænkt over teksten på engelsk og oversat denne tanke direkte til dansk. Her er et andet eksempel:

Oversætteren invadere [sic] og udtrækker information af originalen for at kunne oversættelse [sic] hvilket kan efterlade ham/hende med en følelse af tristhed efter både succes og fiasko.

Udtrykket “efterlade ham/hende med en følelse af” er direkte oversat fra det engelske *leave him/her with a feeling of*, hvilket heller ikke optræder i den læste tekst. Der er atter tale om, at vedkommende har tænkt tanker og formuleringer på engelsk i hovedet og så oversat dem til et uidiomatisk dansk på papiret. En mere mundret oversættelse ville nok have været: *få ham/hende til at sidde tilbage med en følelse af*.

Et tredje eksempel er følgende (Klitgård 2018: 318):

George Steiners tekst ‘The Hermeneutic Motion’ handler om menneskets forståelse af meninger og strukturer i samfundet. Steiner mener, at vi lever i en symbolsk verden ...

Vi siger ikke “mener”, når vi mener *er af den opfattelse at*. Min hypotese her er, at på grund af tekstens hyppige brug af ordet “meaning” har den studerende ladet sig smitte med det ord og derfor oversat, hvad han eller hun har tænkt som *thinks* i de indre mentale formuleringer til “mener”. Dette bekræftes både andetsteds i denne tekstbid og i flere af de andre studerendes tekster, der alle skriver enten “tekstens mening”, “forståelse af meninger”, “importen af meninger” osv., hvor det skulle have været *betydning*.

Intersproglig tekstsprogskultur – en dannelsesrejse

Denne manglende forståelse for ords betydninger og brug på begge sprog kunne være kimen til den skriftsprogskultur på uddannelserne, som for nylig er blevet beskrevet i et forskningsprojekt på SDU (Blom, Jonas Nygaard, Marianne Rathje m.fl. 2017). Det handler grundlæggende om et manglende aspekt af akademisk *literacy*, forstået som en epistemologisk og identitetsskabende dannelse snarere end en række tekniske *skills*. Som sagt mener jeg nemlig, at *literacy*-begrebet anskuet som dannelse skal udvides til også at omhandle

en intersproglig sensitivitet. Men først bør begrebet defineres og afgrænses, og her kan man gå til UNESCO:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004: 13)

Vi finder en mere detaljeret kategorisering i kap. 6 “Understanding of literacy” i UNESCOs rapport *Education for All Global Monitoring Report* (UNESCO 2006). Den bringes her i en kortfattet udgave:

1. Literacy as an autonomous set of skills
 - reading, writing and oral skills
 - numeracy skills
 - skills enabling access to knowledge and information (e.g. information literacy, visual literacy, media literacy, scientific literacy)
2. Literacy as applied, practiced and situated
 - functional literacy
 - social literacy
 - literacy events
3. Literacy as a learning process
 - making sense of learning experiences/reading the world
 - critical literacy
4. Literacy as text
 - communicative and socio-political practices.

(UNESCO 2006: 148-152)

Jeg betragter *translation literacy* – altså intersproglig tekstsprogskultur – som indeholdende alle fire aspekter:

1. Det er en særlig sprogoverføringskompetence, der åbner op for viden om sprog, forskelle og betydninger af ord, begreber, udtryk osv.
2. Det er en anvendelsesorienteret kultur, der bliver praktiseret og placeret i en særlig institutionel og kulturel kontekst. Det er også en funktionel kompetence, idet evnen til at bevæge sig

mellem sprog og kulturelle betydninger er en intersproglig kompetence.

3. Det er en læringsproces, idet oversættelse er en kognitiv proces, der indebærer en høj grad af metasproglig problemløsning og stillingtagen (Wills 1994; Pym & Ayvazyan 2018). Her ved oplæres en særlig villighed til og interesse for at engagere sig i forskelligartethed og betydningsdannelse generelt.
4. Det er en kommunikativ praksis, der anvender kontrastiv analyse i den akademiske læsning og skrivning. Det er en formidlingspraksis, der søger mod at skabe korrekte rekonstruktioner af betydninger via netop denne analyse (Neubert 1991: 19).

Udviklingen af *translation literacy* bringer de studerende på en særlig sproglig bevidst og opmærksom dannelsesrejse, som gør, at de kan “develop their knowledge and potential, to participate fully in [the] community and wider society” (UNESCO 2004: 13). Det er på tide, vi retter fokus mod denne opdagelsesfærd, og derfor har jeg i den seneste udgave af lærebogen *Den gode opgave* skrevet et afsnit om denne problematik. Det indeholder følgende tjekliste til de studerende:

Tjekliste til skrivning af opgaver på baggrund af litteratur læst på fremmedsprog:

- Vær bevidst om, at der ikke altid findes en 1:1-oversættelse fra ét sprog til et andet.
- Vær bevidst om, at der ligger mange sproglig-kulturelle betydningsnuancer i ord, udtryk og strukturer, som det er din opgave at undersøge og vælge imellem ved fx brug af flere gode ordbøger, internettet osv. på både fremmedsproget og dansk.
- Vær bevidst om, at du i læse- og tænkeprocessen ikke kommer til at formulere dig på fremmedsproget med henblik på at skrive det på dansk – abstraher fra forlægget, og tænk tingene forfra på dansk, inden du tager noter eller skriver decideret tekst.
- Brug de samme teknikker til resuméer og parafraser fra et sprog til et andet, men tænk særlig meget over ordenes betydninger, når du sammenfatter med egne ord.
- Brug metasprog i dine opgaver til at forklare, at du har gjort dig særlige overvejelser over ord og begrebers betydninger og fremstillinger på det ene og det andet sprog.

- Slå stave- og grammatikkontrol til, mens du skriver. Så fanger du flere af disse fejl undervejs.
- Lad altid din tekst 'køle af', inden du afleverer, så du kan se og høre udanske formuleringer med friske øjne og ører, når du læser opgaven igennem med henblik på revideringer.

(Klitgård 2017: 389)

Konklusion

Hvis man for alvor skal kunne forstå dybderne i den fremmedsprogede viden, man som studerende – og også sidenhen som forsker – forsøger at omsætte til læsbare og overbevisende akademiske studier på ens eget sprog, må man beherske det dobbeltsprogede kulturmønster, som internationaliseringens ensidige fokus på engelsk fjerner opmærksomheden fra. Og det er her, forståelsen for oversættelse kommer ind. En forståelse af oversættelse som både viden og færdigheder skaber større intersproglig og interkulturel kompetence og udgør dermed en social norm med dannende potentiale. Hvis det stod til mig, skal denne form for sprogbevidsthed med som pædagogisk norm i en bred indføring til det at læse på en videregående uddannelse.

Noter

1. 'Intersproglig tekstprogs kultur' er min oversættelse af *translation literacy*.

Litteratur

- Blom, J.N., Rathje, M., Le Fevre Jacobsen, B., Holsting, A., Hansen, K.R., Svendsen, J.T., Vildhøj, T.W. & Lindø, A.V. (2017). Linguistic deviations in the written academic register of Danish university students. *Oslo Studies in Language*, 9(3), 169-90.
- Klitgård, I. (2015). Using sources in English – writing about them in Danish: In search of translation literacy in academic writing. I: Génin, I. & Klitgård, I. (red.), *Translating the voices of theory/ La traduction des voix de la théorie*, Vita Traductiva, 8 (s. 135-152). Montréal: Éditions québécoises de l'oeuvre.
- Klitgård, I. (2017). Pas på med 'skjult' oversættelse fra fremmedsproglige kilder. I: Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (red.), *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (5. udg.) (s. 385-389). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Klitgård, I. (2018). Calling for translation literacy: The use of

- covert translation in student academic writing in higher education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 306-23.
- Neubert, A. (1991). Models of translation. I: Tirkonnen-Condit, S. (red.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (s. 17-26). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pym, A. & Ayzvazyan, N. (2018). Linguistics, translation and interpreting in foreign language teaching contexts. I: Malmkjær, K. (red.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics* (s. 393-407). London/New York: Routledge.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy – and its implications for policies and programmes*. Education Sector Position Paper 13. Lokaliseret d. 3. september 2019 på unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf
- UNESCO (2006). Understandings of literacy. I: *Education for all global monitoring report: 147-159*. Lokaliseret d. 3. september 2019 på unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf
- Wills, W. (1994). A framework for decision-making in translation. *Target*, 6: 131-150.

Factfulness og almindannelse i praksis

Fagene i gymnasiet bidrager til formålet om studieforberedelse og almindannelse (UVM 2016: § 1). Mens studieforberedelse bredt forstået handler om at forberede eleverne fagligt og studiekompetent til videregående uddannelse, så har almindannelse traditionelt set været en mere abstrakt og kompleks målsætning, både i teori og praksis. Artiklens argument er, at factfulness som praksis kan fungere som en konkretisering af visse elementer af almindannelsen i den danske gymnasieskole, og at den derfor kan anskues som praksisvejledning i tilrettelæggelse af undervisning, der tager sigte på det alment dannende formål. Almindannelse kan ikke reduceres til factfulness, men som praksis peger det på vigtige aspekter, herunder elevernes reflekterende og ansvarlige forhold til deres omverden og dens udvikling samt deres kritiske sans (UVM 2016: § 1, stk. 3).

I forhold til sprogfagene, der blandt andet beskæftiger sig med historiske, kulturelle og samfundsmæssige samt erhvervsmæssige (hhx) og teknologiske (htx) forhold inden for det respektive sprogområde, kan factfulness bidrage til at styrke forståelsen af samfundsmæssige forhold og give et globalt perspektiv ved at inddrage forskellige informationskilder, herunder offentligt tilgængelig statistik (UVM 2017). Et vigtigt element i sprogfagenes selvforståelse er deres løbende bidrag til opdatering af fakta om verden, hvilket er en af måderne, hvorpå sprogfagene historisk set har ment at bidrage til almindannelsen (Haue 2003: 478).



ALEX YOUNG PEDERSEN

Ph.d.-stipendiat, CUDiM, Aarhus Universitet
Lektor, Aarhus Gymnasium, AARHUS TECH
alex@tdm.au.dk

Almendannelse i gymnasiet

Almendannelsen har været fast bestanddel af gymnasieskolens opdrag siden 1850'ernes 'lærde skole' (Kristensen 2004). Begrebet har fungeret som en 'flydende betegner', hvilket har bevirket, at det har været i stand til at indoptage nye krav uden at miste sin funktionsevne som retningsgiver for gymnasiets transformationer (Haue 2003: 101). Mens det på det værdimæssige plan har været retningsgivende, har det i praksis været mere vanskeligt at omsætte til konkret undervisning, hvilket igen kan skyldes dets åbenhed over for forskelligt betydningsindhold. Begrebet har med jævne mellemrum afstedkommet heftige debatter, senest ved reformen i 2016.

I dansk sammenhæng var H.C. Ørsted først til at sætte ord på *Allgemeinbildung*, som han i 1824 poetisk betegnede som 'fornuftens stempel', som sættes på viden og færdigheder (citeret fra Haue 2003: 89). Almendannelsen kunne ikke reduceres til viden og færdigheder, men betegnede snarere et bestemt forhold dertil. Det forhold skulle ses som resultat af en dannelsesproces, der vægtede, at tilegnelse af viden og færdigheder skete på en sådan måde, at der skabtes bro mellem den enkelte og samfundet – mellem det subjektive og det objektive (Humboldt 1809). Eller nutidigt formuleret: I almindende uddannelse skal eleven gøre sig erfaringer med, at man kan ændre sit forhold til sig selv og sin omverden og som konsekvens deraf grundlæggende ændre sin egen forholdelsesmåde til verden (Hammershøj 2017).

Som en følge af kompetencebegrebets anvendelse i gymnasiet fra 1999 og frem er der sket en forskydning fra viden til anvendelse og handleberedskab hos den enkelte elev. Almendannelse i moderne forstand er i stigende grad rettet mod handlekompetencer, som forstås bredere end færdigheder (Kristensen 2004). Viden og færdigheder er stadig vigtige, men deres værdi er i højere grad betinget af deres mulige omsætning i handling samt deres relation til studiekompetence og almindelse (jf. UVM 2016: § 1). Opdelingen mellem viden, kompetencer og almindelse afspejles stadig i strukturen for de enkelte gymnasiefag. Læreplanerne har siden reformen i 2004 skelnet mellem 'kernestof', der beskriver fagets indholdsdimension – hvad eleven skal vide; 'faglige mål', der fastlægger anvendelsesdimensionen – hvad eleven skal kunne; samt 'formål og identitet', som sætter faget i relation til gymnasiets overordnede formål. Denne skelnen er komplementær med factfulness, der ligeledes opererer med en tredeling af viden, kompetencer og almindelse forstået som et bestemt forhold til sig selv og andre. I det følgende

introduceres begrebet om factfulness som praksis, og det sættes i relation til sprogfagene og almindendannelse.

Factfulness som begreb og praksis

Et interview mellem den svenske professor i international sundhed Hans Rosling og journalisten Adam Holm i 'Deadline' på DR2 er gengivet i bogen *Factfulness* (Rosling, Rönnlund & Rosling 2018, herefter RRR).¹ En bid af interviewet illustrerer, hvad der er på spil:

Adam Holm: "Så er der dog stadigvæk et enormt skel mellem den rige – den lille rige verden – i den gamle vestlige verden overvejende, og så den meget store ..."

[kamera på Hans Roslings skeptiske blik]. "Det er i hvert fald mediefortællingen."

Hans Rosling: "Det är totalt fel."

[derefter kommer to minutter med Hans Roslings forklaring]

Adam Holm: "Og hvor ved du det fra? Hvad baserer du din viden på?"

Hans Rosling: "Jag använder vanlig statistik från Världsbanken och FN, det är inget kontroversiell. Det är inte något du kan diskutera; jag har rätt och du har fel."

Holm er ikke speciel. Faktisk er han, som folk er flest: forudindtaget og strukturelt misinformeret om verden. Den indsigt gav anledning til bogen, begrebet og den tilhørende praksis. Factfulness indeholder for det første en bestemt forståelse af dobbeltydigheden af fakta og forskning, for det andet et sæt af kompetencer og en praksis beskrevet i ti tommelfingerregler samt for det tredje et bestemt forhold til sig selv og andre. De behandles enkeltvis i det følgende.

Fakta og forskning

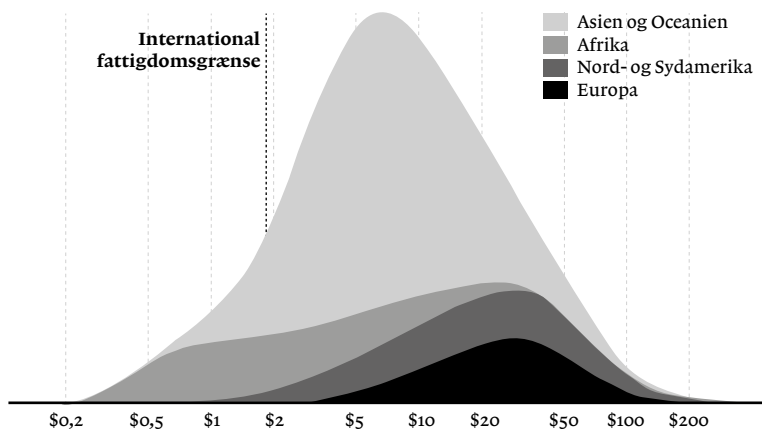
Ifølge Poovey (1998) kan fakta (*matters of fact*) betragtes på to måder. Den første er inspireret af den naturvidenskabelige revolution, hvor fakta konstitueres ved 'ting', vi kan observere. De er partikulære og uafhængige af konteksten. De er der, groft sagt, bare, og de er ikke til diskussion. Den anden er afledt af ønsket om systematisk viden, der er universel og generel applicerbar. Her betragtes fakta som be-

viser indsamlet i lyset af en bestemt teori eller hypotese. Epistemologisk kan man sige, at den moderne opfattelse af fakta befinder sig i spændingsfeltet mellem de to tolkninger. Dobbelttydigheden indgår i factfulness. Fakta er for det første “well-documented and not disputed” (RRR: 13): “Det är inte något du kan diskutera”. Men fakta fremstilles også som produkt af forskning. I en dramatisk skildring beretter Rosling om, hvordan en landsbykvinde i det daværende Zaire talte beboerne fra at dræbe ham; beboerne troede, at han solgte deres blodprøver. Hun udtalte: “I have a grandchild crippled for life by this *konzo*. The doctor says he can’t cure it. But if we let him study us, perhaps he will find a way to stop it, like they stopped measles, so that we don’t have to see our children and our grandchildren crippled anymore. This makes sense to me. We, the people of Makanga [landbyens navn, red.], need this ‘research’” (RRR: 187). Herefter henvendte hun sig til Rosling med ordene: “Here. Doctor. Take my blood.”

Factfulness omhandler anvendelse af fakta og data, men med en kritisk bevidsthed om, at fakta er produkt af fortolkning i et videnskabeligt fællesskab. Forståelse af dobbeltheden er afgørende, ellers risikerer factfulness at blive reduceret til dogmatisk fokusering på tal. Kombinationen af data og relevant forskning kan eksempelvis understøtte sprogfagene i at være på vagt over for kulturelle stereotyper og fordomme (Fiske 2018).

Kompetencer og praksis

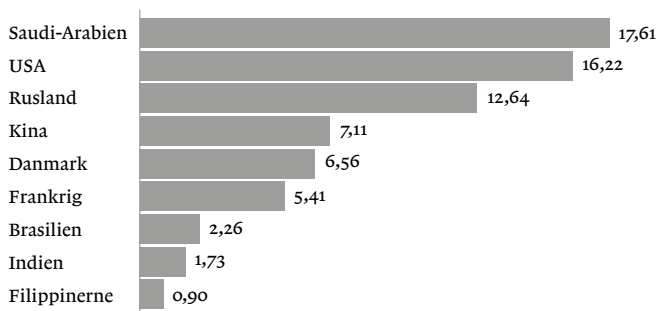
Factfulness består af kompetencer, og deres brug har positive følger: “You will be able to get the world right without learning it by heart. You will make better decisions, stay alert to real dangers and possibilities, and avoid being constantly stressed about the wrong things” (RRR: 20). Kompetencerne beskrives i ti tommelfingerregler, der muliggør tilegnelse af ny viden og evne til kritisk at kunne vurdere informationer, således at man kan ‘udskifte’ sit overdramatiserede verdenssyn med ét baseret på fakta. Reglerne understøtter kritisk tænkning ved at sætte os i stand til at overvinde vore kognitive instinkter.² Første regel tilskynder os til at være på udkig efter majoriteten i historier om store ‘kløfter’, eksempelvis mellem rig og fattig. Instinktivt tænker vi i forskelle og polarisering, men forskelle dækker ofte over en distribution, som er normalfordelt. Det gælder eksempelvis den globale indkomstfordeling. Der er ikke tale om en kløft, men et overlap. De fleste mennesker befinder sig på de mellemste indkomstniveauer (figur 1).



Figur 1. Global indkomstfordeling, fordelt på regioner, 2015, daglig indkomst pr. indbygger, US-dollars (2011-niveau), logaritmisk skala.³

Femte regel omhandler proportionssans. I klimadebatten fokuseres ofte på den samlede CO₂-udledning. Men når man sammenligner lande, er det mere meningsfuldt og fair at opgøre udledning per indbygger. Gør man ikke det, risikerer man at forskyde ansvaret og forvirre debatten, hvilket kan give anledning til fejlagtige opfattelser lig den, en europæisk miljøminister i en paneldebat ved *World Economic Forum* i 2007 gav udtryk for: “The forecasts show that it is China, India, and the other emerging economies that are increasing their carbon dioxide emissions at a speed that will cause dangerous climate change. In fact, China already emits more CO₂ than the USA, and India already emits more than Germany” (gengivet i RRR 2018: 118). Figur 2 viser udvalgte landes CO₂-udledning per indbygger. Det fremgår tydeligt, hvem der udleder mest. Hver dansker udleder næsten fire gange så meget som en inder.

Den viden, vi tilegner os ved hjælp af reglerne, muliggør, at vi kan træffe velbegrundede beslutninger på baggrund af fakta. I forhold til CO₂-udledning skriver Rosling: “So, what is the solution? Well, it’s easy. Anyone emitting lots of greenhouse gas must stop doing that as soon as possible. We know who that is: the people on Level 4 [det højeste indkomstniveau, red.] who have by far the highest levels of CO₂ emissions, so let’s get on with it. And let’s make sure we have a serious data set for this serious problem so that we can track our progress” (RRR 2018: 179).



Figur 2. CO₂-udledning i tons pr. indbygger, udvalgte lande, 2012.⁴

Factfulness er handlingsorienteret i forhold til aktivt at opsøge og vurdere viden samt at ændre adfærd baseret på fakta, som ligger i forlængelse af gymnasiets dannelsesperspektiv med henblik på personlig myndighed og ansvarsdimensionen (jf. UVM 2016: § 1, stk. 3).

Sprogfagene har en faglig forpligtelse til at holde sig ajour med den samfundsmæssige, erhvervsmæssige (hhx) og teknologiske (htx) udvikling. Databaser som ourworldindata.org kan inddrages i undervisningen til at belyse eksempelvis demografisk udvikling, mens ‘Google Trends’ (trends.google.com) kan anvendes til at analysere politiske og kulturelle strømninger.

Forhold til sig selv og andre

Factfulness er koblet til en todelt forholdsmåde af ydmyghed og nysgerrighed. At være ydmyg betyder, at man er bevidst om, hvor svært det er at overvinde instinkterne i forsøg på at få styr på fakta. Det handler om at have en realistisk opfattelse af sin viden og være villig til at ændre mening i lyset af ny viden. At være nysgerrig betyder, at man er åben for information, og at man aktivt opsøger ny viden. Det handler om at lære af sine fejl og være villig til at lytte og forstå andre, selvom man ikke deler deres syn på verden (RRR: 189). Factfulness betoner vigtigheden af et reflekteret forhold til andre mennesker, til naturen og den samfundsmæssige udvikling i tråd med det almindendende formål (jf. UVM 2016: § 1, stk. 3).

I forhold til at fremme elevernes ydmyghed og vedligeholde deres nysgerrighed spiller sprogfagene en vigtig rolle, aktuelt og historisk set. Dannelsesprocesser kræver, at man stifter bekendtskab med noget, som er anderledes. Her bidrager sprogfagene med muligheden for at rette opmærksomheden mod en anden kultur under inddragelse af sagprosa. Ifølge Per Øhrgaard (2017) indbefatter opmærksomhed både nysgerrighed, men også hensynsfuldhed: “Man

er opmærksom på verden omkring sig, både den naturlige og den samfundsmæssige, man søger viden om tingene og indsigt i mennesket, herunder i sig selv”.

Afrunding: factfulness og faglig overskridelse

At anskue factfulness som en del af almindelse er et eksempel på, hvorledes sprogfag kan konkretisere alment dannende sider af deres faglighed gennem arbejdet med factfulness. Det kan dog ikke foregå internt i fagene alene. Almindelse er ikke længere et frit personligt anliggende med henblik på selvoverskridelse, men et fag-specifikt domæne, der har sit grundlag i fag, men realiseres i fagenes overskridelse i fagligt samspil (Kristensen 2004). Almindelse og studiekompetence opfyldes “gennem uddannelsernes kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene i løbet af det samlede uddannelsesforløb” (UVM 2016: § 28). Almindelse bliver i lighed med Klafkis (1996) opfattelse af begrebet et fokus på epokale nøgleproblemer, fordi kompleksitet fremtvinger faglig overskridelse. Rosling fremhæver fem globale risici, vi må gøre alt for at sikre os mod: pandemier, tredje verdenskrig, finansiel kollaps, klimaændringer og ekstrem fattigdom (RRR: 182ff.). Disse risici har tværfaglig karakter, og ved at anviser bestemte problemstillinger konkretiseres indholdsdimensionen i undervisning, som har almindelse som mål. Hvis vi skal gøre os nogen forhåbning om at løse udfordringerne, kræver det viden fra mange faglige domæner og forudsætter, at vi anvender al den viden, vi kan tilegne os. Det giver anledning til håb, men det kræver, at vi ser tingene i et større perspektiv.

Holm blev efter debatten med Rosling interviewet til Kristeligt Dagblad. Til slut blev Holm spurgt om følgende: “Hans Rosling afsluttede interviewet med at sige, at der intet er at diskutere, for han har ret, og du tager fejl. Havde han ret i det?”. Holm svarede: “I den forstand, at jeg var personificeringen af medierne, havde han ret. Der sendte han mig og nogle af medierne til tælling. Det gjorde han ved at bruge tal, der kan aflæses, hvor vi måske i højere grad zoomer ind på nogle forhold og viser det som verdens tilstand. Hvis man zoomer ind på Syrien, så får vi en fortælling om, at det ikke går særlig godt i verden. Men zoomer man ud og anskuer verden over de seneste 30 år, så går det bedre på næsten samtlige parametre. Det havde han ret i” (Fahrendorff 2018).

Noter

1. Bogen er udgivet posthumt i 2018; Hans Rosling døde 7. februar 2017. *Factfulness* er blevet til i et samarbejde mellem sønnen Ola Rosling og dennes ægtefælle Anna Rosling Rönnlund. Begrebet og formidlingen er frugten af samarbejdet mellem dem, som det gengives i 'Author's note' (RRR: 8).
2. Ideen om 'instinkter' er blandt andet hentet fra social psykologi (eks. Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books) og fra adfærdsøkonomi (Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux).
3. Datakilde: Gapminder.org. Engelsk oversættelse af visualisering af Max Roser (CC-BY-SA).
4. Datakilde: Verdensbanken: data.worldbank.org/indicator/EN.ATM.CO2E.PC (sidst besøgt 20.01.2019). 2012 er de nyeste data, som muliggør sammenligning mellem udvalgte lande. Den mangelfulde opdatering og den problematiske tidsforskydning af disse vigtige data kritiseres af Rosling (RRR: 179).

Litteratur

- Fahrendorff, R. (2018). Adam Holm: Roslings mediekritik rammer både plet og helt forbi. *Kristeligt Dagblad*, 10. april. Lokaliseret d. 20. januar 2019 på kristeligt-dagblad.dk/debat/adam-holm-roslings-mediekritik-rammer-baade-plet-og-helt-forbi
- Fiske, S.T. (2018). Stereotype content: Warmth and competence endure. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), 67-73.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haue, H. (2003). *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindelsens funktion i dansk gymnasiundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Humboldt, W. von. (1809/1990). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. I: Müller, E. (red.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten* (s. 273-283). Leipzig: Reclam.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kristensen, J.E. (2004). Gymnasireformens modernisering af almindelsen. *Uddannelse*, 8, 22-30.
- Poovey, M. (1998). *A history of the modern fact: Problems of knowledge in the sciences of wealth and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rosling, H., Rönnlund, A.R. & Rosling, O. (2018). *Factfulness: Ten reasons we're wrong about the world – and why things are better than you think*. London: Hodder & Stoughton.
- UVM (2016). Lov om de gymnasiale uddannelser. uvm.dk. Lokaliseret d. 20. januar 2019 på retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=186027
- UVM (2017). Gymnasiale uddannelser: Læreplaner 2017. uvm.dk. Lokaliseret d. 3. februar 2019

på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017

Øhrgaard, P. (2017). Hvorfor danner vi? *Folkeskolen.dk*, 2. april. Lokaliseret d. 29. april 2019 på folkeskolen.dk/602108/hvorfor-danner-vi

En humboldtsk refleksion over dannelse i undervisningen i dansk som andetsprog

Man skal ikke orientere sig meget i debatten om dannelse, før det står klart, at begrebet forgrener sig i så mange retninger, at uenighed og forvirring synes uundgåeligt. Måske inviterer begrebet selv til dette, da begrebet er uløseligt forbundet med normative diskussioner om, i hvilket omfang og med hvilket formål undervisningsinstitutionerne har til opgave at forme det enkelte individ. Som sådan bliver dannelse i sidste ende et begreb, som afkræver svar om menneskesyn og om forholdet mellem individ og samfund. Ser vi historisk på dannelsesbegrebet, så er det vanskeligt at komme uden om Wilhelm von Humboldt (1767-1835) og dennes prægning af begrebet. Humboldt synes dog at dele skæbne med dannelsesbegrebets flertydighed, da det netop i dannelsesdebatten har været symptomatisk, at referencen til Humboldt bliver brugt særdeles bredt og forholdsvis ukonkret (se fx Hastedt 2012: 236). Humboldt er på den måde så at sige kommet til at stå i skyggen af sin egen reception. I det lys giver det mening at genopfriske Humboldts egne formuleringer om dannelse, så Humboldts position fremstår mere klar. Man kan selvfølgelig overveje, hvorvidt Humboldt egentlig er relevant i dag, hvor uddannelsessystemet ser radikalt anderledes ud end i 1700-tallet. Men ved siden af Kant – og i dansk kontekst må Grundtvig nævnes – udgør Humboldts dannelsesbegreb imidlertid en begrebslig baggrund for,



HENRIK RØNNOV DUE

Cand.mag. i filosofi og dansk
Underviser i dansk som andetsprog
hdu@hespm.dk

hvordan forskningen i dannelse frem til i dag (fx Wolfgang Klafki m.fl.) udspiller sig. Derudover står Humboldts holistiske tilgang til dannelse i kontrast til et mere nytteorienteret dannelsesbegreb, hvilket i sig selv gør den velegnet til at belyse dannelsesdebatten.

Forsøget i denne artikel er på den baggrund at benytte Humboldts dannelsesbegreb i en konkret refleksion over, hvordan dannelsesbegrebet udmønter sig i undervisningen i dansk som andetsprog. Efter indledningsvis at kigge på, hvilket dannelsesbegreb der gør sig gældende i *Bekendtgørelsen af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge* (herefter danskuddannelsesloven), vil jeg skitsere Humboldts dannelsesbegreb og stille dette i forhold til danskuddannelsesloven. Afslutningsvis vil jeg se på Steen Beck, der bl.a. med Piaget og Vygotsky som tematisk baggrund forsøger at gøre dannelsesbegrebet didaktisk relevant.

Dannelsessynet i danskuddannelsesloven

En bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge bestemmer i sin seneste version målet med danskuddannelserne som opnåelsen af:

nødvendige dansksproglige kompetencer og viden om kultur, samt arbejdsmarkeds- og samfundsforhold i Danmark med henblik på at opnå beskæftigelse og selvforsørgelse samt blive deltagende og ydende samfundsborgere. Undervisningen på Danskuddannelse 2 og 3 har desuden som mål, at kursisterne kvalificeres til at deltage i kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse. (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018: § 9)

Bestemmelsen afspejles efterfølgende i fagbeskrivelsen, hvor “arbejde”, “uddannelse” og “hverdagsliv og medborgerskab” udgør indholdet på samtlige moduler på alle tre danskuddannelser. Ordet dannelse indgår ikke direkte i danskuddannelsesloven, så et eventuelt dannelsesbegreb må udledes indirekte. Dannelse synes at være et spørgsmål om at kunne forsørge sig selv og at være i arbejde. At erhverve sig viden og kunnen inden for sprog, kultur og samfundsforhold fremstår derfor primært som delmål på vejen mod selvforsørgelse som det overordnede mål. Hvad der dertil mere præcist skal forstås ved deltagende og ydende samfundsborgere, er op til fortolkning, men da det at yde synes at være implicit i det at deltage, så må det opfattes som et ønske om at fremhæve netop det at yde som det centrale element. Formuleringen om selvforsørgelse er i øvrigt ikke

ny, da allerede den første integrationslov (1999) har en lignende formulering (Integrationsloven § 1, stk. 2). Samme lov har dog en noget anden accentuering af samfundsdeltagelse. For her hedder det i første paragraf, at udlændinge skal "sikres mulighed for deltagelse på lige fod med andre borgere i samfundets politiske, økonomiske, arbejdsmæssige, sociale, religiøse og kulturelle liv" (ibid). Forskellen sammenlignet med den nuværende lov synes især at være udtrykket "på lige fod"; det antyder et dannelsessyn, hvor målet foruden kendskab til dansk kultur og danske samfundsforhold også er, at udlændinge sidestilles med den øvrige befolkning – og som sådan har karakter af *almendannelse*. Altså med den pointe, at dannelse ikke er forbeholdt de få, men netop er for alle. Den nuværende danskuddannelseslov synes imidlertid at vægte det, man kunne kalde for arbejdsdannelse (eller professionsdannelse), hvor sprogtilegnelse og viden om samfundsforhold er berettiget i det omfang, de kan tjene til at sikre selvforsørgelse og beskæftigelse.

Den frie dannelsesstrang og verden som genstandsfelt

Før Humboldts dannelsesbegreb opridses, er det værd at have en sondring in mente, som først etableres i forskningen efter Humboldt. Det drejer sig nærmere bestemt om Klafkis forståelse af dannelsesbegrebet som kategorial, der er et forsøg på at syntetisere to tendenser i dannelsesstænkningen, nemlig indhold og form. Klafkis pointe er, at dannelsesbegrebet ikke kan isoleres til en af delene, men at dannelse er en dialektisk proces, som opstår, idet læringsindholdet åbner sig for subjektet og omvendt (Klafki 1983: 61). Denne forståelse benævnes også som "den dobbelte åbning", men man kunne for så vidt også bruge ordet "tilegnelse", der jo netop fremhæver, at subjektet i en læringsproces gør et givent indhold til sit eget. Hos Humboldt er både indhold og form i spil, men der springes "ubekymret" mellem begge dele, da Klafkis "løsning" først etableres og danner skole i sidste halvdel af forrige århundrede.

Ser vi nu nærmere på Humboldts dannelsesbegreb, så er det foruden oplysningstanken præget af samtidens natursyn. Humboldt er således inspireret af naturforskeren Johan Friedrich Blumenbachs (1752-1840) teori om dannelsesstrang (*nisus formativus*), der kort fortalt tillægger alt i naturen en medfødt stræben mod at udvikle sin givne form. For Humboldt gælder dette princip også mennesket, hvilket er centralt, da det implicerer, at menneskets dannelsesproces i vid udstrækning sker af sig selv. Det indebærer imidlertid ikke, at dannelsen sker afsondret fra verden. Tværtimod er det netop i en

stadig udveksling med verden, at dannelsesprocessen udvikles og udfoldes. Verden skal her forstås i bred forstand – og angiver altså, at genstandsfeltet for menneskets dannelse er uendeligt (Humboldt 2017: 9). For imidlertid ikke at fortabe sig i løsrevne delundersøgelser af verden, må der ved hver enkelterkendelse stoppes op, så der kan knyttes forbindelser mellem det netop erkendte og den viden, der allerede haves. At dannelse således er mere end et rent uddannelsesmæssigt anliggende, står klart, når vi kigger på Humboldts bestemmelse af menneskets sande mål som værende “den mest proportionelle dannelse af menneskets kræfter til en helhed” (Hastedt 2012: 110). Den definition er åben for fortolkning, men i forhold til, hvad Humboldt i øvrigt skriver, så er det nærliggende at forstå sætningen som en understregning af det enkelte individs virkeliggørelse – altså en balanceret udfoldelse og selvrealisering af det potentiale, som et menneske er født med (se fx Kost 2004: 140-141).

I forlængelse af citatet pointeres det desuden, at frihed er en ubetinget forudsætning for, at dette mål kan virkeliggøres. At værne om den enkeltes frie dannelsesudfoldelse bliver dermed et springende punkt for statens ageren – der ideelt set altid skal prioritere dette hensyn. I forlængelse heraf bliver Humboldt fortaler for en bred indretning af skole- og uddannelsessystemet, der skal sikre, at eleverne får en basal skolegang, før de vælger profession. Springer man nemlig dette første led over og begynder med en professionsspecifik uddannelse, så risikerer man, at indlæringen bliver en mekanisk gentagelse af det, der skal læres, frem for en kritisk tilegnelse, hvor eleven kan udvikle og forbedre fagfeltets praksisser (Humboldt 2017: 175-176).

Humboldts liberale dannelsesbegreb spiller også ind i forståelsen af den enkelte elevs progression og forholdet mellem lærer og elev. I sin tredelte niveaudeling af uddannelsessystemet (“elementar-”, “skole-” og “universitetsundervisning”) understreges nemlig vigtigheden af, at eleven før overgangen til universitetet selv har lært at lære: “Eleven er moden, når han har lært så meget fra andre, at han nu selv er i stand til at lære” (Humboldt 2017: 112). Mens det på skoleniveau er lærerens ansvar at sikre elevens dannelse i alle skolens fag (jf. den proportionelle dannelse) samt diskursive færdigheder som sammenligning og kategorisering, så udlignes forskellen mellem underviser og den studerende på universitetsniveau. Her får underviseren højst en understøttende rolle, da såvel undervisere som studerende er fælles om at forske (ibid).

Sammenfattende kan vi afgrænse Humboldts dannelsesbegreb til to bærende principper, der med friheden som forudsætning kan realiseres. For det første sker dannelsen umiddelbart af sig selv, da men-

nesket har en iboende trang til at dannes. For det andet er dannelsens genstand ikke afgrænset til noget bestemt – verden som sådan er dannelsens indhold. Opstillet groft, så kan de øvrige pointer, der er skitseret ovenfor i forhold til skolens og undervisers rolle, forstås i dette lys. De synes at være afledte konsekvenser af de to første bærende principper. Vender vi tilbage til danskuddannelsesloven med det humboldtske dannelsesideal in mente, så fremstår det som problematisk, at den brede, almene uddannelse ikke holdes adskilt fra en professionsorienteret uddannelse. Humboldts bekymring – som beskrevet ovenfor – var nemlig, at man i så fald producerer arbejdskraft, som er begrænset til “mekanisk at efterligne” den givne professions arbejdsopgaver – frem for at forbedre og effektivisere samme. Danskuddannelsesloven er ganske vist ikke professionsspecifik, men bekymringen er ikke desto mindre den samme. For spørgsmålet er nemlig, hvorledes sprogskolernes opgave, nemlig sproglæring, balanceres over for målet om selvforsørgelse og beskæftigelse. Man kan med andre ord overveje, om eksempelvis arbejdsmarkedetrettedansk egentlig er den tilgang til sprogindlæring, der bedst sikrer en ønsket indgang og tilknytning til arbejdsmarkedet? Hvis målet først og fremmest er selvforsørgelse, så fremstår sprogindlæring ved et første blik mindre relevant, da der findes job, som kun kræver et absolut minimum af dansk. Men er ambitionen imidlertid en mere vedvarende og fleksibel tilknytning til arbejdsmarkedet, så synes det vanskeligt at komme uden om et relativt funktionelt dansk. I danskuddannelsesloven synes denne problemstilling at være udtrykt som en form for ambivalens. For samtidig med den klare vægtning af selvforsørgelse og beskæftigelse tilføjes der en målsætning om kvalificering til “kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse” for danskuddannelse 2 og 3.

Undervisningens dannelsesprocesser

Ofte adskilles diskussionen af dannelse og didaktik. Dannelsesbegrebet reserveres så at sige til forskningen og forstås – som det fx hedder hos Merete Wiberg – som en “pladsholder for en vedvarende diskussion af et pædagogisk verdensforhold” (Wiberg 2016: 85). Heroverfor stilles didaktikken, som henvises til at angå underviseres refleksion over egen praksis. Spørgsmålet bliver dog, hvilket rum der så reelt overlades til en frugtbar udveksling mellem teori og praksis? Eller konstruktivt formuleret: Er det ikke muligt, at en vedvarende dannelsesrefleksion også integrerer og bliver relevant for didaktiske spørgsmål?

En, der har forsøgt at konkretisere dannelse i et undervisningsperspektiv, er Steen Beck, som opdeler dannelsesprocesserne i reception, integration og handling (Beck 2018). Receptionen og integrationen forstås som sammenhængende processer – på linje med Humboldt – hvor mødet med det nye/ukendte læringsindhold bearbejdes og kategoriseres i forhold til, hvad der allerede vides. Den handlende dimension bliver her på evnen til at omsætte dette til en aktiv interaktion med undervisningens øvrige deltagere.

For Beck er det en afgørende pointe at have disse processer in mente, både i undervisningens asymmetriske (fx undervisers oplæg) og symmetriske (fx gruppearbejde) aktiviteter. For førstnævntes vedkommende må man gøre sig klart, hvordan tilhørerne under og efter arbejder med at processere og integrere det formidlede stof. Det er derfor relevant at understøtte denne proces, fx via forståelsesspørgsmål o.l., der generelt kan styrke modtagernes “fæstningsprocesser”. For de symmetriske aktiviteter vedkommende handler det typisk om gruppearbejdet, hvor holdet i grupper diskuterer et indhold, inden der samles op i plenum.

Beck peger dog i den forbindelse på den faldgrube, hvor underviseren efter et oplæg overlader det til grupperne selv at finde ud af, hvordan de vil organisere processen. Her – i forhold til spørgsmålet om graden af lærerstyring – synes det nødvendigt at skelne mellem en planlagt strukturering af gruppearbejdet og den faktiske udførelse af øvelsen på holdet (sml. Klafki 2011: 297ff.). Er formatet afprøvet og efterjusteret, således at deltagerne er blevet fortrolige med strukturen i gruppearbejdet, så taler det for, at lærerstyringen kan nedtones. Med det in mente er der mulighed for at realisere Humboldts ideal om en gradvis nedskalering af styring til fordel for deltagerne mere aktive og frie involvering i det aktuelle stof. Med andre ord, så må rammerne være gennemtænkt og klart formidlet til deltagerne, for at friheden i undervisningen kan være frugtbar.

Afrunding

Som nævnt, så pålægger den nuværende danskuddannelseslov, at sprogcentre sikrer sig, at danskuddannelserne tjener formålet om selvforsørgelse og beskæftigelse. Foruden Humboldts problematisering af, at almen uddannelse og arbejdsrettet uddannelse ikke adskilles, så efterlader danskuddannelsesloven stadig en række spørgsmål. Det første går på, hvordan sprogcentre og kommunerne skal forholde sig til det overlap, der opstår, når spørgsmålet om den enkelte kursists selvforsørgelse er begge instansers ansvar. Bekymringen

må her især gå på, at sprogcentre og kommuner bliver ansøret til at gå ind på hinandens kompetenceområder, hvilket ikke altid virker hensigtsmæssigt. Her tænker jeg eksempelvis på, hvordan sprogcentrene motiveret af kommunerne underviser i specifikke jobbrancher, selvom sprogcentrene og deres undervisere i udgangspunktet netop ikke har branchespecifik viden – men derimod almen viden om arbejdsmarkedet.

Fra et mere overordnet perspektiv synes danskuddannelsesloven desuden at antyde en indbygget skepsis i forhold til, hvorvidt tilegnelsen af dansk i sig selv er understøttende i forhold til en tilknytning til arbejdsmarkedet. Det er påfaldende, for når der sammenlignes med fx bekendtgørelserne for folkeskolen, gymnasiet eller erhvervsskolerne, så er der ingen eller kun implicite formuleringer om selvforsørgelse og beskæftigelse. Alligevel vil det stadig være naturligt at opfatte disse uddannelser som understøttende for en tilknytning til arbejdsmarkedet. Når man på trods af denne pointe har valgt at ekspliciterer målet om selvforsørgelse i danskuddannelsesloven, så synes det at afspejle en mere generel tendens til, at skellet mellem dannelse og nytte ophæves (jf. Hammershøj 2017: 77ff.). Det vil altså sige en drejning af dannelsesbegrebet, som det er vanskeligt at få til at harmonere med Humboldts dannelsesforståelse.

Man kan medgive, at det er en udfordring for en del af sprogcentrenes kursister at komme ind på det danske arbejdsmarked. Men spørgsmålet er, om det bliver nemmere af at pålægge sprogcentrene, at danskundervisningen skal have selvforsørgelse og beskæftigelse som ekspliciteret formål. Pointen her er selvsagt ikke, at undervisningen ikke bør tilstræbe at indarbejde kursisternes erfaringer med fx praktikforløb, besøg på uddannelsessteder og arbejdspladser o.l. Spørgsmålet er – uanset hvilket dannelsesbegreb der abonneres på – om det egentlig er hensigtsmæssigt, når danskuddannelserne ikke kun kan hellige sig kursisternes tilegnelse af dansk, men til stadighed må forholde sig til lovkravet om selvforsørgelse.

Litteratur

- Beck, S. (2018). Samtalens kunst – et aktuelt perspektiv på dannende undervisning. *Gymnasieskolen.dk*, 6. december. Lokaliseret d. 4. september 2019 på gymnasieskolen.dk/samtalens-kunst-et-aktuelt-perspektiv-paa-dannende-undervisning
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastedt, H. (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. (2017). *Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam.

- Integrationsloven (1999). *Lov om integration af udlændinge i Danmark*. Lokaliseret d. 4. september på danskelove.dk/integrationsloven
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Kost, J. (2004). *Weimarer Klassik: bürgerliches Bewusstsein: kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2017). *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* Lokaliseret d. 4. september 2019 på retsinformation.dk/Forms/ro710.aspx?id=193933
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2018). *Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* Lokaliseret d. 4. september på retsinformation.dk/Forms/Ro710.aspx?id=206123
- Wiberg, M. (2016). *Dannelsesbegrebets rolle som regulativ idé i teoretisk pædagogik – dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning. Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 81-95.

Humor og relationsarbejde i andetsprogsundervisningen

*Tilegnet vor kære kollega og elskelige balladelærer
Thomas Helgesen Olsen (1957-2019)*

Wahid smiler til sin lærer. Han har netop forstået, hvad adjektiver er. Det begyndte ellers med, at han sagde, at adjektiver ikke fandtes på hans sprog, og at han aldrig ville kunne lære det. Han har nu bestået sin Prøve i Dansk 2.

Vi argumenterer i denne artikel for, at underviserens relationskompetencer er centrale for læringsmæssigt udbytte, og at relationelle ressourcer som fx humor udgør en vigtig del af den relationskompetente lærers professionelle palet. Gode relationskompetencer er vigtige for al god undervisning, men vi vil i artiklen argumentere for, at



ANDERS EMIL KAAS-LARSEN

M.A. i dansk som andetsprog
Underviser i dansk ved VSK
Cand.mag. og ekstern lektor i japansk, KU
ande666v@sprogcenter.net



LONE A. SPERSCHNEIDER

Cand.mag. i antropologi, voksenvvejleder
Underviser i dansk ved VSK
Lærerruddannet i dansk som andetsprog
lone.hvidovre@gmail.com

de er særligt afgørende, når kursister har svære indlæringsvanskeligheder. Dette belyser vi gennem to cases: Khaled og Wahid.

Vores argumentation og cases er forankret i vores egen praksis som lærere i dansk som andetsprog ved Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter i Glostrup. Anders Emil arbejder med begynderundervisning på Danskuddannelse 2, modul 1. Lone arbejder i Studietcentret, hvor alle skolens kursister kan få særlig målrettet hjælp. Med afsæt i de to cases peger vi i artiklens sidste del på en humorbaseret relationskompetent praksisform, man kan lade sig inspirere af.

Relationskompetencer i det antropologiske læringsrum

Betydningen af relationelle kompetencer i evaluerings- og undervisningssammenhænge er beskrevet i flere studier (Button 1992; Roberts & Sarangi 1995; Kasper & Ross 2007). Betydningen af underviserens relationskompetencer er inden for en dansk kontekst beskrevet af skoleforskeren Louise Klinge, som definerer det som:

... kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter trivsel og den alsidige udvikling for hver enkelt, og som muliggør, at klassen etableres som et læringsrum. (Klinge 2017: 22)

En grundlæggende evne er her at kunne agere omsorgsetisk. Læren signalerer til samtlige kursister, at hun *vil dem*. Ved daglig kommunikation, kropssprog og handlinger gør læreren det klart, at det er vigtigt for hende, at de er i klassen, og at det går dem godt. Kursisterne skal *ses* og *anerkendes* for den måde, hvorpå de indgår i den undervisningsmæssige kontekst.

Læreren positionerer sig selv og kursisterne gennem 'afstemmere'. Det er omsorgsetiske signaler, som understøtter kursisters selvværd og motivation for læringsindholdet: ros, smil, skulderklap, venlig stemmeføring osv. Hensigtsmæssig brug af afstemmere er yderst vigtigt for alle læringsrummets deltagere. Måden, man forholder sig til den enkelte kursist på, påvirker nemlig ens relation til hele læringsfællesskabet (Klinge 2017). Læreren sætter rammerne for den måde, *alle* er sammen på i læringsfællesskabet. Skal kursisterne være lyttende og hjælpsomme, må læreren udvise samme egenskaber.

Klinges argumentation videreføres i denne artikel til andetsprogsundervisningen og indlejres i begrebet 'det antropologiske rum'. Det er et læringsrum af deltagere med forskellige sproglige og

kulturelle baggrunde. Læreren må undervise med øje for både sin egen kulturelle baggrund og kursisternes. Evnen til at inddrage og reflektere over deltagerens liv og kulturelle værdier er her en væsentlig komponent i lærerens relationskompetence. Læreren afdækker kursisternes baggrunde og individuelle værdier i en rekursiv antropologisk proces. Det er etnografisk feltarbejde, der udmønter sig i en biografisk pædagogik, hvor kursisternes liv og fortællinger er udgangspunkt for undervisningens sproglige indhold (Sperschneider 2000).

For den relationskompetente lærer er læringsrummet dynamisk. Læreren skal derfor på stedet kunne tilrettelægge eller ændre sin undervisning ift. kursistgruppen. Klinge begrebsliggør dette som lærerens "receptive rettethed". Det er en professionel indstilling, hvor man gør sig modtagelig over for de signaler, som læringsrummet giver. Det antager tre former: 1) den receptive rettethed over for kursisterne, 2) lærerens receptive rettethed mod sig selv samt 3) rettedheden mod det "fælles tredje", som er det aktuelle faglige læringsmål.

Med sin receptive rettethed giver læreren mulighed for, at deltagerne kan være del af læringsrummet på en måde, der motiverer dem. Fra motivationsforskningen ved vi, at der grundlæggende er tre motivationelle faktorer på spil: at kursisten 1) oplever at have meningsfulde sociale relationer, 2) at denne føler sig kompetent samt 3) at føle kontrol over sin egen livssituation (Deci & Ryan 2002).

På Danskuddannelse 2, modul 1, bruger vi derfor ikke lærebøger. Vi bruger korte emnemapper primært med tematisk ordforråd og modeltekster. Med lærebøger risikerer man nemlig at fastlåse indholdet af den sproglige produktion. I stedet danner kursisternes liv indholdet. Læreren anvender sit kendskab til deres personligheder og baggrunde til at skabe dynamiske samtaler. Det indebærer at identificere og mobilisere kursister med humoristiske historier, som kan åbne en samtale op for flere. Læreren sørger for, at de personlige fortællinger fra kursisternes liv inddrages systematisk i læringsfællesskabet ved at moderere dem, så de bliver forståelige, vedkommende og sjove for alle.

Pjat er ikke for sjov – Khaled

Vi ved fra sprogtilenelsesteorien, at bevidst autentisk sprogligt output er af største betydning for sprogudviklingen (Swain 1995). I læringsrum, som har deltagere både med svære indlæringsvanskeligheder og forskellige baggrunde, kan også *ikke-sproglige output* have stor værdi for en kursists position i læringsfællesskabet.

På modul 1 kom Khaled, der havde svære problemer med dansk. Efter en måned havde han næsten ikke tilegnet sig noget sprog. Han havde til gengæld æstetiske og sociale kompetencer. Han brugte mavedans og humor til at bryde med læringsrummets formelle rammer. Han tog en dag helt improviseret et sjal og satte det om maven som skærf, snuppede lærerens kop kaffe og satte den på hovedet, mens han vrikkede videre med hoften og armene flyvende i elegante improvisationer. I sådanne situationer må læreren gribe chancen. I dette tilfælde betød det, at etableringen af kursistens position i læringsrummet måtte prioriteres over det faglige fokus. Læreren tog en beslutning på baggrund af sin receptive rettethed: at understøtte kursistens kreative udfoldelse. Det skete ved, at undertegnede lærer hev fat i en tromme, kollegaen Thomas greb sin fløjte, og på en helt almindelig fredag fik vi gang i en spontan fest. Dette har ligesom skulderklap, ros og venlig stemmeføring karakter af "afstemning". Hele klassen heppede den unge mand frem. Det var positivt for hans tilgang til og position i læringsrummet, for siden måtte han ikke dukke nakken i klassen. Han havde vist sig kompetent og var nu endnu mere afholdt. Han havde sat sig i respekt. Den ikke-sproglige kompetence gav ham mulighed for at udfolde sig autonomt, styrke sine relationer og deltage i relationerne i klassen. Ikke længe efter bestod han modul 1, og han har nu bestået den afsluttende Prøve i Dansk 2 (PD2).

Han gav lidt af sig selv til fællesskabet, blev medskaber af læringsrummet og dets aktiviteter og fik ejerskab over det. Sådan kan man *erobre sig en legitim plads i læringsrummets fællesskab*. Ikke-sprogligt output har selvfølgelig ikke en faglig gevinst her og nu. Det er en investering i fremtiden. Det kræver dog omvendt, at man kun understøtter de kreative output, der styrker læringsrummet som fællesskab. Det skal være sjovt for de andre. Sjov og ballade må nemlig aldrig tage overhånd, da det er vigtigt, at kursisterne aldrig betvivler læringsrummet som et seriøst arbejdsrum. Det sjove skal integreres, så der ikke bliver et skel mellem sjov og seriøsitet. Pjat er nemlig ikke (kun) for sjov.

Kærlighed som professionalisme – Wahid

I studiecentret har læreren mulighed for dybdearbejde med enkelte kursister. I følgende eksempel kom den PTSD-ramte syriske kursist Wahid til undervisning. Han startede med at ligge i sofaen og nægtede at kommunikere, og han sluttede med at tage en fin PD2-eksamen. Hans problemer med adjektiver, som blev nævnt i

artiklens indledning, løste sig. Det viste sig, at problemet slet ikke var grammatisk. Han havde i stedet brug for tid, trygge rammer og en tillidsfuld relation for at forholde sig til det faglige indhold. Den relationskompetente lærer kunne med tålmodighed og sin receptive rettethed mediere læringsindholdet og forankre det hensigtsmæssigt i en stærk relation mellem lærer og kursist.

Gennem to år opbyggede hans lærer stærke relationer til ham og brugte bevidst og professionelt sin omsorgsetik. Der blev kontinuerligt foretaget etnografisk feltarbejde i den forstand, at der blev givet opmærksomhed og tid til at få indblik i kursistens erfaringer, baggrund, ressourcer og udfordringer: Wahid tegnede og fortalte – bl.a. om sin smukke kone, der sad i flygtningelejr i Tyrkiet. Det ikke-sproglige element åbnede kommunikationen op. Han profiterede og blomstrede op med øget livsduelighed og mod på at deltage aktivt som hjælpetræner i sønnens fodboldklub. Særligt i starten var afstemmere det vigtigste for relationsopbygningen. Det gjaldt især ros, men også signaler om medfølelse og anerkendelse af dårlige dage var nødvendigt. I studiecentret udviklede læreren over tid et trygt læringsrum med udgangspunkt i relationskompetencer og rekursivt etnografisk feltarbejde.

Det fælles grin for det fælles tredje

I klassen fremmer læreren en løssluppen stemning, samtidig med at han skaber tryghed, udbygger og vedligeholder relationer ved hjælp af afstemmere og omsorgsetik. Humor spiller en central rolle for dette relationsarbejde. Vores erfaringer viser, at opmærksomhed mod det fælles tredje kan skabes med *det fælles grin*. Et succeskriterium er derfor, at kursisterne skal skraldgrine hver dag. Læreren skal kunne lave sjov med sig selv, sin medunderviser og sine kursister og lægge linjen for de etiske rammer, som humoren skal fungere indenfor. Det betyder helt konkret, at man rammer det almenmenneskelige på et tilpasset sprogligt niveau, som kursisterne har forudsætninger for ikke bare at forstå, men også at spille med på. Det giver dynamisk interaktion.

Med humor kan man adressere fejl på en afvæbnende måde. Korrektiv feedback kan føles ubehagelig, da fokus er rettet mod det, man ikke kan. Men kan læreren få kursisten til at grine af det sjove i fejlene, kan korrektionen indlægges i et øjeblik, hvor alle har det sjovt og er rettet mod det fælles tredje. Når en kursist siger “jeg spiser mine børn” i stedet for “jeg spiser med mine børn”, griber læreren chancen. Han spørger, om hun spiser sine børn med ketchup

eller sennep? Hvad spiser hun først? Lår? Nakke? Latteren breder sig i læringsrummet. Man må gerne køre joken langt ud, så længe det er sjovt. Det fastholder fokus. Når man griner sammen, kræves der intet kognitivt ekstraarbejde for at rette opmærksomheden mod det fælles tredje. Desuden styrker det læringsrummets relationer. Læringsindholdet forankres på en sjov og tilgængelig måde, så det fælles tredje opleves synkront. På denne måde kan humor bruges som en ressource til at etablere fællesskab og enshed på tværs af sproglige og kulturelle forskelle (Tranekjær 2017).

Hensigtsmæssig brug af humor er betinget af lærerens receptive rettedhed. Hans omsorgsetiske ansvar er her at sørge for, at den kursist, der lavede fejlen, er den, der har det sjovest. Ellers risikerer man, at det opleves negativt. Det skal undgås, da negative emotioner flytter det kognitive fokus væk fra det faglige indhold og risikerer at skade relationerne til holdkammerater og lærere (Klinge 2017). En lærer, der tilstræber den trygge humoristiske tilgang, bør kunne bruge sig selv performativt og være omsorgsetisk autoritet. Kan man ikke det, bliver det næppe hverken særligt sjovt eller trygt.

Konklusion: En fast del af den professionelle palet

I det antropologiske læringsrum bringer vi humor, empati og relationsopbyggende ressourcer ind, fra første dag vi møder en ny kursist. Det understøtter vi ved at inddrage andre kompetencer end de sprogfaglige. Den trygge og humoristiske læringskultur opstår ikke ud af det blå. Den skabes og vedligeholdes over tid, og det kræver, at det er en fuldt integreret daglig praksis, hvor læreren går forrest og er garant for en sjov og inkluderende adfærd i læringsrummet.

Bedre udnyttelse af lærerens relationskompetencer og anvendelsen af humor giver kun fordele for den enkelte kursist, kvaliteten af læringsrummet og integrationsprocessen generelt. Det gør det også meget sjovere at være lærer. Det bør derfor være en integreret del af den fagdidaktiske palet og en selvfølgelig del af vores pædagogiske professionalisme. Lærerens evne til at skabe og opretholde kvalitativt stærke relationer er nemlig en forudsætning for, at alle læringsrummets deltagere opnår faglig succes – ikke blot dem, der i forvejen har let til læring.

Litteratur

- Button, G. (1992). Answers as interactional products: Two sequential practices used in job interviews. I: Drew, P. & Heritage, J. (red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 200-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Kasper, G. & Ross, S.J. (2007). Multiple questions in oral proficiency interviews. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 2045-2070.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetencer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Roberts, C. & Sarangi, S. (1995). But are they one of us? Managing and evaluating identities in work-related contexts. *Multilingua*, 14(4), 363-390.
- Sperschneider, L.A. (2000). *Det antropologiske rum*. København: AOF's Forlag.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & Seidhofer, B. (red.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tranekjær, L. (2017). Laughables as an investigation of co-membership through the negotiation of epistemics. I: Mieroop, D.V.D. & Schnurr, S. (red.), *Identity struggles at work*. Amsterdam: John Benjamins.

Hvordan kan man spore udvikling af interkulturelle kommunikative kompetencer i onlineinteraktioner?

En metodologisk refleksion

Igennem de senere år har forskningen i sprog og sproglæring bidraget til at give os en større forståelse af interkulturel kommunikativ kompetence (IKK), og der er blevet udarbejdet flere modeller af IKK (Spitzberg & Chagnon 2009). Alligevel er der i dag ikke konsensus blandt forskere om, hvad IKK præcis er, og hvilke komponenter begrebet omfatter. Som konsekvens heraf bliver evalueringer af IKK i praksis og i forskning problematiske og komplekse, da spørgsmålet om, hvad man skal evaluere, stadig er åbent. Evalueringerne er ofte baseret på anvendelse af portfolio, logbog eller spørgeskemaer om oplevede medierede interkulturelle møder løst fra de øjeblikke, hvor de studerendes IKK har manifesteret sig. Derfor giver *in vivo*-observationer (Dervin 2007: 112) af udvekslinger mellem studerende baseret på spor fra forskellige computermedierede kommunikationsværktøjer en interessant mulighed for at analysere interkulturel læring som proces.

Formålet med denne artikel er fra et metodologisk synspunkt at



ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Ph.d. i fremmedsprogdidaktik

Projektkoordinator, Det Nationale Center for

Fremmedsprog (Vest), Aarhus Universitet

Projektleder, European Centre for Modern Languages,

Kontaktunkt Danmark

aekakd@cc.au.dk

bidrage til at fremme refleksionen over identifikation af spor af IKK på empirisk niveau for at åbne nye perspektiver i forhold til interkulturel læring og især for at fremme udvikling af den studerendes rolle som *interkulturel mediator* (Byram 1997). I det følgende diskuterer jeg potentialer og begrænsninger i sporingen af udvikling af IKK i onlineudvekslinger eller telekollaboration (O’Dowd 2011: 342). Jeg vil også give et par eksempler fra data indsamlet i løbet af mit projekt *Interkulturelle online udvekslinger Aarhus-Strasbourg* (Kanareva-Dimitrovska 2015), hvor to grupper studerende fra universiteterne i Aarhus og Strasbourg medvirkede. Artiklen har også et praksisorienteret formål, idet den viser, hvordan underviserne kan arbejde videre i klasseværelset med data, som studerende selv har produceret i onlineinteraktioner.

Kort beskrivelse af projektet

I løbet af et semester samarbejdede 15 franske danskstuderende fra universitetet i Strasbourg (US) online med 15 danske franskstuderende fra Aarhus Universitet (AU). Det primære formål med forløbet var udviklingen af de studerendes IKK og sekundært forbedring af deres sproglige og digitale kompetencer. Det pædagogiske scenarium, som blev udarbejdet med en socialkonstruktivistisk tilgang, bestod af fire samarbejdsopgaver, som de studerende fordelt i små binationale grupper skulle løse:

- Personlig præsentation, “Briser la glace/Bryd isen”, via Skype-chat og efterfølgende et lille skriftligt resumé af samtalen med partneren, som lægges på en Facebook-side
- Associationer: “La France/Le Danemark est .../Frankrig/Danmark er ..., Les Français/Les Danois sont .../Franskmænd/Danskere er ...”
- En diskussion om begrebet *Bonheur/Lykke* i begge lande
- Udarbejdelse af en *Prezi*-præsentation om et tema, de studerende selv har valgt

Efter projektføreløbet skulle de studerende skrive et reflekterende essay om deres erfaringer med telekollaborationen. Ved projektets start og afslutning skulle de også udfylde spørgeskemaer om forskellige emner som kultur og interkulturalitet, sprog og nye digitale medier. De studerendes samarbejde fandt sted online via Skype, en blog og en lukket Facebook-gruppe.

Interkulturel kommunikativ kompetence (IKK)

Interkulturel kompetence er i dag et uhyre populært begreb, som både er “polysemisk og tømt for betydning” (Dervin 2016: 136), interdisciplinært og problematisk, da indholdet af det kan diskuteres. I min undersøgelse benytter jeg som udgangspunkt Byrams model (1997) og hans retningslinjer for evaluering af IKK (2000), men også den kritik, som modellen er blevet udsat for. Jeg er også inspireret af Dervins begreb om *liquid interculturality* (2016: 82), der hævder, at IKK ko-konstrueres mellem individer med flydende identiteter, fremfor at individerne er uforanderlige repræsentanter for bestemte kulturer. I lyset af denne forståelse kan IKK defineres som et komplekst konstrukt, der bygger på holdninger, viden og færdigheder; komponenter, der er tæt forbundne, og som gør det muligt at kommunikere og interagere effektivt i interkulturelle situationer. Med udgangspunkt i denne teoretiske baggrund har jeg tilpasset Byrams (2000) og Dervins (2016) kategorier til analyse og evaluering af IKK i onlineudvekslinger (Kanareva-Dimitrovska 2015: 133):

- (A) Interesse for andre menneskers måde at leve på og introduktion af ens kultur til andre
- (A1) Jeg er interesseret i andre menneskers erfaringer i hverdagen, især dem, som man ikke normalt ser repræsenteret i medierne.
- (A2) Jeg ved, hvordan jeg skal introducere min egen kultur for andre.
- (A3) Jeg er også interesseret i forskellige sociale grupper dagligliv og ikke bare i den dominerende kultur.
- (B) Evne til at skifte perspektiv
Jeg har erfaret, at jeg kan forstå andre kulturer ved at se tingene fra et andet perspektiv og ved at se på min egen kultur fra deres perspektiv.
- (C) Evne til at leve i en anden kultur og forstå, hvordan mennesker fra andre kulturer reagerer i onlinekontekst
Jeg er i stand til at håndtere en række reaktioner på at leve i en anden kultur (eufori, hjemve, fysisk og mentalt ubehag osv.). I onlinekontekst bruger jeg min erfaring til bedre at forstå, hvordan mennesker fra andre kulturer reagerer.
- (D) Viden om et andet land og en anden kultur og viden om mit eget land og min egen kultur

- (D1) Jeg har kendskab til nogle vigtige fakta om det at leve i den anden kultur og om landet, staten og folket samt om min egen kultur, landet, staten og folket.
- (D2) Jeg ved, hvordan jeg skal begynde en samtale med mennesker fra den anden kultur og opretholde den.
- (E) Viden om interkulturel kommunikation
- (E1) Jeg ved, hvordan man skal rette op på misforståelser, der opstår, fordi mennesker ikke er bevidste om den anden kulturs perspektiver.
- (E2) Jeg ved, hvordan jeg skal finde nye informationer og opdag nye aspekter af den anden kultur.

Identifikation af IKK i onlineinteraktion: potentialer og begrænsninger

Jeg har anvendt to metoder til indsamling af analysedata: *in vivo*-metoden til transskriptioner af skriftlige interaktioner (Skype-chat, blog og Facebook-gruppe), som har bidraget til at kunne observere IKK i realtid under selve interaktionen, og *in vitro*-metoden til data, hvor IKK er observerbar uden for selve interaktionskonteksten (præ- og postspørgeskemaer og individuelle, reflekterende essays). Metodologien er generelt baseret på triangulering af disse forskellige typer data fra onlineinteraktioner. I det følgende ser jeg med et kritisk blik på metodologien, som anvendes til at spore udvikling af IKK i fremmedsprogsdidaktik. Desuden diskuterer jeg dens relevans for dataanalyse af onlineinteraktioner. Jeg fokuserer på tre procedurer, og for hver procedure peger jeg på funktioner, muligheder og begrænsninger illustreret med eksempler fra mit korpus.

Eksemplificering af IKK-kategorier

Den første mulighed for at spore manifestationer af IKK i onlineinteraktioner er at søge efter udsagn i korpus, som svarer til de enkelte IKK-kategorier, og som tyder på, at deltageren har manifesteret en eller anden facet af IKK. Der er her tale om en observation *a posteriori*, som gør lærings- og evalueringsformål til indikatorer for manifestation af en eller flere IKK-kategorier.

Det følgende udsagn fra mit korpus illustrerer for eksempel kategori (E1) *Jeg ved, hvordan man skal rette op på misforståelser, der opstår, fordi mennesker ikke er bevidste om den anden kulturs perspektiver*, dvs. færdigheder i at fortolke og relatere:

Det er mig, der skrev "Jeg elsker mit flag". Jeg synes slet ikke, at danskerne er nationalistiske. Imidlertid bruger I meget jeres flag, som for eksempel når én har fødselsdagen. Det gør vi slet ikke i Frankrig. Vi bruger (næsten) aldrig vores flag. Derfor gjorde det meget indtryk på mig, da jeg tog på erasmus. Allerførst troede jeg nemlig, at danskerne var nationalistiske, da jeg var i Aalborg, men det gik op for mig efter et stykke tid, at jeg havde taget fejl ☺. (Isabelle, US)²

Det vigtigste potentiale i denne metode består i, at man kan afgøre, hvilke delkompetencer af IKK den studerende har manifesteret. Fremgangsmåden har dog også nogle begrænsninger. Den første knytter sig til validiteten. Normalt er det én person, som koder korpusset, dvs. beslutter, hvilke udsagn der svarer til hvilken IKK-kategori. For at opnå en højere validitet skal der være flere, som koder data. En anden begrænsning er behovet for dobbeltkodning, da det er vanskeligt at adskille nogle komponenter af IKK, og ét udsagn kan knytte sig til to eller flere kategorier af IKK. Det er også svært at afgøre, om en kompetence er tilegnet i løbet af eller før telekollaborationen. Når man præsenterer resultaterne fra en telekollaboration udelukkende med denne type analyse, bør man derfor altid spørge ind til, hvad det vil sige at tilegne sig IKK. Forskning og praksis viser, at IKK ofte hænger tæt sammen med konteksten, og en delkompetence, som ikke manifesterer sig i dag, kan manifestere sig i morgen i en ny kontekst. Endelig giver denne procedure ikke et billede af den kronologiske distribution af IKK-kategorier for hver deltager i onlineudvekslinger.

Optælling af evidens for IKK

En anden analyseprocedure til at spore IKK i onlineinteraktioner er en systematisk optælling af alle manifestationer af IKK. Som resultat af denne kvantitative metode kan alle manifestationer af IKK samles i en tabel. Det største potentiale herved består i, at kodningen kræver en systematisk analyse af alle onlineinteraktioner, hvilket betyder, at man kan gå et skridt videre i et eksempelificeringen af kategorierne. Den kvantitative metode hjælper med at vise, hvilke kategorier der er hyppigst, og hvilke der er sjældnest repræsenteret. Det giver mulighed for at sammenligne deltagere og grupper af deltagere for hver fase i onlineudvekslinger eller at etablere et link mellem manifestationer af IKK og de forskellige opgaver i det pædagogiske scenarium samt mellem spor af IKK og anvendelsen af forskellige infor-

mations- og kommunikationsværktøjer. Det er også muligt, at flere arbejder sammen om det samme korpus.

Metodens væsentligste begrænsning er dobbeltkodning, da IKK, som før nævnt, er kompleks og kombinerer holdninger, færdigheder og viden. Som konsekvens deraf skal et udsagn optælles to eller flere gange. En anden udfordring ved metoden er, at IKK-kategorier ikke er strikt definerede og isolerede. De overlapper, og det gør kodningsprocessen vanskelig. Det betyder bl.a., at der er flere fortolkninger af hver kategori, og forskellige forskere koder de verbale data forskelligt. For at illustrere dette vil jeg citere et eksempel på dobbeltkodning:

Ja, det er rigtig. I Danmark siger man ikke 'De' til sin underviser, og jeg har også ofte spist frokost eller drukket kaffe med mine undervisere, især efter nogle år på studiet. Hvad synes I om den formelle tone mellem underviser og studerende? (Tenna, AU)

Dette udsagn tilhører tre kategorier: (A2) *Jeg ved, hvordan jeg skal introducere min egen kultur til andre*, (A1) *Jeg er interesseret i andre menneskers erfaringer i hverdagen, især dem, som man ikke normalt ser repræsenteret i medierne* og (E2) *Jeg ved, hvordan jeg skal finde ny information og opdage nye aspekter af den anden kultur*.

En yderligere begrænsning ved denne metode er, at den kvantitative præsentation af alle manifestationer af IKK ikke fortæller os noget om læringsprocesser og om konteksten, hvori en IKK-komponent manifesterer sig, fordi vi ikke kan se, hvilke reaktioner der har frembragt et udsagn, idet interaktionen ikke er tilgængelig i sin helhed.

Rekonstruktion af interkulturelle læringsmomenter

Den tredje mulighed for at analysere onlineinteraktioner består i at rekonstruere de interaktionssekvenser mellem deltagerne, som er udtryk for interkulturelle læringsmomenter. Ved hjælp af triangulationsmetoden – dvs. at man søger andre IKK-manifestationer fra den samme deltager i andre data, som for eksempel i det reflekterende essay eller postspørgeskemaet – er det endvidere muligt at indhente supplerende oplysninger og sikre analysens validitet. Her viser jeg et eksempel fra mit korpus:

Véronique, US: *Par exemple, à l'école, les élèves danois doivent réfléchir, alors que nous, on étudie beaucoup de choses par cœur* [For eksempel, i skolen, skal de danske elever reflektere, mens vi, vi lærer mange ting udenad] (1)

Jean, US: *& s'ils arrivent en retard, c'est pas grave, alors que chez nous c'est punishment!* [hvis de kommer for sent, er det ligegyldigt, mens her er det straf!] (2)

Aviaja, AU: *étudier des choses par cœur c'est démodé au Danemark et oui il y a beaucoup de personne que ne commence pas à l'université juste après le lycée* [at lære ting udenad er gammeldags i Danmark og ja der er mange, der ikke starter på universitetet lige efter gymnasiet] (3)

Jean, US: *si seulement ça pouvait être démodé en France aussi! Bien qu'une fois que l'on est à l'université, il y a tout de même beaucoup moins de par cœur* [hvis bare det kunne være démodé i Frankrig også! Selvom vi er på universitetet, er der stadig lidt udenadslære] (4)

Véronique, US: *Je pense qu'il y a du bon et du mauvais dans les 2; l'idéal, ce serait d'avoir un bon mélange* [Jeg tror, der er noget godt og noget dårligt i de to; det ideelle ville være at have en god blanding] (5)

Véronique (US) udtrykker først sin mening om, hvordan man lærer i de to lande (1), Jean (US) udbygger sammenligningen med et andet eksempel (2). Aviaja (AU) anerkender sine franske partners eksterne perspektiver på dette aspekt af det danske uddannelsessystem (3). Jean (US) fortsætter ved at fortælle om sit land (4). Endelig udtrykker Véronique (US) sin mening under hensyntagen til de positive og negative aspekter af det samme kulturelle fænomen i begge lande (5). Man kan sige, at udsagnene fra (1) til (5) er udtryk for (B) *Evnen til at skifte perspektiv*.

Fordelen ved denne 'rene' kvalitative metode er, at hver tur i interaktionen tages i betragtning som et potentielt element af interkulturel læring. Det betyder, at udsagnene ikke er kontekstfri. De analyseres i sammenhæng med de pædagogiske opgaver, og på denne måde kan man spore læringsmomenter og ko-konstruktionsprocesser af IKK. Denne analyse peger også på de studerendes læringsstrategier; men metoden kræver megen tid til beskrivelse og analyse. Derfor bør

man udvælge og fokusere på enkelte sekvenser. Denne begrænsning hænger direkte sammen med risikoen for at forblive på et eksemplificeringsniveau og ikke opnå en overordnet forståelse af fænomenet.

Konklusion

Denne oversigt over metodologier til at spore IKK i interaktioner viser, at man står over for mange udfordringer, da hver procedure på én og samme tid rummer muligheder og begrænsninger. Kombinationen af alle tre metoder er en god måde at udnytte de bedste greb fra hver enkelt procedure på. Jeg håber, at refleksionerne, der er præsenteret i artiklen, kan inspirere undervisere i arbejdet med evaluering af IKK. I lyset af de metodologiske udfordringer er det vigtigt at understrege, at IKK ikke tilegnes permanent. Mange faktorer har betydning for, om og hvordan de studerende anvender og udvikler IKK. Jeg hævder, at det er mere hensigtsmæssigt at forstå og tale om IKK i flertal, fordi kompetencerne ikke ligger fast. IKK-kompetencer er ikke konstante, da de ikke blot er kognitivt, men også affektivt og interaktivt funderede. Derfor kan et individ, som normalt er 'interkulturelt kompetent', vise sig som 'ikke tilstrækkelig kompetent' i andre kontekster (Kanareva-Dimitrovska 2015: 294).

Noter

1. Jeg benytter i denne undersøgelse forskellen mellem *in vivo* og *in vitro*, opstillet af Dervin (2007), til at kvalificere analyse af IKK i og uden for kontekst.
 2. Alle navne på studerende, der er anført i artiklen, er ændret.
- De studerendes tekster er ikke korrigeret, hvilket undertiden medfører målsprogsafvigelser. Oversættelse fra fransk til dansk er foretaget ord for ord af undertegnede.

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18, 8-13.
- Dervin, F. (2007). Évaluer l'interculturel: problématiques et pistes de travail. I: Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (red.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Publication du département d'études françaises, 10, Université de Turku, Finlande (s. 95-122). Turku: Åbo Akademi Tryckeri/Digipaino.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and*

- methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2015). *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français*. Ph.d.-afhandling. Århus: Aarhus Universitet, Institut d'Ésthetique et de Communication, Département de français.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. I: Jackson, J. (red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (s. 342-358). London/New York: Routledge.
- Spitzberg, B. H. & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. I: Deardorff, D.K. (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2-52). Thousand Oaks: Sage Publications.

Temanyt 69 – Dannelse

Nyere bøger på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek) fra udgivel-
sesårene 2004 til 2019 udvalgt til Sprogforums temanummer 69.

- Athreya, B.H. & Mouza, C. (2017). *Thinking skills for the digital generation: The development of thinking and learning in the age of information*. Cham: Springer Nature.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi: Mellem etik, pædagogik og politik*. Århus: Klim.
- Bernstein, N. & Lerchner, C. (red.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur – Theater – bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Dale, E.L. & Krogh-Jespersen, K. (red.) (2004). *Uddannelse og dannelse: Læsestykker til pædagogisk filosofi*. Århus: Klim.
- De Florio-Hansen, I. (2015). *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung: Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Deutsch, B. (2016). *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht?: Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Eder, U. & Klippel, F. (2017). *Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen: Historische Vignetten*. Münster: Waxmann.
- Grünewald, A., Plikat, J. & Wieland, K. (2013). *Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hävelbrinks, B. (2014). *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heynitz, M. v. (2012). *Bildung und literarische Kompetenz nach PISA: Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben*. Frankfurt am Main: Lang.
- Klippel, F. (2016). *Teaching languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann.
- Krogh, E. & Holgersen, S. (2016). *Sammenlignende fagdidaktik*

4. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Larsen, S. (2016). *At ville noget med nogen: Filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Århus: Turbine Akademisk.
- Larsen, S. N., Raahauge, J. & Fink, H. (red.) (2017). *Dannelse på universitetet: Fordringer og udfordringer*. Brønderslev: SOPHIA.
- Lüger, H. & Rössler, A. (2008). *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Oettingen, A. v. (2016). *Almen dannelse: Dannelsestandarder og fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, N. T., Lyngholm, K. L. & Møller, N. C. (red.) (2019). *Frihed og ansvar i lærerens grundfaglighed*. Århus: KvaN.
- Søndergaard, A. G. (2006). *Interkulturel dannelse i fremmedsprog: Med fokus på fransk i folkeskolen*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Institut for Kultur og Identitet.
- Tschirner, E., Bärenfänger, O. & Møhring, J. (2016). *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Tække, J. & Paulsen, M. (red.) (2015). *Digital dannelse: Udfordringer, erfaringer og perspektiver fra Randers HF & VUC*. København: Unge Pædagoger.
- Verstraete-Hansen, L. & Øhrgaard, P. (2017). *Sprogløse verdensborgere: Om en uddannelsespolitik, der forsvandt*. København: Jurist- og Økonomforbundet.
- Wagenschein, M., Graf, S. T. & Christiansen, J. P. (2015). *Dannende faglighed: Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip*. København: Unge Pædagoger.
- Wegner, A. & Vetter, E. (2014). *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Wellendorph, K. D. (red.) (2018). *Dannelse og digital kultur*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Wølner, T. A. (2019). *101 digitale grep: En didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Zellerhoff, R. (2013). *Vielfalt der sprachlichen Bildung: Handlungsorientierte und erfahrungsoffene Wege zur Sprachkultur; vom elementaren Austausch bis zur Konzeptionalisierung abstrakter Begriffe*. Frankfurt am Main: Lang.

Se flere bøger og elektroniske ressourcer fra Sprogpædagogisk Informationscenters sprogsamling på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek): library.au.dk/sprogpaed-infocenter

Andet nyt

Udvalgte nye bøger på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek).

- Bationo, J. (2017). *Didactique de la littérature en classe d'allemand au Burkina Faso: Bilan et perspectives de recherche*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (2018). *Fremmedspråksdidaktikk* (2. udg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Budal, I. B., Theil, R., Thorvaldsen, B. Ø. & Tonne, I. (2018). *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk* (2. udg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Caddéo, S. & Jamet, M. (2013). *L'intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette français langue étrangère.
- Canepari, L. (2018). *Italian pronunciation & accents: Geo-social applications of the natural phonetics & tonetics method*. München: Lincom Europa.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet: En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Caspari, D. (red.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cohen, A. D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dam-Jensen, H. & Dam, L. (2019). *Spansk universitetsgrammatik: Former og kontekst*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dumarest, D. & Morsel, M. (2017). *Les mots: Origine, formation, sens*. Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.
- Gujord, A. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, T. W. (2018). *Det danske universitetspeciale: Topografi, tekster og tendenser*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kourti-Kazoullis, V., Aravossitas, T., Skourtou, E. & Trifonas, P. P. (2019). *Interdisciplinary research approaches to multilingual education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lugea, J. Z. R. & McIntyre, D. (2017). *World building in Spanish and English spoken narratives*. London: Bloomsbury USA Academic.
- McLelland, N. & Smith, R. (2018). *The history of language learning and teaching*. London: Legenda.
- Nassri, L. (2018). "Os" og "dem": *Et studie af de dominerende offentlige diskursers påvirkning på nutidige københavnske unges situationelle konstruktion og forhandling af identitet*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Robert-Tissot, A. (2018). *Grammaire du SMS*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Suzuki, E., Potolia, A., Cambrone-Lasnes, S., Carré, N., Kim, J., Ouvrard, L. & Spaëth, V. (2018). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations: Idéologies, politiques, dispositifs*. Paris: Presses universitaires de Rennes.
- Weth, C. & Juffermans, K. (2018). *Tyranny of writing: Ideologies of the written word*. London: Bloomsbury Academic.

Se mere om Sprogpædagogisk Informationscenter på:
library.au.dk/sprogpaed-infocenter

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 70 Mundtlighed og performativitet
- 71 FN's verdensmål
- 72 Digital kompetence

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 Sprogilegnelse (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 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og
kulturmøder
- 65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde
- 67 Innovation og kreativitet

2019

- 68 Læringsrum

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag. Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.