

nummer 71
december 2020

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

FN'S VERDENSMÅL



Roskilde
universitets
forlag

ELIN FREDSTED

Kronikken: Hvorfor bevare sønderjysk? Om sprogforhold
i grænselandet 9

LONE K. SVARSTAD OG KAREN RISAGER

Uddannelse af kritiske verdensborgere – FN's Verdensmål
i alle sprogfag 16

NANA CLEMENSEN

Sprogpolitiske kampe i en postkolonial kontekst – Skolesprog og *quality
education* i Zambia 23

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Bæredygtig sprogudvikling og sprogetligheder 30

ELLEN FARR

Sprog lukker op for verdensmålene 38

CATHERINE WATSON

Læremidler i engelskfaget med globalt udsyn 46

KAREN LASSEN BRUNTT OG NANNA JØRGENSEN

FN's Verdensmål i et projektorienteret forløb i faget engelsk
på læreruddannelsen 53

NADIA RAPHAEL RATHJE

En tværfaglig, problembaseret og handleorienteret undervisnings-
tilgang til FN's bæredygtighedsmål 60

LEA ANNA PETERSEN

"Nu skal jeg fortælle dig en historie..." – om at bruge
historiefortælling til at lære unge om verdensmålene 69

ELSEBETH BUHL BECHMANN

Ordforråd i tyskfaget 76

KITTE SØNDERGÅRD KRISTENSEN

Flygtninge skaber sprogpportrætter på sommerskole 84

Temanyt 71 – FN's Verdensmål 91

Andet nyt 93



9 788778 675330

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 71 · december 2020

ELIN FREDSTED

Kronikken: Hvorfor bevare sønderjysk? Om sprogforhold
i grænselandet 9

LONE K. SVARSTAD OG KAREN RISAGER

Uddannelse af kritiske verdensborgere – FN's Verdensmål
i alle sprogfag 16

NANA CLEMENSEN

Sprogpolitiske kampe i en postkolonial kontekst – Skolesprog og
quality education i Zambia 23

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Bæredygtig sprogudvikling og sprogtrettigheder 30

ELLEN FARR

Sprog lukker op for verdensmålene 38

CATHERINE WATSON

Læremidler i engelskfaget med globalt udsyn 46

KAREN LASSEN BRUNTT OG NANNA JØRGENSEN

FN's Verdensmål i et projektorienteret forløb i faget engelsk
på læreruddannelsen 53

NADIA RAPHAEL RATHJE

En tværfaglig, problembaseret og handleorienteret
undervisningstilgang til FN's bæredygtighedsmål 60

LEA ANNA PETERSEN

“Nu skal jeg fortælle dig en historie...” – om at bruge
historiefortælling til at lære unge om verdensmålene 69

ELSEBETH BUHL BECHMANN

Ordforråd i tyskfaget 76

KITTE SØNDERGÅRD KRISTENSEN

Flygtninge skaber sprogportrætter på sommerskole 84

Temanyt 71 – FN's Verdensmål 91

Andet nyt 93

FN's Verdensmål

Sprogforum årg. 26, nummer 71, december 2020

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2020

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

Temareaktionen for dette nummer:

Berghóra Kristjánsdóttir (temareaktør), Karen Risager og Susanne Pérez

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager, Lone Svarstad og Susanne Pérez – med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Helle Rørbech, Louise Tranekjær, Susanne Pérez, Karen-Margrete Frederiksen, Jan Lindschouw, Elina Maslo, Anne Holmen, Annette S. Gregersen, Karen Sonne Jakobsen, Berghóra Kristjánsdóttir, Sanne Larsen, Karen Risager, Bente Tobiesen Meyer, Annegret Friedrichsen, Lone Krogsgaard Svarstad, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Karen Jacobsen, Mads Jakob Kirkebæk, Karen Lund, Ulla Prien, Anne Sofie Jakobsen, Francesco Caviglia, Susana S. Fernández, Ana Kanareva, Petra Daryai-Hansen, Bettina Brandt-Nilsson, Mia Nielsen, Jette von Holst Pedersen, Lillian Rohde, Joshua Sabih, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Kader Maikal og Rikke Huse Bahn

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 978-87-7867-533-0 · E-ISBN 978-87-7867-547-7

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.

Information om abonnement kan findes på www.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, 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: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum>

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



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Forord

Det kan virke helt usandsynligt at det skulle være muligt at få verdens lande til at trække i den samme retning og stræbe efter de samme mål. Ikke desto mindre lykkedes det i 2015 at få vedtaget en fælles referenceramme i FN-regi, der definerer 17 udviklingsmål frem til 2030: FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling. I dag er verdensmålene vokset til at være et pejlemærke for utallige udviklingsinitiativer og projekter rundt omkring i verden. De er også blevet til et meget vigtigt fokuspunkt inden for uddannelserne, både i formelle uddannelser på alle niveauer fra grundskole til universitet, og i uformelle uddannelser for børn, unge og voksne i organisationer og foreninger.

Verdensmålenes 17 udviklingsmål og 169 delmål (se figur 1) er relevante for alle fagligheder (Globale Gymnasier m.fl. u.å.). I forhold til sprogfagene er de særdeles relevante og kan gribes an på mange forskellige måder. Alle sprog og sprogfag kan bidrage her, inklusiv dansk og minoritetssprogene. Derfor har vi i Sprogforum tænkt at vi måtte udgive et nummer der har til formål at indkredse nogle af de mange konkrete metoder, muligheder og perspektiver.

Hvordan ser sprogundervisningens indhold ud i lyset af verdensmålene? Alle sprogfagene er jo på hver deres måde vinduer til verden: De skal støtte eleverne eller kursisterne i at lære målsproget, og samtidig følger der et indhold med. Hvor leder dette indhold tanker hen? Mange emner i sprogundervisningen omhandler en relativt problemfri hverdag i fritid eller arbejde, hvor målsprogets brug er illustreret. Men de mange udviklingsmål sætter fokus på globale og lokale problemstillinger som sprogundervisningen med fordel kunne bidrage til at skabe opmærksomhed omkring, såsom uligheder i verden, klimaforandringer, sygdomme, børns forhold i krigszoner, diskrimination og racisme, osv. Desuden inspirerer udviklingsmålene til tanker og planer om modstand og fælles løsninger, under inddragelse af de nye muligheder, som læringen af målsproget giver. Koblingen mellem sprogfagene og verdensmålene består således både i en emnemæssig orientering i arbejdet med målsproget og et øget fokus på at sproglige kompetencer forbedrer individets mulig-

hed for deltagelse i den globale problemløsning, som er vores alles ansvar.

FN's Verdensmål gælder hele verden, både rige og fattige lande/områder. Udvikling er ikke bare noget der skal finde sted i det globale syd, men også i det globale nord. De rige lande, også Danmark, skal ikke bare se udad, men også indad. Danmark er et postkoloniale land: Det har været en ikke ubetydelig kolonimagt, hvilket stadig kommer til udtryk i Rigsfællesskabets mange uligheder, dilemmaer og kampe, og fx også i grønlændernes situation i Danmark. Sprog-situationen i rigsfællesskabet er et vigtigt sprogpolitisk anliggende, der bør sættes øget fokus på. Danmarks forhold til US Virgin Islands er speget ('Dansk Vestindien' i nutidens turistreklamer). Desuden er Danmark en del af det postkoloniale Europa, hvor der som bekendt er strømninger af fremmedangst og racisme, rettet mod migranter og flygtninge fra bl.a. Mellemøsten og Afrika.

Både fremmedsprogundervisningen, modersmåls-/minoritets-sprogsundervisningen og andetsprogsundervisningen må være opmærksom på denne historie når FN's Verdensmål tages op: Målene er også relevante for Danmark, og måske også i den konkrete klasse i kraft af sammensætningen af eleverne/kursisterne. Man kan sige det på denne måde: Sprogundervisningens fokus bør ikke blot være på 'Danmark i verden': Hvad kan vi gøre derude? Men også på 'verden i Danmark': Hvad kan vi gøre herhjemme?

En vigtig dimension af dette er den sproglige mangfoldighed i verden og i Danmark. Det er en dimension som FN mærkeligt nok ikke nævner, på trods af at der er omkring 7.000 sprog på verdensplan, nogle store, andre meget små (Eberhard m.fl. 2019). Det nævnes fx ikke i verdensmålene at eleverne mange steder i verden undervises på et sprog (skolesprog, undervisningssprog) som ikke er deres førstesprog (modersmål). Derfor har disse elever dårligere betingelser for at opnå de ønskede kundskaber og færdigheder end de elever der bliver undervist på deres modersmål. Dette problem har vi også i Danmark i forhold til de elever der har andre førstesprog end dansk.

Det er vigtigt at huske på at Danmark (i lighed med de fleste andre lande) er præget af sproglig mangfoldighed; der tales sandsynligvis omkring 120 sprog i Danmark (Lund & Risager 2001). Det skal siges at der ikke er nogen offentlig myndighed i Danmark der interesserer sig for hvor mange sprog der er repræsenteret i Danmark, heller ikke Danmarks Statistik (som vi for nylig har spurgt, jf. Danmarks Statistik 2019).

Artiklerne i dette nummer af Sprogforum giver vigtige bud på hvordan FN's Verdensmål kan berige os med fremtidige mål for

sprogundervisningen, der har øje for dens potentialer. Men artiklerne peger også på udfordringer, der skal adresseres i forhold til den sproglige dimension af arbejdet med verdensmålene, eksempelvis i forhold til de blinde pletter i verdensmålene omkring magtrelationer knyttet til den globale sproglige mangfoldighed eller manglende opmærksomhed på lokale effekter af globale magtrelationer. En sådan orientering inden for sprogfagene omkring verdensmålene vil ikke blot bidrage til udvikling af sprogligt kompetente, globale aktører, men vil også kunne indgå i den kontinuerlige udvikling af en national sprogstrategi som ikke bare er lokalt, men også globalt forankret.



Figur 1. FN's 17 Verdensmål for bæredygtig udvikling.

2020 er 100-året for grænsedragningen af den nuværende nationale grænse mellem Danmark og Tyskland. I den anledning bidrager Elin Fredsted med kronikken *Hvorfor bevare sønderjysk? Om sprogforhold i grænselandet*. Grænsedragningen fik store sproglige konsekvenser for det flersprogede grænseland hvor de regionale sprog, herunder sønderjysk, er gået stærkt tilbage til fordel for de standardiserede nationalsprog, dansk og tysk. Forfatteren argumenterer for at det er vigtigt at bevare sønderjysk som et uformelt nærhedssprog og som et 'hellesprog' der forbinder det danske flertal og det tyske mindretal nord for grænsen.

Lone K. Svarstad og Karen Risager beskriver i *Uddannelse af kritiske verdensborgere – FN's Verdensmål i alle sprogfag* en model for interkulturel læring: cyklusmodellen for interkulturel læring. Modellen har viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden i centrum, og uden om dette centrum bevæger man sig i en spiral

gennem fire faser: Bemærke (udfordre forestillinger om verden, læse tekster, se billeder), Sammenligne (relatere til sit eget liv), Reflektere (analysere og kontekstualisere) og Interagere (diskutere, producere og handle). Artiklen giver endvidere forslag til websteder der kan bruges som udgangspunkt for undervisning i FN's Verdensmål på tværs af sprog og i tværfagligt samarbejde med andre fag.

Bliver eleverne undervist på et sprog, de selv taler og forstår? Det er spørgsmålet, som Nana Clemensen kredser om i artiklen *Sprogpolitiske kampe i en postkolonial kontekst – Skolesprog og quality education i Zambia*. Med Zambia som eksempel giver artiklen et indblik i de historiske og politiske processer der har gjort det svært at implementere en bæredygtig skolesprogspolitik i grunduddannelsen der kunne styrke kvaliteten. Artiklen udpeger dog også nogle skolesprogpolitiske lyspunkter og giver forslag til hvordan kvaliteten i uddannelse yderligere kunne styrkes ud fra sprogpædagogiske principper.

Artiklen *Bæredygtig sproguvikling og sprogttigheder* af Bergthóra Kristjánsdóttir sætter fokus på mulighederne for at udvikle sproglig diversitet som et retligt samfundsanliggende. Centrale begrebers betydningsdannelse belyses gennem relationen mellem sagsforhold, ord og begreber. Metodisk tager artiklen afsæt i den tyske historiker Reinhart Kosellecks diskursanalytiske retning, Begrebshistorie. Dels tydeliggør artiklen de sproglige aspekter af de mere generelle begreber om bæredygtighed og rettigheder, dels påminder den om situationen for minoritetsbørn i skolesystemet som kan ses som en slags lakmusprøve på hvordan universelle mål tilgodeses i Danmark.

I artiklen *Sprog lukker op for verdensmålene* argumenterer Ellen Farr for vigtigheden af at inddrage FN's Verdensmål i sprogfagene og i kombinationer mellem sprogfagene og andre fag. Det sker med udgangspunkt i erfaringer som hun har gjort sig i forbindelse med et projekt der blev gennemført i Kirgisistan i 2019 af foreningen Globale Seniorer. Ved den lejlighed blev kirgisiske universitetsstuderende undervist i engelsk på baggrund af materialer downloadet på deltagerens mobiltelefoner, og undervisningstemaet om verdensmålene viste sig at være meget velegnet til denne opgave. Artiklen præsenterer også nogle andre egnede undervisningsmetoder samt en omrejsende udstilling om verdensmålene der er arrangeret af Globale Seniorer og retter sig mod skoler, gymnasier og den bredere offentlighed.

I artiklen *Læremidler i engelskfaget med globalt udsyn* fokuserer Catherine Watson på læremidlernes bidrag til arbejdet med FN's Verdensmål i udskolingens engelskundervisning i folkeskolen. Watson eksemplificerer hvordan læremidler kan fungere som vejvisere for

implementeringen af konkrete forløb i praksis, og konkret inddrager hun eksempler fra læremidlet Making a Difference. Det globale udsyn signalerer at fokus på verdensmålene ikke alene er en del af skolens lærdom, men tillige et vigtigt led i at danne eleverne til aktive og demokratiske verdensborgere.

Karen Lassen Bruntt og Nanna Jørgensen skriver i deres artikel *FN's Verdensmål i et projektorienteret forløb i faget engelsk på læreruddannelsen* om hvordan lærerstuderende i forbindelse med et specialiseringsmodul om projektarbejde og globale tematikker har arbejdet med FN's Verdensmål. I projektarbejdet har der været fokus på stiladsering og udvikling af de lærerstuderendes og deres kommende elevs sprog i projektarbejde samtidig med at der arbejdes indholdsmæssigt med et kulturaspekt, nemlig verdensmålene. Bruntt og Jørgensen viser, hvordan de lærerstuderende har arbejdet med at udvikle undervisningsforløb der skaber en syntese mellem indhold, sprog og didaktik i forhold til kommunikativ sprogundervisning. Artiklen peger på vigtigheden af en tydelig rammesætning fra lærerens side for at inkludere det sproglige arbejde i skolen.

I artiklen *En tværfaglig, problembaseret og handleorienteret undervisningstilgang til FN's bæredygtighedsmål* argumenterer Nadia Raphael Rathje for at undervisning i bæredygtighed og verdensmål kræver en tilgang der er tværfaglig, problembaseret og handleorienteret. Som illustration gør hun rede for hvad sprogfagene særligt kan byde ind med i denne undervisning med to konkrete eksempler på projekter på Den Grønne Friskole på Amager: et projekt om klodens børn og deres forskellige livsforhold, og et projekt om fugle. Det sidste omfatter fx refleksioner over fuglenes danske og latinske navne, madopskrifter på engelsk og tysk samt en video på engelsk der forklarer om fuglenes tilbagegang i verden.

I artiklen *"Nu skal jeg fortælle dig en historie..." – om at bruge historiefortælling til at lære unge om verdensmålene* fortæller Lea Anna Petersen om sine erfaringer med at bruge historiefortælling til at skabe motivation til globalt engagement blandt unge der deltager i Verdensmålsakademiet. På denne landsdækkende miniuddannelse for unge i verdensmålene har forfatteren arbejdet med historiefortælling som et redskab til både at formidle til en yngre målgruppe, hvilken betydning verdensmålene har, og ikke mindst hvordan de unge helt konkret kan arbejde med dem.

Under *Åbne sider* bringer vi i dette nummer to artikler.

I *Ordforråd i tysk faget* præsenterer Elsebeth Bechmann ordforrådstest som forfatteren udvikler til brug i gymnasieskolens tyskundervisning. Artiklen sætter fokus på ordforrådets betydning for læsning

af autentiske tekster, som det kræves i tyskfaget, og på testning af elevers receptive ordforråd. Foreløbige observationer fra pilotforsøg synes at vise at kun få elever i 1. og 2. g har et tilstrækkeligt receptivt basisordforråd. Ordforrådstest kan bidrage til at bevidstgøre om sammenhængen mellem ordforråd og tekstlæsning og give læreren en støtte i planlægningen af ordforrådsudviklingen for den enkelte elev og klasse.

I artiklen *Flygtninge skaber sprogportrætter på sommerskole* beskriver Kitte Søndergård Kristensen et pædagogisk projekt på en sommerskole for flygtninge hvor sprogportrætter blev anvendt som et værktøj til at skabe dialog og fortællinger blandt både unge og voksne med dansk som andetsprog. Artiklen peger på hvordan sprogportrætterne fungerede forskelligt for forskellige grupper af flygtninge, men at det generelt var et brugbart redskab til at imødekomme og overskride sproglige forskelligheder og udfordringer.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

- Danmarks Statistik (2019). *Spørgsmål: Hvor mange sprog tales der af befolkningen i Danmark*. Spørgsmål stillet den 13. marts 2019.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (red.) (2019). *Ethnologue: Languages of the world* (22. udg.). Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Globale Gymnasier, Mellempøkeligt Samvirke og UNDP's nordiske kontor (u.å.). *Hvad er FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling?* Lokaliseret d. 4. august 2020 på www.verdensmaalene.dk/fakta/verdensmaalene.
- Lund, K. & Risager, K. (2001). Dansk i midten. *Sprogforum*, 19, 4-8.

Hvorfor bevare sønderjysk? Om sprogforhold i grænselandet

Et meget kort tilbageblik

Ved grænsedragningen i 1920 var Slesvig/Sønderjylland en flersproget region. De regionale, såkaldt autoktone sprog var nordfrisisk på vestkysten, nedertysk mod syd samt sønderjysk, der i middelalderen havde en udbredelse fra Kongeåen ned til Husum-Slesvig. Fra senmiddelalderen bredte det mere prestigefyldte nedertyske sprog sig mod nord – både som handels-, forvaltnings- og talesprog. I slutningen af det 16. og begyndelsen af det 17. århundrede blev nedertysk afløst af højtysk som administrations- og kirkesprog, senere også som talesprog blandt handels- og dannelsesborgerskabet i byerne. Nedertysk tabte prestige som skriftsprog og blev senere overvejende brugt som et regionalt talesprog. Før 1920 spillede rigsdansk ikke nogen rolle som alment talesprog, men fik efter reformationen og frem til 1864 betydning som kirke- og senere også som skolesprog i de nordlige, sønderjysktalende områder af Slesvig. De religiøse fristæder Friedrichstadt og Christiansfeld havde en sprogligt set meget blandet befolkning af bl.a. nederlandsk-, højtysk-, fransk- og jiddischtalende.

Nationalismen kom til Slesvig udefra, først og fremmest fra København og Kiel. Frem til nationalismens indtrængen hen imod midten af det 19. århundrede kan der ikke konstateres sprogkonflikter i hertugdømmet Slesvig. De regionale sprog blev brugt til at kommunikere med og ikke til at afgrænse sig med. Hvert sprog



ELIN FREDSTED

Professor i dansk sprog og litteratur
Europa-Universität Flensburg
fredsted@uni-flensburg.de

havde på et givet historisk tidspunkt sin specielle funktion og sine areale og sociale domæner. Den intensive, langvarige sprogkontakt og flersprogethed i regionen førte til, at talesprogenes leksikon, lydudvikling og syntaks nærmede sig hinanden. Størstedelen af befolkningen var præget af forskellige former for receptiv og produktiv flersprogethed. Mine bedsteforældre, der var ganske almindelige bønder i det nordlige Sønderjylland, gik i skole i ‘tysk tid’; de læste og skrev tysk og rigsdansk, forstod rigsdansk, men talte sønderjysk (‘æ sproch’) – og tysk, når det var nødvendigt. Nordfriserne, hvis ti dialekter af det frisiske adskiller sig væsentligt fra hinanden, brugte tidligere nedertysk som *lingua franca* og skriftsprog.

Men det er klart, at et flersproget hertugdømme med en sprogligt meget heterogen og overvejende flersproget befolkning måtte komme i klemme, da den politiske diskurs fra midten af det 19. århundrede blev decideret nationalistisk.

Sprogsituationen

Grænsedragningen i 1920 fik store konsekvenser for sprogforholdene: Den nationale og politiske grænse blev i løbet af to generationer også til en sproggrænse. Det førte til en stærk tilbagegang for de regionale sprog samt en fokusering på det respektive standardiserede nationalsprog. Denne tendens slog kraftigt igennem fra specielt 1970’erne, da mange forældre besluttede at tale hhv. rigsdansk og højtysk med deres børn for at sikre dem størst mulig succes i skolesystemet. Fokuseringen på nationalsprogene førte til, at regionens befolkning blev mere og mere monolingval og sprogligt opdelt, da regionsprogene jo fungerede som en udvidelse af det sproglige repertoire og dannede en åbning til de andre beslægtede sprog. Et eksempel herpå er landsbyen Agtrup nær grænsen, hvor 18 % af befolkningen ifølge Ryge Petersens undersøgelse i 1973 var tresproget med sprogkombinationen højtysk-nedertysk-sønderjysk. I 2007 var dette tal nede på 2 % (Nissen 2007).

Det betød, at sprogene dansk og tysk blev ‘fremmedsprog’ i skolen hhv. syd og nord for grænsen. Hvor tysk traditionelt havde en plads i det danske skolesystem som etableret fremmedsprog, så var det ikke tilfældet for det rigsdanske sprog syd for grænsen, hvor danskundervisningen i årtier var begrænset til det danske mindretals skolesystem. Men efterhånden er forbundslandet Schleswig-Holstein kommet ret godt med angående faget dansk i det offentlige skolesystem.

Kompetencer i det tyske sprog er slet ikke længere en selvfølge nord for grænsen. På det grænsenære arbejdsmarked er det et

stort problem, men de relativt beskedne tyskkundskaber hæmmer også det regionale samarbejde og den gensidige kulturelle forståelse hen over grænsen. Derfor er tyskundervisningen nord for grænsen nu blevet udvidet til også at omfatte de lavere klassetrin i de grænsenære kommuner. I Tønder Kommune tilbydes tysk nu allerede fra børnehaveklassen.

I Schleswig-Holstein tilbydes dansk som fremmedsprog inden for flere skoleformer fra 7. klassetrin til 13. klassetrin. Dansk har også status som eksamensfag til studentereksamen. Geografisk ligger tyngdepunktet i den slesvigske del af forbundslandet. Situationen i de højere klassetrin er nogenlunde stabil, men for de lavere klassetrins vedkommende oplevede faget dansk en krise, da engelsk i 2006 blev indført som obligatorisk fremmedsprog fra 3. klasse. Engelsk fortrængte ikke blot dansk, men også frisisk fra de lavere klassetrin. I løbet af få år forsvandt dansk næsten helt fra grundskolen (1.-3. klasse). Dette er skolemyndighederne i Kiel nu ved at råde bod på ved at indføre forsøgsklasser med dansk i grundskolen i grænsenære grundskoler. Alligevel er det et problem, at der under alle omstændigheder opstår et 'hul' i 5. og 6. klasse. Enkelte skoler har derfor nu valgt også at tilbyde dansk som valgfag fra 6. klasse.

Danskundervisningen i Schleswig-Holstein og udvidelsen af tyskundervisningen i de grænsenære sønderjyske kommuner er ikke uden udfordringer: I en spørgeskemaundersøgelse fra 2019 peger tysklærerne nord for grænsen på, at de savner efteruddannelsesmuligheder. Folkeskolelærerne efterlyser også en mere omfattende faglig uddannelse i faget tysk. Syd for grænsen peger dansklærerne (der er universitetsuddannede med dansk på kandidatniveau for alle skoleformer) på problemer med utidssvarende og manglende undervisningsmaterialer (Carstens 2019).

Dansk og tysk som nabosprog

I forhold til undervisningsmidler satte dannelsen af Region Sønderjylland-Schleswig i 1996 med 'Udvalget for sprog og interkulturel forståelse' gang i en række projekter, der foreløbig har resulteret i en række tosprogede materialer til børnehaver og skoler.¹

Det nyeste initiativ fra Region Sønderjylland-Schleswigs side er et projekt om udvikling af en nabosprogsdidaktik for sprogene dansk og tysk i skolen. Projektet er netop gået i gang, så det er alt for tidligt at pege på konkrete resultater. Alligevel er begrebet nabosprog allerede slået igennem hos sproglærerne. Ifølge ovennævnte spørgeskemaundersøgelse betragter 90 % af dansklærerne på græn-

senære skoler syd for grænsen dansk som nabosprog. Kendskabet til begrebet nabosprog og nabosprogsundervisning er noget højere syd end nord for grænsen, hvor den dominerende tendens blandt tysklærerne er, at tysk er nabosprog *og* fremmedsprog. Men dog er ca. 60 % af de adspurgte lærere nord for grænsen bekendte med begrebet nabosprog, om end begrebet endnu ikke er fast defineret. I de nye ‘Fachanforderungen für das Fach Dänisch’ (faglige mål for faget dansk) i Schleswig-Holstein (2016) bruges termen ‘nabosprog’ for at karakterisere undervisningssituationen for faget dansk i grænseregionen.

Provisorisk vil jeg forsøge at formulere en række af de grundtan-ker, der diskuteres for øjeblikket:

- At lægge vægt på det fælles i stedet for at fokusere på forskelle (sprogligt og kulturelt).
- At tage udgangspunkt i og gøre eleverne bevidste om det, de allerede ved, uden at være opmærksomme på det.
- At være opmærksom på de sproglige ressourcer, som allerede findes i klassen. I mange klasser sidder der fx tosprogede børn fra dansk-tyske familier. Det kræver, at læreren bliver trænet i at arbejde med heterogene elevgrupper.
- At udnytte den geografiske nærhed til møder og udveksling mellem elever fra skoler nord og syd for grænsen.
- At knytte an til tanker om ‘åben skole’ og ‘außerschulische Lernorte’ (læringsrum uden for skolen) til at føre sprogundervisningen ud af klasseværelset – også over på den anden side af grænsen til målsprogslandet.

Erfaringer fra projekter fra de forløbne år peger på, at der er brug for metodiske og didaktiske tiltag for at få møder mellem elever fra skoler nord og syd for grænsen til at lykkes. Et projekt med museumsbesøg nord og syd for grænsen med sprogligt blandede elevgrupper viste tydeligt, at det er nødvendigt klart at formulere aktiviteter og opgaver, der skal løses i fællesskab, for at få kommunikationen i gang. Kun i sådanne situationer opstår der et egentligt møde mellem eleverne og et ‘sprog-møde’. Et stort problem for elevudvekslingen er den sene start på dansk syd for grænsen og det tidlige fravalg af tysk nord for grænsen, så der tidsmæssigt kun er et lille fælles ‘vindue’. Det hæmmer fx udviklingen af mere vedvarende partnerskaber mellem tyske og danske skoleklasser.

Her et citat fra en tysklærer fra Aabenraa Kommune, der har skrevet følgende om nabosprog i den føromtalte anonyme spørgeskemaundersøgelse fra 2019:

Naboerne er meget konkrete mennesker, som man nemt kan besøge, som man formodentlig møder i hverdagen, fx. ved indkøbsture eller ferier. Deres sprog høres af og til, mange kender også nogen, som taler dette sprog. Man oplever, at nogle mennesker kender til og er vokset op med begge sprog og begge kulturer. Man er eventuelt vokset op med hinandens kultur via tv (film, musik ...). Fremmedsprogene er ofte mere fjerne og måske mere eksotiske.

Hvad så med de regionale sprog?

I den vigtige diskussion om nabosprog kan man frygte, at de autoktone regionalsprog kommer til kort. Der er ikke rigtig plads til dem i diskurser, der i så høj grad er centrerede omkring skole og fag. Frisisk (i Kreis Nordfriesland) og nedertysk har fundet plads som valgfag i skoler i Schleswig-Holstein – om end i ret beskedent omfang. Frisisk, rigsdansk og nedertysk er beskyttede som hhv. mindretals- og regionalsprog af den slesvig-holstenske forfatning. Men sønderjysk har ingen lobby og modtager ingen ideel, politisk eller finansiel støtte hverken nord eller syd for grænsen. Tværtimod. For nylig fortalte nogle lærere, at det ikke er tilladt at snakke sønderjysk i undervisningen på deres skole. Heller ikke det danske mindretals skoler interesserer sig for dette stykke slesvigsk kulturarv, der nu næsten er forsvundet syd for grænsen. Der findes kun få folkeskoler og børnehaver nord for grænsen, der tilbyder enkelte arrangementer om og på sønderjysk.

Sønderjysk lever stadig nord for grænsen, men desværre ikke overalt i bedste velgående. I de senere år er der sket et dramatisk fald i brugen af sønderjysk mod nord i de områder, der grænser op til det nørrejyske område. Kommunesammenlægningerne i 2007, hvor Sønderjyllands Amt forsvandt, og en del sønderjyske kommuner i det nordlige Sønderjylland blev lagt ind under vest- og østjyske kommuner, har ført til, at kommunegrænserne nu går på tværs af dialektgrænser. Det medfører også domænetab for sønderjysk: Man kan ikke længere bruge det sønderjyske sprog umarkeret i kontakten med den lokale forvaltning, som jo nu slet ikke er så lokal mere! Ganske få børn i den landsby, jeg selv kommer fra (ca. 11 km syd for Kongeåen), snakker sønderjysk i dag. Skolen er rent rigsdansk, men

det var den også i min skoletid for mere end 50 år siden. Forskellen er, at eleverne og en del af lærerne dengang snakkede sønderjysk i frikvartererne.

Det hører man ikke mere i dag. Grunden er den manglende inter-generationelle transmission, altså at sønderjysk ikke længe er det selvfølgelige familie- og nærhedssprog. Børnene hører det ikke derhjemme, og forældrene snakker ikke længere sønderjysk med deres børn. Mod nord bruges sønderjysk nu på en anden måde – ikke længere som det umarkerede kommunikations- og nærhedssprog, men som en – om end svagt markeret – manifestation af tilhørsforhold. For eksempel så jeg uden for det lokale julemarked en henstilling om at køre langsomt: ‘Sinne gas eller do fåe jen o æ dækkel!’ (Kør langsomt, ellers får du én på hovedet). På selve julemarkedet blev der kun talt ganske lidt sønderjysk, nemlig ved én af de ca. 15 boder. Det er som med nedertysk syd for grænsen: Kulturelt opvurderes sproget, mens den spontane brug af det som kommunikationssprog er ved at forsvinde. I fagkredse betegnes det som post-vernakular brug af sprog.

Længere mod syd i grænseegnen ser situationen bedre ud, når vi lige ser bort fra byerne, hvor rigsdansk også har vundet terræn på bekostning af sønderjysk. Umiddelbart nord for grænsen er folk på landet slet ikke færdige med at snakke sønderjysk – heller ikke de unge, hvoraf en del også skriver på sønderjysk i de sociale medier. En særlig status nyder sønderjysk i det tyske mindretal. Her er mottoet: ‘Vi snakke synnejysk, nær vi sidde, å tysk, nær vi stæe’: altså sønderjysk som informelt nærhedssprog og tysk ved mere formelle lejligheder. Hvis man skifter ‘tysk’ ud med ‘dansk’, kunne dette motto være et forbillede for den danske flertalsbefolkning i Sønderjylland.

Men hvorfor bevare sønderjysk? Jo: Sønderjysk er et ‘hellesprog’. Det er ikke entydigt nationalt markeret. Det forbinder det danske flertal nord for grænsen med det tyske mindretal sammesteds. Vi taler det samme sprog, men vi bruger to forskellige nationalsprog som vores ‘officielle’ skrift- og kultursprog. Større er forskellen ikke i dag. Men hvis vi taber det sønderjyske på gulvet, så kan der opstå et sprogligt skisma, som ingen ønsker.

Noter

1. De tosprogede undervisningsmaterialer, der er opstået i regi af Region Sønderjylland-Schleswig, findes på følgende hjemmeside: www.kulturakademi.dk. Her kan man klikke på 'sprog' og komme videre til materialer til dansk og tysk. På samme internetadresse findes også et materiale om og på sønderjysk, som jeg har udarbejdet sammen med en kollega: 'Æ å e o synnejysk'. Det findes under materialerne til 'Lær dansk' (nr. 09) og kan downloades frit.

Litteratur

- Carstens, S. (2019). *Nabosprogsundervisning*. Upubliceret speciale ved Europa-Universität Flensburg.
- Fredsted, E. (2018). Hvorfor er dansk og tysk ikke fremmedsprog i Sønderjylland-Schleswig? I: *Nabosprog i Region Sønderjylland-Schleswig*. Padborg: Region Sønderjylland-Schleswig.
- Fredsted, E. (2018). Was ist eine Nachbarsprache? *Grenzfriedenshefte*, 2/2018, 175-189.
- Fredsted, E. & Westergaard, A. (2019). 'Æ å e o synnejysk'. Internetbaseret undervisningsmateriale om sønderjysk sprog og kultur. www.kulturakademi.dk.
- Nissen, U. (2007). *Dansk eller tysk? En aktualiseret undersøgelse af sprogforholdene i en flersproget sydslesvigsk kommune i 2006/2007*. Upubliceret speciale ved Europa-Universität Flensburg.
- Petersen, S.R. (1975). *Dansk eller tysk? Flensborg: Studiefabrikken ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig*.

Uddannelse af kritiske verdensborgere – FN's Verdensmål i alle sprogfag

I denne artikel vil vi præsentere en model for interkulturel læring, som fokuserer på udviklingen af eleverne som kritiske verdensborgere. Vi vil illustrere modellen ved hjælp af FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling og i den forbindelse understrege, at alle sprogfag kan bidrage her.

FN's Verdensmål repræsenterer en emnekreds, som det er helt oplagt at tage op i sprogundervisningen. Ved at beskæftige sig med nogle af de grundlæggende problemstillinger, der peges på i FN's Verdensmål, orienterer man sprogfagets interkulturelle læring hen imod dannelsen af eleverne som verdensborgere. Undervisning i forhold til verdensmålene kan bidrage til elevernes problembevidsthed og engagement i at forandre samfundet og verden gennem individuel eller kollektiv handling, i skolen eller uden for skolen. Dette kan ske på mange måder, fx i forbindelse med temaarbejder, projekter, tværfagligt samarbejde, transnationale skolesamarbejder eller deltagelse i sociale, kulturelle og grønne bevægelser. Det kan ske gennem arbejde (læsning, produktion m.m.) med mange forskellige former



LONE K. SVARSTAD

Lektor, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

losv@kp.dk



KAREN RISAGER

Professor emerita, dr.phil.

Roskilde Universitet

risager@ruc.dk

for materiale, fx spillefilm, dokumentarfilm, sagtekster, noveller, sangtekster, podcasts, musik, drama, plakater eller blogs.

Sprogfagene og de globale problemstillinger

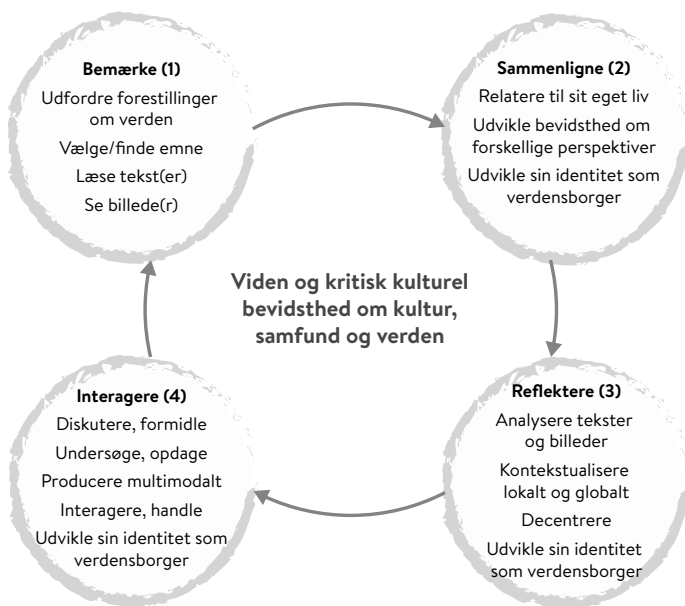
Generelt er det vigtigt, at skolen, og herunder sprogfagene, er åbne over for omverdenen og er med til at udvikle elevernes bevidsthed om samfundets og verdens problemstillinger (Risager & Svarstad 2020; Farr, Rohde & Smidt 2009; Klafki 2001; Freire & Macedo 1995). Der er nok af globale problemer at tage af: klimakrise, biodiversitetskrise, ulighedskrise, racisme, sult, pandemier, terrorisme, krig m.m. Medierne er fulde af meldinger fra Europas og verdens politiske brændpunkter og katastrofeområder. Et problemkompleks, der har global rækkevidde, er globale uligheder og hierarkier, ikke mindst racisme og større eller mindre grad af diskrimination og eksklusion af forskellige minoriteter (etniske, religiøse, sproglige osv.).

FN's Verdensmål samler en lang række af ovenstående problemer i et katalog, der handler om udviklingsmål og -delmål med fokus på befolkningernes basale fysiske, sikkerhedsmæssige og uddannelsesmæssige behov. Kataloget har fokus på *handling*: Hvad skal man gøre for at *forbedre forholdene* og opfylde målene? Hvor skal man sætte ind, hvem skal stå for det, og hvad er skolernes og sprogfagenes rolle her? Sprogfagene har her en virkelig god mulighed for at gøre opmærksom på sig selv som steder, hvor man er optaget af disse spørgsmål og ønsker at danne eleverne som engagerede verdensborgere.

Samtidig kan man vælge at gøre noget ekstra ud af forståelsen af udviklingsproblemerne: Hvorfor har vi stadig disse problemer? Hvorfor er verdens ressourcer og kapital fordelt så enormt ulige? Hvem eller hvad er årsag til dette? Hvad skal vi gøre for at *bekæmpe forhindringerne* for udvikling? Her har sprogfagene også en god mulighed for at gøre opmærksom på sig selv som steder, hvor man er optaget af kritisk kulturel bevidsthed og ønsker at danne eleverne som kritiske verdensborgere.

Cyklusmodel for interkulturel læring

Vi vil her præsentere en model for interkulturel læring, som vi har udviklet og skrevet meget mere om i Risager & Svarstad 2020 (inspireret af Liddicoat & Scarino 2013). Det er en cyklusmodel, der har et centrum, og hvor man bevæger sig rundt om centeret i fire faser:



Figur 1. Cyklusmodel for interkulturel læring. Kilde: Risager & Svarstad 2020.

I centrum af modellen står der: Viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden. Det er det, som hele den interkulturelle læringsproces bevæger sig omkring. Viden trækkes frem her, fordi vi mener, at det er vigtigt, at eleverne engageres i at opbygge og kvalificere deres viden om verden som en forudsætning for at udvikle ansvarlighed og handlekraft i mødet med mange forskellige globale og lokale problemstillinger. Viden er bl.a. faktaviden, som man må forholde sig kritisk til, da fakta ikke er 'rene' fakta, men altid produceret ud fra et eller andet perspektiv og derfor skal forstås som en del af bredere diskurser om verden. Viden hænger således sammen med kritisk kulturel bevidsthed (*critical cultural awareness*, Byram 1997; Guilherme 2002), dvs. evnen til at reflektere kritisk over kultur og samfund og argumentere for sine holdninger. Vi medtager 'verden' for at understrege, at læringen ikke bare skal bidrage til at tilegne sig viden og kritisk bevidsthed om en række lande, men også gå på tværs og se på tværgående og globale problemstillinger. Her er FN's Verdensmål meget oplagte, fordi de netop går på tværs.

Sproglæringen er en integreret del af den interkulturelle læringsproces, og sproget gemmer sig overalt i modellen: Sproget er en del af kultur, samfund og verden, og sprog bruges og udvikles i alle faser af modellen. Det er også vigtigt at tænke på, at de forskellige sprog

godt kan implicere forskellige perspektiver på verden. I nogle dele af verden kunne fx en tekst på engelsk vække antikoloniale følelser på grund af kolonihistorien. Og fx en tysk tekst om den franske revolution kunne måske udfolde andre perspektiver end en fransk tekst om det samme.

Forløbet med de fire faser kan være kortere eller længere og tilpasses alderstrinnet alt efter behov. Lad os forestille os et forløb over fx ni lektioner i udskolingen og tage udgangspunkt i Udviklingsmål 1, Afskaf fattigdom:

Bemærke

I denne fase vælger læreren en problemstilling (evt. sammen med eleverne), som prøver at undgå forenklede klichéprægede forestillinger og nærme sig den virkelige verden, som den ser ud i dag. I forhold til Udviklingsmål 1 kan eleverne arbejde med at definere ekstrem fattigdom og relativ fattigdom, samtidig med at de tilegner sig kommunikative færdigheder, bl.a. et relevant grundlæggende ordforråd. Eleverne bliver måske opmærksomme på, at fattigdom og rigdom er noget, der eksisterer i alle lande, og at der også er en middelklasse (bestående af folk, der hverken er meget fattige eller meget rige) i alle lande.

Alle sprogfag kan som sagt bidrage her. Der er selvfølgelig forskel på sprogfagene alt efter, hvilket sprogligt niveau eleverne befinder sig på. I Danmark vil især dansk og engelsk have gode forudsætninger for at bidrage til elevernes viden, kritiske forståelse og handling. Men alle sprogfag kan arbejde med billeder, film og enkle problemstillinger, også fx i begynderundervisningen.

Her vil vi især nævne nogle materialer på andre sprog end dansk og engelsk, som kan bruges i et sådant forløb. Når man fx ser på Wikipedia på forskellige sprog – tysk, fransk, spansk osv., er det tydeligt, at man inden for alle sprogområder interesserer sig for alle mulige globale emner og alle andre lande i verden – bare ud fra forskellige perspektiver. I den fransksprogede Wikipedia kan man finde artikler om alle lande i verden, inkl. Danmark, og om FN's Verdensmål: *Objectifs mondiaux de développement durable de l'ONU*, forkortet ODD. (De omtales også som de fem p'er: *peuple, prospérité, planète, paix, partenariat*). Man kan fx finde oplysninger om børnebøger på fransk (til franske børn 6-12 år) på hjemmesiden *Le club du livre ODD* (se litteraturlisten). Den internationale organisation for frankofonien, *L'Organisation internationale de la francophonie*, OIF, har endvidere et program om verdensmålene. Inden for det tysksprogede rum er der også mas-

ser af hjemmesider, der fortæller om *die UN-Weltziele für nachhaltige Entwicklung*, fx *Portal Globales Lernen*.

Sammenligne

I denne fase relaterer eleverne problemstillingen til deres eget liv. Har de oplevet fattigdom på en eller anden måde, eller kender de nogen, der har? De får øje på, at deres eget perspektiv er forskelligt fra andres, og at andre menneskers perspektiver præger deres liv og deres måde at forstå verden på. De kan fx få et verdenskort, de kan farvelægge. De kan evt. selv søge informationer på nettet om, hvilke lande i verden der har ekstrem fattigdom i dele af befolkningen, og markere disse lande med farve på verdenskortet. Herefter kan klassen tale om relativ fattigdom og relatere det til fx regioner i Europa. Eleverne kan, med afsæt i dette, tale om, hvordan de forstår fattigdom i Danmark.

Reflektere

I denne fase er der fokus på at analysere tekster og billeder og prøve at forstå dem i lyset af den kontekst, de er produceret i: Hvor er vi henne i verden? Hvor er vi henne i samfundet? Hvor er vi henne i historien? Er det et rigt sted, er det et fattigt sted, og hvorfor mon? Eleverne retter et kritisk blik mod de problematiske forhold, der er, og undersøger baggrunden. De øver sig i at kontekstualisere og decentrere, dvs. at se verden ud fra andre perspektiver end deres eget.

Vi vil nævne en hjemmeside, hvor mange sprog bidrager samtidigt og kan give mange perspektiver på de forskellige udviklingsmål: den flersprogede hjemmeside *The World's Largest Lesson*, udarbejdet af Project Everyone i samarbejde med Unicef og UNESCO (link, se litteraturlisten). Det er et omfattende site med materialer på en lang række sprog, herunder engelsk, tysk, fransk, spansk, dansk, svensk, polsk, ukrainsk, russisk, kinesisk, arabisk, tyrkisk, azerbajdžansk og somalisk. Nogle steder henvises der til nationale hjemmesider; fx henvises der for dansks vedkommende til *Verdenstimen.dk*. Sitet rummer materialer til alle de 17 verdensmål, både tekster, videoer og andet.

Disse materialer på *The World's Largest Lesson* er ikke tænkt til sprogundervisning. Det betyder, at der skal arbejdes med teksterne, således at de kan indgå i sproglig og interkulturel læring i sprogfagene (se fx i litteraturlisten: Bardales & Arenas 2015; De Heer 2016). Mange tekster er oversættelser fra sprog til sprog i materialet, og det vil sige, at man ofte kan finde samme tekst på flere sprog (måske en tegneserie på engelsk, dansk, tysk og arabisk). Det kan i en flerspro-

gethedsdidaktisk sammenhæng være interessant. Samtidig kan det rejse spørgsmål om sproglig og kulturel oversættelse og forskellige perspektiver på et globalt problem.

Interagere

I denne fase er der fokus på de forskellige handlinger, eleverne inviteres til eller inddrager sig selv og hinanden i. De kan engagere sig i en kamp, der har relation til den studerede problemstilling, de kan tage kontakt med andre elever i Danmark eller i udlandet, de kan producere noget multimodalt osv. For at eleverne oplever, at de kan bruge deres nye viden om fattigdom og viden om sproglige vendinger til at tale (eller læse/skrive) om fattigdom, kan eleverne i par eller grupper producere en kort podcast, hvor de fortæller om, hvad de har fundet ud af. Eleverne kan afspille deres podcasts for hinanden og give feedback på indhold, sprog og form.

Flersprogede sites som *The World's Largest Lesson* kan være interessante, fordi det samme emne behandles på forskellige sprog. Man kan også sige, at det, at et bestemt emne (fx Udviklingsmål 1) forefindes udtrykt på forskellige sprog, peger hen i retning af CLIL-tilgangen (CLIL = Content and Language Integrated Learning). Flere forskellige fag, fx samfundsfag, fransk, tysk, dansk og engelsk, kunne arbejde med samme emne – samtidig eller forskuddt.

Konklusion

Det er vigtigt, at den interkulturelle læring udfordrer elevernes forestillinger om verden – overrasker dem, får dem til at stille spørgsmål og måske får dem til at se nogle sammenhænge, de ikke har set før. Den skal gøre eleverne bevidste om forskellige perspektiver og hjælpe dem til at decentrere, og den skal lære dem vigtigheden af kontekstualisering (hvor er vi henne i verden, hvor er vi henne i samfundet, hvor er vi henne i historien?). Den skal lære dem at producere sprog i en multimodal sammenhæng og i det hele taget opmuntre dem til at engagere sig som kritiske verdensborgere. Her er en emnekreds som FN's Verdensmål selvfølgelig helt oplagt som udgangspunkt.

På nettet er der masser af muligheder for at finde materialer om FN's Verdensmål. De forefindes også på mange sprog, og en del af materialerne er lavet til børn og unge. De er altså ikke nødvendigvis beregnet til sprogundervisning, og det kræver lidt ekstra hjælp fra læreren. Til gengæld er materialerne måske også ekstra motiverende for eleverne, fordi de har et mere autentisk præg.

Litteratur

- Bardales, D. & Arenas, P. (2015). *Die Welt, wie wir sie uns wünschen*. Global Movement for Children of Latin America and Caribbean. Lokaliseret d. 23.01.2020 på <http://worldslargestlesson.globalgoals.org>.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Heer, M. (2016). *The planet and the 17 goals*. Lokaliseret d. 23.01.2020 på <http://www.margreetdeheer.com/eng/imgs/GlobalGoals.pdf>.
- Farr, E., Rohde, L. & Smidt, L. (2009). *Klædt på til verden. En håndbog til undervisere om interkulturel kompetence*. København: Geografforlaget.
- Freire, P. & Macedo, D. P. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-403.
- Globales Lernen*. Lokaliseret d. 24.01.2020 på <https://www.globaleslernen.de/de/fokusthemem/fokus-sustainable-development-goals-sdg/bildungsmaterialien?page=3>.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Oversat af Bjørn Christensen fra Neue Studien zur Bildungstheorie und didaktik, 5. oplag, 1996. Aarhus: Klim.
- Le club du livre*. Lokaliseret d. 28.01.2020 på <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/sdgbookclub/>.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley/Blackwell.
- Risager, K. & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- The world's largest lesson*, engelske version. Lokaliseret d. 23.01.2020 på <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/>.
- The world's largest lesson*, franske version, udviklingsmål 1. Lokaliseret d. 23.01.2020 på <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/fr/global-goals/no-poverty/>.
- Verdenstimen*. <http://verdenstimen.dk>.

Sprogpolitiske kampe i en postkolonial kontekst – Skolesprog og *quality education* i Zambia

Denne artikel tager afsæt i UNESCOs fjerde verdensmål om *quality education* i lyset af en moderne afrikansk virkelighed. I forbindelse med min ph.d. lavede jeg i 2008-09 feltarbejde i landsbyen Hang’ombe i det sydlige Zambia, hvor jeg – i tæt samarbejde med en lokal sociolinguist – undersøgte 6-10-årige børns sproglige og sociale deltagelse i skole og familieliv (Clemensen 2019). Studiet indebar en undersøgelse af Zambias daværende sprogpolitik på skoleområdet og dens konsekvenser for elever og lærere i fattige landområder som Hang’ombe, hvor kun få voksne havde gået mere end syv til ni år i skole, og endnu færre beherskede det dominerende skolesprog, engelsk. I denne artikel genbesøger jeg Zambias skoler med udgangspunkt i landets gældende sprogpolitik og nyere sociolinguistiske studier og giver et kort tilbageblik over landets skole- og sprogpolitiske historie, der har paralleller til andre postkoloniale afrikanske samfund.

I UNESCOs uddannelsesmål står der næsten intet om skolesprog, hvilket kan synes mærkeligt, når sprog- og uddannelsesforskningen i snart 70 år har påvist dets afgørende betydning for børns indlæringsmuligheder især i de tidlige skoleår (UNESCO 1953). I en afrikansk kontekst har forskere og praktikere længe argumenteret



NANA CLEMENSEN
Ph.d. i pædagogisk antropologi
Lektor i pædagogisk antropologi
DPU, Aarhus Universitet
nacl@edu.au.dk

for vigtigheden af at styrke brugen af lokale afrikanske sprog i uddannelsessystemerne, som den dag i dag er domineret af de tidligere europæiske kolonistyrers sprog som engelsk, fransk, spansk, tysk og portugisisk (Ouane & Glanz 2011). Kun i begrænsede overklassesemiljøer anvendes et af disse sprog fast i hjemmet, og langt de fleste afrikanske børn møder således et fremmedartet sprogligt miljø, når de starter i skole. Ifølge sprog- og uddannelsesforskere er det en central grund til, at børn i det sydlige Afrika generelt stadig klarer sig dårligt i skolen, trods mangeårige økonomiske investeringer.

Fraværet af skolesprogpolitik i UNESCOs uddannelsesmål skyldes næppe mangel på denne viden. Vægten på “bedre læreruddannelser” og “inkluderende kvalitetsuddannelse” for bl.a. “børn i landområder” og “sårbare eller marginaliserede grupper” (UNESCO 2020) flugter med nyere uddannelsesforskning blandt et bredt udsnit af verdens befolkninger. Men sprogpolitik er i mange samfund et politisk og historisk betændt emne, som det kan være udfordrende at adressere for et officielt apolitisk organ som UNESCO. I det følgende diskuterer jeg nogle af disse politiske og historiske problemstillinger med Zambia som case, samt mulige løsninger fra UNESCOs og mere lokale politiske organers hold.

Zambias skolesprogpolitiske historie i korte træk

Fra ca. 1500 til midten af 1800-tallet bestod det område, der i dag kendes som Zambia, af fire kongeriger, der igen bestod af en lang række større og mindre stammesamfund med hver deres sproglige og kulturelle islæt. I dag anvendes fortsat ca. 73 forskellige sprog eller dialekter i landet, hvoraf størstedelen kan karakteriseres som Bantu-sprog og tilsammen dækker 30-40 gensidigt forståelige sprogfamilier (Nkolola-Wakumelo 2013). Mange af disse sprog tales også i dele af de ni lande, der omgiver Zambia, som fx Angola, Tanzania, Malawi, Zimbabwe og Botswana. Zambia blev officielt koloniseret af Storbritannien i 1924, men allerede sidst i 1800-tallet begyndte kristne britiske missionærer at bygge skoler i det daværende Nord-Rhodesien. Missionsarbejdet indebar en omfattende skriftliggørelse af en lang række lokale sprog, på hvilke man producerede lokale bibles, undervisningsmaterialer og uddannelse af lokale lærere. Børn, unge og voksne blev i vid udstrækning tilbudt op til fire års Bibelundervisning på deres egne sprog – et projekt, som ifølge historiske sociolinguister var “ekstremt vellykket” netop på grund af den grundige implementering af lokalt anvendte sprog (Chishiba & Manchishi 2016: 54).



Figur 1. Kort over Afrika. Pilen peger på Zambia.

Fra 1890-1924 blev Nord-Rhodesien administreret af Det Britiske Sydafrika-kompagni, der ikke havde den store interesse i at uddanne lokalbefolkningen. Fra 1929 begyndte den britiske kolonimagt imidlertid at bygge skoler over hele landet, og pr. 1945 gik en stor del af landets 7-13-årige børn i skole. Med målet om at etablere en samlet moderne arbejdsstyrke valgte kolonimagten sit eget sprog, engelsk, som det officielle skolesprog. I 1.-4. klasse blev lærerne dog opfordret til at anvende lokale sprog og dialekter i udviklingen af børnenes læse- og skrivefærdigheder. Denne fordeling bestod indtil en ny uddannelsesreform i 1950, ifølge hvilken børnene efter de første to år med lokalsproget undervisning skulle undervises på et af de fire daværende anerkendte regionalsprog – chiBemba, chiNyanja,

chiTonga og siLozi – til og med 4. klasse, hvorefter undervisningen primært foregik på engelsk (Manchisi 2004).

Efter uafhængigheden i 1964 investerede Zambias nye regering i opbygningen af et nationalt fællesskab på tværs af etniske og politiske skel, bl.a. gennem et omfattende uddannelsessystem med engelsk som det gennemgående skolesprog, nu allerede fra første skoledag. Trods voksende kritik fra praktikere og forskere blev denne sprogpolitik fastholdt helt frem til 1995, hvor en ny uddannelsespolitik anbefalede, at “alle børn får mulighed for at lære indledende basale læse- og skrivefærdigheder på et lokalt sprog, mens engelsk forbliver det officielle skolesprog” (Ministry of Education 1996: 35, min oversættelse). I forlængelse heraf blev den nationale læreplan *The Primary Reading Programme* (PRP) implementeret med ambitioner om at styrke læreres lokalsproglige undervisningskompetencer og gøre skolen og dens praksisser mere tilgængelige for zambianske børn. I praksis blev der dog ‘kun’ undervist på de daværende syv anerkendte regionalsprog chiBemba, chiNyanja, chiTonga, siLozi, Lunda, Luvale og Kikaonde, som langt fra alle børn var bekendt med hjemmefra – og allerede fra 2. klasse forventedes undervisningen at ske udelukkende på engelsk. I lighed med læreplaner i mange andre postkoloniale afrikanske lande kan PRP betegnes som en såkaldt *early exit transition model*, hvor overgangen til et fremmed skolesprog forventes at ske fra 2. eller 3. klasse. Sprog- og uddannelsesforskere med erfaringer fra moderne afrikanske samfund har anbefalet minimum seks års skolegang på barnets førstesprog før overgangen til et andet skolesprog (Ouane & Glanz 2011).

I 2013 anbefalede en ny uddannelsespolitik brugen af de førnævnte syv regionalsprog som skolesprog til og med 4. klasse, hvorefter alle andre fag end faget “Zambian Languages” – dvs. de syv regionalsprog – skulle undervises på engelsk (Ministry of Education 2013). Denne tilgang er endnu ikke fuldt implementeret, men den synes i højere grad end de forrige årtiers politik at anerkende skolesprogets betydning for børns læreprocesser. Dog efterlever den stadig ikke forskernes anbefaling af et kendt/familiært skolesprog i minimum seks år, og der angives heller ikke forslag om øget lokalsproglig specialisering af lærere eller lærebogsproducenter.

Politiske barrierer for en mere bæredygtig skolesprogpolitik i Zambia

Fraværet af UNESCO-målenes sprogpolitiske anbefalinger for *quality education* skyldes formodentlig ikke uvidenhed om skolesprogets

betydning for børns læreprocesser, ligesom de skiftende regeringer i Zambia næppe har manglet adgang til denne viden. Men som det fremgår, er Zambias sprog- og uddannelsespolitiske historie – på linje med andre postkoloniale samfund i Afrika og andre dele af verden – kompleks og ladet med forskellige interesser og magtforhold. Zambias politiske og økonomiske elite er generelt veluddannet – ofte på internationale engelsksprogede universiteter – og har interesse i at bibeholde engelsks nuværende status som landets ubestridt mest magtfulde sprog. I erkendelse af disse magtforhold deler en del af landets fattigere befolkning paradoksalt nok opfattelsen af engelsk som et vigtigere, mere prestigefyldt og oplagt skolesprog for deres børn end lokale zambianske sprog og dialekter – noget, jeg bl.a. har observeret blandt både voksne og børn i Hang’ombe (Clemensen 2019). Samtidig gør landets fortsatte store økonomiske afhængighed af internationale donororganisationer med skiftende interesser det svært at iværksætte langvarige, omfattende og bekostelige forandringer af fx uddannelsessystemet.

Fastholdelsen af engelsk som Zambias formelle og altoverskyggende skolesprog sker fra både donor- og politisk hold gennem en række indbyrdes forbundne påstande, som alle kan tilbagevises af gældende uddannelses- og samfundsøkonomisk forskning:

- *“Implementering af lokale sprog i skolesystemet er dyrt og kan ikke betale sig.”* Denne påstand har, med kortvarige undtagelser, præget Zambias uddannelsespolitik siden uafhængigheden i 1964. Cost-benefit-analyser af øget skolegang og uddannelsesniveau i udviklingslande verden over har imidlertid længe vist, at det allerede efter få år betaler sig at implementere lokale sprog som en central og gennemgående faktor i uddannelsessystemer, inklusiv lærebøger og uddannelse og besætning af lokale lærere (Ouane & Glanz 2011).
- *“Implementering af lokale sprog i skolesystemet vil medføre øget stammeopdeling og konflikt.”* Skiftende zambianske politikere har gennem tiden argumenteret for vigtigheden af at fastholde engelsk som officielt national- og skolesprog for at undgå øget ‘tribalisering’ af landets befolkning. Sociolingvistisk skoleforskning i forskellige afrikanske lande har imidlertid vist, at implementeringen af lokale sprog i skolesystemet kan medføre øget interesse for *andre* lokale sprog, og at kontinentets store bestanddel af flersprogede generelt forholder sig positivt til flersprogethed og interaktion på tværs af befolkningsgrupper (Diallo 2010).

- *“Implementering af lokale sprog i skolesystemet er ikke foreneligt med en mobil og sammensat befolkning.”* Denne påstand er typisk blevet fremført i forlængelse af de ovenstående påstande ud fra en logik om, at elever med forskellige førstesprog ikke kan undervises på lokale sprog i samme klasserum eller på samme skole. Nyere sociolingvistisk uddannelsesforskning argumenterer dog for, at lærere med den rette træning og institutionelle facilitering kan imødekomme elevers forskellige sproglige ressourcer og behov i undervisningen (Banda & Mwanza 2017; Hornberger & Link 2012).

Løsningsforslag til en mere bæredygtig skolesprogspolitik og -praksis

Der findes ingen lette løsninger på Zambias eller andre postkoloniale afrikanske samfunds skolesprogspolitiske udfordringer, men stadig flere lingvister og uddannelsesforskere anlægger en bred politisk, sociologisk og økonomisk løsningsorienteret optik på emnet. Sociolingvisten Mildred Nkolola-Wakumelo argumenterer således for etableringen af en juridisk bindende national sprogpolitik i Zambia, der afspejler hele befolkningens hverdags sproglige praksisser og behov. Dette bør ske sammen med en øget prioritering af lokalsprogsspecialiserede praktikere, lærebogsforfattere og forskere både lokalt og nationalt og på tværs af afrikanske landegrænser. Hvis en sådan sprogpolitik konstitueres som en fast del af uddannelsessystemet og reguleringen af arbejdsmarkedet, vil den kunne ændre befolkningens opfattelser af lokale sprogs status og værdi, ligesom den vil muliggøre langvarige udviklingsprojekter på feltet uden hensyn til regeringers og donorers skiftende interesser. Det sidste bør indelbære udviklingen af faste akkrediteringsredskaber til implementering og opretholdelse af lokale skolesprog, med inddragelse af lokale lærere (Nkolola-Wakumelo 2013).

Med inspiration fra nyere sociolingvistik og sprogpedagogik argumenterer sociolingvisterne Felix Banda og David Sani Mwanza herudover for et opgør med den étspogede pædagogik, som præger skolesystemer både i vestlige lande og det meste af Afrika (Banda & Mwanza 2017). I stedet foreslår de med begrebet translanguaging (Hornberger & Link 2012), at læreplaner og undervisere i højere grad anskuer elevernes forskellige sproglige repertoier og kulturelle baggrunde som læringsmæssige ressourcer end som problemer eller ‘fejl’, der bør udviskes.

Ifølge sprog- og uddannelsesforskere som de ovennævnte er en

forudsætning for alt dette imidlertid et opgør med afrikanske politiske leders udbredte tendens til favorisering og diskrimination af bestemte etniske grupper, hvilket igen øger forekomsten af etnisk baserede konflikter og mistillid i befolkningen. UNESCO og FN har som forholdsvis magtfulde internationale organer mulighed for at påvirke sådanne politiske tendenser i en mere demokratisk retning, men det kræver en vedholdenhed og vilje til at berøre sårbare og potentielt konfliktfyldte forhold med rod i landenes koloniale forhistorier, såvel som et opgør med traditionelle vestlige forståelser af uddannelse, sprog, pædagogik og læring.

Litteratur

- Banda, F. & Mwanza, D.S. (2017). Language-in-education policy and linguistic diversity in Zambia. An alternative explanation to low reading levels among primary school pupils. I: Banja, M.K. (red.), *Selected readings in education* (s. 109-132). Lusaka: University of Zambia Press.
- Chishiba, G.M. & Manchishi, P.C. (2016). The language strategy in the Zambian educational system from 1924 to 2014. *International Journal of Language and Literature*, 4(1), 54-59.
- Clemensen, N. (2019). *Ambiguous childhoods. Peer socialization, schooling, and agency in a Zambian village*. Oxford: Berghahn Books.
- Diallo, I. (2010). *The politics of national languages in postcolonial Senegal*. Amherst, NY: Cambria Press.
- Hornberger, N.H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms. A biliteracy lense. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Manchisi, P. (2004). The status of indigenous languages in institutions of learning in Zambia. Past, present and future. *The African Symposium*, 4(1).
- Ministry of Education (1996). *Education for development*. Lusaka: The Curriculum Development Centre.
- Ministry of Education (2013). *Zambia education curriculum framework*. Lusaka: The Curriculum Development Centre.
- Nkolola-Wakumelo, M. (2013). A critical analysis of Zambia's language-in-education policy. Challenges and lessons learned. I: McIlwraith, H. (red.), *Multilingual education in Africa. Lessons from the Juba Language-in-Education Conference* (s. 127-145). London: British Council.
- Ouane, A. & Glanz, C. (red.) (2011). *Optimising learning, education and publishing in Africa. The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1953). *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on foundations of education 8. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Sustainable development goals*. Lokaliseret d. 30. april 2020 på <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.

Bæredygtig sprogudvikling og sprogrættigheder

I denne artikel har jeg fokus på to forskellige sproglige aspekter. Jeg taler for at bevare sproglig diversitet med fokus på, hvordan familiers sprog kan bevares og videreudvikles fra en generation til næste set i lyset af FN's Verdensmål. Derudover ser jeg på relationen mellem ord og begreber, som forstået af Koselleck (2007) eksemplificeret ved, hvordan begreberne bæredygtighed og rettigheder og deres betydninger kan påvirke læringsmål for uddannelser. Situationen for minoritetsbørns modersmål er en slags lakmusprøve på, hvordan de universelle mål tilgodeses i Danmark. Siden årtusindeskiftet er der blevet slækket på sproglige minoritetsbørns rettigheder i medfør af folkeskoleloven: Forældrenes ret til at vælge distriktsskolen er blevet begrænset i visse tilfælde (2005), og elever i bestemte boligdistrikter kan dumpes i sprogrøver med skæbnesvangre følger (2019). Børnekonventionen er ikke blevet en integreret del af dansk lovgivning, og den danske stat negligerer påtaler fra FN-institutioner, som fx FN's komité mod racediskrimination (Horst 2017). Frem mod 2030 har FN sat ambitiøse mål for verdenssamfundet, som bl.a. kan fortolkes inden for rammerne af bæredygtig sprogudvikling og sprogrættigheder. Hvordan udviklingen tegner sig, er gemt i fremtidens folder, men vejen frem kan være at begribe verdensmålene med nøglebegreber som bæredygtighed og rettigheder, der inkluderer alle børns ret til sprog i Danmark.

Mit hovedfokus blandt de 17 verdensmål er rettet mod mål 4:



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR
Ph.d.
Lektor, Aarhus Universitet, DPU
bekr@edu.au.dk

Kvalitetsuddannelse og sekundært mod mål 10: Mindre ulighed, mål 16: Fred, retfærdighed og stærke institutioner samt mål 17: Partnerskaber for handling.

Uddannelse og læringsmål

Et centralt dokument, når det handler om verdensmålene og uddannelse, er: *Education for Sustainable Development Goals (SDG). Learning Objectives* (UNESCO 2017). I dette dokument præsenteres forskellige typer læringsmål, der inddeles i tre kategorier, og som efterfølges af anbefalinger om udarbejdelse af uddannelsespolitiske indikatorer, hvor specifikke læringsmål og nøglekompetencer går hånd i hånd (UNESCO 2017: 11 f.):

- Kognitive læringsmål har fokus på viden og tænkning som forudsætning for at forstå verdensmålene.
- Socioemotionelle læringsmål har fokus på sociale færdigheder, der kan fremme elevens formåen til at samarbejde, forhandle og kommunikere. Elever skal lære at promovere og udvikle deres forståelse for verdensmålene. Det forudsætter refleksion og indsigt i værdigrundlag, attituder og motivationsfaktorer.
- Adfærdsmæssige læringsmål handler om handlekompetencer.

Inspireret af disse tre typer læringsmål giver jeg afslutningsvis bud på dels slutmål for bæredygtig sprogudvikling og rettigheder efter 9. klasse, dels uddannelsespolitiske indikatorer for handling.

I det efterfølgende vil jeg gøre rede for min metodiske tilgang, der har begrebshistorie som analysestrategi. Dernæst sætter jeg fokus på de to enkeltbegreber bæredygtighed og rettigheder, der er artiklens centrale omdrejningspunkt, og på de følgebegreber, der kontekstualiserer disse begreber.

Begrebshistorie som en analysestrategi

Begrebshistorie er en diskursanalytisk retning, som den tyske historiker Reinhart Koselleck (1923-2006) har udviklet (Andersen 1999; Koselleck 2007; Kristjánsdóttir 2018). Som andre diskursanalyser kan den belyse, hvordan socialhistoriske forandringer i verden sker, hvorfor de sker, hvornår og med hvilke formål. Med det in mente fin-

der jeg, at Kosellecks begrebshistorie kan give inspiration til at belyse verdensmålenes tilblivelse og udvikling. Sprogets rolle er central i begrebshistoriens optik. Med reference til Koselleck spørger politologen Niels Åkerstrøm Andersen:

Men hvad er så et begreb? Koselleck understreger det afgørende i at skelne mellem ord og begreb for ikke at ende i en ren ordhistorie. Han ender op med at udspænde sit begrepsbegreb i en trekant mellem ord (dvs. betegnelse), mening (dvs. begreb) og objekt (dvs. sagsforhold). [...] Begreber er bundet til ord, men er ikke lig med ord. Begreber henviser til sagsforhold, men er ikke identiske med sagsforhold, simpelthen fordi det er begreberne, der giver omgivelserne betydning – ikke omvendt. (Andersen 1999: 68 f.)

Ord kan i denne forståelse defineres og tilskrives betydninger, men begreber kan ikke på forhånd tilskrives faste betydninger. De må fortolkes i den kontekst (de semantiske felter), de optræder i. Derfor må begreber ses som konstruktioner i kampen om at fastholde betydninger, finde nye betydninger eller alternative fortolkningsmuligheder i en foranderlig verden. Således konstitueres begreber, og når de er konstitueret, kan de studeres i diskursive kampe om at betydningsfæste dem. Kosellecks begrebshistoriske tilgang omhandler både enkeltbegrebernes transformationer over tid i et historisk perspektiv (fordrer en diakron analyse) og begrebernes forekomster i semantiske felter (fordrer en synkron analyse). Det er diskursanalytikerens udfordring at udvælge begreber, der kan belyse forhold i verden, og som skaber verdensbilleder, fx hvilke begreber der kan påvirke verdensmålenes læringsmål.

I boksen på næste side ses et udvalg af ord, der forekommer i præsentationen af FN's Verdensmål i en række danske publikationer og i UNESCO (2017). Uden kontekst fremstår de som ord, men de kan kondenseres til begreber. Når disse ord kontekstualiseres i et historisk (diakront) perspektiv over tid, vil en analyse kunne vise, hvordan fx substantivet 'køn' går fra at have en fast biologisk betydning til en mere flydende social og psykologisk dualistisk betydning. En synkron analyse fra ord til begreb vil kunne vise, hvordan 'køn' i semantiske felter kan forbindes med magt, socialisering og identitet, og med opståen af nye ord som fx queer, der kan analyseres som et begreb over tid og/eller i semantiske felter.

bæredygtighed, bæredygtig udvikling, bæredygtig livsstil, bæredygtig undervisning, bæredygtigt samfund, bæredygtig pædagogik, demokrati/folkestyre, diversitet, etnicitet, fred, frihed, fællesskaber, inklusion, innovation, kompetencer, kultur, kulturel mangfoldighed, kvalitetsuddannelse, køn, ligestilling, lighed, læreplaner, medansvar, meningsdannelse, menneskerettigheder, national uddannelsespolitik, pligter, religion, retssikkerhed, social kapital, socioøkonomisk, trivsel, tryghed, økonomi

Boks 1.

Essensen i Kosellecks begrebshistoriske analysestrategi er at kombinere analysen af enkeltbegreber med en analyse af begrebers optræden sammen med andre begreber. De to nøglebegreber, der er rammen om denne artikel, analyseres både som enkeltbegreber og sammen med andre begreber i relevante sagsforhold. Begreberne bæredygtighed forstået som bæredygtig sprogudvikling og rettigheder set i et lighedsperspektiv har det tilfælles, at de kan indeholde forandringspotentialer til at opnå udvikling af sproglig mangfoldighed som en lighedsskabende rettighed. Jeg vil med de to nøglebegreber diskutere uddannelsernes muligheder for at udvikle lighedsskabende sproglige og faglige læringsmål.

Bæredygtig sprogudvikling

Hvad er bæredygtighed ifølge FN? Den tidligere norske statsminister Gro Harlem Brundtland var en af de første til at definere begrebet bæredygtighed. Det skete i publikationen *Vores fælles fremtid* (Brundtland 1987). I den lød definitionen således: “En bæredygtig udvikling er en udvikling, som opfylder de nuværende behov uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare” (ibid.: 51). Når man googler FN’s definition på bæredygtighed i dag, kan man konstatere, at definitionen stadig er den samme. Man kan således konstatere, at bæredygtighed er et begreb, der ikke har ændret form, og at betydningen i sin grundsubstans holder. Men ved nærmere granskning i nyere dokumenter om verdensmålene kan man konstatere, at det ikke alene er menneskers behov, der er i centrum, men også levende væsner fra dyre- og planteriget og sågar naturfænomener, som fx gletsjere, klitter, enge og vadehavsområder. Det er en udfordring at fortolke, hvad definitionen indebærer af be-

tydninger i konkrete sagsforhold, som i denne artikels optik er en sprogpolitisk kontekst, nærmere betegnet at begrebet bæredygtighed kan omfatte sprogudvikling og bevarelse af sproglig diversitet. For sprogundervisningen i uddannelserne bør denne betydningsudvidelse af bæredygtighedsbegrebet give mening i forhold til såvel valg af sprog og sprogformidling som valg af indhold og adækvate kulturrepræsentationer.

Sproglige minoritets elever er i sagens natur tosprogede, men har de muligheder for at udvikle deres tosprogethed gennem retslige bestemmelser i uddannelsessystemet? Svaret er, alt andet lige, at det har de ikke, fordi adgang til undervisning i minoritetsmodersmål er begrænset til en forholdsvis snæver gruppe. Hertil kommer en negativ attitude til brugen af minoritetsmodersmål i det offentlige rum, der kan resultere i, at børn og unge får et skamfuldt forhold til deres familier. Når fokus rettes mod udbud af fremmedsprog i folkeskolen (og på ungdomsuddannelserne), er udbuddet smalt, og det har ikke ændret sig i takt med den faktuelle sproglige mangfoldighed, der er repræsenteret i Danmark. I forholdet mellem majoritetssproget dansk og minoritetsmodersmål kan eleverne gå fra at være potentielt flersprogede til at blive etsprogede (på dansk) med den konsekvens, at tidligere generationers viden om sprog og kultur bringes i fare og ikke videreudvikles i en dansk uddannelseskontekst. Bæredygtig sprogudvikling indebærer, at nulevende generationers sprogkompetence kan videreudvikles til gavn for fremtidige generationer. Denne udvikling er betinget af, at staten Danmark implementerer love, der statuerer rettigheder til sprog og kultur.

Lovsikrede rettigheder

At udvælge begrebet rettighed(er) er relevant, fordi lovsikrede rettigheder kan fremme lighed og retfærdighed. Har minoritetsbørn ret til uddannelse og undervisning i forhold til deres sproglige og kulturelle forudsætninger? Et positivt svar kan kun delvis bekræftes.

I 1991 ratificerede Danmark FN's Børnekonvention som stat nr. 94. Herom skriver Jacobsen: "Man [kan] være kynisk og sige, det også kan være forholdsvis omkostningsfrit for en regering at underskrive og forpligte sig til Børnekonventionen. Børn er ikke nogen stærk og slagkraftig interessegruppe, der kan holde statsmændene fast på deres løfter" (Jacobsen 1993: 14). Knap to årtier er gået, og det kan konstateres, at det har været omkostningsfrit for skiftende regeringer, at Børnekonventionen er blevet ratificeret. Børnekonventionen,

der endnu ikke er blevet en integreret del af dansk lovgivning, statuerer, at børn skal ses både som individuelle rettighedsindehavere og som medlemmer af grupper. Artikel 30 i Børnekonventionen er ofte blevet fremhævet, fordi “den slår fast, at børn fra minoritetsgrupper ikke kan nægtes retten til at udøve deres egen kultur, religion og deres sprog” (ibid.: 32). Så sent som i 2001 mindede Undervisningsministeriet om en række rettighedsdokumenter i forbindelse med retten til adgang til minoritetsmodersmål, fx artikel 3 i et EF-direktiv fra 1977. Ordret står der: “Der findes endvidere en række rekommandationer fra Europarådet, OSCE, FN og andre internationale organisationer om medlemsstaternes undervisning i indvandrerbørns modersmål og kultur” (Undervisningsministeriet 2001: 54). Sådanne påmindelser er sidenhen blevet helt fraværende i statens dokumenter. Det er veldokumenteret af bl.a. Institut for Menneskerettigheder, at undervisning i menneskerettigheder står svagt både i folkeskolen og på læreruddannelsen (Decara & Timm 2013). Horst forbinder rettigheder med det, han kalder for demokratifortællingen, der er båret frem af lighed og udvikling af lige muligheder, hvor faktisk forekommende etnisk kompleksitet anerkendes som en fundamental værdi. Demokratifortællingen vægter og rummer således interkulturalitet med anerkendelse af de sociale subjekter, som repræsenteres gennem denne fortælling (Horst 2017: 41-55). Horst har gentagne gange mindet om, at FN’s komité mod racediskrimination flere gange har kritiseret staten for forskelsbehandling i medfør af folkeskolelovens bestemmelser om forskellige elevgruppers adgang til minoritetsmodersmålsundervisning. Staten har hidtil negligeret den kritik, som komiteen har fremført (Horst 2017). Også derfor kan FN’s Verdensmål blive en vigtig målsætning frem mod 2030 og forpligte staten, organisationer og institutioner til at arbejde for, at lige ret ikke skal forstås som ‘one size fits all’, og ikke mindst til aktivt at sikre børns og unges rettigheder, og at ingen elevgrupper diskrimineres i medfør af statens love.

Læringsmål og uddannelsespolitik

For at konkretisere, hvad begreberne bæredygtig sprogudvikling og sprogtigheder kan indebære, vil jeg give et bud på, hvordan disse begreber vil kunne omsættes til de tre typer læringsmål, der anbefales i UNESCO (2017) (slutmål efter 9. klasse) (se boks 2).

Kognitive læringsmål: Elever har viden om: at begreberne bæredygtighed og rettigheder er flertydige, og at de giver omgivelserne betydning, der påvirker andre; de kender sprog og kulturers betydning for bæredygtig sprogudvikling og rettigheder i et lighedsperspektiv; de har viden om sproglig mangfoldighed forskellige steder i verden; de har viden om forskellige vilkår for sproglige rettigheder; de har viden om FN's børnekonvention.

Socioemotionelle læringsmål: Eleverne er bevidste om betydningen af: at deres holdninger til tosproget sprogbrug også indbefatter holdninger til den tosprogede sprogbruger; at deres kendskab til lokale migrationshistorier kan fortælle om rettigheder til sprog og kulturer; at de med deres viden kan påvirke forskellige dimensioner af ulighed, der genererer samfundsproblemer, oplevelse af forskelsbehandling og diskriminerende adfærd.

Handleorienterede læringsmål: Elever har i praksis gjort sig erfaringer med: at kortlægge udvalgte familiers migration til Danmark, hvor de kommer fra, hvilke sprog de har haft med sig, hvordan de anvendes i Danmark, og hvilke muligheder de har for at videreudvikle dem og give dem videre til den kommende generation; at undersøge, hvordan internationale konventioner såsom FN's Børnekonvention i praksis sikrer, at familier har ret til selv at bestemme sprogvælge, og at det skal respekteres; at formidle begreberne bæredygtighed og rettigheder og diskutere dem i forhold til grundlæggende begreber som retfærdighed, lighed, inklusion og stærke institutioner.

Boks 2.

Uddannelsespolitiske indikatorer: Staten Danmark er forpligtet til at sikre lige adgang til uddannelse og et diskriminationsfrit læringsmiljø. Et væsentligt mål for, hvor langt samfundet er nået i forhold til bæredygtighed og rettigheder, er, om disse begreber har vundet indpas i uddannelsespolitiske målsætninger og lovgivning. Vil politikere og myndighedsrepræsentanter kunne bekræfte følgende udsagn: "Bæredygtig sprogudvikling er sikret gennem dansk lovgivning og implementeret i pædagogisk praksis i folkeskolen (og på læreruddannelsen)"? "Dansk lovgivning har sikret lighed gennem forpligtende undervisning i menneskerettigheder, der er implementeret i pædagogisk praksis i folkeskolen (og på læreruddannelsen)"?

“Bæredygtig sprogudvikling i et lighedsperspektiv er et bærende uddannelsespolitisk princip, der inkluderer alle børn i Danmark”?

Litteratur

- Andersen, N.Å. (1999) Kosellecks begrebshistorie. I: Andersen, N.Å., *Diskursive analysestrategier* (s. 64-86). Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Brundtland, G. (1987). *Vores fælles fremtid – Brundtland-kommisionens rapport om miljø og udvikling (Brundtland-rapporten)*. København: FN-forbundet og Mellemfølkeligt Samvirke.
- Decara, C. & Timm, L. (2013). *Menneskerettigheder på skoleskemaet. En udredning*. København: Institut for Menneskerettigheder.
- Horst, C. (2017). *På ulige fod – etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jacobsen, A. (1993). Børn har rettigheder. I: Slavensky, K. (red.), *Børns rettigheder i Danmark* (s. 13-40). København: Det Danske Center for Menneskerettigheder.
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristjánsdóttir, B. (2018). *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2001). *Modersmål for tosprogede elever*. Faghæfte 34. København: Undervisningsministeriet.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals (SDG). Learning Objectives*. Lokaliseret d. 5. juli 2020 på <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>.

Sprog lukker op for verdensmålene

I denne artikel vil jeg præsentere nogle ideer til, hvordan man kan kombinere sprogfagene med undervisning om verdensmålene. Min baggrund er en læreruddannelse og en master i International Studies fra RUC. Jeg har gennem mange år arbejdet med oplysning og holdningsbearbejdelse som konsulent i Mellemfolkeligt Samvirke og som redaktør og underviser for min egen hjemmeside www.globalskole.dk. De sidste fem år har jeg i organisationen Globale Seniorer arbejdet med oplysning om verdensmålene.

Globale Seniorer i Kirgisistan

Globale Seniorer samler folk med baggrund i internationale og globale forhold, fra Danida, ngo'er, universiteter, fagforeninger og diverse andre steder. Fælles er engagementet og interessen for, hvad der foregår herhjemme og ude i verden. Vi kommer således med meget forskellige baggrunde og erfaringer. Nogle beskæftiger sig med verdensmålene med en naturfaglig og teknisk uddannelses- og arbejdsbaggrund, andre med en humanistisk eller kulturfaglig baggrund, andre med baggrund i fagforeninger, ulandsorganisationer, universiteter, administration og styrelser. Verdensmålene breder sig ind over alle former for samfundsrelationer og menneskelige vilkår.

I foråret 2019 var jeg med en gruppe fra Globale Seniorer i Kirgisistan, hvor vi gennem en måned underviste unge studerende på universitet i Osh i engelsk, især samtale.



ELLEN FARR

Lærer og master i International studies
Konsulent, redaktør
ef@globalskole.dk

Kirgisistan er en tidligere Sovjetrepublik i Centralasien med ca. fem millioner indbyggere. Det blev selvstændigt i 1991 og har siden haft en demokratisk udvikling, bl.a. støttet af Danmark. Landet hører til lavindkomstlandene, men uden ekstrem fattigdom. Det er meget bjergrigt med få større byer, og der er stadig store flokke af kameler, får og geder.



Figur 1. Kirgisistans placering på landkortet.

Globale Seniorer havde en kontakt i hovedstaden Bisjkek, og vi havde sendt en lille forberedelsesgruppe til universiteterne i Bisjkek og Osh, hvor vi tilbød en måneds engelskundervisning leveret af modne mennesker med international, men ikke nødvendigvis sproglig uddannelsesbaggrund. Opholdet blev finansieret fuldt ud af underviserne, og universiteterne stod udelukkende for lokaler og logistik. I Bisjkek var der tilmeldt 35 studerende fra statskundskab, mens der i Osh var 58 studerende fra alle fakulteter.

De studerendes førstesprog var kirgisisk og russisk, og engelsk-undervisningen foregik via russisk. De studerende var dygtige til at læse engelske tekster og oversætte til russisk, men de havde aldrig brugt sproget til mundtlig kommunikation (Fatland 2016). Gennem samtaler med lokale engelsklærere forstod vi, at det generelt er et stort problem at komme til at høre og tale fremmedsprog. Der er få turister i Bisjkek, og der var ingen andre udenlandske turister i Osh ud over os. Skolernes it-udstyr er mangelfuldt, og man har sjældent mulighed for at høre og tale fremmedsprog, fx er der ingen biografer uden for hovedstaden. I studentergruppen fandt vi hurtigt ud af, at smartphones er nye, men ret udbredte.

Vi startede med at lege og synge og lavede små teaterstykker med dem for at bestemme deres niveau og finde frem til måder at få dem aktiverede på. De studerende var virkelig motiverede for at lære sproget, og flere blev hurtigt dygtige til at knytte forbindelser mellem deres egen viden og deres forståelse af vores engelsk, og vi begyndte at indgå i dialog. Vi introducerede dem til nogle aktuelle temaer og diskussioner i små grupper med udgangspunkt i nogle korte YouTube-videoer på mobiltelefonerne, da vi intet centralt fungerende netværk fandt i undervisningslokalerne. Resultatet motiverede os og dem til at benytte mobiltelefonerne yderligere.

Verdensmålene som undervisningstema

I Globale Seniorer er vi optagede af FN's Verdensmål, som jo berører og vedkommer alle. Verdensmålene var ukendte for vores studerende, men vi kom hurtigt i gang med at diskutere temaer i forbindelse med målene. Vi startede med den svenske klimaaktivist Greta Thunbergs velformulerede tale: *You are stealing our future* (Thunberg 2018). Hendes klare udtale og ordvalg er et fremragende udgangspunkt for engelskundervisning, og talen er en god introduktion til at snakke om vores fælles fremtid. Samtidig er Greta Thunberg som ungdomsrepræsentant i en vestlig kultur et talerør for bestemte holdninger. Som kvinde og ung førte hendes mange taler uvilkårligt over i diskussioner om fx ligheder og forskelle mellem kønnene og mellem forskellige generationer og sociale klasser. I Kirgisistan, en tidligere Sovjetrepublik med en kommunistisk politik og tankegang, samt rødder i en muslimsk nomadkultur, er der ganske andre opfattelser af, hvordan roller og dagligliv skal være, end fx i Danmark. De studerendes forskellige erfaringer fra by og land gav tankevækkende synspunkter. For eksempel havde de ret elitære holdninger til uddannede grupper kontra nomaderne.

Diskussionen af verdensmålene omkring klima, sundhed, lighed, kønsroller og bæredygtigt landbrug blev for de studerende og os interessante og udfordrende, når det fx viste sig, at vi var overraskende enige, og også når vi var uenige, fx om madvaner og kønsopdelte arbejdsopgaver. Samfundet er muslimsk, men de unge kvinder og mænd var overraskende enige om ligestilling og studerede på lige fod. Mange af de unge havde planer om at rejse til Vesten for at studere og arbejde. Store grupper af højtuddannede kirgisere arbejder i Rusland, hvilket de har udmærkede sproglige forudsætninger for, fordi de er gode til russisk. De studerende havde meget divergerende indstillinger til politik i Rusland og i Vesten, og diskussionen var livlig.

Fra at være undervisning i sprog blev det også til udveksling af kulturelle forskelle og forhåbninger til en fælles global udvikling. Miljø- og klimaproblemer var ikke noget, de studerende havde diskuteret før i deres studier, men interessen var stor. Timerne var spændende og udfordrende, og resultatet var overraskende godt i den sproglige dimension. I forløbet blev der åbnet et vindue mellem dansk og kirgisisk virkelighed. Vinduet var engelsk – det fælles sprog. Her ses en af vores klasser:



Billede 1. Klassen synger nationalsangen og viser respekt med hånden på hjertet.

Sprogfagene og verdensmålene

Det får mig til at argumentere for vigtigheden af at bruge et emne som verdensmålene i sprogundervisningen som indgang til at engagere elever og lærere i den globale fremtid, som vi i fællesskab skal opbygge. De unge er voldsomt engagerede i sådanne dialoger, og det

er en vigtig motivation for at lære sproget. Samtidig er den kultur og historie, der ligger bag ved sproget, vigtig at få frem i dialogen for at synliggøre nogle forskelle i afsættet mod fremtiden.

I en dansk sammenhæng har vi ofte en tendens til at behandle emner med en etnocentrisk eller vestlig baggrundsforståelse og er ikke altid bevidste om vores egne kulturelle filtre (Tranekjær & Suárez-Krabbe 2016). Mange vesterlændinge, herunder mange danskere, mener, at vores måde at se tingene på, er den bedste og rigtige. Vi kan have tendens til at undervurdere og nedvurdere andre kulturer og samfundsopfattelser.

Sprogfagene er utroligt vigtige, hvis man vil lukke op for større kulturindsigt (Risager 2016). Forenet med baggrundsviden om landenes vidt forskellige leveforhold, kultur og historie kan de åbne elevernes udsyn som verdensborgere. FN's Verdensmål er for alle de 193 lande, som har tilsluttet sig dem. Men vi har forskellige udfordringer og prioriteringer og ser derfor målene med forskellige briller. Derfor er sprogfagernes brug af materialer fra forskellige geografiske områder med samme sprog utroligt vigtig, både hvad angår tekster, fiktion og nonfiction, filmklip og YouTube-videoer med forskellige sprogvarieteter og dialekter. Kravene til sprogfagene i dag om at beskæftige sig med sprogene i den koloniale og postkoloniale sammenhæng betyder også, at det her er naturligt at inddrage originaltekster og synspunkter om de 17 verdensmål set fra andre kulturer og verdensdele (Tranekjær & Suárez-Krabbe 2016).

Videor om verdensmålene på nettet

Mange organisationer i forskellige lande har lagt videoer op om verdensmålene. Nogle fokuserer på udvalgte verdensmål inden for områder, som de har særligt kendskab til. Disse videoer åbner vinduer til samfundsfaglige, politiske, religiøse og kulturelle forskelle på kloden. Vinduer åbnes med sproget. Søger man fx på youtube.com, ligger der videoer fra mange forskellige lande, som behandler verdensmålene. Søger man på et enkelt land, kommer der videoklip op, fx taler fra diverse konferencer om verdensmålene, men også småfilm om sundhed, undervisning, landbrug, vand, forurening m.m. Der ligger videoer fra mange organisationer og med mange forskellige former for engelsk, spansk, fransk osv. Disse kunne fx benyttes på to forskellige måder:

- Metode 1. Samme mål – forskellige lande: Del klassen op i små elevgrupper, som hver finder og analyserer videoklip fra

forskellige lande om det samme mål, fx mål 5 om kvinder og lighed, hvor der er flere videoer fra Zambia, Kenya, Indien og Sydafrika. Eleverne kan så analysere, hvilke (del)mål der prioriteres i hvert land. Hvad er fx defineret som problem, og hvordan arbejdes der med at løse det? Hvordan prioriteres der, og hvordan indgår de relevante verdensmål? Hvordan er sproget og måden, man behandler emnet på, er det fx forskelligt fra de europæiske versioner? De mange forskellige måder at bruge sproget på (bl.a. dialekter) er gode at vænne sig til, ligesom ordvalget siger meget om den historiske og kulturelle baggrund.

- Metode 2. Samme land – forskellige mål: Man kan også vælge at søge på ét land (fx Mexico eller Zambia) og se, hvilke mål der prioriteres. Man kan sammenligne landets prioriteringer af målene med landets geografiske, økonomiske og politiske situation. Alt efter de fag, sprogfaget evt. kombineres med, er det værd også at se på religiøse, historiske og kulturelle forhold. Er der forskelle på, hvordan strategien for målet lægges? Hvilke problemer slås det pågældende land med? Hvordan spiller geografien ind? Man kan også kigge på andre film og avisartikler, som omhandler emner, der indgår i målene, fx undervisning eller sundhed.

Andre nyttige links vedrørende verdensmålene

Arbejdet med verdensmålene kan også kombineres med en række af de øvelser om kulturelle filtre, som jeg selv har udarbejdet til bl.a. www.sosmodracisme.dk. Her ligger der en side om ideer til gymnasieundervisning med undervisningsspil om bl.a. eget kulturelt filter, om de stereotyper, vi ofte har om andre kulturer og grupper, og om analyse af fx hate speech eller racisme. Der findes også en interessant side – www.understandingprejudice.org – med ideer til at bevidstgøre unge om, hvordan sproget bruges og misbruges.

Andre relevante undervisningssites om verdensmålene er www.verdenstimen.dk, hvor der findes små film og undervisningsideer til forskellige fag. På www.heleverdeniskole.dk kan man under landetemaer finde gode baggrundsmaterialer om flere lande samt små film. De er rettede mod de sidste klasser i grundskolen, men vil også give inspiration til mange gymnasieklasser (Farr m.fl. 2009). Der kan også henvises til Egon Hedegaards blog (Hedegaard 2019).

Gennem de sidste 14 år har jeg selv på hjemmesiden globalskole.dk arbejdet med at give inspiration til lærere i grundskolen og på

ungdomsuddannelserne. Vægten har ligget på at skabe globale og interkulturelle vinkler på materialer til tværgående temaer og fag, herunder også sprogfagene.

Globale Seniorer: en udstilling om de 17 verdensmål

De sidste fire år siden 2015 har jeg i Globale Seniorer arbejdet med formidling af verdensmålene. Vi har udviklet en udstilling, som præsenterer de 17 verdensmål. Til udstillingen er udarbejdet faktaark om de forskellige mål, arbejdsark til grundskolen og diskussionsoplæg til gymnasiet. Udstillingen vises rundt om på rådhus, biblioteker, kulturhuse og skoler, og den opdateres løbende og kan lånes gratis. På www.globaleseniorer.com kan man læse mere om udstillingen og billederne under temaet Verdensmål. I tilknytning til udstillingen tilbyder Globale Seniorer at komme ud og holde oplæg for diverse grupper og klasser. Vi har været ude i alle klassetrin på mellemtrinnet og i overbygningen samt holdt oplæg for gymnasieklasser, lærerstuderende, ældregrupper og forskellige faggrupper.

Dilemmaer vedrørende verdensmålene

Under arbejdet med formidling af målene er vi stødt på en række dilemmaer, som mange er optagede af og gerne vil diskutere:

- menneskenes brug af og ødelæggelse af kloden
- ensidig brug af jorden fra kvægbrugernes nomadeliv til industrilandenenes overbelastning
- flygtningenes situation og fordelingen af ansvar for løsningerne af kriserne
- finansverdenens fokus på fortjeneste uanset klimakrisen
- verdens større og større ulighed og milliardærernes indflydelse
- demokratiet kontra diktaturets mulighed for at løse jordens mange problemer.

Undervisning i verdensmålene – en fælles udfordring

Formidlingen af verdensmålene er vigtig og angår os alle. Der er behov for at motivere, give indsigt og skabe ansvarlighed i alle befolkninger. Men undervisningen ser forskellig ud afhængigt af, hvor man er henne i verden. De forskellige verdensmål må ses i sammenhæng med de forskellige samfundsforhold og værdibaggrunde. Vi

den om vilkårene i forskellige lande, respekt for andre folks værdier og viden om vores gensidige afhængighed er essentiel for at forstå vores rolle i forhold til jordens fremtid. Derfor er undervisning om verdensmålene en fælles udfordring og et oplagt tema for tværun-
dervisning, som alle skoler bør løfte.

Litteratur

- Farr, E., Rohde, L. & Smidt, L. (2009). *Klædt på til verden. En håndbog til undervisere om interkulturel kompetence*. København: Geografforlaget.
- Fatland, E. (2016) *Sovjetistan. En rejse gennem Kasakhstan, Kirgisistan, Tadsjikistan, Turkmenistan og Usbekistan*. København: Informations Forlag.
- Hedegaard, E. (2019). *Teach global citizenship*. Lokaliseret d. 1. januar 2020 på <http://teachglobalcitizenship.blogspot.com/>.
- Risager, K. (2016). Sprogfagene: Adgang til viden om verden. *Sprogforum*, 62, 21-27.
- Thunberg, G. (2018). *You are stealing our future*. Tale ved COP 24, UN's Klimatopmødet i Polen 2018. Lokaliseret d. 1. januar 2020 på <https://www.youtube.com/watch?v=HzeekxtyFOY>.
- Tranekjær, L. & Suárez-Krabbe, J. (2016). De blinde pletter i verdensborgerens blik. *Sprogforum*, 62, 12-20.

Læremidler i engelskfaget med globalt udsyn

Ét vigtigt sted at lære FN's Verdensmål at kende, reflektere over deres betydning for mennesker i hele verden og overveje, hvad ens egen rolle kunne være i forhold til målene, er i skolesystemet. Når børn og unge arbejder systematisk med verdensmålene, bliver det ikke kun en del af deres skolegang, men også forberedelse på et liv som bevidste, aktive og demokratiske verdensborgere.

Denne artikel fokuserer på læremidlernes bidrag til arbejdet med FN's Verdensmål i udskolingens engelskundervisning i folkeskolen. Jeg diskuterer, hvad det kræver af eleverne at lære om verdensmålene på engelsk, og beskriver et læremiddel, som jeg selv har skrevet, for at finde frem til, hvordan man kan stilladsere elevernes indholdsmæssige og sproglige læreprocesser på en måde, som udvikler deres globale handlekompetence.

Globale problemstillinger, engelskfaget og læremidler

Heldigvis er mange unge i disse år meget optagede af en række globale temaer, som påvirker deres liv eller kommer til at påvirke det i fremtiden. Blandt disse kan nævnes klimaretfærdighed, som den svenske teenageaktivist Greta Thunberg har været med til at opbygge en verdensomspændende ungdomsbewægelse omkring. Af globale problemstillinger kan derudover nævnes lighed mellem kønnene



CATHERINE WATSON
MA Linguistics (TESOL)
Lektor i engelsk i læreruddannelsen,
Københavns Professionshøjskole
cwa@kp.dk

og retfærdighed for piger og kvinder, som bl.a. #metoo-kampagnen har fremhævet, og *slow fashion*-bevægelsen, som arbejder for tøjproduktion, som tager hensyn til miljøet, fabriksarbejdernes forhold og forbrugernes rettigheder.

Disse og andre globale problemstillinger har selvfølgelig en direkte forbindelse med FN's Verdensmål, og som emner, der optager unge i udskolingen, er de oplagte at bruge i engelskundervisningen som et led i udviklingen af elevernes globale medborgerskab og handlekompetence.

Her har engelskfagets arbejde gennem årene hovedsageligt bygget på Michael Byrams model for interkulturel kommunikativ kompetence. Byram (2009) betoner især kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse som centralt i forhold til at sikre fremmedsprogkundervisningens dannelsesfunktion. Et centralt aspekt af interkulturel kommunikativ kompetence er således evnen til kritisk og analytisk at evaluere egen og andres kulturelle perspektiver, praksisser og produkter. Endvidere forklarer Byram, hvordan sprogundervisningens globale udsyn bidrager til at løfte traditionel medborgerskabsuddannelse væk fra et ofte nationalistisk perspektiv mod noget mere relationelt, transnationalt, og kritisk, som han betegner interkulturelt medborgerskab.

De unges interesse i globale problemstillinger er delvist afspejlet i en vifte af temaer i læremidler udgivet af de store uddannelsesforlag, herunder undervisningssystemer, temabøger og de digitale portaler. For eksempel har Gyldendals engelskportaler fra 6. klasse og opefter en vifte af forløb, som beskæftiger sig bl.a. med ulighed, klimakrisen, vores madvaner og diskrimination mod oprindelige befolkninger. I alle disse forløb får eleverne faktisk input, arbejder nogle steder med relevant ordforråd og får mulighed for at tale eller skrive om deres egne meninger og ideer.

Med andre ord er FN's Verdensmål i det mindste implicit allerede at finde i læremidler udgivet til engelskundervisningen i folkeskolen. Spørgsmålet er, om læremidlerne altid er opgaven voksen, og hvad det egentlig kræver af materialerne at blive det.

CLIL – en tredimensionel tilgang

Erfarne lærere producerer ofte deres egne materialer til de temaforløb, som de laver med deres udskolingsklasser i engelsk. På den ene side er fordelene ved dette, at forløbene kan være helt opdaterede og kan skræddersys til det specifikke hold. På den anden side kan et

færdigt didaktiserende materiale tilbyde en del konstruktiv støtte i planlægnings- og implementeringsprocessen.

Det kan være udfordrende og tidskrævende for engelsklæreren at danne sig et overblik over de komplekse globale problemstillinger, som verdensmålene omfatter. Desuden er det ikke altid ligetil at finde relevante tekster, billeder og/eller videoer og andre former for input, som motiverer eleverne, og som er på et passende niveau både begrebsligt og sprogligt. Og ikke mindst er det krævende at udvikle stilladserende aktiviteter, som sandsynliggør, at eleverne realistisk kan arbejde i dybden med et udfordrende emne samt tilegne sig det relevante sprog.

Et godt tilrettelagt læremiddel bør tilbyde støtte på alle disse områder. Én konkret måde at gøre det på er ved at bruge elementer af tilgangen kendt som CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL kan beskrives som en tredimensionel undervisningstilgang, hvor et andet- eller fremmedsprog bruges til undervisning i og læring af både indhold og sprog (Ball m.fl. 2015). I undervisnings- og læringsprocesserne sammenflettes disse to 'tråde', og der integreres en tredje tråd, som består af de færdigheder og procedurer, som kræves for at arbejde med det pågældende indhold. De tre dimensioner kan således beskrives som hhv. den begrebslige dimension, den procedurale dimension og den lingvistiske dimension.

I praksis omfavner CLIL-tilgangen typisk to fag – et ikke-sprog-fag og et fremmed- eller andetsprogsfag, som bruges som undervisningssprog på ikke-sprogfaget. Arbejdet med FN's Verdensmål i engelskundervisningen omfatter egentlig kun ét fag (engelsk), men den ambitiøse indholdsmæssige dimension udgør et ikke-sprogligt fagligt element, som kræver en lige så stor indsats som det sproglige element. Her er udgangspunktet indholdet, og det skal sikres, at eleverne ved passende stilladsering udvikler det nødvendige sprog til at kunne håndtere indholdet, samtidigt med at de skal håndtere forskellige måder at arbejde på i læreprocessen. Et eksempel følger.

Making a Difference – temabog med et globalt udsyn

Gyldendal Uddannelses temaserie *Close-up* er udgivet til engelskundervisningen i 8.-10. klasse. Én af bøgerne fra serien, *Making a Difference* (Watson 2016), fokuserer på de aktiviteter, som unge mennesker på elevernes egen alder har deltaget i for at gøre en forskel for andre i forskellige dele af verden. Desuden opfordrer materialet eleverne til at reflektere over, hvad de selv kunne bidrage med for at gøre verden til et bedre sted både for dem selv og for andre. Bogen indeholder

tekster i forskellige genrer, bl.a. fagtekster, artikler, politiske tekster, statistik, tegneserier, fiktion og digte. Nogle tekster er autentiske, og andre er skrevet specifikt til materialet.

I denne analyse fokuserer jeg på kapitel 3 i *Making a Difference*, 'Global Girl Power'. Kapitlet har 12 sider og beskæftiger sig med tre underemner: *The Girl Declaration* om fattige teenagepigers muligheder; den pakistanske teenagepige Malala Yousafzais kampanjer for uddannelse for piger; og organisationen GlobalGirl Media, som uddanner piger og unge kvinder fra fattige kår til at håndtere nye medier og digital journalistik.

Kapitlet tilbyder flere forskellige teksttyper: (1) forsiden af *The Girl Declaration*, som består af en kunstnerisk layoutet serie af statements fra nogle af de involverede piger; (2) de fem mål for *The Girl Declaration* vedrørende uddannelse, sundhed, sikkerhed, økonomisk tryghed og medborgerskab; (3) uddrag fra Malala Yousafzais bog *I am Malala* og (4) citater og uddrag fra en blog skrevet af en ung kvinde, som har været involveret i et GlobalGirl Media-projekt. Alle disse fire tekster er 'autentiske', dvs. at de ikke oprindeligt er skrevet til undervisningsbrug, men er blevet didaktiseret af læremidlets forfatter. Der er gloselister på hver side, hvor de sværeste ord er defineret på engelsk.

Aktiviteterne spænder fra par- og gruppediskussioner, før og efter læsning, forståelsesspørgsmål, informationssøgningsopgaver og ordforrådsarbejde til skrivning af en e-mail, et slogan og en blog.

Kapitlet fungerer som et oplagt tema til arbejde med FN's Verdensmål. Fokus på pigers, og især fattige pigers, rettigheder giver en fin forbindelse til verdensmål 4 og 5 om hhv. kvalitetsuddannelse og ligestilling mellem kønnene og også til mål 1 om fattigdom og mål 10 om ulighed. Eleverne får mulighed for at diskutere emnerne, arbejde kreativt med teksterne og for at blive motiveret af, at de skal forholde sig til de levevilkår, som unge på deres egen alder har i forskellige dele af verden. Alle elementer lægger op til udvikling af elevernes handlekompetencer inden for globalt medborgerskab og fremmedsprog.

Udfordret på indhold ...

På de første fire sider af kapitlet tilbyder materialet eleverne mulighed for at få en generel fornemmelse for, hvad *The Girl Declaration* er. Der er lidt baggrundsinformation om, hvordan deklARATIONEN blev til, og om hvad den indeholder, og som autentisk input er der deklARATIONENS visuelt kreative forside og dens fem mål, begge videregige-

vet i de oprindelige formuleringer. Inputtet varierer på denne måde mellem pædagogisk rettede faktuelle tekster, en visuel tekst med korte slogans, skrevet af de unge piger selv, og kampagnens formelle mål. Dermed appellerer materialet til elever med forskellige interesser og vidensniveauer og giver eleverne nyttig baggrundsinformation om emnet.

Det kan imidlertid ikke nægtes, at emnet er komplekst for elever i udskoling på grund af de globale politiske, økonomiske og sociale forhold, som er årsagen til ulighed og diskrimination i forhold til piger. Trods forsøget på at variere inputtet kan det virke meget abstrakt for danske elever, der heldigvis oftest ikke personligt har erfaret de udfordringer på egen krop, som beskrives i materialet. Dette medfører en risiko for, at eleverne forholder sig meget overfladisk til inputtet, og kan betyde, at eleverne får en mangelfuld forståelse af de vidt forskellige kontekster, som disse teenagepiger lever i, og hvad de har brug for med henblik på at forbedre deres forhold.

For at afhjælpe denne manglende stilladsering i forhold til elevernes forståelse af emnet kunne arbejdet med hele kapitlets indhold med fordel forberedes i starten, så alle tre underemner bliver opkvalificeret. Én mulighed er, at eleverne kigger på fotos, som viser pigers forhold i udvalgte lande, og i grupper noterer nøgleord, som de tror, beskriver aspekter af livet for piger i de kontekster, de ser på billederne. Her trækker de både på deres almindelige viden om verden og på det, de kan se og gætte sig til ud fra deres fotos. Nøgleordene deles med resten af klassen i en plenumsamtale, hvor læreren supplerer elevernes ideer med relevante baggrundsinformationer, terminologi og begrebsforklaringer (fx dem, som ses i de fem mål i *The Girl Declaration*). Disse bliver skrevet et synligt sted til senere brug. Dermed stilladseres elevernes sproglige og faglige udvikling inden for emnet ud fra deres eksisterende viden og sproglige niveau og bliver fastholdt, så emnet er klart til at blive øvet, brugt og internaliseret gennem kapitlet.

... og sprog

Emnets kompleksitet forstærkes af de fremmedsproglige udfordringer. Autentiske tekster, som er skrevet til læsere med større viden om og erfaring med sproget, end fremmedsprogsleverne ofte har, er i sagens natur svære at takle for mange elever. Dog er der i kapitlet valgt en del tekster, som er skrevet enten af eller til læsere i elevernes aldersgruppe.

Eleverne læser uddrag fra den dengang 16-årige Malala Yousaf-

zais bog *I am Malala*, og citater fra teenagepiger, som har deltaget i GlobalGirl Medias kurser. Pigerne fortæller om deres oplevelser på en uformel og ligefrem måde, som eleverne vil kunne forholde sig til, selvom der også forekommer ord, som de ikke umiddelbart kender.

Mere udfordrende er fx *The Girl Declarations* fem mål. Teksterne er på nogle få linjer, men indeholder begreber og sprogbrug, som det er usandsynligt, at eleverne kender til fra anden undervisning eller deres daglige erfaringer med engelsk. For eksempel er der et mål, som beskæftiger sig med teenagepigens sikkerhed (*safety*). Helt bortset fra det, at eleverne nok ikke helt forstår, hvad begrebet kan dække over i denne sammenhæng, er der ovenikøbet ord og udtryk som *exploitation*, *enforced laws* og *adequately resourced child protection systems*, som vil udfordre dem både sprogligt og begrebsligt.

Opgaverne i kapitlet opfordrer eleverne til at involvere sig i emnerne ved fx at forestille sig, hvad teenagepiger rundt om i verden drømmer om, diskutere, hvorfor en 'pigedeklaration' kunne være nødvendig, lave en paneldiskussion, producere slogans, finde mere viden om andre beslægtede emner og skrive en blog. Imidlertid er der ikke mange opgaver, hvor eleverne bliver forberedt på det sprog, de møder i teksterne, eller arbejder specifikt med det sprog eller de tekstgenrer, som de har brug for i opgaverne. Dermed er der igen risiko for, at eleverne forholder sig overfladisk til emnerne ved at holde sig til det sprog, de allerede kender, eller i værste fald helt opgiver at løse opgaven.

En af opgaverne, som eleverne laver, i forbindelse med at de har læst forsiden af *The Girl Declaration* og læst og talt om de fem mål, er, at de finder på et nyt slogan, som ville kunne tilføjes til forsiden. Materialet tager for givet, uden nogen form for stilladsering, at eleverne ved, hvad et slogan er, hvad det bruges til, og hvilken type sprog der anvendes.

Én mulig løsning for at sikre, at eleverne ved, hvilken genre de har at gøre med, kunne være en opgave med flere stadier. Læreren kunne først få eleverne til at brainstorme om emner, der kunne være passende for et slogan til *The Girl Declaration*. De kunne derefter analysere de eksisterende slogans for at opdage, hvad der gjorde dem til effektive slogans, og hvilken type sprog de brugte. Efterfølgende kunne læreren lave ét slogan sammen med eleverne, hvor der bevidst blev talt om, hvordan det konstrueres, og bagefter kunne læreren få eleverne til at lave deres egne i par. På denne måde kunne elevernes skriveproses blive stilladseret både indholdsmæssigt, genremæssigt og sprogligt.

Afsluttende bemærkninger

Arbejdet med FN's Verdensmål i engelskundervisningen er et vigtigt element i skolens bidrag til udviklingen af elevernes globale medborgerskab. For at sikre elevernes viden og handlekompetencer i denne proces er det nødvendigt med stilladsering, som bevidst fokuserer på både sprog og indhold i indbyrdes forhold til hinanden. CLIL er en meget relevant tilgang i denne sammenhæng, og læremidlerne kan fungere som vejvisere for implementeringen af disse stilladserede forløb i praksis.

Litteratur

- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. I: Deardorff, D. K. (red.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. London: Sage.
- Gyldendals hjemmeside. Lokaliseret d. 15. januar 2020 på <https://gyldendal-uddannelse.dk/systemer-og-serier/close-up-403>.
- Undervisningsministeriet (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet.
- Watson, C. (2016). *Making a difference*. København: Gyldendal.

FN's Verdensmål i et projektorienteret forløb i faget engelsk på læreruddannelsen

Faget engelsk på læreruddannelsen har et dobbelt didaktisk sigte i forhold til sprog- og kulturdidaktik, da der dels arbejdes med de lærerstudendes egne interkulturelle og sproglige kompetencer, dels med at udvikle en begrundet didaktik for faget i skolen med henblik på at udvikle disse kompetencer hos eleverne. I forløb på læreruddannelsen tages derfor udgangspunkt i dette dobbelte sigte.

Specialiseringsmodulet *Project work and global issues* på Læreruddannelsen i Aarhus skaber en syntese mellem indhold, sprog og didaktik i forhold til kommunikativ sprogundervisning. De studerende arbejder projektbaseret med at forstå FN's Verdensmål og med at udvikle undervisningsforløb ud fra disse. Arbejdsformen er valgt, da Lund (2019) peger på, at denne gør det muligt at arbejde kommunikativt med ægte problemstillinger, men Lund minder dog også om et nødvendigt sprogligt fokus.

Vores fokuspunkt er stilladsering og udvikling af de studendes og deres kommende elevers sprog i projektarbejde, mens der samtidig arbejdes indholdsmæssigt med et kulturaspekt, nemlig



KAREN LASSEN BRUNTT

Folkeskolelærer og cand.mag. i engelsk og fransk
Lektor ved Læreruddannelsen i Aarhus,
VIA University College
klb@via.dk



NANNA JØRGENSEN

Cand.mag. i engelsk og litteraturhistorie
Lektor ved Læreruddannelsen i Aarhus,
VIA University College
najo@via.dk

verdensmålene. Vi vil derfor i artiklen først undersøge, *hvorfor* det er relevant at arbejde med verdensmålene i faget engelsk i skolen og dermed også i læreruddannelsen, *hvorledes* dette hænger sammen med kriterier for valg af indhold i forhold til de studerendes og elevernes dannelse, og endelig ser vi på, *hvordan* man kan arbejde projektbaseret med verdensmålene og også stilladsere sprogligt. Slutte- lig diskuterer vi vores erfaringer med et sådant eksemplarisk forløb.

Kultur- og dannelsesaspektet i sprogfaget engelsk

Et kendetegn ved den senmoderne dannelsesproces er diversitet. De lærerstuderende og deres kommende elever møder denne diversitet i forskellige kontekster og forskellige grader. Det kan synes en kompleks virkelighed, og de skal derfor hjælpes til at finde deres egen rolle i en sådan kompleks globaliseret verden, hvor diverse *21st century skills*⁴ (som *critical thinking, collaboration, communication* og *creativity*) er væsentlige. Det er nødvendigt at udvikle et verdensborgerperspektiv: Man skal ikke alene kunne agere i den globaliserede verden og kunne indgå i relationer med mennesker med anden kulturel baggrund end ens egen, man skal også bevidstgøres om sin egen rolle. Risager (2012) definerer verdensborgeren som et begreb, der fokuserer på det enkelte individs rolle og opgave i forhold til verdenssamfundet. Er man verdensborger, følger et 'verdensborgerskab' med i pakken. Risager foretrækker dog termen verdens*med*borgerskab, for der indgår forpligtelser i et sådant medborgerskab, og det skal eleverne dannes til gennem sprogundervisningen.

Hvorfor er det så relevant at arbejde med verdensmålene i engelsk? Det er det, fordi verdensmålene kan bidrage til interkulturel kompetence, som er en vigtig bestanddel af faget og dermed også af elevernes (og vores lærerstuderendes) dannelse. Faget i skolen begrænser sig ikke længere til engelsksprogede (national-)kulturer, men har netop et globalt sigte, der åbner for "den spændende og komplicerede globale og multikulturelle verden, hvor engelsk kan danne bro og mellem-menneskelig forståelse" (jf. fagets faghæfte). Eleverne skal lære at forstå, fortolke og agere i en sådan global virkelighed, så de udvikler, hvad Byram (1997) kalder en 'kritisk kulturel bevidsthed'. De skal kunne sætte sig i den andens sted, kunne se på ikke bare den andens kultur, men også se egen kultur fra den andens perspektiv og forholde sig kritisk. Det er dannelsespotentiallet i engelskfaget i dag, og det er således en grundlæggende del af fagets identitet at beskæftige sig med ikke alene engelsksprogede kulturer, men også med globale forhold som FN's Verdensmål.

Kriterier for valg af indhold i sprogundervisningen

I specialiseringsmodulet *Project work and global issues* arbejdes med kriterier for valg af indhold: Hvilke emner og problemstillinger skal man arbejde med, hvorledes skal man som lærer udvælge det indhold, som engelskundervisningen skal dreje sig om? Hvordan kan man knytte an til elevernes erfaringer, interesser og dagligdag, samtidig med at emnerne er relevante i forhold til at udvikle eleverne i retning af verdensborgeridealet?

Hvorledes hænger valget af FN's Verdensmål som undervisningens indhold så sammen med de studerendes (og deres kommende elevs) dannelse? Jo, det gør det, fordi verdensmålene er centrale og repræsentative eksempler på relevante problemstillinger i det 21. århundrede. Klimaforandringer, bæredygtighed, børns rettigheder, skolegang og migration er emner, der ikke alene spejler egen hverdag, men også åbner et vindue til verden udenfor. Lærers valg af emne kan således skubbe til elevernes nysgerrighed efter at møde 'den anden', hjælpe dem til at indgå i kulturmøder og forstå deres egen rolle i et globalt perspektiv. For eleverne i skolen betyder det, at deres omverdensforståelse styrkes, når de i undervisningen tilegner sig viden og derigennem forståelse for, hvordan andre mennesker i andre dele af verden lever, og at vi alle globalt udfordres af de samme problemer, sådan at distinktionen mellem 'dem' og 'os' mindskes.

Projektarbejde med verdensmålene i sprogligt stilladseret kommunikativ undervisning

Ud fra vores sociokognitive sprogtilegnelse (Lund 2019) skal sprogelever have megen taletid og kunne betydningsafklare i grupper, og da vores sprogsyn er kommunikativt (som udlagt i *Engelsk Fælles Mål*, Børne- og Undervisningsministeriet 2019), hvor sproget er et redskab til at forstå og udtrykke betydningsindhold, er det vigtigt ikke at arbejde særskilt med fagets sprog og indhold, men at integrere de to dele. Vi lærer os desuden op ad Michael Byrams model for 'interkulturel kommunikativ kompetence' (1997), der ser socio-kulturel kompetence som en komponent af interkulturel kommunikativ kompetence på linje med lingvistisk, diskursiv og pragmatisk kompetence. Karen Lund (2019) anbefaler at integrere det sproglige arbejde, som fx ordforrådstilegnelse og grammatik, i en meningsfuld kontekst, hvor elever kan gå på opdagelse sprogligt. En sådan kontekst kan glimrende være et projektføreløb, som gør det muligt at arbejde med indholdsmæssige problemstillinger. Lund peger på,

at arbejdsformen kan opfylde sprogundervisningens opgave, som er “at bringe emner, interesser og problemstillinger som eleverne er optagede af, i spil og samtidig sørge for at der sker bevidste systematiske bearbejdnings af disse erfaringer – indholdsmæssigt såvel som sprogligt” (Lund 2019).

Nedenfor præsenteres et konkret projekt på læreruddannelsen, der viser, *hvordan* sprogligt såvel som indholdsmæssigt arbejde integreres med henblik på forløb i skolen.

Case: Projektforløb med udgangspunkt i verdensmålene

Et hold lærerstuderende arbejder med verdensmålene. Der tages afsæt i deres egen – og deres kommende elevers – dannelse til verdensborgerskab gennem undervisningens indhold, hvilket eksemplificeres ved hjælp af verdensmålene. Modulet introducerer først bredt til målene, og de studerende vælger sig derpå ind på en specifik problemstilling inden for et bestemt verdensmål og danner grupper. Grupperne arbejder med emner som *Climate Changes*, *Children's Rights*, *Sustainability*, *Education* og *Migration* ud fra et bredt udvalg af tekster, som fx artikler, statistik, billedbøger, grafiske romaner, kortfilm samt sange og fotos.² Problemstillingen undersøges i et projekt med to produkter: et produkt, der formidler til medstuderende, og en senere workshop med en plan for en fagdag i verdensmålene for elever på mellemtrin eller udskoling. Her skal de studerendes viden omsættes til elevniveau, og sproget skal tilpasses eleverne. De studerende skal reflektere over deres workshop via relevant teori. Undervejs i projektfaserne diskuteres, hvordan en sproglig stilladsering kunne foregå konkret i et tilsvarende projekt i skolen.

I forløbet har vi valgt at inddrage to forskellige modeller for projektarbejde: Stoller (2002) lægger vægt på systematisk inddragelse af sprogligt arbejde undervejs i et projekt. Stoller-modellen beskriver trin for trin, hvorledes et tydeligt sprogligt fokus kan integreres; modellen er lineær og inkluderer faser, der går fra vedtagelse af emne, beslutning af endeligt produkt og strukturering af projektarbejdet over informationsindsamling og analyse til præsentation og evaluering. Disse traditionelle projektarbejdsfaser brydes her af forskellige sproglige foci, hvilket er anvendeligt i en fremmedsprogstegnelseskontekst (jf. Lund 2019). Den cirkulære PBL-model er valgt supplerende til elevernes forløb i skolen, da den ud over de gængse projektarbejdspunkter også inddrager *21st century skills*.

De lærerstuderende indleder og afslutter hver gang lektioner i plenum, og de reflekterer både mundtligt og skriftligt. Grupperne erfaringsudveksler mundtligt i forhold til planlagt og gennemført arbejde, mens den skriftlige dimension kommer til udtryk i en elektronisk læringslog, hvor den enkelte studerende bl.a. reflekterer over individuelle sproglige læringsmål som fx grammatik, læsestrategier, ordforråd osv. Der er tale om kontekstbaseret sprog og funktionel skrivning om egne læreprocesser i forhold til, hvad der er arbejdet med. De studerende arbejder her eksemplarisk, idet aktiviteterne let kan omsættes til elevniveau.

Planlægningsfasen

Grupperne arbejder med problemformulering og planlægning af deres projekt; fx dækker emnet *Climate Changes* arbejdet med verdensmål 7, 13, 14 og 15, hvor en typisk problemformulering lyder: *How much can a Danish pupil reduce his or her carbon footprint – and does it matter?*, emnet *Education* dækker verdensmål 4 og 5 og har følgende problemformulering: *How may quality education help enhance children's lives?*, mens emnet *Migration* dækker verdensmål 1, 2 og 10 og har denne problemformulering: *What makes people leave their home?* Der diskuteres, hvordan en sproglig stilladsering kunne indgå med eleverne: At stille spørgsmål leder fx frem til at arbejde med spørgende pronomener og overvejelser om ledstilling og *do*-omskrivning.

Gennemførelsesfasen

De studerende indsamler information og bearbejder denne for at kunne besvare deres problemformulering. Igen diskuterer de en mulig sproglig stilladsering af eleverne: fx inddragelse af et fokus på læse- og lyttestrategier. Eventuelt laver de også forskellige former for feltarbejde som interview, spørgeskemaer, fotografering osv. Arbejder man med emnet *Migration*, kunne det være relevant at få besøg af en Røde Kors-medarbejder, som man kunne interviewe i forhold til fx sprogbrug – betyder det noget, hvilke ord man bruger om migranter (*refugees, asylum seekers, immigrants* osv.)? Arbejder man med *Education*, kan det være spændende at se på statistikker over skolegang og måske udforme et spørgeskema, der så sendes til en evt. partnerskole. Hvis eleverne skal interviewe, må de igen arbejde med at stille spørgsmål, men denne gang også overveje, hvad der er passende sprogbrug (pragmatik) afhængig af, hvem de skal interviewe. De må have gambitter og kommunikationsstrategier parat, så kommunikationen lykkes.

Efterbearbejdningsfasen

Informationer bearbejdes, analyseres, systematiseres og udvælges til de afsluttende produkter. Det første produkt er, som tidligere nævnt, formidling til medstuderende gennem en multimodal præsentation, der fx kunne være en udstilling, en workshop, en PowerPoint, et rollespil eller en film, hvorfor der vil være elementer af mundtlighed. Derfor kan der også inddrages et fokus på gambitter, udtale, kommunikationsstrategier og *fillers*. Det andet produkt følger af det første; nu omsættes den opnåede viden til et undervisningsforløb, hvor elever arbejder med ovenstående problemstillinger. I forhold til emnet *Migration* kan man forestille sig, at en fagdag indledes med fælles aktiviteter: Fotos af flygtningebørn hænger på væggene, og nu går elever rundt og vælger et foto (en historie), som de så laver en *quiz 'n' trade*-aktivitet ud fra. Derefter ser klassen sammen små korte videoer om børn på flugt³, de læser Warsan Shires tankevækkende digt 'Home'⁴, samtaler om indhold og sprog, måske læser de også *Ali's Story*⁵, hvorefter de er klar til at brainstorme problemstillinger, som kan undersøges i et projektbaseret forløb.

Afrunding: Forløbet set ud fra de studerendes udbytte

I projektets mange faser var der undervejs og i de studerendes slutevaluering en stor forståelse for verdensmålenes vigtighed i forhold til relevans af indhold, dannelsesaspekt og deres kommende elevers opnåelse af interkulturel kompetence. Som kommende sproglærere lagde de også vægt på den sproglige dimension i faget, men det krævede mange didaktiske diskussioner og overvejelser at kontekstualisere dette, så de kunne se, hvordan det ville blive meningsfuldt for deres elever.

Til slut vil vi derfor fremhæve vigtigheden af en tydelig rammesætning fra lærerens side for at inkludere det sproglige arbejde i skolen, der ellers let går tabt. I vores optik kræver dette, at læreren indtænker de relevante sproglige elementer, som kan støtte elevernes sprogtilegnelse i den pågældende fase, og hjælper den enkeltes intersprog gennem en læringslog. Læreren kan dog også reagere på de sproglige problemer, der måtte opstå spontant undervejs, således at der i forløbet både indgår et proaktivt såvel som reaktivt fokus på form. Vi argumenterer således for, at fagets dannelsesaspekt tydeligt kobles med fagets sproglige færdighedsaspekter, så eleverne ikke blot opnår interkulturel kompetence, men også interkulturel kommunikativ kompetence jf. Byrams definition ovenfor.

Noter

1. Som udlagt af Charles Fadel fra organisationen *Center for Curriculum Redesign*: <https://curriculumredesign.org/> (lokaliseret d. 30. april 2020).
2. Fiktive tekster som fx billedbogen *Ali's Story* af Andy Glynne (2017), den grafiske roman *Illegal* af Eoin Colfer (2017), ungdomsromanen *After the Snow* af S.D. Crockett (2012) og Monica D. Rays kortfilm *Red Leaves Falling* (2016) tager fat i emner og problematikker, der indholdsmæssigt harmonerer med verdensmålenes temaer. Samtidig er sproget let tilgængeligt for elever på folkeskolens mellemtrin og i udskoling.
3. 'Voices in the Dark – Children on the Run' (2016). <https://refugeesmigrants.un.org/millions-%E2%80%99-without-protection-unacceptable-%E2%80%93-un-refugee-agency-chief> (lokaliseret d. 30. april 2020).
4. Warsan Shire: 'Home'. <https://www.youtube.com/watch?v=nI9D92Xiygo> (lokaliseret d. 30. april 2020).
5. Andy Glynne: *Ali's Story* (2017).

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Engelsk fælles mål*. Lokaliseret d. 30. april 2020 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Engelsk.pdf.
- Lund, K. (2019). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis. Bind 1* (3. udg.) (s. 129-167). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Maley, A. & Peachey, N. (red.) (2017). *Integrating global issues in the creative english language classroom*. London: British Council.
- PBL-model fra *Teaching in the 21st century*. Lokaliseret d. 30. januar 2020 på <https://www.teach21.us/project-based-learning.html#>.
- Risager, K. (2012). Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken. *Sprogforum*, 55, 14-20.
- Stoller, F. L. (2002). Project work: A means to promote language and content. I: Richards, J. C. & Renandya, W. A. (red.), *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

En tværfaglig, problembaseret og handleorienteret undervisningstilgang til FN's bæredygtighedsmål

FN's bæredygtighedsmål fra 2015, som de er formuleret i 17 meget overordnede mål med hver især 10 delmål, har vist sig at være funktionelle i forhold til at få et fælles sprog om de udfordringer, vi sammen står over for. Det kan ses som noget afgørende nyt, at menneskeheden har tilsluttet sig nogle fælles mål frem mod en bedre verden, som vi sammen kan referere til og stille vores egne handlinger op mod. Mål, vi kan bruge, når vi skal holde erhvervsliv, politikere, os selv og hinanden op på at arbejde frem mod målene – og ikke bare tale om dem. Vi kan også forestille os, at klodens børn og unge verden over bliver undervist i målene og dermed får en fælles, større og mere præcis forståelse for verdens udfordringer, og hvad vi sammen arbejder hen imod.

Verdensmål nummer 4 handler om kvalitetsuddannelse, og delmål 4.7 handler om bæredygtig uddannelse:

Inden 2030 skal alle elever have tilegnet sig den viden og de færdigheder, som er nødvendige for at fremme en bæredygtig udvikling, herunder bl.a. gennem undervisning i bæredygtig udvikling og en bæredygtig livsstil, menneskerettigheder, ligestilling mellem kønnene, fremme af en fredelig og ikke-voldelig kultur, globalt borger-



NADIA RAPHAEL RATHJE

Cand.mag.

Selvstændig udviklingskonsulent, fhv. skoleleder på Den Grønne Friskole samt fhv. lektor i læreruddannelsen i dansk

nadiarathje@gmail.com

skab og anerkendelse af kulturel mangfoldighed og af kulturens bidrag til en bæredygtig udvikling. (Verdensmaal.dk)

Det er store ord, og et afgørende spørgsmål er, hvordan skolen kan tage denne udfordring op.

Denne artikel argumenterer for, hvorfor netop undervisning i bæredygtighed og verdensmål kræver en tværfaglig, problembaseret og handleorienteret tilgang. Dernæst undersøges, hvad sprog og sprogfagene særligt kan byde ind med i denne undervisningstilgang, med to konkrete eksempler fra projekter på Den Grønne Fri-skole på Amager.

Bæredygtig undervisning er handleorienteret undervisning

At uddannelse er et vigtigt område, når man arbejder for bæredygtig udvikling, har været i fokus længe. Siden 1980'erne har UNESCO holdt konferencer og lavet policyarbejde om bæredygtig uddannelse, og forskningen er fulgt med. Således findes der i dag et forholdsvis stort forskningsfelt "Uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU)" eller på engelsk *Education for Sustainable Development (ESD)*.

Et af UNESCOs tiltag er at omsætte de 17 verdensmål til læringsmål, således at hvert enkelt verdensmål er opdelt i "kognitive, socioemotionelle og adfærdsmæssige læringsmål" (UNESCO 2017, vores oversættelse). Læringsmålene er udtryk for en bred læringsforståelse, og det præger i det hele taget både policy og forskning inden for feltet, at der arbejdes med og plæderes for alternative og progressive tilgange til skole, læring, pædagogik og didaktik. Nogle af nøgleordene inden for både policy og forskning er elevcentreret, handlebaseret, transformativ undervisning. Desuden peges der på såkaldte *whole school*-tilgange, der understreger vigtigheden af at se på skolens samlede bæredygtighedstilgang såsom fysisk bæredygtighed (fx bæredygtige byggematerialer, affaldssortering, grøn kantine), undervisningsmetoder, fagligt indhold og samarbejde med det omgivende lokalsamfund, således at eleverne kan få reelle erfaringer vedrørende bæredygtighed. At uddannelse for bæredygtig udvikling forbindes med elevcentrerede læringssyn og undervisningsformer samt alternativ skoletænkning, hænger sammen med flere ting. At arbejde med bæredygtig udvikling er i princippet at arbejde for en transformation af det bestående. Hvordan undgår vi at blive fanget i vores sædvanlige logikker, når vi har behov for at tænke afgørende

nyt (Illeris 2016)? Således kalder arbejdet med bæredygtig uddannelse på både kreativitet og kritisk dannelse. Det enkelte menneske må forstå sig selv som politisk og kritisk medborger, der skal være med til at skabe omstillinger, såvel individuelt som kollektivt og politisk. Derfor er en af de bærende kompetencer, som skolen gerne skulle være med til at udvikle hos den enkelte elev, *handlekompetence* (Mogensen & Schnack 2010), og det kræver, at undervisningen handlebaseres. Handlebasering betyder her, at vi reelt afsøger et problem, ser på, hvilke løsninger der findes, og i en eller anden forstand handler. Elevernes oplevelse af og tillid til, at det er muligt at tænke i løsninger og give det videre til andre, er afgørende for en bæredygtig skole.

Det betyder også, at arbejdet med bæredygtig udvikling kræver en slags *dilemma-pædagogik* – her er ingen færdige svar og løsninger. Problemstillingerne kan opleves abstrakte, usanselige og uhåndgribelige, og derfor skal der arbejdes *erfaringsbaseret* med konkrete eksempler, der gøres taktile og oplevelsesorienterede og dermed også ofte lokalt forankrede (Læssøe 2016).

Desuden er hverken problemstillingerne eller verdensmålene monofaglige eller ensidige. At arbejde med bæredygtig udvikling kræver derfor *tværfaglighed* og forståelse af målenes indbyrdes afhængighed. Således er en af UNESCOs overordnede tværgående nøglekompetencer for læringsmålene *systemisk kompetence* (UNESCO 2017). Systemisk kompetence vil sige at kunne analysere komplekse systemer og se sammenhænge mellem ikke umiddelbart forbundne størrelser. Det er vigtigt at kunne forstå, at ændringer af et element i et større system giver både forudsigelige og uforudsigelige, tilsigtede og utilsigtede effekter. Både for at forstå det enkelte mål og for at forstå målenes indbyrdes afhængighed er det derfor vigtigt at arbejde tværfagligt med problemstillingerne.

Sammenfattende er der altså gode argumenter for at arbejde tværfagligt, problembaseret og handleorienteret med verdensmålene. Og ikke mindst er det vigtigt at overveje, hvad der skal til, for at vores uddannelsessystem kan blive gearret til, at eleverne kan opleve forandring og handling i egne læringsprocesser, således at uddannelse kan medvirke til at gøre eleverne reelt handlekompetente og arbejde frem mod vores fælles verdensmål.

Sprogfagernes rolle i bæredygtig undervisning – to eksempler

Det tværfaglige og problemorienterede perspektiv gør også, at alle fagligheder har deres at byde ind med i arbejdet med verdensmåle-

ne. Hvad angår sprogfagene, er der nok at tage fat på. Overordnet set er selve det problembaserede udgangspunkt også et sprogligt udgangspunkt, idet der skal sættes sprog på spørgsmål, problemstillinger og undersøgelser. Samtidig er verdensmålenes problemstillinger både lokale og globale. Det giver derfor god mening at have et lokalt og samtidig et globalt perspektiv, hvilket kan inddrage fremmedsprogene på en funktionel måde.

I det følgende vil jeg komme med to konkrete eksempler på projekter realiseret på Den Grønne Friskole på Amager. En skole, der har grøn omstilling som sit udgangspunkt og tænker al undervisning ind i en projektorienteret tværfaglig form. I projektbeskrivelserne vil jeg lægge særlig vægt på det, som sprogområdet byder ind med, men det er en vigtig pointe, at projekterne netop arbejder med sproget funktionelt på linje med projektets øvrige fagområder og grundlæggende undersøgelser.

Alle skolens børn fra 0.-7. klasse skal arbejde med det samme projekt. Det betyder, at eleverne kan dele viden og erfaringer på kryds og tværs af alder og fag, hvilket giver gode muligheder for funktionel formidling til hinanden. Udgangspunktet er Derewiankas sneglemodel (Derewianka 2016; Rathje 2018), som tænker sproglig udvikling og sprogbasert læring fra commonsense viden og forforståelse til faglig, systematiseret refleksion og viden. Det gør den i fem faser, der efterligner (førskole)barnets vej til læring: Først erfarer gruppen sammen for at få en fælles erfaring og trække på den viden, eleverne allerede har, og blive nysgerrige på emnet. Så sprogliggør eleverne deres erfaringer ved at tale om, spørge til og formidle deres oplevelser. Dernæst undersøger og eksperimenterer gruppen med stoffet, for først da at læse og lytte til den mere specialiserede viden og fagsproget. Til sidst producerer eleverne selv noget med deres nye viden og erfaring.

Projektet forløber som en meningsfuld kæde af sprogbrugssituationer, som gradvis udvider elevernes ordforråd inden for temaet. Genreforståelse og mangfoldige kommunikationsmuligheder med at tale-lytte-skrive-læse på dansk, men også på engelsk og tysk samt på elevernes evt. førstesprog, er en del af projektets mål.

Eksempel 1: Projekt *Klodens børn*

Projektet hedder *Klodens børn* og tager udgangspunkt i det fællesskab, vi alle har som børn af denne klode, men med vidt forskellige livsforhold. Vi starter med vores egne erfaringer: Hvor sover vi, hvad spiser vi, hvor mange bor vi i vores familie, hvilken type bolig bor vi

i? Vi producerer hver især et dokument med tegninger, fotos og skrift om os selv. Vi ser, at vi er ret forskellige.

Vi taler om, hvor vores familier kommer fra, og vi går hjem og undersøger, hvor i verden vi har familie nu, og hvor de forrige generationer har boet. Bagefter sætter hele skolen nåle i et stort verdenskort for at vise, hvor skolens familier har boet de seneste tre-fire generationer. Vi laver statistik og søjlediagrammer og ser på de geografiske områder. Vores familier har levet mange steder, og det leder til undersøgelsesspørgsmålet: Hvorfor flytter mennesker sig?

Vi laver hver især et interview med en fra vores familie, der selv har flyttet sig, eller som kan fortælle om andre, der har, og vi kommer tilbage med mange gode fortællinger. Vi forsøger sammen at finde kategoriseringer på de forskellige migrationshistorier: Har familiemedlemmer flyttet sig på grund af krig, fattigdom, kærlighed, ønske om forandring, tilfældigheder? Vi prøver også at opdele vores fortællinger i frivillig og ikke-frivillig migration, men det viser sig svært. Er forelskelse frivillig? Og hvornår er man tvunget til at flytte på grund af fattigdom? Undervejs i projektet laver vi hver især en scrapbog, som vi fylder med data, viden og refleksioner.

Interviewene har ført til mange detaljer om livsforhold i forskellige tider og i forskellige lande. Vi finder en fantastisk bog *Where Children Sleep* (Mollison 2010), hvor hvert opslag viser et billede af et sted, hvor et barn sover, ved siden af et mindre portræt af barnet og en kort tekst om barnets livssituation. Der er mange forskellige børnelivsfortællinger, og billederne er en meget konkret måde at se verdens ulighed på. Børnene i bogen sover i alt fra den støvede jord med et hegn bagved til overdådige lysekronebesatte og legetøjsfyldte rum. Eleverne får enkeltvis eller to og to et opslag, som de læser, oversætter, taler om og præsenterer for andre børn. Nogle genfortæller på engelsk for større børn, og andre oversætter til dansk og fortæller til nogle af de yngre børn. Og så hænger vi opslagene op i vores arbejdsrum.

En del af de større børn vælger at lave engelske udgaver af egne præsentationer af sig selv i samme skabelon som bogens måde at gøre det på, og det giver os mulighed for at se på den informerende genres kendetegn. Andre børn går i gang med at undersøge mere om det barn, de har læst om – landet, madkulturen, historien. Vi danser også danse fra forskellige verdensdele og synger sange på forskellige sprog, nogle har vores musiklærer fundet, andre kommer børnene selv med hjemmefra og lærer os andre. Vi forsøger at finde ud af, hvordan enkelte sætninger lyder og skrives på de forskellige landes sprog, og skriver dem i vores scrapbog. Det er vildt at prøve at skrive

en sætning på arabisk eller koreansk. Den flersprogede tilgang giver anledning til mange refleksioner om sprog og deres ligheder og forskelle i fx skrift og ordforråd, ligesom det giver vores tosprogede elever god anledning til at bruge deres førstesprog funktionelt i såvel interview som i de sproglige sammenligninger.

Vi ser en film om afghanske gadebørn og får besøg af nogle unge kvinder, som bor i Danmark og arbejder frivilligt for at hjælpe med at give disse børn skolegang. Det gør indtryk på alle andre, at det kan ses som sådan et privilegium at gå i skole i andre lande, og vi diskuterer hvorfor. Vi bliver enige om at lave en indsamling til de afghanske gadebørns skoleprojekt og går i gang med at producere forskellige ting, vi kan sælge. I mindre grupper skriver vi breve på engelsk til børnene i skoleprojektet. Vi får samlet over 5000 kr. ind og afleverer dem stolt ved en ceremoni.

I slutningen af projektet ser vi på verdensmålene, og vi skal hver især finde tre mål, som vi synes, dette projekt har drejet sig mest om. Bagefter argumenterer vi for vores valg, for det viser sig, at vi alle har valgt verdensmål 10: mindre ulighed, men derfra er det så forskellige verdensmål som kvalitetsuddannelse, rent drikkevand, ligestilling mellem kønnene, sundhed og trivsel, liv på jorden, afskaf fattigdom og stop sult, der har fyldt mest for os.

Eksempel 2: Projekt *Fugle*

Et andet eksempel har et mere naturfagligt udgangspunkt og en anden projektramme som et innovationsprojekt (Rohde & Olsen 2013). Det vil sige, at vi starter med en aftager, som har brug for noget fra os. I løbet af projektet skal vi arbejde for at løse opgaven ved at søge viden, ideudvikle løsninger, realisere dem og evaluere dem efterfølgende. Vi handler og skaber forandringer i det små, hvilket træner os i at mærke, at også vi kan løse en opgave for andre og gøre en forskel. Det er ikke bare noget, vi overlader til de voksne eller fremtiden. Også i dette mere naturvidenskabelige projekt har vi fokus på sproglig udvikling (Polias 2020).

Projektets udgangspunkt er, at Kofoeds Skole gerne vil have en udstilling i deres varmestue, og den må gerne handle om fugle (Kofoeds Skole er en institution, der støtter socialt udsatte mennesker på mangfoldig vis). Vi tager hen og taler med skolen om, hvad de kunne tænke sig, og vi ser samtidig stedet, hvor udstillingen skal hænge. Så går vi ellers i gang med at undersøge og forstå, hvad en god udstilling er, og vi tager på forskellige typer af museer og ser på det udstillingstekniske. Og så skal vi selvfølgelig undersøge fugle.

Vi starter igen med det lokale. Vi tager på fugletur i vores nærområde udstyret med tegneblok, fotografiapparat, fuglebog og lydoptager, og så går vi hjem og prøver at finde ud af, hvad vi har fundet. Vi ser på billeder af de mest almindelige fugle i Danmark; der er ingen fuglenavne på billederne, så vi gætter på, hvad de hedder, og prøver at finde på forskellige kategorier at dele dem ind i: farver, benlængde, fjerdragt, fødder. Det giver os masser af lejlighed til at finde ordforråd frem, vi allerede har, og lede efter det naturfaglige ordforråd, vi endnu ikke har. Og så gør det os mere nysgerrige på de fagtekster om fugle, vi siden læser, og som giver os videnskabens bud på fuglekategoriseringer; nogle ligner dem, vi selv lavede, andre ikke. Vi finder også ud af, at der i nogle bøger og opslag står sjove latinske navne under fuglene, og vi undersøger, hvorfor der gør det.

Vi plukker og dissekerer en høne og ser på dens indvolde; bagefter laver vi hønsekødssuppe. Alt efter alder og kunnen skal vi læse og bruge opskriften på enten engelsk eller tysk. De ældste børn skal desuden kommunikere på fremmedsproget, mens de laver og spiser suppen. Vi gemmer alle ben fra hønen og prøver at samle dens skelet og tegner og vejer skelettet. Vi laver matematik for at forstå forholdet mellem fuglens vingefang og dens krop og flyvekapacitet.

Vi får en ivrig amatørornitolog til at komme ud og fortælle os om sin lidenskab. Vi læser om fuglernes tilbagegang i verden, og de store børn laver en cirkulær forklaringsmodel, der skal forklare noget af det, vi ved om, hvorfor der bliver færre fugle. Nogle laver en lille forklaringsvideo på engelsk, andre holder oplæg for de yngre børn om deres model. Undersøgelsen fører os mange steder hen, fx til viden om insekter og om landbrug. Vi undersøger også, hvem der arbejder for at beskytte fuglelivet.

Da vi har lært vores lokale fugle at kende og kan navngive dem på både udseende, sang og æg, kaster vi os over de mere eksotiske fugle. Det er en fest, for der findes så mange sjove og mærkelige fugle. Vi vælger hver en fugl at undersøge nærmere, laver små oplæg om vores fugl til morgensamling og laver akvarelmalerier af vores valgte fugl. De større børn læser bøger om fugle på engelsk og tysk og sammenligner navne på dansk, engelsk, tysk og latin. Vi læser eventyr og fortællinger om fugle og ser på fuglen som symbol. Vi laver hjemmelavede foderkugler og hænger dem ud i lokalmiljøet, hvor vi tror, fuglene får mest gavn af dem. Vi tager den instruerende genre op igen og analyserer strukturen i vores tidligere hønsekødssopskrifter, og så skriver vi vores opskrifter på foderkuglerne ned og oversætter også opskriften til de forskellige sprog, der er repræsenteret

på skolen, før vi giver opskrifterne videre, så andre også kan lave folderkugler.

Og så er vi ved at være klar til at samle alle disse dele til en udstilling med opskrifter, videoer, malerier og plancher. Nogle børn har lavet træfugle og gipsfugle, og et par enkelte har lånt udstoppede fugle. Vi skriver, tegner, forklarer og bruger tid på at hænge udstillingen flot op. Til slut afleverer vi vores projekt ved en lille fernisering.

Vi har først og fremmest arbejdet med verdensmål 15: livet på land, men det har også bragt os forbi mål 6: rent vand og sanitet, mål 11: bæredygtige byer og lokalsamfund, mål 12: ansvarligt forbrug og produktion og mål 13: klimaindsats. Og ikke mindst er en masse børn blevet oprigtig optagede af fuglenes liv.

Verdensmålene – et skridt ad gangen

De to eksempler ovenfor skulle gerne vise, hvor stor vægt sprog har i en projekt- og handleorienteret ramme som den ovenstående. Vi kan slet ikke undgå at instruere, informere og argumentere både mundtligt og skriftligt, når vi arbejder handleorienteret, og det kræver egentligt ikke meget opfindsomhed for fremmedsproglæreren at flytte dele af undersøgelsen og handlingen funktionelt over i et andet sprog.

Samtidig er det en pointe i de to eksempler, at vi tager vidt forskellige og tunge områder på bæredygtighedsdagsordenen som flygtninge, social ulighed og biodiversitetskrise og sætter dem i en kontekst, hvor egne erfaringer, samt egne og andres handlinger for at føre verden videre mod opfyldelse af verdensmål, er i fokus, uanset hvor små disse skridt måtte synes. En nødvendighed for grundskolebørn – og for alle os andre for ikke at blive passivt deprimerede, men aktivt undersøgende og handlende.

Litteratur

Den Grønne Friskoles hjemmeside.

Lokaliseret d. 4. august 2020 på <https://dengroennefriskole.dk/>.

Derewianka, B. (2016). *Vilde med sten: Indskolingsbørn på opdagerfærd i geologiens sprog*. I: Bock, K. m.fl. (red.), *Genpædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen* (s. 35-55). København: Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2016). *Læring i*

bæredygtighed – et opgør med konkurrencestaten. I: Holten-Andersen, J., Richter, M. H. & Jensen, A. G. C. J. m.fl. (red.), *Livet efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid* (s. 71-82). Gjern: Hovedland.

Læssøe, J. (2016). *Den sovende kæmpe – uddannelse som del af bæredygtig omstilling*. I: Holten-

- Andersen, J., Richter, M. H. & Jensen, A. G. C. J. m.fl. (red.), *Livet efter væksten – samfundsvisioner i en omstillingstid* (s. 97-108). Gjern: Hovedland.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence, and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.
- Mollison, J. (2010). *Where children sleep*. London: Chris Boot.
- Polias, J. (2020). *Fagsprog i naturfag – at læse, skrive og gøre videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Rathje, N. (2018). Sneglelæring – Mundtlighed som bro til literacy gennem sans- og erfaringsbaseret læring. *Viden om Literacy* nr. 23, Nationalt Videncenter for Læsning, 50-57.
- Rohde, L. & Olsen, A. (2013). *Innovative elever – undervisning i FIRE faser*. København: Akademisk Forlag.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals – learning objectives*. Paris, France, UNESCO. Lokaliseret d. 20. juli 2020 på <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi>.
- Verdensmaal.dk. Lokaliseret d. 8. oktober 2020 på <https://verdensmaal.dk/verdensmaal/>.

“Nu skal jeg fortælle dig en historie...” – om at bruge historiefortælling til at lære unge om verdensmålene

Klimakrise, Covid-19-pandemi, plastikforurening, masseuddøen af arter – og jeg kunne blive ved. Udfordringer er der nok af, og spørger man mig, er det derfor ikke underligt, at mange unge ser med bekymrede miner mod fremtiden. Hvor skal man kigge hen for at finde håb? Hvordan kan man vende håbløshed til handlekraft? Og hvordan kan man aktivere de unge og vise dem, at det faktisk er muligt at skabe positive forandringer i verden? De spørgsmål forsøger Verdens Bedste Nyheder¹, Dansk Ungdoms Fællesråd (DUF) og Tuborgfondet at imødekomme og besvare på deres Verdensmålsakademi – en landsdækkende miniuddannelse for unge i verdensmålene. En del af svaret handler om historiefortælling.

Verdensmålsakademiet

Jeg vil fortælle om Verdensmålsakademiet, som jeg selv er en del af. Jeg vil undersøge begrebet historiefortælling, og jeg vil forklare, hvorfor jeg som verdensmålsambassadør bruger historiefortælling til at lære andre unge om verdensmålene. Formålet med denne artikel er dog ikke at give et endegyldigt facit på, hvordan man skal formidle verdensmålene til en ung målgruppe. Formålet er snarere at præsentere en (ud af mange) formidlingsmetoder. Måske kan det



LEA ANNA PETERSEN

Cand.scient.bibl.

Kulturformidler og Verdensmålsambassadør

leap@kb.dk

inspirere andre til også at bruge historiefortælling, når de skal tale om komplekse problemstillinger, som verdensmålene i den grad må siges at være.



Billede 1. Her ses første hold verdensmålsambassadører, som blev uddannet i 2019. Foto: Lasse Bak Mejlvang/Verdens Bedste Nyheder.

Det 18. verdensmål

Nu tænker du måske “Hov, vent. Det 18. verdensmål? Findes der ikke kun 17 verdensmål?” Og jo, det har du ret i. Der er 17 officielle verdensmål (og 169 delmål). Men der findes også et uofficielt 18. verdensmål, og det handler om de unge. For det er de unge, der kommer til at leve med konsekvenserne af klimaforandringerne, biodiversitetskrisen og de mange andre udfordringer, som verden står over for. Men paradoksalt nok nævnes unge kun direkte i fem af de i alt 169 delmål. Derfor foreslog DUF i 2016 et 18. verdensmål. Det uofficielle verdensmål fik titlen “Styrk, inddrag og engager unge”. Med støtte fra Tuborgfondet skabte DUF og Verdens Bedste Nyheder sidenhen et Verdensmålsakademi, som netop bygger på ambitionen om at styrke, inddrage og engagere unge.

På Verdensmålsakademiet, som første gang fandt sted i efteråret 2019 og er igen afholdt i efteråret 2020, skal 75 unge ildsjæle i alderen 16-30 år lære om verdensmål, konstruktiv journalistik, formidling, retorik samt indflydelse og inddragelse af unge. Og efterfølgende skal de nyudklækkede verdensmålsambassadører lære deres nye viden fra sig til andre unge, engagere dem og motivere dem til – på den ene eller anden måde – at arbejde med verdensmålene. En af metoderne til at opnå det er historiefortælling, og begrundelserne for at

bruge lige netop det formidlingsværktøj vil jeg belyse i de følgende afsnit. Men først vil jeg præcisere, hvad jeg mener med historiefortælling.



Billede 2. Det 18. verdensmål.

Fortællingen

Når man taler om historiefortælling og fortælleforskning, vil man ofte tage udgangspunkt i en eller flere konkrete tekster og analysere dem. Det vil jeg ikke gøre. Jeg vil i stedet tale mere generelt om, hvad historiefortælling er, hvorfor vi bruger fortællinger, når vi taler med eller til andre, og hvordan fortællinger virker.

Der findes mange definitioner på, hvad fortællinger er. Taler man fx om mundtlige eller skriftlige fortællinger? Fiktion eller nonfiktion? Den type fortælling, jeg beskæftiger mig med som verdensmålsambassadør – og som denne artikel handler om – er den mundtlige fortælling, som bygger på virkelige hændelser.

Ifølge Iversen (2014) kan man definere en fortælling som en situeret repræsentation af forbundne hændelser. Noget er sket, og det føler vi – af den ene eller anden grund – et behov for at fortælle videre til andre. Ikke mindst de store livsbegivenheder står ofte først i fortællekøen. Et eksempel på en personlig livsberetning kunne være følgende: Det var en mørk og stormfuld novemberaften. Min far var ude at sejle på et af de syv verdenshave, sådan som sømænd ofte er det, så min mor var alene med min bror og søster, da vandet gik. Hurtigt fik hun ringet til min mormor og min farmor (aktionsgruppen), og så vendte hun ellers tilbage til køkkenet for at stege frikadeller til mine søskende. Nogle timer senere blev jeg født på Roskilde Sygehus.

Også den norske forfatter, litterat og lærer Jørgen Moltubak (2017) beskæftiger sig med historiefortælling og beskriver, hvordan en fortælling (som oftest) bygger på fem konkrete kendetegn – tid

(eller kronologi), rum, handling, personer og konflikter/udfordringer. For at få en fortælling til at fungere, forklarer Moltubak, bør man indtænke de fem kendetegn.

Fortællinger og budskaber

Da jeg for noget tid siden spurgte Thomas Ravn-Pedersen, chefredaktør og direktør for Verdens Bedste Nyheder, om, hvorfor vi verdensmålsambassadører skal undervises i historiefortælling, svarede han, at historiefortællingen kan være med til at sætte fokus på løsninger, sammenhold og dialog. Med historiefortælling kan man med andre ord få sine budskaber ud på en anderledes måde, end hvis man blot nævner en masse fakta og viser nogle flotte diagrammer.

Når jeg her taler om budskaber og historiefortælling, skal det ikke forstås, som om der til slut i enhver fortælling skal komme et klart (og ofte moraliserende) budskab, sådan som det ofte er tilfældet i de klassiske fortællegenrer såsom eventyret eller fabelen. Den slags budskaber kan hurtigt føles som en løftet og belærende pegefinger, og det er i min optik ikke den rigtige vej at gå, hvis man vil påvirke andre – og i særdeleshed de unge. I stedet mener jeg, ligesom Moltubak, at:

Man formidler “budskapet” gennem selve fortellingen, ved at leseren eller tilhøreren lever seg inn i personene, ser det de ser, føler og tenker det personene i fortellingen gjør, uten at det nødvendigvis er formulert noe budskap. (Moltubak 2017: 24)

Som verdensmålsambassadør er mit formål med at bruge historiefortælling ikke at skabe en endegyldig konsensus om, at verden hænger sammen på en helt bestemt måde, og dermed basta. Formålet er at præsentere en anderledes indgang til et kompliceret stofområde. Med 17 hovedmål, 169 delmål og utallige indikatorer er verdensmålene en kolossal mundfuld at sluge – for ikke at sige forstå. Historiefortælling kan hjælpe forståelsen på vej. Men historiefortælling kan også noget andet. Franck og Osbeck (2016) forklarer, at man ved hjælp af bl.a. historiefortælling kan forme en egentlig bæredygtighedsdidaktik. De skriver:

Rather it has to be apprehended as one method (amongst others) for developing a sustainability didactics where different visions for the future are allowed to be cultivated side by side, and where children can get inspiration to express personal opinions and arguments in

relation to such visions, reflecting upon other people's and their own values and life-views, at the same time as nurturing a respect for ideas and visions and dreams, those of others as well as the ones embraced by oneself. (Franck & Osbeck 2016: 141)

I fælles mål for danskfaget lægges der også vægt på elevernes evner til at fortælle, argumentere og lytte. Her hedder det bl.a., at eleverne skal “[...] lære at fortælle historier om deres oplevelser, hverdagsliv og særlige begivenheder i deres liv. I hele skoleforløbet indgår mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 100).

Frygt eller håb?

Et dilemma, som jeg ofte står over for i mit virke som verdensmålsambassadør, handler om, hvorvidt jeg skal tale til frygten eller håbet i folk. Den unge svenske aktivist Greta Thunberg har gjort det til sin mærkesag at kæmpe for klimaet ved især at tale til frygten i os (og ikke mindst i de voksne), og man må sige, at hun er nået langt med den taktik. Hendes kampe har bragt hende på forsiden af alverdens aviser, ind i diverse tv-studier og helt op på talerstolen til FN's klimatopmøde i New York. Greta Thunbergs dagsorden har også haft indflydelse herhjemme i Danmark. Det så man bl.a. op til folketingsvalget i 2019.

Personligt er jeg ikke overbevist om, at frygten altid er den rigtige følelse af tale til. For frygt kan også føre til apati, og det har verden ikke brug for. Verden har brug for, at vi handler, og at vi tror på, at vores handlinger batter. “Håbet driver os frem, trods alle dystre prognoser. Det skaber mening og sammenhæng – mellem os selv og omverdenen, mellem nutid, fortid og fremtid. Uden håbet ville alt gå i stå” (Bygaard 2014: 6). Som jeg skrev indledningsvis i denne artikel, er det den unge generation, der kommer til at leve med konsekvenserne af verdens store udfordringer. Og netop derfor er det vigtigt at åbne for håbet hos dem.

Historiefortælling i praksis

Nu har jeg bevæget mig rundt om begrebet historiefortælling, og afslutningsvis vil jeg forklare, hvordan jeg vil bruge historiefortælling i praksis, når jeg som verdensmålsambassadør skal ud på diverse folke-, fri- og ungdomsskoler og fortælle eleverne her om verdensmålene.

Helt konkret vil jeg bruge oplevelser fra mit eget liv og sætte dem ind i en kontekst, der handler om verdensmålene. Samtidig vil jeg beskrive, hvad historiefortælling går ud på, hvorfor jeg bruger historiefortælling, når jeg taler om verdensmålene, og hvordan eleverne selv kan bruge historiefortælling. Eleverne vil herefter få til opgave at finde en historie fra deres eget liv, som kan relateres til et eller flere af verdensmålene. Historien skal de arbejde på i danskundervisningen, og efter en uge sluttes forløbet af med, at eleverne præsenterer deres historier for klassen.

Gennem forløbet kommer eleverne til at arbejde med brugen af sproglige billeder, kropssprog og stemmeføring, og de får erfaring med at tale til et publikum, lytte til andre og give feedback. På den måde bliver eleverne både skabere af deres egne historier og medskabere af andres. Og de kan få verdensmålene ind under huden.

Min historie

En af de historier, jeg selv ofte bruger, når jeg er udesom verdensmålsambassadør, handler om engang, jeg som barn var på skiferie i Norge med min familie. For oppe i Norges fjelde blev de første byggesten til mit liv som naturaktivist lagt. Det skete en frostkold og klar aften, hvor min mor og jeg satte os for at løbe en aftenur på vores langrendsski. Vi var sådan cirka nået halvejs på ruten, da vi pludselig hørte ulvehyl i nærheden. Vi standsede op og lyttede. Det var helt vildt. En smule uhyggeligt, men mest af alt enormt fascinerende.

Et par uger efter vores skiferie hørte jeg igen ulve, men denne gang var det i TV Avisen. TV Avis-værten kunne fortælle, at nogle landmænd oppe i Norge var begyndt at skyde ulve. Jeg blev stik-tosset. Hvad bildte de sig ind?! Så næste dag startede jeg en underskriftsindsamling på min skole. For de skydegale nordmænd skulle stoppes!



Lyt til fortsættelsen af min historie.

Den kan ses og høres her:

www.youtube.com/watch?v=39b7cGqKemQ

Billede 3. Det 15. verdensmål.

Afrunding

Som verdensmålsambassadør er det ens opgave at fortælle historier. For med historiefortælling kan man på en underholdende måde skabe en forbindelse mellem et komplekst stofområde (i dette tilfælde verdensmålene), ens egne oplevelser og erfaringer og publikums referenceramme, deres verden og virkelighed. I den forbindelse er det også vigtigt at se på samspillet mellem fortælleren og publikum. En fortæller, der forstår sit publikum og dettes verden, er så at sige foran på point. Derfor lægger Verdensmålsakademiet vægt på unge-til-unge-kommunikation. For som ung er man ofte mere tilbøjelig til at lytte til andre unge, og i hvert fald vil man have nemmere ved at sætte sig i den anden unges sted. Men det skal også siges, at mit ærinde med at tale om historiefortælling i denne artikel ikke er at påstå, at historiefortælling er den eneste rigtige måde at formidle verdensmålene på til en ung målgruppe. Det findes der mig bekendt intet belæg for at påstå. Mit ærinde er at inspirere. Lige som jeg inspirerer, når jeg fortæller historie.

Noter

1. Verdens Bedste Nyheder er en nonprofitorganisation og et uafhængigt medie, der laver journalistik og kampagner om fremskridt og løsninger på verdens udfordringer <https://verdensbedstehenyheder.dk/>.

Litteratur

- Bygaard, B. (2014). *Håb*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk – Faghæfte 2019*. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Fagh%C3%A6fte-Dansk.pdf>.
- Franck, O. & Osbeck, C. (2016). Challenging the concept of ethical literacy within Education for Sustainable Development (ESD): storytelling as a method within sustainability didactics. *Education* 3-13, 46(2), 133-142.
- Iversen, S. (2014). Fortællinger og retorik. I: Lund, M. & Roer, H. (red.), *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk kritik* (s. 353-376). København: Hans Reitzels Forlag.
- Moltubak, J. (2017). *Fortellemagi: Kunsten å bruke fortellinger i formidling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ordforråd i tyskfaget

Hvor mange tyske ord kan vi forvente, at eleverne kender, når de begynder på gymnasiet? Og hvor mange ord bør de kende for at kunne læse tekster i undervisningen? Disse spørgsmål førte til, at jeg i 2018 søgte og fik bevilget udlodningsmidler til et projekt om ordforrådstest og tilhørende aktiviteter til gymnasiets tyskfag. I løbet af 2020 kan resultatet af dette arbejde findes på derdiedas.dk og på Materialeplatformen (materialeplatform.emu.dk).

Med professor Norbert Schmitt som konsulent har projektets kerne været udviklingen af frekvensbaserede multiple choice-test af det receptive ordforråd på tysk. Fordelen ved frekvensbaserede test er, at de kan bruges af alle elevgrupper og på tværs af emner, da det højfrekvente ordforråd er fælles for alle tekster. *Derdiedas*-testene, som de hedder, kan inddrages som en del af den formative feedback, idet resultatet giver læreren en støtte i planlægningen af ordforrådsudviklingen for den enkelte elev og/eller klasse.

Denne artikel søger at belyse behovet for fokus på ordforråd i tyskundervisningen samt beskrive observationerne fra arbejdet med at udvikle og kvalitetssikre ordforrådstestene.

Ordforrådets betydning

I 2017-læreplanerne for stx (A- og B-niveau) står der i første linje af tyskfagets formålsparagraf: "Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne kompetence til at kommunikere på tysk samt viden, kundskaber og færdigheder i relation til kulturelle, historiske og



ELSEBETH BUHL BECHMANN
Cand.mag. i tysk og musik,
master i fremmedsprogspædagogik
Selvstændig
bechmann@derdiedas.dk

samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande” (Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Tyskfaget på hhx har en lignende formålsparagraf, hvor viden, kundskaber og færdigheder relateres til “kulturelle, samfundsmæssige og erhvervmæssige forhold” (ibid.). Faget kræver uden tvivl et meget stort ordforråd, men hvilket ordforråd og hvor stort?

Undersøgelser af, hvor mange tyske ord en elev skal kende for at kunne læse og forstå tekster, mangler i en dansk kontekst, men der er internationalt enighed om, at en læser skal kende op mod 98 % af ordene i en tekst for at kunne læse den uden hjælpemidler (Schmitt, Jiang & Grabe 2011). I Danmark læses der primært tysk med hjælpemidler (gloser og ordbog), men selv her anbefales en dækningsgrad på min. 90 %, hvis teksten skal forstås (Grabe 2009: 271). Leksikalske undersøgelser fra Tyskland viser, at de 4000 hyppigste tyske ord dækker 88,6 % af skønlitterære tekster og 86,9 % af avisartikler, og at “ein Wortschatz von mindestens 4000 Wörtern von großer Bedeutung für das Lesen in der Fremdsprache ist und darüber hinaus für den weiterführenden impliziten Wortschatzerwerb, der vor allem über das Lesen stattfindet”¹ (Tschirner 2009: 138). Undertegnedes analyser af otte STX-tekster underbygger dette ved at komme frem til en dækningsgrad på 90 % ved et ordforråd på hhv. 3000 og 5000 ord.²

Men skal der undervises i ordforråd på gymnasiet? Er ord ikke noget, eleverne bare får med sig, når de deltager i en tysksproget undervisning med tysksprogede materialer? Megen forskning viser, at en del af fremmedsprogets ordforråd ganske rigtigt tilegnes og konsolideres i mødet med L2³, dvs. når man taler eller skriver på tysk (output), og når man læser og hører tekster på tysk (input). Det kaldes den indirekte ordforrådstilegnelse. Men ordforrådstilegnelsen finder også sted direkte ved hjælp af ordkort, ved fælles fokus på nye ord og ved hjælp af træning i Quizlet, Quia, Socrative m.fl. Der er empirisk belæg for, at effekten er større ved den direkte træning, men alene på grund af den store mængde ord, der gentages og konsolideres ved regelmæssigt at læse og lytte til L2, bør begge tilgange udnyttes til at opnå et større ordforråd (Nation 2001: 93).

Ifølge Nation og Meara (2020) er der to forhold at tage højde for, når man vælger ord til ordforrådsarbejdet i klassen: elevernes behov og ordenes brugbarhed. Gymnasieelevernes behov for et stort og nuanceret basisordforråd tilføjet emnespecifikke ord er evident. Ords brugbarhed er til gengæld mindre italesat i den danske tyskundervisning. Fremmedsprogsforskningens traditionelle måde at vurdere ords brugbarhed på er at se på ordenes frekvens: “[...] it seems clear that the high-frequency words need to be the first and main vocabu-

lary goal of learners. These words are so frequent, so widespread and make up such a manageable group that both teachers and learners can usefully spend considerable time ensuring that they are well learned” (Nation & Meara 2020: 37). Af den grund giver ordforrådsarbejdet størst udbytte, når der fokuseres på et sprogs højfrekvente ord. Det samme gør sig gældende, når der arbejdes med leksikalske fraser.⁴

Danske elevers ordforråd

Fra forskning i engelskundervisningen i Danmark ved vi, at der er en tydelig sammenhæng mellem danske elevers ordforråd og deres generelle sproglige kompetencer (Stæhr 2008; Albrechtsen, Haastrup & Henriksen 2004). Ifølge Stæhr (2008) havde de fleste af undersøgelsens 9. klasses elever ikke kendskab til de hyppigste 2000 ord på engelsk, men hvis de havde, klarede de sig markant bedre i lytte-, læse- og skrivetest. Danelund og Henriksen (2015) bekræfter sammenhængen mellem elevernes engelske ordforråd og skriftlige kompetencer, og undersøgelsen viser ligeledes, at 1. g-eleverne “have very limited receptive vocabulary knowledge” (Danelund & Henriksen 2015: 36).

At lære tysk er ikke det samme som at lære engelsk, men fælles for sprogfagene i Danmark er, at der hverken i grundskolen eller i gymnasiet er tradition for at bruge ordforrådstest som diagnostiske redskaber til at afdække og forbedre elevers højfrekvente ordforråd. Af den grund er disse projekter med engelsk som L2 interessante som det nærmeste nationale bud på, hvordan det kunne se ud med danske elevers tyske ordforråd.

Ordforrådstest

Test, der måler elevens ordforråd, har en lang tradition inden for engelsk som L2, og det med god grund. Disse ordforrådstest fremstår – ikke kun i nævnte danske undersøgelser – som en god indikator for, hvor godt eleven klarer sig allround i sprogfaget.

Den mest kendte test, der måler elevens evne til genkendelse af det receptive skriftlige ordforråd, er Paul Nations *Vocabulary Levels Test* (VLT).⁵ VLT viser, hvor langt eleven er kommet med sin ordforrådstilegnelse. Kan eleven ikke bestå de første *levels*, der tester elevens kendskab til hhv. de hyppigste 1000 og 2000 ord, tyder det på, at der roligt kan investeres tid i træningen af de højfrekvente ord. Har eleven til gengæld godt styr på de højfrekvente ord, kan man gå

videre og fokusere på de knapt så frekvente ord og på at lære strategier til at forstå ukendte ord. Til dette diagnostiske formål “the Vocabulary Size Test and the Vocabulary Levels Test are well proven, reliable and very practical tests” (Nation 2001: 37). Den tysksprogede faglitteratur om ordforråd lægger sig på mange områder tæt op ad den engelsksprogede. Dog bliver der i forbindelse med de fleste ordforrådsudgivelser og -test i højere grad anvendt pragmatisk orienterede ordlister end frekvensbaserede (Tschirner 2017). Det kan føre til gode sprogtest, men de giver ikke information om, hvorvidt elever har et højfrekvent ordforråd, da ordene er udvalgt ud fra de kommunikative situationer, som de skal anvendes i, og ikke ud fra deres frekvens. Der kan således være tale om pragmatiske ordlister til jobinterview, til lægebesøg m.m.

Derdiedas-testene

Derdiedas-testene er skabt ud fra en VLT-skabelon. P.t. er der fem test, der kan bruges i sammenhæng eller hver for sig. Den første, *derdiedas500*, tester elevens kendskab til de hyppigste 500 ord på tysk. Ordene stammer fra en ordliste, der er udviklet til projektet på baggrund af Sketch Engine-korpusset *German Web 2013 (deTenTen13)*. Ud af tilgængelige frekvenslister over det tyske skriftsprog faldt valget på korpusværktøjet Sketch Engine. Det skyldes dets troværdighed, neutralitet og omfang (det valgte korpus har 16 mia. ord fra en bred vifte af skriftlige kilder). Med neutralitet menes, at Sketch Engine ikke har sorteret i korpus ud fra pragmatiske hensyn som i andre tyske ordlister. Det er ganske enkelt rå data.

Ideen om at udvikle *derdiedas500* og ikke lade den første test fokusere på 1000 ord som i VLT opstod, da de første pilotforsøg viste vanskeligheder med at bestå *derdiedas1000*. Med *derdiedas500* blev det mere tydeligt at se elevernes kendskab (eller mangel på samme) til de allerhyppigste ord.

I VLT er der seks ord, der skal matches med tre definitioner. I *derdiedas* er der otte tyske ord, der skal matches med fire danske ord (se figur 1). Udvidelsen fra seks til otte svarmuligheder fjernede en del af det gætteri, der ofte følger med multiple choice-formatet, og som også var en udfordring i de første pilotforsøg. Med otte svarmuligheder blev andelen af gætteri acceptabel. En anden ændring er at bruge L1 (dansk) i stedet for definitioner på tysk. Definitioner på L2 kræver nemlig et yderligere ordforråd, hvilket kan skabe støj i fortolkningen af resultatet. Der er i alt 32 testord i *derdiedas500*, fire i hver af de otte kasser.

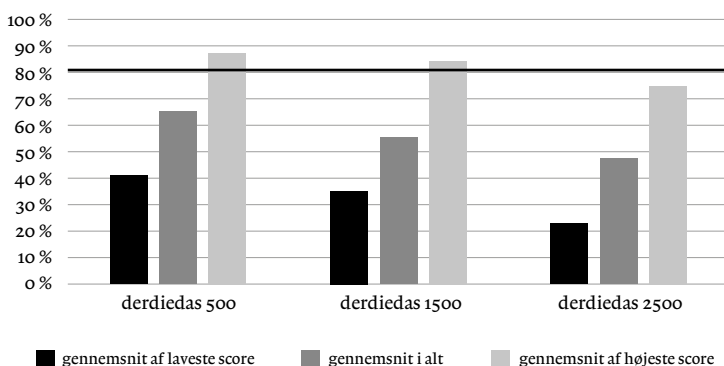
Jahr ____	a) by b) verden c) år d) værði
Kind ____	
Weg ____	
Spiel ____	
Stadt ____	
Welt ____	
Wort ____	
Wert ____	

Figur 1. Et eksempel på en kasse fra *derdiedas* 500. Eleven skal notere a, b, c og d ud for det tyske ord, som svarer til det danske ord.

Andre trin i validitetsprocessen har bl.a. været fortolkning af data samt interview med deltagende lærere og elever (Schmitt, Nation & Kremmel 2020). De er beskrevet i den medfølgende testvejledning.

Foreløbige observationer

Knap 400 elever fra 15 1. g- og 2. g-klasser (B-niveau) på fem gymnasier (STX og HHX) har deltaget i projektet. Heraf har 11 klasser med i alt 293 elever afprøvet testene i deres nuværende form og bidraget til nedenstående tal. Tallene skal læses som observationer fra validitetsprocessen, ikke som udtryk for en færdig analyse (se figur 2).

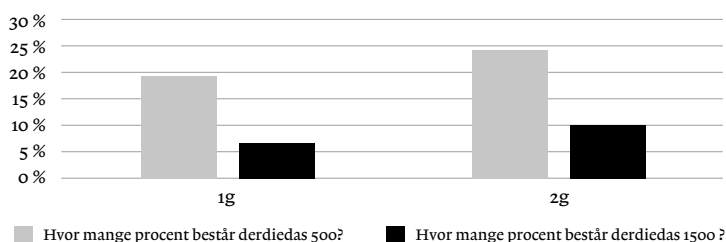


Figur 2. Resultater fra 293 elever. De mørkegrå søjler viser elevernes gennemsnitsresultat i antal rigtige ord i procent. De sorte og lysegrå søjler viser gennemsnit af hhv. den laveste og den højeste score i hver klasse. Den sorte streg ved 80 % viser beståelsesgrænsen.

Resultaterne bekræfter, at frekvenstanken også er gyldig ved danske elevers tilegnelse af tysk. Der er en faldende succesrate fra de mest frekvente ord i *derdiedas500* til *derdiedas5000*. Tallene fra *derdiedas3500* og *derdiedas5000* medtages ikke her, da de kun blev anvendt i få klasser, og datagrundlaget derfor er lille.

I de lysegrå søjler ses, at de dygtigste elever fra hver klasse som gennemsnit består *derdiedas500* og *derdiedas1500* (kravet for at bestå et VLT-level er 80 % rigtige), og nogle af dem består også *derdiedas2500*. Men det overraskende resultat aflæses af den mørkegrå søjle, der viser, at de 293 elever i gennemsnit ikke består *derdiedas500*. At der også er elever med en meget lille score (de sorte søjler) overrasker nok mindre, da den faglige spredning på tyskhold er velkendt.

Figur 3 viser, hvor mange procent af hhv. 137 elever fra 1. g og 156 elever fra 2. g, der består de to første test.



Figur 3. Oversigt over beståede elever i de 11 klasser.

Figuren viser en positiv udvikling fra 1. g til 2. g, men da det ikke er de samme elever, man har fulgt, må dette billede verificeres i senere data. Men vigtigst igen viser figuren, at alt for få elever i både 1. g og 2. g har et receptivt basisordforråd.

Hvilken betydning har dette tilsyneladende lille ordforråd? Med kendskab til resultaterne fra engelsk kan man blive bekymret, og det sætter en undersøgelse, der kan belyse koblingen mellem det receptive ordforråd og læsning på tysk, højt på ønskelisten. I mellemtiden viser de foreløbige korrelationsanalyser fra dette projekt, at der er en forbindelse mellem ordforråd og læsning på tysk. Et forsigtigt⁶ bud på at definere en grænse mellem de elever, der består en tysk læsetest på B1-niveau, og dem, der ikke består, lader til at være 80 % rigtige i *derdiedas500*, 75 % rigtige i *derdiedas1500* og 60 % rigtige i *derdiedas2500*. I samtaler med elever med et meget lille ordforråd nævner flere af dem, at tyske tekster kun kan læses ved hjælp af *google translate*, hvilket bekræfter denne bekymring.

Afrunding

Frekvensbaserede ordforrådstest er langt fra svaret på alle udfordringer i tyskfaget, men det fokus, de sætter på ordforråd, virker berettiget. Blandt andet kan viden om frekvens skabe en bedre udnyttelse af den tid, som investeres i tyskfaget. I forløbet har jeg fx mødt elever, der flittigt træner teksternes gloser. Disse elever kan med fordel gøres bevidste om, at gloserne står der, fordi det drejer sig om så sjældne ord, at de ikke forventes at kende dem og muligvis aldrig møder dem igen. Med andre ord er gloserne kun sjældent højfrekvente ord, der bør bruges tid på at lære.

Det er ydermere klart, at læsning er et centralt omdrejningspunkt for elevernes ordforråd. Via den rette læsning med den rette sværhedsgrad har eleven mulighed for at udvikle et større ordforråd, og via et større ordforråd har eleven mulighed for at læse og forstå flere spændende tekster. De to ting hænger sammen. Det er positivt, når det virker, men sammenhængen spiller også en negativ rolle, når elevens ordforråd ikke rækker til at kunne læse teksten, og eleven dermed taber muligheden for ordforrådsudvikling via læsning. Tyskundervisningen i Danmark har et overflødighedshorn af spændende, aktuelle og relevante tekstantologier. Man kan håbe, at flere elever får større gavn af disse, i takt med at deres ordforråd bliver større, måske i forlængelse af, at vi som lærere får en større viden om de tyske teksters leksikalske sværhedsgrad, om vores elevers ordforråd og om fordelene i at lade disse to passe sammen.

Noter

1. Et ordforråd på mindst 4000 ord har stor betydning for læsningen på et fremmedsprog og derudover også for den fortsatte implicite ordforrådstilegnelse, der primært finder sted under læsningen (min oversættelse).
2. Analyserne findes på www.derdiedas.dk.
3. L2 (language 2) er det fremmedsprog, som man er ved at lære. L1 (language 1) er ens modersmål.
4. Af testpraktiske hensyn er de leksikalske fraser ikke en del af dette ordforrådsprojekt.
5. På lextutor.ca/tests findes en oversigt over kendte ordforrådstest til engelsk, ud over VLT er der fx også produktive ordforrådstest og lyttetest.
6. Fire klasser har deltaget i forsøget med ordforrådstest og læsetest. Da de fire klasser imidlertid er meget homogene, tages der forbehold for tallene, og flere data indhentes i efteråret 2020.

Litteratur

- Albrechtsen, D., Haastrup, K. & Henriksen, B. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. I: Albrechtsen, D., Henriksen, B. & Haastrup, K. (red.), *Angles on the English-speaking world* (s. 129-140). København: Museum Tusulanum Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Gymnasiale uddannelser. Læreplaner 2017*. Lokaliseret 11. august 2020 på <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017>.
- Danelund, L. & Henriksen, B. (2015). Studies of Danish L2 learners' vocabulary knowledge and the lexical richness of their written production in English. I: Pietilä, P., Doró, K. & Pípalová, R. (red.), *Lexical issues in L2 writing* (s. 29-55). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. & Meara, P. (2020). Vocabulary. I: Schmitt, N. & Rodgers, M.P.H. (red.), *An introduction to applied linguistics* (s. 35-54). New York: Routledge.
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43.
- Schmitt, N., Nation, P. & Kremmel, B. (2020). Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation. *Language Teaching*, 53(1), 109-120.
- Stæhr, L.S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading, and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Tschirner, E. (2009). Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. *Germanica Wratislaviensia*, 129, 127-142.
- Tschirner, E. (2017). Wortschatzwissen als Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen. I: Clalüna, M. & Tschirner, B. (red.), *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz – Chunks – Grammatik* (s. 11-22). Bern: AkDaF.

Flygtninge skaber sprogportrætter på sommerskole

Denne artikel handler om, hvordan brug af sprogportrætter uden for det etablerede undervisningssystem kan være kommunikationsfremmende, fællesskabende, nedbryde sproglige og kulturelle barrierer og skabe lige- og selvværd. Sprogportrættet som metode har tidligere været beskrevet i Sprogforum (Wolf 2014). Metoden har været brugt i tyske og tysktalende skoler siden 1990'erne, men har bl.a. gennem Brigitta Buschs (2018) forskning i Østrig vundet indpas både som forskningsmetode og i det pædagogiske arbejde med børn, unge og voksnes flersprogethed i Danmark. Men "uanset om sprogportrætter anvendes som forskningsmetode eller didaktisk redskab, knytter dets potentiale sig til dets evne til at tegne nuancerede billeder af sproglige repertoarer" (Daugaard, Jensen & Kristensen 2018: 12). Med sproglige repertoarer menes sproglige ressourcer, som en person har tilegnet sig gennem tilværelsen.

Jeg har som pædagogisk konsulent i VIA University College været en del af VIAs sprogpædagogiske forskningsprogrammer i perioden 2011-2018, hvor bl.a. brugen af sprogportrætter har været et forskningsobjekt med henblik på at få indsigt i det komplekse, sammensatte sproglige repertoire, der kendetegner tosprogede børn, unge og voksnes sprog – og ikke mindst hvordan denne viden kan bruges i en pædagogisk sammenhæng. Erfaringer herfra kan læses i *Tæt på 'de nyankomne elever'. Sprogportrættet som redskab i basisundervisningen i dansk som andetsprog* (Daugaard, Jensen & Kristensen 2018). Arbejdet



KITTE SØNDERGÅRD KRISTENSEN

Cand.pæd. i pædagogisk antropologi

Tidligere pædagogisk konsulent og underviser

i tosprogethed og dansk som andetsprog på VIA UC

kittes@stofanet.dk

med nærværende artikels sprogportrætter er foregået i en anden, praksisbaseret kontekst, nemlig i Aarhus Kommunes sommerskole for flygtningefamilier i sommeren 2019.

Hvad er et sprogportræt?

Et sprogportræt er en grafisk visualisering af en persons sprog, der giver mulighed for at reflektere over sproglige erfaringer (Busch 2018: 2). I sin enkleste form anvendes en tom kropssilhuet, der farvelægges, så hver farve eller evt. symboler repræsenterer forskellige sprog eller varieteter af sprog, som samlet udgør et individs sprogverden (se figur 1 og 2). Sprog skal i denne forbindelse forstås meget bredt: Det kan være sprog, man hører/er omgivet af (uden nødvendigvis at forstå), og sprog, man taler, læser og skriver i forskelligt omfang og i forskellige varianter. Der er ikke en fastlagt norm for, hvordan et sprogportræt skal se ud, eller hvilken 'slags' sprog det skal indeholde. Alle typer af sprog gælder. Vi har mødt elever med en meget bred sprogforståelse, der inddrager fx musikprog, internet-sprog og bandeord (Jensen 2014). Med et sprogportræt som afsæt kan grunden være lagt til samtaler om, hvordan, hvor og hvornår deltagerne har stiftet bekendtskab med sprogene, og hvilken betydning de har i den enkelte deltagers liv.

I mit arbejde med efter- og videreuddannelse af undervisere i dansk som andetsprog har jeg introduceret og opfordret kursister og studerende til at arbejde med sprogportrætter. De har lavet deres egne portrætter og diskuteret dem med de øvrige deltagere for at få metoden ind under huden, hvorefter de er blevet bedt om at lave sprogportrætter med deres elever. Alt efter elevernes alder (fra indskolingselever til voksne på sprogscole) har portrætterne haft forskellig udformning, men gennem arbejdet med sprogportrætterne har underviserne fundet ud af, at elevernes sprogverdener er meget bredere, end underviserne var klar over. Derudover har de oplevet, at eleverne har følt sig set, og at selv tilbageholdende elever begejstret har fortalt om deres sprog og vejen til dem.

Overvejelser over brug af sprogportrætter i en ikke-undervisningssammenhæng

I sommeren 2019 etablerede Aarhus Kommune i samarbejde med Red Barnets Aarhusafdeling en sommerskole for omkring 27 flygtningefamilier på integrationsydelse. Fælles for disse familier er, at de ikke har ret til at holde ferie. Men for at give dem en mulighed for

at holde en 'slags' ferie med deres børn blev de tilbudt en uges sommerskole afholdt på en folkeskole i Aarhus. Der var mødepligt hver dag fra kl. 9-15 og fuld forplejning. Ud over 15 obligatoriske timer med arbejdsrelaterede oplæg og aktiviteter deltog forældre og børn i udflugter m.m. Jeg havde meldt mig som frivillig og bidrog med oplæg om, hvordan man kan støtte sine børns sprog- og fagtilegnelse, selvom man ikke behersker det danske sprog eller måske kun har et sporadisk kendskab til sproget. Derudover havde jeg tilbudt at lave sprogportrætter med de voksne uden helt at have gjort mig formålet klart, men med en nysgerrighed på, hvad en sådan aktivitet kunne føre med sig i dette regi uden for en etableret undervisningssituation.

Jeg har i flere perioder arbejdet med en ressourceorienteret tilgang til forældresamarbejde i børnehaveregi og der erfarer, hvor nemt det er at få tosprogede forældre i tale, når man spørger ind til deres sprog. Jeg har ikke mødt forældre, der ikke har lyst til at fortælle om deres modersmål og øvrige sprog, de taler. På det felt – egne sproglige ressourcer – er de eksperter og besidder en viden, som pædagogen ikke har. At få mulighed for at fortælle om sit sprog kan lukke op for den svære samtale om andre ting i dagligdagen (Biliteracy i børnehaven 2015). I lyset af disse erfaringer gav jeg mig derfor i kast med at igangsætte arbejdet med sprogportrætter på sommerskolen.

Sprogportrætter i funktion

Arbejdet med portrætterne foregik i tre sessioner med tre forskellige grupper:

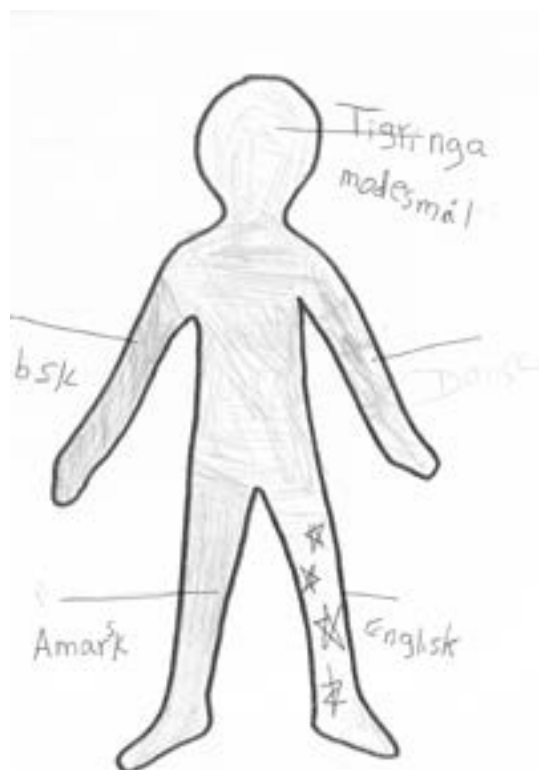
- En gruppe bestående af tre mænd med hhv. arabisk, tigrinya og farsi som modersmål/første sprog
- En gruppe bestående af otte til ti kvinder med hhv. arabisk, tigrinya, farsi, kurdisk og somalisk som modersmål/første sprog
- En tilsvarende gruppe af kvinder og en enkelt mand, men her deltog også tre tolke, der dækkede alle sprogene.

Fælles for alle deltagere var, at de fleste gik på sprogskole, og at deres dansksproglige forudsætninger – med undtagelse af nogle få deltagere – var begrænsede og for norges vedkommende næsten ikke-eksisterende.

Jeg kendte ikke deltagerne og deres sproglige forudsætninger i forvejen og havde derfor gjort mig mange overvejelser over, hvordan

jeg skulle introducere aktiviteten, så det virkede meningsfuldt at blive placeret ved et bord med mig, papir med tomme kropssilhuetter og farveblyanter! Jeg valgte at præsentere dem for to meget forskellige sprogportrætter i A3-størrelse, det ene lavet af en nyankommen tyrkisk elev med tre sprog angivet, og det andet lavet af en etnisk dansk elev med mange sprog i bagagen. Dette for at tydeliggøre og visualisere sprogportrætternes mangfoldighed. Derefter begyndte jeg at lave mit eget sprogportræt, mens jeg forklarede, hvorfor fx spansk og tyrkisk indgik.

Gruppen med de tre mænd var de første, der blev introduceret for aktiviteten, og inden jeg var færdig, var to af mændene allerede gået i gang og var hurtigt dybt optaget af processen. En af de ansatte fra beskæftigelsesforvaltningen kom hen til vores bord for at se, hvad der foregik, men hun blev straks involveret og var lige så optaget af at lave sit eget portræt som de to mænd af deres. Den anden mand, som kunne meget lidt dansk og havde sværere ved at forstå opgaven, kom også i gang, men ikke med det samme udbytte. Udfaldet af aktiviteten viste sig først og fremmest at blive til en meningsfuld kommuni-



Figur 1. Sprogportræt 1.

kativ situation mellem fire voksne: en syrisk og en eritreisk mand og to etnisk danske kvinder samlet om noget fælles tredje, vores sprog.

De to mænd havde hhv. arabisk og tigrinya som modersmål, men de fire meget forskellige sprogportrætter viste, at vi alle havde forskellige grader af dansk og engelsk til fælles. For de to mænds vedkommende nok til, at vi kunne tale om vores sprog, og hvor og hvordan de var tilegnet. Men det viste sig også, at arabisk var repræsenteret i den eritreiske mands portræt, hvilket gav de to mænd en yderligere kommunikationsplatform, og længe efter at aktiviteten var slut, sås de to i ivrig samtale. I den eritreiske mands portræt indgik ud over tigrinya, dansk, engelsk og arabisk også amharisk, et stort etiopisk sprog (se figur 1). Den syriske mand havde også tyrkisk som et dominerende sprog i sit portræt, da tyrkisk var hans mors modersmål, og han gav også en forklaring på, hvorfor et af portrættets fødder symboliserede det somaliske sprog: Han var blevet ven med en somalier på asylcentret i Danmark, og han havde lært ord på somalisk (se figur 2).



Figur 2. Sprogportræt 2.

Det var fra starten min intention, at flere af de danske frivillige skulle deltage i grupperne for at skabe en følelse af fællesskab og ligeværdighed på tværs af sprog og etnicitet. Det lod sig af praktiske årsager ikke gøre, så det, der skete i den lille mandegruppe, kom i praksis tættest på denne ligeværdighedstanke.

Seancerne i de to kvindegrupper tegnede sig meget forskelligt. I gruppen uden tolk var det svært at forklare opgaven til alle, men til gengæld vakte det glæde, da Lisa – den eneste frivillige i aktiviteten foruden mig – viste sit sprogportræt frem. Arabisk havde nemlig en fremtrædende plads, da hun læser sproget på universitetet. Det gav anledning til gode snakke og sprogsammenligninger. I den sidste kvindegruppe var der tre tolke med, hvilket sikrede forståelse af opgaven, men herefter arbejdede tolkene med deres sprogportrætter på lige fod med de øvrige deltagere. Der var en helt anden dynamik i præsentationen af de enkeltes sprogportrætter i denne gruppe. Alle uden undtagelse stillede sig op foran de øvrige deltagere og fortalte om deres portrætter, og der var opklarende og afklarende spørgsmål fra de øvrige deltagere.

Efterfølgende blev alle sprogportrætter hængt op i kantinen til stor glæde for børnene, der stolt kunne sige, at “den har min mor lavet”.

Sprogportrætternes potentiale

Som det fremgår af ovenstående beskrivelser af arbejdet i de tre grupper, kom sprogportrætterne ikke overraskende til at fungere som et dialogredskab mellem deltagerne. Dialoger, der var med til at nedbryde sproglige og muligvis også kulturelle barrierer, idet mange deltagere fik øjnene op for større eller mindre fællesmængder af sprog (fx arabisk, tysk og fransk), der sammen med det danske, de er i gang med at lære, gjorde kommunikation mulig. Der blev skabt en anden form for fællesskab end det, der blev etableret i andre, mere praktisk og kreativt betonedede aktiviteter på sommerskolen. Et fællesskab, som også omfattede Lisa og mig som frivillige, medarbejderen fra beskæftigelsesforvaltningen og de tre tolke, idet det blev tydeligt, at vi alle bærer flere sprog med os som en vigtig del af vores identitet og vores ageren i verden. Jeg vil også vove den påstand, at arbejdet med og fremlæggelsen af sprogportrætterne var med til at fremme mange af deltagernes selvværd, idet de fik øjnene op for, hvor stor en sproglig ressource, de hver især besad, og at kendskab til flere sprog er et afsæt til at lære nye sprog.

Om sprogportrætter brugt i en forskningsmæssig sammenhæng

skriver Busch: “The portrait has proven to be particularly productive in dealing with questions that foreground a perspective of lived experience of language and concepts such as subject positioning” (2018: 2). Arbejdet med sprogportrætter på sommerskolen var ikke led i et forskningsprojekt. Her er alene tale om et stykke praksisbaseret erfaring, men det viser, at også sprog tilegnet under flugt og på en smertelig baggrund kan fremhæves og tillægges værdi.

Litteratur

- Biliteracy i børnehaven* (2015). DVD. Produceret af Persona film for VIA University College i samarbejde med Aarhus Kommune og med støtte fra Undervisningsministeriets udlodningsmidler. Tilrettelæggelse Mette Bahnsen og Jens Haaning, Persona Film, og Kitte Søndergaard Kristensen, VIA University College. Lokaliseret d. 24. marts 2020 på <https://vimeo.com/104697597>.
- Busch, B. (2018). *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 236, 1-13.
- Daugaard, L.M., Jensen, N.H. & Kristensen, K.S. (2018). Tæt på ‘de nyankomne elever’.
- Sprogportrættet som redskab i basisundervisningen i dansk som andetsprog. I: Daugaard, L.M. Jensen, N.H. & Kristensen, K.S. (red.), *Nyankomne elever i skolen. Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog* (s. 9-29). Aarhus: KvaN.
- Jensen, N.H. (2014). Sprogportrætter kan fortælle hvad elever ved og tænker om sprog. *Sproglæreren*, 3, 29-31.
- Wolf, G. (2014). På opdagelse i elevernes sproglige repertoier – på vej mod en heteroglossisk fremmedsprogsundervisning? *Sprogforum*, 59, 87-94.

Temanyt 71 – FN's Verdensmål

Nyere bøger på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek) fra cirka 2006 til 2020 udvalgt til temanummeret.

- Birch, B. M. (2009). *The English language teacher in global civil society*. New York: Routledge.
- Choo, S. S. (2013). *Reading the world, the globe, and the cosmos: Approaches to teaching literature for the twenty-first century*. New York: Peter Lang.
- Donald, D. G., Colucci-Gray, L. & Camino, E. (2009). *Science, society, and sustainability: Education and empowerment for an uncertain world*. New York: Routledge.
- Galleymore, I. (2020). *Teaching environmental writing: Ecocritical pedagogy and poetics*. London: Bloomsbury Academic.
- González-Gaudiano, E. & Peters, M. (2008). *Environmental education: Identity, politics and citizenship*. Rotterdam: Sense publishers.
- Grant, C. A. & Portera, A. (2010). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & Dennis, S. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harshman, J., Augustine, T. & Merryfield, M. M. (2015). *Research in global citizenship education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Hildebrandt, S. (red.) (2016). *Bæredygtig global udvikling. FN's 17 verdensmål i et dansk perspektiv*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Horst, C. (2017). *På ulige fod: Etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jones, P., Selby, D. & Sterling, S. R. (2010). *Sustainability education: Perspectives and practice across higher education*. London: Earthscan.
- Kristjánsdóttir, B. & Timm, L. (2014). *Bæredygtig skoleudvikling: Samtaler med Kirsten Schalburg*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Lainio, J. & Lepänen, A. (2007). *Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling: Rapport från ASLA's höstsymposium Eskilstuna, 9-10 november 2006/Linguistic diversity and sustainable development: Papers from the ASLA symposium in Eskilstuna, 9-10 November, 2006*. Uppsala: ASLA.
- Lally, R. (red.) (2019). *Sustainability in the anthropocene: Philosophical essays on renewable technologies*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Møller, L. D. (2018). *Nyankomne elever i skolen: Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog*. Aarhus: KvaN.
- Paulsen L.G. & Hvenegård-Lassen, K. (2020). *Organised Cultural Encounters: Practices of transformation*. Cham: Palgrave Macmillan.

- Pérez, F.J.D. (red.). *Global issues in the teaching of language, literature, and linguistics*. Bern/New York: Peter Lang.
- Petersen, K. B. (2014). *Uformel og interkulturel læring blandt unge europæere: Anholt 2013. Forskningsrapport*. København: Department of Education, Aarhus University.
- Reichert-Garschhammer, E. (2015). *Inklusion und Partizipation: Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Roberts, B. (2009). *Educating for global citizenship: A practical guide for schools*. Cardiff: International Baccalaureate.
- Skutnabb-Kangas, T. & Heugh, K. (2012). *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center*. New York: Routledge.
- Zapf, H. (2017). *Literature as cultural ecology: Sustainable texts*. London/ New York: Bloomsbury Academic.

Se flere bøger og elektroniske ressourcer fra sprogsamlingen på AU Library, Em-drup (Det Kgl. Bibliotek), og læs mere om Sprogpædagogisk Informationscenter på: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>.

Se mere om Sprogforums internationale redaktion med bl.a. engelsksprogede artikler på: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/sprogforum-international-edition/>.

Andet nyt

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

- Anson, C.M. & Moore, J.L. (red.) (2016). *Critical transitions: Writing and the question of transfer*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse.
- Blackwood, R.J. & Macalister, J. (red.) (2020). *Multilingual memories: Monuments, museums and the linguistic landscape*. London: Bloomsbury Academic.
- Borning, U. (2020). *Unterricht gestalten in Willkommensklassen: Ein Praxisleitfaden am Beispiel des Faches Englisch*. Bielefeld: wbv Media.
- Chris, M.X. (2019). *Acquiring metaphorical expressions in a second language: Performance by Chinese learners of English*. London: Bloomsbury Academic.
- Dypedahl, M. & Lund, R.E. (2020). *Teaching and learning English interculturally*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glück, H. (2013). *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik: Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Han, Z. (red.) (2019). *Profiling learner language as a dynamic system*. Bristol: Multilingual Matters.
- Howard, M. (red.) (2019). *Study abroad, second language acquisition and interculturality*. Bristol: Multilingual Matters.
- Karlsson, A. (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet: En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum*. Malmö: Malmö Universitet, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Kolentsis, A. (2020). *Shakespeare's common language*. London: The Arden Shakespeare.
- Ryan, U. (2019). *Mathematics classroom talk in a migrating world: Synthesizing epistemological dimensions*. Malmö: Malmö University.
- Selj, E. (2019). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. udg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smagorinsky, P. (2020). *Learning to teach English and the language arts: A Vygotskian perspective on beginning teachers' pedagogical concept development*. London: Bloomsbury Academic.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. udg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ullestad, K.H. (2020). *Norsk grammatikk enkelt forklart*. Bergen: Fagbokforlaget.

Se flere bøger og elektroniske ressourcer fra AU Librarys sprogsamling i Emdrup og læs mere om Sprogpedagogisk Informationscenter på: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>.

Kommende udgivelser af Sprogforum

72 Digital kompetence

73 Brobygning

Bemærk: Ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

1 Kulturforståelse (udsolgt)

2 Didaktiske tilløb (udsolgt)

3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)

5 Mellem bog og internet (udsolgt)

6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

7 Fra grammatik-til systemtilegnelse (udsolgt)

8 Projektarbejde (få eksemplarer)

9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

10 Sprogtilegnelse (udsolgt)

11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)

12 Sprog og fag

1999

13 Internationalisering

14 Mundtlighed (udsolgt)

15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

16 Sprog på skrift (udsolgt)

17 Brobygning i sprogfagene

18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

19 Det mangesprogede Danmark

20 Task (udsolgt)

21 Litteratur og film

2002

22 Lytteforståelse (udsolgt)

23 Evaluering

24 Sprog for begyndere

2003

25 Læringsrum

26 Udtale

27 Kompetencer i gymnasiet

28 Æstetik og it

2004

29 Nordens sprog i Norden

30 Sproglig opmærksomhed

31 Den fælles europæiske referenceramme

32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

33 H.C. Andersen

34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

35 Undervisningsmaterialer og -indhold

2006

36 Sociolingvistik (udsolgt)

37 Almen sprogforståelse

38 E-læring og m-læring

2007

39 Åbne sider

40 Børnelitteratur i sprogundervisningen

41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

42 Profession sproglærer

43 Førstesproget som ressource

44 I tale og skrift

2009

45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009

46 Sprog på universitetet

47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

48 Curriculum

49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

51 Første-, andet- og tredjesprog

52 Test!

53 Cooperative Learning

2012

54 It NU

55 Verdensborger

2013		2017
56	Indholdsbaseret sprogundervisning	64 Arrangerede sprog- og kulturmøder
57	Subjektivitet og flersprogethed	65 Literacy
2014		2018
58	Begyndersprog	66 Sproget på arbejde
59	Læremidler uden grænser	67 Innovation og kreativitet
2015		2019
60	Kritisk sprog- og kulturpædagogik	68 Læringsrum
61	Læringsmål	69 Dannelse
2016		2020
62	Sprog, kultur og viden	70 Mundtlighed og performativitet
63	Genre-pædagogik	

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