



En mulig ny masteruddannelse i nordisk sprog- og tekstdidaktik - placeret i et nordisk landskab

Nordisk Netværk for Nabosprogsdidaktik og Nabosprogskommunikation i Læreruddannelserne

Published in:
Nyt nordisk

Publication date:
2019

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Document license:
[CC BY-NC-ND](#)

Citation for published version (APA):
Nordisk Netværk for Nabosprogsdidaktik og Nabosprogskommunikation i Læreruddannelserne (2019). En mulig ny masteruddannelse i nordisk sprog- og tekstdidaktik - placeret i et nordisk landskab. I F. Gregersen, & M. Jørgensen (red.), *Nyt nordisk: Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik* (s. 9-23).

Danish University Colleges

Nyt nordisk!

Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik

Gregersen, Frans; Jørgensen, Mette

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Gregersen, F., & Jørgensen, M. (red.) (2019). *Nyt nordisk! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik*. Nordplus.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Nyt nordisk!

Initiativer inden for nordisk
sprog- og tekstpædagogik



Nordplus

Skrevet af medlemmer af et nordisk netværk i
nabosprogsdidaktik inden for læreruddannelser

Redigeret af Frans Gregersen og Mette Jørgensen

NYT NORDISK! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik

Redigeret af Frans Gregersen og Mette Jørgensen

Redaktionsgruppe: Styregruppemedlemmer fra det nordiske netværk *Nordisk Nabosprogsdidaktik* og *Nabosprogskommunikation i Læreruddannelserne*: Lis Madsen, Henrik Rahm, Michael Dal, Anna Smedberg Bondesson, Solfrid Tandberg Øhrn og Nina Møller Andersen

Udgivet i september 2019
Layout: Bording Danmark
ISBN: 978-87-998909-7-2

Denne udgivelse tilbyder øjeblikkelig Open Access til udgivelsens indhold. Denne udgivelse er licenseret under



Attribution-NonCommercial-NoDerivatives

Publikationen er muliggjort med støtte fra



Indholdsfortegnelse

Indledning	5
En mulig ny masteruddannelse i nordisk sprog- og tekstdidaktik – placeret i et nordisk landskab.....	9
<i>Frans Gregersen, Michael Dal, Lis Madsen og Henrik Rahm</i>	
Nabosprogsdidaktik	24
<i>Torben Mundbjerg</i>	
Nabosprogsdidaktik og digitalisering	39
<i>Michael Dal</i>	
Materialer om nabosprog og nabosprogsdidaktik.....	54
<i>Eva Theilgaard Brink</i>	
Nabosprog og kulturel mangfoldighed hånd i hånd.....	58
<i>Lone Koldtoft</i>	
Spilbaseret nabosprogsdidaktik – lad os lege med tanken.....	72
<i>Charlotte F. Reusch</i>	
Nabosprog i det islandske skolesystem	79
<i>Þórhildur Oddsdóttir</i>	
Levende undervisningsmateriale – Ambassadørmodellen	105
<i>Anna Smedberg Bondesson og Mette Jørgensen</i>	
Ambassadørstuderendes erfaringer fra Københavns Professionshøjskole.....	113
<i>Torben Mundbjerg</i>	
Ambassadørmodellen – studenterfaringer fra OsloMet.....	117
<i>Lisbeth Elvebakk og Håvard Skaar</i>	
Bogens forfattere	121

Indledning

I denne udgivelse præsenteres nogle af resultaterne af et flerårigt tværnordisk samarbejde og netværk for læreruddannelser i Norden, *Nordisk Nabosprogsdidaktik* og *Nabosprogskommunikation i Læreruddannelserne*, hvis primære formål har været at udvikle et egentligt uddannelsesstilbud i nordiske nabosprog og nabosprogsdidaktik til lærere og andre med interesse for nordisk sprogforståelse.

Samarbejdspartnerne i netværksprojektet er en række læreruddannelsesinstitutioner fra Norge, Sverige, Island og Danmark: OsloMet - storbyuniversitetet, Höögskolan Kristianstad, Lunds Universitet, Háskóli Íslands, Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole. Der har i løbet af netværkets historie været afholdt en række netværksseminarer med skiftende deltagere, og netværket har i hele perioden været ledet af en styregruppe bestående af fremtrædende repræsentanter inden for nabosprogsområdet fra de deltagende institutioner. Netværksprojektet *Nordisk Nabosprogsdidaktik* og *Nabosprogskommunikation* har igennem hele dets eksistens været finansieret af en bevilling fra Nordplus som vi hermed bringer vores store tak. Fondet for dansk-norsk samarbejde har desuden givet stipendier til afholdelse af seminarer.

Det fælles udgangspunkt i samarbejdet er en interesse for sprog og sprogundervisning og en optagethed af, at de nordiske sprog og den nordiske sprogforståelse ikke ydes tilstrækkelig opmærksomhed hverken på de eksisterende læreruddannelser eller på videregående uddannelsesinstitutioner. Det har været netværkets ambition at ændre på det forhold, og netværkets forskellige aktiviteter skal ses i lyset af den ambition.

Deltagerne i samarbejdet kendte hinanden på kryds og tværs fra tidligere nordiske projekter om nordiske sprog og undervisning i nordiske sprog og nordiske kulturforhold, blandt andet fra et Nordplus-finansieret netværk om Nabosprog i Læreruddannelsen (NIL). Der er således tale om et længerevarende samarbejde. Deltagerne i netværksprojektet har igennem årene arrangeret og deltaget som oplægsholdere på nordiske kurser for lærere og lærerstuderende og har også gennem deres daglige arbejde med lærerstuderende erfaret, at der er efterspørgsel efter et videregående uddannelsesstilbud. Med afsæt i den fælles viden om og interesse for nordiske sprog og undervisning i nordiske sprog har netværksprojektet derfor haft en ambition om at udvikle en fælles tværnordisk uddannelse på masterniveau. For trods et mangeårigt politisk samarbejde mellem de nordiske undervisningsministre om sikring af

den internordiske sprogforståelse eksisterer der i dag ikke en uddannelse, der har eksplicit fokus på det nordiske, og som kan være med til at sikre og understøtte uddannelse af undervisere til læreruddannelsen og lærere til skolen, og dermed sikre og understøtte sprogforståelsen i Norden. Samtidigt er der de seneste år sket det, at det nordiske er blevet nedprioriteret i hele uddannelseskæden fra skole til universitetsuddannelser.

I udgivelsen har vi samlet en række artikler, der dels præsenterer forskellige faglige perspektiver på undervisning i nabosprog, dels giver et indblik i vores arbejde med at udvikle et konkret bud på en master i nordiske nabosprog. Arbejdet med at udvikle en master, som skulle vise sig at være særdeles vanskeligt, præsenteres yderligere i artiklen *En mulig ny masteruddannelse i nordisk sprog- og tekstdidaktik – placeret i et nordisk landskab*.

Undervejs i projektperioden har vi arbejdet med en række delprojekter, der har undersøgt forskellige modeller og metoder, der dels har været med til at kvalificere arbejdet med at udvikle masteruddannelsen, dels har været med til at udvikle undervisningen i nabosprog på de eksisterende læreruddannelser. Nedenfor følger en kort introduktion til delprojekterne. Flere af dem er beskrevet yderligere i publikationen, og resten kan man læse mere om på projektets hjemmeside, <http://nordisk-nabosprogsdidaktik.dk>

Ambassadørmodellen

Lytteforståelsen er den største udfordring, når der kommunikeres på et skandinavisk sprog i Norden, og vi ved, at det personlige møde med en nabosprogstalende er med til at understøtte sprogforståelsen. Samtidigt er det ikke alle studerende, der har et ønske om eller muligheder for at tage på et længere studieophold i et naboland. Vi har derfor udviklet en model for, hvordan studerende og undervisere kan rejse ud og deltage i kortere forløb i et naboland og på en enkel måde sikre et sprog-møde for mange studerende. Ambassadørmodellen er afprøvet og forfinet gennem en række besøg på kryds og tværs af de deltagende lande og har bidraget med viden om den sproglige interaktion, der sker, når der er en nabosprogstalende til stede. Modellen og erfaringerne er beskrevet i senere afsnit i denne udgivelse.

Nordisk Sommerskole

I oktober 2015 blev netværket kontaktet af Nordisk Ministerråd, der havde en politisk ambition om at udvikle et tværnordisk modul til grundskolelæreruddannelsen. Vi blev spurgt, om vi kunne forestå arbejdet med at udvikle en eksemplarisk model for et sådant samarbejde. Det indvilligede vi i, dels fordi det gav os anledning til konkret at afprøve, hvordan uddannelsesinstitutioner på tværs af Norden kan samarbejde om et uddannelseselement, dels for at kvalificere læreruddannelsens modersmålsundervisning ved at tilbyde studerende et modul i nabosprog og nabosprogsdidaktik. Arbejdet med modulet gav os en værdifuld indsigt i, hvor komplekst det er at samarbejde på tværs. Der var stor vilje og interesse på de nordiske læreruddannelser til at understøtte, at studerende får mulighed for at læse et nordisk modul, men logistik, ECTS og faglig prioritering i uddannelserne viste hurtigt, at det var overordentlig vanskeligt at finde en holdbar model. Vi endte med at udvikle et koncentreret modul, som blev udbudt som en Nordisk Sommerskole på Københavns Professionshøjskole. Sommerskolen blev gennemført i 2018 og udbudt igen i 2019. Desværre var der ikke tilstrækkeligt med deltagere i 2019 til at gennemføre sommerskolen.

Review og artikel til studerende om litteratursøgning

Projektet Nordic Lighthouse, et nordisk projekt ledet af det danske undervisningsministerium, havde til formål at udvikle modeller for, hvordan nordisk forskning anvendes af lærere og pædagoger i Norden. Projektet ønskede at inddrage studerende, og vores netværk blev kontaktet med en forespørgsel om, om vi kunne være interesserede i at påtage os den opgave. Da vi har savnet en samlet oversigt over såvel forskningslitteratur som andre publikationer om nordiske sprog og nordisk sprogundervisning, sagde vi ja og bad Eva Theilgaard Brink, der tidligere har lavet undersøgelser om sprogforståelsen blandt unge i Norden om at stå for at udarbejde en oversigt over relevant litteratur inden for det nordiske område. Det særlige ved oversigten er, at den også rummer ikke-publicerede specialer og bacheloropgaver inden for emnet. Oversigten har været anvendt på Nordisk Sommerskole. I tillæg til oversigten udarbejdede Eva Theilgaard Brink en artikel, der vejleder de lærerstuderende i selv at foretage en målrettet søgning efter relevant litteratur. Materialet indgår i læreruddannelserne og på kurser for lærere og lærerstuderende som et nyttigt redskab til at få overblik over området. I forhold til vores overordnede arbejde har oversigten været en nyttig opdatering og et vigtigt bidrag til at skabe overblik over, hvad der findes på området. Eva Theilgaard Brink beskriver kort de udarbejdede materialer i afsnittet *Materialer om nabosprog og nabosprogsdidaktik* i denne udgivelse.

Spørgeskemaundersøgelse

Tidligt i projektperioden blev det tydeligt for os, at vi ikke ved nok om, hvordan og hvor meget der undervises i nabosprog på skoler og ungdomsuddannelser i Norden, og vi udarbejdede derfor et oplæg til en spørgeskemaundersøgelse, der kan afdække, hvordan det konkret står til med nabosprogsundervisningen i Norden. Materialet er gennemarbejdet og ligger klar, men det er desværre ikke lykkedes endnu at finde finansiering til undersøgelsen.

På vegne af styregruppen,
Lis Madsen

En mulig ny masteruddannelse i nordisk sprog- og tekstdidaktik – placeret i et nordisk landskab

Frans Gregersen, Michael Dal, Lis Madsen og Henrik Rahm

Denne artikel præsenterer, og behandler yderligere, problemstillinger som har været diskuteret i løbet af den periode hvor det Nordplus-finansierede netværk for læreruddannelser i Norden, *Nordisk Nabosprogsdidaktik og Nabosprogskommunikation i Læreruddannelserne*, har arbejdet med nordisk sprogdidaktik.

1. Det nordiske landskab – som det ser ud nu

De nordiske institutioner er vokset frem som både folkelige og statslige svar på udfordringer som blev oplevet som presserende nok til at der skulle komme et institutionelt svar. Der er foreninger i alle de nordiske lande som har Norden som sit formål; de går under samlebetegnelsen *Foreningen Norden* (se www.foreningen-norden.dk for den danske forenings hjemmeside; den rummer mange links til historie og nuværende virke). Men der er også parlamentarisk samarbejde. Det er *Nordisk Råd* (se generelt www.norden.org). Det mødes en gang om året og skaber samarbejde mellem de nordiske politikere, inspiration og et forum for udvekslinger om hvad man kan bruge Norden til politisk. Endelig er der *Nordisk Ministerråds* organisation. Den er byzantinsk som en katedral med mange tilbygninger, men det vigtige er at her samarbejder statsapparaterne i form af en række embedsmandskomiteer som forbereder samordningsbeslutninger der så træffes af fagministrene inden for hvert af de mange samarbejdsområder som omfattes af *Helsingforstraktaten*.

De nordiske læreruddannelser ligger i denne organisation under Nordisk Ministerråds embedsmandskomite for uddannelse og forskning (EK-U). Imidlertid ligger *sprogsamarbejdet også* – bl.a. i kraft af at de nordiske sprognævn er placeret i kulturministerierne – under embedsmandskomiteen for kultur (EK-K). Det stiller store krav til den pågældende sprogansvarlige embedsmand i sekretariatet for Nordisk Ministerråd (NMR-S) om at koordinere mellem de to embedsmandskomiteer.

Nordisk Ministerråd kan opfattes som et organ som gennemfører koordinerede nordiske indsatser. Det sker ved at embedsmandskomiteerne forbereder beslutninger

som ministrene så på de årlige ministermøder tilslutter sig (eller ændrer men i al fald beslutter). Der er her tale om at de nordiske regeringer bliver enige om at det er klogt at adressere fælles udfordringer sammen eller på samme vis.

Men Nordisk Ministerråd administrerer også en række tilskudsordninger som binder Norden sammen med spinkle eller stærke tråde, og mange af disse tråde har gennem årene vokset sig så stærke som faste traditioner nu engang er. Det gælder det nordiske samarbejde om udbud af kurser for universitetsstuderende NORDKURS (www.nordkurs.org) og netværket for lærere og studerendes mobilitet NORDLIKS (www.nordliks.net). Der er her tale om udbud af sommerkurser (som således kan tages uden for de normale semestre) hvor hvert nordisk land tilbyder kurser til universitetsstuderende fra alle de andre nordiske lande. Kurserne er indrettet sådan at de kan godskrives i de studerendes uddannelse på deres hjemuniversitet.

De nordiske kursusgårde, som internt går under navnet 'de nordiske perler', tilbyder også kurser uden for eller i semestrene. Det drejer sig om Voksenåsen og Lysebu i Norge, Schæffergården i Danmark og Hanaholmen i Finland. Disse kursus- og konferencecentre kører et stort kulturelt program (det gælder også Nordens Hus i Reykjavik som bør nævnes i denne forbindelse) men tilbyder også plads på særlig billige vilkår til studerende fra nordiske uddannelsesinstitutioner som ønsker at følge et af de kurser der tilbydes som en del af aktiviteterne. Også disse kurser er indrettet så de indgår i modersmålsfagene på de pågældende uddannelser. Mange af kurserne vil være målrettet læreruddannelserne i Norge og Danmark: kurser på Lysebu for lærerstuderende fra Danmark, kurser på Schæffergården for lærerstuderende fra Norge, Sverige og Island – og i nogen udstrækning – Finland. Imidlertid er der ikke nogen kurser som er målrettet mod samtlige nordiske landes lærerstuderende (forstået bredt som studerende der enten skal undervise i grundskolerne eller på ungdomsuddannelserne) og som giver en form for merit i disse uddannelser.

For allerede uddannede er der et samarbejde mellem gymnasieskolernes lærere. Det hedder *Nordspråk* og har sin egen hjemmeside på www.nordsprak.com. Også de forskellige organisationer for modersmålslærere, Dansklererforeningen, Svenskklärerforeningen, Norskklärerforeningen etc. tager fra tid til anden nordiske initiativer. Det kan resultere i indlæg i de tidsskrifter foreningerne driver, og i kortere kurser for såvel grundskole- som gymnasielærere (og i ny og næ læreruddannere).

I de seneste år er der opstået – først og fremmest som et resultat af ildsjælen Lis Madsens indsats – en organisation med navnet sprogpiloterne (www.sprogpiloter.org) som udbyder nordiske kurser. Projektet startede i 2007, og siden da er der uddannet over 325 sprogpiloter som kan fungere som ressourcepersoner og igangsættere over hele Norden. Nordiske Sprogpiloter var fra begyndelsen et efteruddannelsesstilbud til grundskolelærere men fra 2015 er også gymnasielærere fra hele Norden i målgruppen. Kurset har særligt fokus på nabosprogsdidaktik. Det er en del af støtteprogrammet fra Nordisk Ministerråd. Sprogpiloterne har tydeliggjort, at der er et stort behov for at etablere også mere formelle efteruddannelsesstilbud.

Nordspråk og Nordiske Sprogpiloter har siden 2012 årligt afholdt en fælles nordisk konference (Det Nordiske Klasserum). Konferencen fungerer som et vindue for forskning i nordiske sprog og kultur og for afrapportering af nordiske projekter, både de institutionaliserede og ad-hoc projekter.

Sprogsamarbejdet i Norden var længe organiseret sådan at der var en sammenhæng mellem eksterne eksperters rådgivning og den fordeling af penge som sker inden for Nordisk Ministerråd i og med støtteprogrammet NORDPLUS Sprog. Men i perioden fra 2007 og frem indledte Ministerrådet en række organisationsreformer som gradvis fjernede pengene fra eksperterne og mindskede eksperternes indflydelse i det hele taget. Det betød at man har været igennem flere organisationsreformer og nu er i den situation at hele sprogsamarbejdet skal omstøbes efter en længere periode med et forsøg på at oprette en stilling som sprogkoordinator og så lægge midler i størrelsesordenen 3 millioner kr. ud til sprogsamarbejdet som koordineret af vedkommende. Det er disse penge der bl.a. finansierer kursusgårdenes kurser, Nordspråk og Nordiske Sprogpiloter. Et konkret resultat af sprogkoordinationens arbejde er den fremragende hjemmeside som stadig findes på www.sprog.dynamikfabrikken.com. Det er stadig et af de bedste steder at starte for at få et overblik over hvad der sker på det nordiske område – eller i det mindste hvad der skete. Vi skal også i denne forbindelse huske at nævne netsiderne Norden i skolen (<https://nordeniskolen.org/da>) som tilbyder en række ressourcer til undervisningen i nordiske emner. Norden i Skolen ligger i regi af Fællesforeningen for Foreningerne Norden hvor også Sprogkoordinationen lå.

Det er umuligt lige nu at sige noget om hvordan sprogsamarbejdet vil blive organiseret i fremtiden, men det for netværket helt afgørende er at vi – og det er blevet meget anerkendt i Nordisk Ministerråds sekretariat som vi har haft et fornemt samarbejde

med – har lokaliseret en lakune i det nordiske samarbejde ved at fokusere på *læreruddannelserne set som en helhed*.

Når netværket overhovedet blev oprettet og har arbejdet så længe med samme problemstilling, skyldes det altså ikke at der mangler initiativer og organisationer på området. MEN: Ingen af de eksisterende initiativer tilbyder en kompetencegivende uddannelse hvor lærerstudierende fra samtlige nordiske lande sammen kan lade sig udfordre af de problemstillinger som gælder i hele Norden og for det nordiske som sådan med hensyn til sprogdidaktik. Det er den opgave vi i det følgende tager op.

2. Udfordringer

I det postmoderne samfund er forhindringer ikke-eksisterende og barrierer ikke noget der kan forhindre nogen eller noget i at bryde igennem – alt er kun udfordringer. Men de udfordringer der skal berettes om i det følgende, ligner mistænkeligt noget der gør et projekt næsten umuligt. Det er så til gengæld netop det der har gjort det sjovt at arbejde med.

I den projektansøgning en gruppe af forskere, undervisere og administratorer indsendte til Nordplus om støtte til et netværk, hed det at formålet med netværket var at udforme en masteruddannelse i nordisk nabosprogsdidaktik og -kommunikation. Det er for så vidt lykkedes som vi i bilaget har optrykt det forslag til en masteruddannelse der opnåedes enighed om. Derimod er udsigterne til at denne masteruddannelse nogensinde bliver udbudt, ikke nær så lyse. I det følgende forklares det hvorfor.

Første udfordring: Det nordiske

Når man ser efter, er meget af det der foregår som nordisk samarbejde, i realiteten bilateralt. Det betyder at der ydes støtte til kurser for studerende fra hele Norden til et kursus i islandsk, et kursus på Grønland som har fokus på det grønlandske sprog-samfund eller til kurser i dansk børnelitteratur for lærerstudierende. Disse kurser er afhængige af interesse (hos læreren, institutionsledelsen og de studerende) og af at kunne indgå som mindre dele af den kompetencegivende uddannelse til lærer i Norden. Og kurserne er som sagt ikke fællesnordiske. Det er til gengæld ofte de få og spredte efteruddannelseskurser som tilbydes. Men de er ikke kompetencegivende. Det betyder at vi har to ret forskellige udfordringer: på den ene side det fælles nordiske som emneområde og som faglig udfordring og på den anden side en kompetencegivende efteruddannelse. Den sidste udfordring hænger sammen med hvordan de enkelte lande lever op til intentionerne i grundloven for det nordiske samarbejde,

Helsingforstraktaten. Hvis alle lande havde indarbejdet det nordiske perspektiv i dels læreplanerne for skolens uddannelse, dels læreplanerne for læreruddannelserne, ville der ikke være noget behov for efteruddannelse andet end netop korte kurser hvor fornyende perspektiver blev sat i spil. Men set i det lange perspektiv er det vores påstand at det nordiske snarere har mistet fodfæste siden Helsingforstraktatens indgåelse end det er blevet styrket. Det fællesnordiske befinder sig i et mærkeligt tomrum både mht. skolen, ungdomsuddannelserne og læreruddannelserne.

Dette tomrum opstod egentlig allerede i Helsingforsaftalen hvor bestemmelserne om uddannelse er formuleret meget vagt og i øvrigt er anbragt under 'Kulturelt samarbejde':

“Kulturelt samarbejde

Artikel 8

I alle de nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i skolerne i passende omfang omfatte undervisning i de øvrige nordiske landes, herunder Færøernes, Grønlands og Ålands, sprog, kultur og almindelige samfundsforhold.”

Helsingforsaftalen, dansk version, hentet 17.7.2019 fra: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250811/FULLTEXT01.pdf>

Hvis man vil bruge Helsingforsaftalen som løftestang for en nordisk master, skal man altså være klar over at der er indbygget en række vanskeligheder. Det har ganske sikkert været intentionen at det i alle de nordiske lande skal være sådan at der i modersmålsfagene indgår undervisning i de øvrige nordiske landes sprog men dels er der tale om en treenighed ('sprog, kultur og almindelige samfundsforhold') som netop placerer sprog i en større sammenhæng som ikke udelukkende kan placeres under modersmålsfagene, dels er paragraffen meget lidt bindende: 'i passende omfang' er en gummiparagraf der kan strækkes og spændes efter forgodtbefindende.

Faktum er at når man nærlæser bestemmelserne for modersmålsfagene i Norden varierer det nordiske islet voldsomt (se: <http://sprog.dynamikfabrikken.com/om-os/om-nordisk-spraakkoordinasjon/hvem-er-vi/#>, tryk på 'sprogpolitik' og se her de forskellige læreplaner i de fem nordiske stater og de selvstyrende områder). Og bestemmelser er på dette punkt i øvrigt slet ikke nogen garant for praksis. Man kan sige at det netop er udgangspunktet for dette nordiske projekt, men det gør samtidig at interessen blandt politikere og uddannelsesfolk for en nordisk uddannelse svinger fra land til land.

Ideelt set skulle det nordiske perspektiv indgå i samtlige landes og selvstyrende områders modersmålsfag. Det gør det kun i Danmark. Og her er virkeligheden at det nordiske i meget høj grad er blevet noget der er op til den enkelte lærer. De nordiske støttekroner opererer derfor i et område hvor så meget er overladt til den enkeltes initiativ og personlige interesse – og i øvrigt er afhængig af en velvillig skoleleder. Efterspørgslen efter (efter)uddannelse er dermed afhængig af nordisk indstillede skoleledere hvilket kan resultere i at folk må melde fra fordi de ikke kan få fri til at deltage – eller selv må betale vikar.

Anden udfordring: Læreruddannelserne i de nordiske lande

De nordiske staters uddannelsessystemer er ganske vist koordineret og har udviklet sig under stadig hensyntagen til hinanden. Alligevel er det forbløffende så uensartede de alligevel er blevet. Det hænger sammen med at man kan skære uddannelsessystemet, og læreruddannelserne til det, over på flere måder.

Alle nordiske lande har en grundskole. Alle nordiske lande har skolepligt. Men så hører lighederne også op. Norge har 12 års skolepligt, Sverige har 10 års skolepligt (men i virkelighedens verden 13 – siden man ikke kan komme ind på arbejdsmarkedet uden en gymnasieuddannelse) og Danmark kun 9 års skolepligt (men i realiteten er 0. klasse nu blevet obligatorisk så der er faktisk 10 års skolepligt). Norge og Sverige har principielt integreret hele det grundlæggende skolesystem inden for de 12 år selv om der også er forskelle mellem dem, mens Danmark har et væsentligt skel mellem grundskole og ungdomsuddannelser. I Danmark foregår læreruddannelsen til grundskolerne på professionshøjskoler, mens læreruddannelsen til ungdomsuddannelserne er henlagt til universiteter; i Sverige foregår begge læreruddannelser på både universiteter og højskoler. Det gælder også i Norge men organiseringen og finansieringen af studierne er forskellig på de forskellige institutioner. Det betyder at det institutionelle ansvar for læreruddannelserne, og de rammer der tilbydes dem i form af forskningsbaseret og finansiering, varierer mellem de tre skandinaviske lande – ikke bare (men dog overvejende) mht. hvilken del af uddannelsessystemet læreruddannelsen sigter på. Det har gjort det vigtigt at der i netværket var ikke bare én repræsentant fra hvert lands dominerende institution men flere, nemlig mindst en fra hver af de involverede institutioner. I praksis har det imidlertid samtidig været tre særlige regioners institutioner, nemlig i Danmark Københavnsregionen (med Københavns Professionshøjskole og Københavns Universitet), i Sverige Skåne (med Lunds Universitet og Högskolan Kristianstad) og i Norge Osloregionen (med Oslo-Met- storbyuniversitetet, men nu også med kontakt til ILN ved Universitetet i Oslo).

Nærinternationalisering

Vi har i netværket – med inspiration fra det nordiske miljø i Lund – diskuteret det nordiske som nærinternationalisering. I 2010 oprettedes ved Lunds Universitet det akademiske netværk *Centre for Scandinavian Studies Copenhagen-Lund (CSS)*. Det samler forskere og lærere med interesse for skandinavistik fra hele verden idet der jo undervises i nordiske sprog mange steder – og alle steder er der tale om at de nordiske sprog holdes sammen i skandinaviske miljøer som driver tværvidevidenskabelige studier i Nordens litteraturer, sprog og samfund. CSS støtter både nærinternationalisering og den større internationalisering af skandinaviske studier og medvirker aktivt heri (se [www.https://csspublications.net/css-homepage](http://www.csspublications.net/css-homepage)). Nærinternationalisering kan bekvemt sammenfattes som det at fremmedgøre det velkendte så det kan ses på ny, et greb som kan anvendes inden for studier af sprog, litteratur, kultur og samfund. Nærinternationalisering har også taget form af forsøg på at lette danske og svenske lærerstuderendes muligheder for at gennemføre praktikophold i hinandens nabolande.

Praktikophold i nabolandet kan ses som én mulighed for at nærinternationalisere. Også på dette punkt varierer læreruddannelserne. Nogle har indbygget muligheder for at modtage og udsende studerende i et særligt vindue mens andre (og her særlig de deltagende svenske institutioner) ikke levner mulighed for noget frivalg overhovedet. Flere svenske professionsuddannelser har vinduer med valgfrihed mht. et helt semesters kurser eller internationaliseringsmuligheder i form af et ophold i udlandet. Men det er desværre ikke tilfældet for de fleste svenske læreruddannelser. I Norge kommer der yderligere det til at læreruddannelsen til grundskolerne er under ombygning til at blive en femårig masteruddannelse med et tilbud om opgradering til dem der ikke har en sådan. Der er således egentlig ingen mangel på tilbud til opfindsomme, entusiastiske og energiske enkeltstuderende men det uddanner jo sådan set bare ny ildsjæle. Og ikke et ondt ord om ildsjæle, tværtimod er det dem der driver langt det meste nordiske, men tanken her har været at det nordiske er et vigtigt perspektiv for alle – både eleverne i grundskolerne i Norden, de nordiske ungdomsuddannelsers elever og sidst men ikke mindst de lærere der skal uddanne dem. Som det er nu, prioriterer de nordiske stater som sådan ikke det nordiske perspektiv i selve læreruddannelserne; derfor har vi satset på et efteruddannelses tilbud. Vi er os helt bevidst at det bedste ville være at perspektivet blev indarbejdet i de normale uddannelser overalt, men engang imellem er det bedste det godes fjende.

Tredje udfordring: Sprogbegrebet

Udgangspunktet for netværket var at der var tale om en didaktisk satsning så det skulle være fokuspunktet. Men dermed har man ikke svaret på hvad resten af det nordiske skal være. Sprogdidaktik kommer i mange former. Man kan med udgangspunkt i det ovennævnte citat fra Helsingforsaftalen tematisere i tur og orden forholdet mellem

- sprog og litteratur
- sprog og kultur
- sprog og samfundsforhold

Sprog og litteratur

Forholdet mellem sprog og litteratur er givetvis forskelligt på de forskellige institutioner, men der er hele tiden bevægelser der går på tværs og binder sammen, ligesom der er bevægelser der støder dem fra hinanden. Blandt de første kan man i hvert fald pege på en øget interesse for sprogligt baserede tekstanalyser og/eller tekstkarakteristikker, en genopdaget interesse for stilistik og retorik og en sociologisk baseret interesse for diskurs på tværs af tale- og skriftsprogprodukter, ja endda massemedierede og multimodale produkter.

Blandt de separerende strømninger udmærker den store interesse for autofiktion sig måske men også andre strømninger der placerer det æstetiske ved skønlitteraturen centralt og i stedet åbner ud mod andre æstetiske produkter som billedkunst, installationer og rumkunst som noget der belyser det æstetiskes særlige funktion.

I netværkets arbejde har spændingen ofte været både synlig og hørbar – især fordi de enkelte deltagere ofte glider tilbage i en definition af dem selv som enten det ene (sprogperson) eller det andet (litteraturperson). Litteratur er jo et bredt begreb og for en universitetsperson er det påfaldende – og meget oplagt forståeligt – at børnelitteratur spiller en anden rolle i alle de nordiske læreruddannelser til grundskolen end den gør på universiteterne. På de danske universiteter er man eksempelvis optaget af at studere litterære tekster som særlige teksttyper og har intet beredskab særlig for børnelitteratur (en undtagelse er professoratet i dansk børnelitteratur ved AU). Derimod indgår litteratur på læreruddannelserne altid i en litteraturpædagogisk og didaktisk kontekst. Så litteratur er ikke én ting.

Men uanset hvilken slags litteratur, eller for den sags skyld hvilket perspektiv man vælger at se den ene eller den anden slags litteratur fra, vil vi gerne pege på den

bonuseffekt som et andet nordisk sprog end ens eget kan give oplevelsen af, og anvendelses- og undervisningsmulighederne for, det valgte litterære materiale. Bonuseffekten opstår i og med at sproget, netop i kraft af sprogskiftet, automatisk kommer i fokus og bliver et diskussionsemne. Den russisk-amerikanske lingvist Roman Jakobson pegede i en berømt forelæsning på at den poetiske funktion netop består i at det sprogligt-æstetiske trænger sig på og bliver til et objekt i sig selv. Når vi skifter det ene sprog ud med det andet, bliver selve den poetiske funktion i sproget mere synlig. Nabosprogsundervisning giver således en kærkommen anledning til netop at kombinere sproglige og litterære analyser for at lade dem forstærke hinanden.

Sprog og kultur

Det er en meget tiltrækkende og nærliggende opgave for et didaktisk netværk at diskutere forholdet mellem sprog og kultur. I netværkssammenhængen har vi mest været inde på at der synes at være klare forskelle inden for den offentlige måde at diskutere på, den offentlige diskurs, især mellem Sverige og Danmark. Den danske debat om indvandrere forekommer indvandringslandet Sverige rå og upassende, mens danskerne ofte formulerer sig med brug af den amerikansk importerede betegnelse 'politisk korrekthed' når de skal sige noget kritisk om den svenske diskurs.

Et kontant område at arbejde med – som i øvrigt har en lang didaktisk tradition i hvert fald i modersmålsfaget i Danmark – er høflighed. Her vil en sprogvidenskabelig tilgang begynde med at påpege det gamle skel mellem T og V-pronominer, (Brown and Gilman), dvs. mellem *du* og *De* på dansk, *du* og *Ni* på svensk. Man kunne også pege på brugen af titler i præsentation og omtale. Der er sikkert forskel på hvordan man præsenterer sig ved et forretningsmøde og et middagsselskab, men hvis det også ved forretningsmødet kun er fornavne der benyttes i præsentation og omtale, så skjuler man jo det hierarki der måske alligevel vil blive afsløret når der til sidst skal træffes en beslutning.

Høflighedstankegangen kan imidlertid føres langt videre. Tager man i høflig omgang udgangspunkt i et ærlighedsdogme: Det er vigtigere for samtalen at jeg som afsender udtrykker hvad jeg mener end at jeg tager hensyn til modpartens følelser. Eller tager man omvendt netop udgangspunkt i at enhver producent skal forestille sig hvordan lige netop den modtager som hen taler med lige nu, vil forstå og reagere på at blive talt til på lige netop den måde. En producenthøflighed vil adskille sig ganske voldsomt fra en adressathøflighed, og de resulterende forskelle vil givetvis minde om forskellen mellem den rå og direkte dansker og den empaterende og forstående svensker.

Det altoverskyggende problem i forbindelse med planlægningen af en masteruddannelse ved denne udvidelse af sprogfagets operationsområde er dog det ganske enkle prioriteringsspørgsmål: Hvor meget skal man vide om svensk, norsk og dansk som sprog – i forhold til hvor meget man skal have at vide om hvordan disse sprog bruges forskelligt. Eller for at sætte det på spidsen: Kan man overhovedet forstå høflighedsforskelle mellem svensk og dansk uden at kunne ret meget af det andet sprog? Kan man overhovedet forstå høflighedsforskelle mellem svensk og dansk uden at have internaliseret de uskrevede og helt implicite høflighedskonventioner i en vis kultur og diskurs?

Et konkret didaktisk greb kan være arbejdet med oversættelser mellem de tre skandinaviske sprog. Sprogenes relative transparens og tilgængelighed giver en unik mulighed for at arbejde kontrastivt. Det er en øjenåbner for studerende og elever at drøfte oversættelsesvalg, konnotative betydninger, høflighed m.m. på basis af en konkret tekst som de endda muligvis kender og elsker – på deres eget sprog. F.eks. findes Astrid Lindgrens klassikere i flere oversættelser, så man kan se på forskellige tiders karakteristiske sproglige valg for at diskutere hvordan og hvorfor teksterne virker lige præcis sådan i dag.

Sprog og samfundsforhold

Sociolingvistikken, den videnskab der studerer det område der netop omkredses af overskriften til dette afsnit, forsøges ofte inddelt i en makrosociolingvistik som handler om de sociologisk definerede nationalstater og hvordan forskellige sprog bruges inden for disse, og en mikrosociolingvistik som så handler om hvordan sociale strukturer spiller ind i og aktualiseres hver gang vi bruger et givet sprog i praksis. Til makrosociolingvistikken hører overvejelser over sprogplanlægning, sprogpolitik og undervisningsprog og deres prioritering i uddannelsessystemet, herunder de såkaldte nabosprog. Til mikrosociolingvistikken hører påvisningen af om køn og klasse spiller en rolle i brugen af bestemte ord eller vendinger, bestemte måder at tale på, større eller mindre intensitet i brugen af bestemte typer af lyd eller intonation osv.

For en masteruddannelse måtte netop Norden som helhed anses for at være et glimrende eksempel mht. at skabe indsigter i hvordan f.eks. dialekter behandles helt forskelligt: I Island siges der ikke at være nogen dialektforskelle. I Norge er der derimod mange, de er påfaldende og ganske accepterede som identitetsmarkører. I både Sverige og Danmark er de traditionelle dialektgrænser udviskede men er til en vis grad erstattet af større områder som klart kan holdes ude fra hinanden. I Sverige

er der to talesprogscentre, et i Syd og et omkring Stockholm (måske kan man endda tale om et tredje omkring Göteborg) mens alle undersøgelser peger på Danmark som det prototypiske monocentriske sprogsamfund. Det betyder at de forskellige måder at tale norsk på må være en integreret del af undervisningen i nabosprog, mens det faktum at der ikke findes traditionelle dialekter i Danmark på samme måde må tematiseres for norske studerende. Begge dele burde komme som en overraskelse, og aha-effekten kan ikke overvurderes som indsigtsåbnende.

Et oplagt både makro- og mikrosociolingvistisk kontrastområde er behandlingen af indvandrere og indvandrersprog – og indvandrere og samfundsmæssig såvel som individuel flersprogethed. Begge dele har været gjort til genstand for temmelig meget forskning i de nordiske lande (se f.eks. Quist og Svendsen 2010) og igen adskiller de sig på karakteristisk vis ikke mindst hvad angår antal indvandrere og deres integration i den offentlige diskurs. Der er flest i Sverige og færrest i Finland og Island.

Hvis den slags viden skal danne basis for undervisning i de nordiske sprog i Norden, skal den prioriteres i en efteruddannelse som masteruddannelsen eller måske endda på længere sigt indarbejdes i uddannelsen til modersmålslærer. Men igen rejser det spørgsmålet om afgrænsningen af det sproglige over for det sociologiske. Principielt og teoretisk er det ikke noget problem at integrere sociologi og sprog, men det er et tidsmæssigt prioritetsproblem af en vis størrelsesorden hvordan det skal vægtes f.eks. i forhold til forståelse af talte nabosprogsvarieteter.

Fjerde udfordring: Masteruddannelsesbegrebet

Masteruddannelser betyder noget forskelligt og er forskelligt finansieret i de tre skandinaviske lande. I Norge er master identisk med 5-årsniveauet efter Bologna-modellen, og læreruddannelsen til grundskolen er blevet omdannet til en sådan masteruddannelse. I Sverige er læreruddannelserne til højtadierne alle af denne længde allerede. I Danmark vil læreruddannelsen til grundskolerne muligvis, muligvis ikke, blive til en universitetsbaseret femårig uddannelse. Der er nedsat et udvalg som skal overveje sagen (2019), mens uddannelsen til lærer for ungdomsuddannelserne altid har været af masterlængde. Det betyder at en masteruddannelse i den danske sammenhæng er en anden størrelse, det er nemlig – i overensstemmelse med traditioner i USA – betegnelsen for en et- eller toårig efteruddannelse, nærmere betegnet en efteruddannelse oven på en kandidatuddannelse fra et universitet eller en professionsbacheloruddannelse. Konsekvensen er at masteruddannelser i Danmark kun startes hvis den ansøgende institution kan påvise både et forskningsoverskud

som liggende til grund for den nye uddannelse og et arbejdsmarkedsbehov for uddannelsens kandidater: Der skal være både forskningsbasis og efterspørgsel. I Danmark udbydes masteruddannelser under Lov om Åben Uddannelse og er betalingsuddannelser. I Sverige er efteruddannelse altid gratis; man kan ikke opkræve penge fra de studerende. Efteruddannelse tilbydes som masterprogrammer med kurser på avanceret niveau. De er åbne for alle ansøgere som har de krævede indgangskompetencer.

Men der er også en anden vigtig mulighed for efteruddannelse i Sverige, nemlig rekvireret uddannelse. Rekvireret uddannelse betyder at en aktør – det kan være skoler, kommuner, myndigheder, organisationer eller virksomheder – bestiller en hel uddannelse eller et modul fra et universitet eller en højskole. Den vigtigste rekvirent inden for læreruddannelserne er *Skolverket*. De studerende på uddannelsen (og når Skolverket er rekvirent, skal de være lærere der er aktive i professionen), deltager i uddannelsen uden at skulle betale; universitetet eller højskolen betales af Skolverket.

I Norge er efteruddannelse højaktuel. Siden grundskolelæreruddannelsen i Norge er blevet til en masteruddannelse, gives lærere der ikke allerede har en master, tilbud om efteruddannelse på blandt andet masterniveau.

Vi har arbejdet ud fra at den planlagte masteruddannelse skal gennemføres med udgangspunkt i Danmark. Alle uddannelser skal ifølge dansk lov gennem en proces før de kan oprettes, en proces som altså i dette tilfælde skal konstatere om betingelserne med forskningsoverskud og arbejdsmarkedsefterspørgsel er opfyldt. Den proces er for det første indrettet på et nationalt forskningsoverskud og et nationalt arbejdsmarked. Men i dette tilfælde skulle pointen lige netop være at der var ét samlet nordisk forskningsoverskud, én samlet nordisk forskningsbasis, og et tilsvarende nordisk behov for at styrke alle modersmålsuddannelserne på én gang ved at uddanne en række nøglepersoner der kan facilitere og igangsætte nordisk baseret undervisning i hvert enkelt land. For det andet er processen rettet mod en enkelt institution, et enkelt universitet, i dette tilfælde Københavns Universitet, der således afkræves beviser for at kunne opfylde alt. Men i dette tilfælde er hele pointen at det er et netværk der både rummer institutioner som er stærke på det didaktiske, og institutioner som måske netop ikke er det (men altså suppleres af andre partnere). Igen: Processen rammer forkert fordi den ikke har forudset at et så udstrakt og vel-fungerende samarbejde som det der faktisk har været tale om, er blevet opbygget.

Til sidst skal det påpeges at det eksisterende netværk ikke omfatter hele Norden, ja, knap nok omfatter andet end tre udvalgte (og indrømmet: store) regioner inden for de fire af de fem nationalstater som det nordiske fællesskab består i (dvs. altså slet ikke (endnu) Finland). Ønsker man at udbrede netværket til at rumme flere regioner i de pågældende lande og flere lande (i praksis at integrere Finland – og skal det så være de svensktalende finners læreruddannelse eller (også) de finsktalendes?), bliver det ganske sikkert uhåndterligt. På den anden side er det en klar svaghed at så forholdsvis få af de tre skandinaviske landes regioner er repræsenteret i netværket.

Didaktiske udfordringer som femte udfordring

I de sidste årtier har den pædagogiske diskurs konstant været under ændring, og i dag afspejles det bl.a. ved at der er opstået et nyt didaktisk paradigme. Hvor der tidligere i hovedsagen blev lagt vægt på *transfer af viden*, så arbejdes der i dag i højere grad ud fra et paradigme, hvor eleverne gives mulighed for *selv at konstruere deres viden* via aktiviteter i skolen og i samarbejde med andre. Denne udvikling har også haft indflydelse på nabosprogsundervisningen idet der i dag i højere grad arbejdes på at gøre nabosprogene funktionelle og brugbare for den enkelte – i modsætning til blot at få meddelt viden om nabosprogene. Udviklingen er med til at skabe didaktiske udfordringer som bl.a. vedrører hvordan man skal aktivere eleverne i forhold til nabosprogene og motivere dem til at fastholde de skandinaviske sprog som kommunikationsprog i en verden der ellers er præget af globalisering og en sproglig glorificering af engelsk som *lingua franca*.

Nabosprogsundervisningen har i skolesammenhæng historisk været knyttet til modersmålsundervisningen og er derfor også traditionelt blevet undervist på de præmisser som opstilles for den. Det har blandt mange lærere resulteret i at man overfører didaktikken fra modersmål til undervisning i nabosprog. I realiteten er der dog tale om to forskellige didaktiske udfordringer som kræver forskellige didaktiske tilgange. Der er behov for at arbejde med en særlig nabosprogsdidaktik, der låner elementer fra såvel fremmedsprog-, andetsprog- som modersmålsdidaktikken, men som ikke kan reduceres til nogen af dem. Det særlige er her, at eleverne primært skal udvikle receptive færdigheder, ikke produktive (modsat såvel modersmål som fremmed- og andetsprog).

I dag er det *ikke* en selvfølge at elever i grundskolen og på ungdomsuddannelserne forstår et nabosprog. Nabosprogene virker for en stor del af eleverne som 'fremmedsprog', selvom mange nok også godt kan både se og høre, at der er visse ligheder

mellem nabosprogene, og at de derfor ikke virker helt så fremmede som spansk eller fransk. Som det er blevet artikuleret klarest i Lund-gruppen: De centralskandinaviske nabosprog ligger på grænsen mellem modersmål og fremmedsprog. Nabosprog er beslægtede i forhold til syntaks, morfologi, udtale og leksikon, og det er grunden til at personer fra nabolandene relativt let kan træne sig op til uden større problemer at kunne kommunikere med hinanden ved brug af eget modersmål. Det kan i en didaktisk sammenhæng være relevant at præsentere elever og studerende for forskellige sprog og bede dem lave en kontrastiv analyse i forhold til hvor langt det pågældende ligger fra deres eget modersmål. Her kan de to andre skandinaviske sprog også indgå. Hvis de studerende/eleverne ser på syntaks, morfologi ovf. udtale og leksikon, bliver det hurtigt synligt hvor beslægtede/fjerne sproget i tekststykket er fra ens eget modersmål. Dette gælder dog ikke for hverken Island eller Finland, hvor de tre skandinaviske hovedsprog udelukkende opfattes som egentlige fremmedsprog.

Men er de så fremmedsprog? I fremmedsprogsdidaktikken opereres der traditionelt med produktive og receptive færdigheder, og der gøres en pointe ud af at fremmedsprogsundervisningen skal prioritere alle fire færdigheder; at eleverne skal lære at læse, lytte, skrive og tale det fremmede sprog. Her er der en klar forskel: I nabosprogsundervisningen vægtes de produktive færdigheder (skrive og tale) næsten ikke da al kommunikation og interaktion ideelt set sker på elevens modersmål. I stedet lægges der vægt på at eleverne udvikler deres *receptive* kompetencer – at forstå talt og skrevet nabosprog. Eleverne skal træne lytteforståelse, i mindre grad læseforståelse (fordi alle undersøgelser viser at det er meget lettere) og hertil kommer så kulturforståelse.

Nabosprogsdidaktikken tager specifikt afsæt i at gøre eleverne i stand til at forstå nabosprogene og forstå forskelle og ligheder mellem de tre nabosprog. På den måde inkluderer nabosprogsundervisningen bl.a. en mulighed for at arbejde med sproglig opmærksomhed, det vil bl.a. sige overvejelser over modersmålets opbygning set på baggrund af sprog der minder om det men alligevel adskiller sig på afgørende punkter. En komparativ nordisk sprogiagttagelse betyder at eleverne får mulighed for at få indblik i sproglige valg, forskellige sprogstile og denotative og konnotative betydningssammenhænge.

I nabosprogsundervisningen har læsning og læseforståelsen traditionelt set haft en vigtig plads, og eleverne i f.eks. Norge og Danmark har forholdsvis let klaret den del af undervisningen. Tidligere havde lytteforståelsen en mindre vigtig betydning i nabosprogsundervisningen, men i moderne tid og i et forsøg på at gøre nabosprogsunder-

visningen mere funktionel har lytteforståelsen fået en mere og mere central placering, bl.a. understøttet af at det var det man satsede på i den sprogpoltiske indsats som blev støttet af Nordisk Ministerråd. Denne opmærksomhed understøttes didaktisk af de muligheder ny teknologi giver nabosprogsundervisningen. Lærerne får mulighed for at præsentere autentisk talt nabosprog i klasserummet understøttet af autentisk billedmateriale, og eleverne kan møde andre nordiske elever på skype. Trods det, så ser det dog ud til at lytteforståelse stadigvæk udgør en undervisningsmæssig udfordring.

Den bedste måde at få eleverne til at forstå meningen med og relevansen af nabosprogsundervisningen er naturligvis hvis eleverne i skolesammenhæng har mulighed for at kommunikere direkte med andre jævnaldrende skandinaver. I den forbindelse har NordPlus-programmerne betydet meget. Via disse har rigtig mange elever gennem tiden fået mulighed for at tage på udvekslings- og studieture til de andre skandinaviske lande og skabe kontakt med jævnaldrende, kontakter som i en del tilfælde holdes intakte helt frem til voksenårene. At arrangere og gennemføre sådanne udvekslings- og studieture er en didaktisk udfordring i sig selv. I dag har lærere mulighed for at udvide og understøtte et udvekslingsprojekt ved at bruge den nye informations- og kommunikationsteknologi. Det kan f.eks. ske ved oprettelse af digital kontakt mellem klasser på tværs af landegrænser. Her er det værd at nævne en række beslægtede projekter under ledelse af Tina Møller Kristensen, f.eks. projektet Nordens dage. Projektet har fokus på digitale møder mellem klasser i Norden, og der er udviklet et særligt undervisningsformat i tilknytning til projektet med netopgaver, som elever løser på tværs af de nordiske lande. Etablering af sådanne kontaktklasser i et digitalt rum er endnu i sin vorden men på enkelte skoler er det ved at slå rod.

En utopi

Den masteruddannelse vi blev enige om i netværket, er et udtryk for en bestemt version af en samlet utopi:

Utopien er endelig at tage Helsingforsaftalen på ordet i en nutidig sammenhæng. Det vil betyde at man udnytter nordisk viden og et nordisk vidensoverskud til at uddanne en række nøglepersoner som kan sætte processen med en nordisk integration i gang på et nyt grundlag og med ny viden i bagagen. Denne viden er funderet i et bredt sprogdidaktisk begreb som ikke sætter snævre skel omkring det sproglige men i stedet opsøger det i dets samvirke med æstetiske udtryk, medier, kultur og samfundsforhold. Alt har det formål at få udnyttet de utrolige muligheder der ligger i Norden som et sprogligt fællesskab.

Nabosprogsdidaktik

Torben Mundbjerg

Lærerne i Norden er blandt de vigtigste aktører angående sikringen af en i fremtiden bæredygtig og sammenhængende internordisk kultur- og sprogforståelse. I den forbindelse har de nordiske modersmålsfaglærere traditionelt spillet en vigtig rolle, men med hensyn til nabosprogsundervisningens gennemførelse og udviklingen af denne er det nødvendigt at alle lærere i de nordiske grundskoler og gymnasier medvirker. Der består derfor en opgave i at afklare at alle lærere har behov for konkret viden om nabosprogsdidaktik og at de har behov for at få afklaret hvorfor og på hvilke forskellige faglige måder og områder internordisk kultur- og sprogforståelse kan give mening og operationaliseres i skolens hverdag. Forudsætningen for det er at de anvender praktisk gennemførlige og håndfaste kriterier der gør det muligt for dem at evaluere deres undervisning som så igen kan levere materiale til deres refleksioner over hvordan undervisning i de nordiske kulturer og sprog kan indtage sin legitime og progressive position i lærernes respektive fag og professioner.

Det lyder måske ligetil, men når det så er sagt, melder der sig en række udfordringer, hvoraf flere tenderer det antagonistiske der så at sige hæmmer udviklingen og gennemførelsen af moderne nabosprogsdidaktik. Årsagerne er mange, men det er en kendsgerning at der i hele Norden undervises alt for lidt i nabosprog i grundskoler og i de gymnasiale uddannelser. Et af de oftest tilbagevendende svar på hvorfor det er sådan, er at der ikke er tid til det i skolens dagligdag. En anden og central faktor er at lærerne reelt ikke ved hvorfor og hvordan de skal undervise i nabosprog, og til et tredje begrundelsesområde for at fravælge nabosprogsundervisning knytter der sig en række fordomme og myter om nabosprogsundervisning: At læreren helst skal være optændt af flammende, nærmest sakral begejstring for Det Nordiske (= ildhu med rod i 1800-tallets ideologi, Skandinavismen), og at der gerne må gå lidt nationalromantisk fims i den når Norden som emne er på banen i undervisningen. Med hensyn til sidstnævnte er læreres modstande mod eller ængstelser ved tanken herom naturligvis forståelige. Dog er bekymringerne vel reelt ubegrundede. Der er jo ingen tvang med hensyn til at pynte klasselokalet med nordiske flag, afsyng nationalsange, hente film af tvivlsom kvalitet på YouTube eller fortælle stereotype, lavkomiske fortællinger om nordboerne. Imidlertid udgør de tre ovennævnte antagonistiske hovedingredienserne i det mix af modstand, uvidenhed og udygtighed, der knytter sig til det at påtage sig opgaven med nabosprogsundervisning i de nordiske skoler.

I Helsingforsaftalens Artikel 8 slås det fast at *I alle nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i skolerne i passende omfang omfatte undervisning i de øvrige nordiske landes, herunder Færøernes, Grønlands og Ålands sprog, kultur og almindelige samfundsforhold* (Helsingforsaftalen 1996). Med denne almene, tværfaglige hensigtserklæring er bolden indiskutabelt blevet givet op til primært de nordiske grundskolers og gymnasiale uddannelsers lærere og ledere. For de relativt stærkt læringsmålsbaserede undervisningssektorer som de nordiske, i hvert fald når man læser målformuleringerne for nutidens læreplaner, ikke mindst sammenlignet med læreplanernes målformuleringer gennem de sidste tre årtier, kan det derfor undre at dekretet omgås så massivt (Kjær 1997; Hårstad 2015). I denne artikel vil jeg præsentere to læringsprincipper som lærere skal vide noget om og kunne orkestrere i undervisningen, så de med endog begrænsede nabosprogsdidaktiske kompetencer, men med relativt enkle midler kan planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i sprog, kultur og nordiske samfundsforhold. Min hensigt er i et fælles-nordisk perspektiv at belyse nogle præmisser jeg anser for nødvendige i forhold til nabosprogsdidaktisk refleksion og praksis. Jeg formulerer disse inden for en dansk uddannelseshorisont, hvorfor jeg er opmærksom på sandsynligheden for at eventuelle udeladelser eller undladelser af andre vigtige eller vigtigere problemstillinger i moderne nordisk nabosprogsdidaktik er til stede.

Nabosprogsundervisningens position og legitimitet

Deklaration om nordisk sprogpolitik (2006) befæster Helsingforsaftalens dekret ved at deklarerer målene for en fælles nordisk sprogpolitik: At nordboerne bør have literacy-kompetencer på det samfundsbærende sprog hvor de bor, at de kan kommunikere med hinanden på et skandinavisk sprog, at de har grundlæggende kundskaber om hvad sprog og sproglige rettigheder er for noget, og at de har meget gode kundskaber i mindst ét fremmedsprog. De fem nordiske staters regeringer er ikke juridisk forpligtede på at omsætte sprogpolitikens formulerede mål og arbejds spørgsmål direkte i deres undervisningslovgivning. Dog bestræber regeringerne sig gennem Nordisk Råd og Nordisk Ministerråd på at omsætte sprogdeklarationens mål og arbejds spørgsmål i handling, det vil reelt sige i staternes løbende undervisnings- og uddannelseslovgivning. Helt som de nordiske landes lovgivning bliver til nationalt, består der i det nordiske regionale samarbejde, som i øvrigt hører til i selskabet af større internationale samarbejdsorganisationer i verden, den bindende og forpligtende aftale at de nordiske lande lever op til deklARATIONENS erklæring om *at der undervises i nabosprog i de nordiske grundskoler*. Punktum.

De nordiske modersmålsfag kan ikke bære den opgave alene. De centralt formulerede læreplaner for grundskoler og gymnasiale uddannelser i de nordiske lande, både på formålsniveau og på de almenfaglige niveauer, forsøger ganske givet at opfylde Helsingforsaftalens og sprogdeklarationens ånd og hensigter, dog med forskellige modifikationer og i større eller videre omfang.¹ Steffensen (2016: 19) vurderer at danske, norske og sydsvenske elever får mest nabosprogsundervisning; dog er det ikke særlig populært blandt disse elever, hvilket sandsynligvis skyldes lærernes manglende kundskaber (Steffensen 2016: 21). Nabosprogsundervisning har en forholdsvis tydelig og fremtrædende plads i de skandinaviske landes læreplaner (Sebro: 2014; Hårstad 2015: 56-57), inklusive Færøernes, men man må ikke glemme at billedet er lidt mere kompliceret i hhv. de finske og islandske læreplaner. Et andet, men ikke mindre vigtigt forhold, er at undervisning i og udvikling af literacy-kompetencer indgår i større og mindre udstrækning i samtlige de nordiske skolars fag og fagområder. Det skyldes den i Norden suveræne udbredelse af grundtanken om at stort set enhver form for faglig læring i grundskoler og gymnasiale uddannelser går hånd i hånd med sproget. Sprog og sprogforståelse, tale-, lytte-, læse- og skrivekompetencer er uadskillelige fra alle fags curricula. Faglighed og literacy går hånd i hånd i samtlige fag i de nordiske skoler. På den baggrund kan der argumenteres for at målene med nabosprogsundervisningen, i sprogdeklarationens ånd, er en opgave for hele skolen, for alle fag.

Det måske mest sejlivede rygte angående nabosprogsundervisning er at det som et selvstændigt fagområde består af en række uden for skolen kommende helt unikke faglige substanser, discipliner og metoder. Og når fagområdet nu engang er inviteret indenfor i klasserne, er det først og fremmest noget som norsk-, svensk- eller dansk læreren skal tage sig af fordi det troligt hører til modersmålsundervisningens curriculum. Narrativen har formentlig hæmmet en løbende udvikling af nabosprogsundervisningen i det tyvende århundrede, ikke alene som gennemført i modersmålsfagene, men i alle skolens fag. Hvis nabosprogsundervisningen skal ophøre tilværelsen som tålt, men ikke-integreret fagområde i de nordiske skolars fagrækker, må der tages et endeligt opgør med at forstå området som appendiks til skolens rækker af curricula, den være eksotisk eller monstrøs alt efter anskuelse.

1 Det igangværende arbejde med læreplanerne for de norske gymnasiale uddannelser (Videregående oplæring) er i det aktuelle offentlige høringsforløb blevet kritiseret for at nedskalere den nordiske dimension. De kommende læreplaner skal være klar i 2020. https://morgenbladet.no/ideer/2019/04/fa-nabosprakene-inn-i-laereplanene?fbclid=IwAR3Boy8mgtXrwlLLM2stuTV_KTssDFO4Z6CkUVecovfbfox79pYbujDgBeA

Den måske mest direkte og effektive måde at modvirke dette må være at forankre nabosprogsundervisningens legitimitet i fagene selv, med andre ord: Nabosprogsundervisningen kan begrundes i de enkelte fags indholdsområder, formål, mål og metoder. Fagundervisningen behøver ikke at slå knuder på sig selv og genopfinde sig skandinavistisk, hverken substantielt eller metodisk. I stedet kan lærerne trække på begrundelser i fagene selv med hensyn til hvordan det nordiske dimensioneres i det daglige arbejde i naturlig forlængelse af fagenes egne forståelser og logikker. Det har siden forrige århundrede været til diskussion om nabosprogsundervisningen bør realiseres som emne- og/eller projektarbejde over kortere eller længere undervisningsforløb, eller om den bør komme *drypvis* i skolens undervisningsforløb (Nielsen 1997). Det sidste, det vil sige nabosprogsundervisning i *dråbeform*, må være at foretrække, hvis det skal undgås at nabosprogsundervisningen som raritet bliver trukket op af hatten med jævne eller ujævne mellemrum. Den kan i stedet blive etableret som en naturlig, integreret del af undervisningen (Madsen 2006). Derfor skal der i undervisningsplanlægning og -gennemførelse løbende tages stilling til i hvilken grad nabosprogsundervisning er et mål i sig selv, det vil sige om der undervises eksplicit i nabosprog, eller om læremiddeltekster på de nordiske sprog om nabolandenes kultur- og samfundsforhold indgår og anvendes som middel, om der undervises *med* nabosprog. I den forbindelse taler Steffensen (2016: 288) om *synlig* (eksplicit) og *usynlig* (implicit) nabosprogsundervisning. Brugen af det brede begreb *den nordiske dimension* eller slet og ret det nordiske giver mulighed for at udbrede nabosprogsundervisningens indhold til at omfatte alt muligt som de nordiske lande og deres befolkninger har til fælles eller er fælles om, hvilket i realiteten ikke er så få ting. Fordelen ved det brede begreb er at en mono- og/eller tværfaglig nabosprogsdidaktik kan opbygge sin integritet og legitimitet ved at tage udgangspunkt i noget der har relevans for skolens hverdag samtidig med forpligtelsen over for de statslige/regionale/kommunale styredokumenter.

Første nabosprogsdidaktiske princip: receptive, kontrastive læreprocesser

For at de nordiske elever kan komme i forbindelse med nabolandenes sprog, kultur og samfundsforhold bliver det for undervisningsplanlægningens vedkommende i første omgang et spørgsmål om at udvælge og præsentere eleverne for et bredt udsnit af alle mulige slags kilder i form af trykte tekster, hjemmesider, film, billeder, lydoptagelser, fysiske artefakter, osv.² Herigennem kan kulturelle aftryk og udsagn af

2 Læringsportalen www.nordeniskolen.org rummer tekster til de fleste fag. På Nordspråks hjemmeside findes platformen 100 nord med 100 dokumentariske lydfortællinger. De er nogenlunde ligeligt fordelt på de skandinaviske sprog (<https://nordsprak.com/samarbetsprojekt/100-nord/>).

enhver art fra et eller flere nabolande formidles så eleverne får indtryk og erfaringer og udvikler forståelser for nabolandet. Dermed bliver eleverne først og fremmest udfordret i forhold til deres receptive kompetencer. På baggrund af sit erfaringsgrundlag og sin omverdensforståelse identificerer eleven en lang række genkendelige ting, både faglige og før-faglige, som han eller hun bevidst eller ubevidst spejler sig i. Ikke alene kan eleven genkende hverdagens levemåder og madvaner, men også i velfærdssamfundenes opbygning og demokratiske kultur får eleven et indblik i hvordan livet leves på godt og ondt i nabolandet: Hvordan man går på arbejde og sover, hvordan man lever som familie og med naturen og forholder sig til køn, klasse og kultur, sygdom, fritid og fornøjelser og meget mere, i livet såvel som i døden. Det hele er så velkendt, og så alligevel ikke. Noget af det er anderledes, eller endda meget anderledes, mens andre, måske endda de fleste ting, er næsten eller helt som derhjemme.

En ofte fremhævet nabosprogsdidaktisk tanke, både i forhold til sprogene, først og fremmest de skandinaviske, men også i forhold til alle mulige andre ting, er at der de nordiske lande imellem er flere ligheder end forskelle. Det kommer vel an på øjet der ser, men uanset: spejling og genkendelse. Rystet spejl og Verfremdung. Kontrastive analyser. Einar Haugen, ophavsmanden til begrebet semikommunikation (Haugen 1966), taler om den *sproglige elasticitet* som en særlig måde at være aktiv på når nordboere semikommunikere med hinanden. Braunmüller (2001) har påpeget det problematiske ved begrebet, på den måde at nordboerne i semikommunikationen forstår mindre end helheden, hvorved parterne ved hjælp af en slags nulsumstrategi kommunikerer om mindst muligt for ikke at tabe ansigt, hvilket resulterer i at semikommunikationen ender med at være en forholdsvis tynd kop te. En mere positiv forståelse af begrebet semikommunikation er at kommunikationens parter ved at være opmærksomme både på egen sprogbrug og modtagerens forståelsesmuligheder hver især viser vilje til at bruge deres egne (skandinaviske) sprog og samtidig forsøger at opretholde en meningsfuld og funktionel kommunikation med hinanden (Hårstad 2015: 34-35). Viljen og attituden til det er den motor man kan bygge forhåbningerne på når eleverne skal bruge deres nabosprogskompetencer *for real*, hvilket jeg vender tilbage til i sidste afsnit.

Imidlertid kan vi kan udvide elasticitetsbegrebet, der gør sig gældende i forbindelse med den sproglige semikommunikation, til også at omfatte de med hensyn til læring særlige potentialer der er til stede i alle mulige forhold hvor nordboerne kontrasterer g dermed spejler sig i hinandens *kulturelle og almindelige samfundsforhold*. Der ligger et stort og produktivt læringspotentiale i elevernes verfremdelsesfølelse, det vil

sige deres undren, nysgerrighed og kritiske rationaler som vækkes når de kontrasterer alle mulige slags ting mellem det kendte derhjemme og det næsten-kendte eller helt anderledes. Når eleverne 'elastisk' kontrasterer og sammenligner kendt og ukendt, stimuleres ikke bare deres evne til at analysere og reflektere. Også deres viden om verden udvikles og konsolideres: Hvad enten de i geografiundervisningen lærer om havfisk og i den forbindelse læser en norsk tekst om torsketypen skrei der om foråret svømmer fra Barentshavet i millionvis til Vestfjorden for at blive fisket ved Lofoten; eller i madkundskab læser en dansk tekst om Nordens hvidløg, ramsløget, der vokser vildt over hele Fennoskandinavien inklusive Danmark og tilbage i bondestenalderen har været en almindelig ingrediens i det nordiske grundkøkken; eller i musikundervisningen gennemspiller eller synger og gennemlytter musikalske slægtskaber og traditioner i Norden og læser en svensk tekst om fx viser, hiphop, klassisk musik eller blackmetal; eller i samfundsfag eller historie går på opdagelse efter ligheder og forskelle med hensyn til hvordan nabolandenes landsdækkende aviser dækker en vigtig eller aktuel international begivenhed eller sag; osv. osv. osv. Fælles for disse receptive projekter hvor eleverne primært læser, lytter og ser tekster, er at de foregår inden for kontekster hvor tekstarbejdet ikke bare er et mål i sig selv, men at eleverne kan se meningen med tekstarbejdet fordi det foregår i en større faglig og funktionel sammenhæng. Madsen (2006: 230) understreger at funktionelt tekstarbejde og oplevelsen af meningsfuldhed er en uomgængelig forudsætning for at elevernes receptive kompetencer på nabosprogene kan udvikles. Elevernes læsning på nabosprogene og nabolandenes kultur og samfundsforhold må derfor i alle skolens fag tilrettelægges funktionelt og meningsgivende inden for den faglige kontekst der arbejdes i.

De kontrastive processer, hvad enten de er sproglige, kulturelle eller samfundsmæssige/historiske, må gribes når de opstår i undervisningen, og de må gøres til genstand for refleksion. Hvordan undervisningens sproglige processer designs, vil afgøre hvad eleverne reelt lærer når de samtaler, læser og skriver fagligt. Målet med den daglige undervisning er jo at eleverne skal udvikle sig fagligt med de begreber og det fagsprog der hører hjemme inden for de enkelte fags domæner og discipliner, og her spiller læsning af fagtekster naturligvis en klar og afgørende rolle. Som nævnt ovenfor er undervisning i læseforståelse i de nordiske skoler ikke alene modersmålsfagets opgave. I forbindelse med organiseringen af *faglig dybdelæsning* udvikler eleven læseforståelse i intim relation til hvert fag, hvad enten der er tale om læsning af mono- eller/og flermodale fiktions- eller faktatekster. Det er et spørgsmål om ikke også læsning af fagtekster på nabosprogene bør indgå i den faglige læsning. Hvorfor egentlig ikke?

Læsning på nabosprogene stiller naturligvis større krav til både afkodning og forståelse, men netop hermed bliver der lejlighed til at fokusere på de ortografiske, leksikale og syntaktiske forskelle og ligheder mellem de skandinaviske sprog. Trafiklysmetoden (Henriksen 2011) er en velkendt og nem metode til at opstille det leksikale overblik over en tekst i forhold til om ordene er helt identiske (grøn), næsten identiske (gul) eller helt forskellige (rød) fra eget sprog. På den måde kan eleverne kontrastere/sammenligne nabosprogenes leksikale semantik, de får så at sige et privilegeret nærbillede af ortografi og udtaleforskelle/-ligheder mellem nabosprogene. *For når man maler et ord i en bestemt farve må man samtidigt reflektere over, hvordan ordet staves på eget sprog, samt vurdere, på hvilken måde ordene eventuelt adskiller sig fra hinanden. Arbejdet med nabosprogene kommer på den måde til at fungere som et stort spejl, der gør det muligt at se og forstå sit eget sprog på en ny måde. Denne spejling er, som jeg ser det, en hidtil undervurderet kvalitet ved at arbejde med nabosprog i undervisningen* (Henriksen 2011: 112). Det er sandsynligvis helt umuligt at konkludere noget entydigt om kontrastive analyser af de tekster som eleverne reelt læser, for uendelig mange forhold spiller ind: klassetrin, genreforhold, sværhedsgrad m.m. I de kontrastive analyser jeg har foretaget i samarbejde med danske lærerstuderende, er den foreløbige konklusion at vedrørende nabosprogstekster som lærere bør udvælge til danske elever, vil det populært sagt oftest være sådan, at der i relationen mellem norsk bokmål og dansk skriftsprog vil være flest grønne, en del gule og et forholdsvis begrænset antal røde ord. Mellem dansk skriftsprog og svensk skriftsprog vil læreren oftest kunne finde tekster med mange grønne ord, en hel del gule og en del flere røde ord end i de norske tekster på bokmål.

I hele skoleforløbet gennemgår langt de fleste elever en rivende udvikling af deres ordforråd, om end eleverne har meget forskellige forudsætninger for det. Det er velbeskrevet (Hart & Risley 1995) hvordan børns sproglige forudsætninger har vidtrækkende konsekvenser for deres skoleforløb og videre uddannelsesmuligheder, og kombineret med den viden at ordkendskab er den hidtil kendte væsentligste enkeltfaktor i sprogforståelse (Elbro 2014: 217), taler noget for at undervisningen i læseforståelse må være så grundig at den *virker* og at den er for *alle* skolens elever. Der er stærk dokumentation for at læsning er, om ikke den vigtigste, så i hvert fald en meget vigtig måde at lære sig nye ord på (Elbro 2014: 218; Stanowich 1988), vel at mærke eksplicit undervisning i ordkendskab i forbindelse med de tekster eleverne læser. Man kan derfor fremsætte hypotesen om at elevernes læsning på nabosprog med stor sandsynlighed bidrager til at de trænes i og udvikler færdigheder i at læse nye ord. Her møder de jo ordene som kendte/næsten kendte/helt ukendte, og derved vil

elevernes færdigheder i og udvikling af strategier til sproglig opmærksomhed blive et naturligt omdrejningspunkt. Det er en helt afgørende forudsætning for elevernes læseudvikling at de lærer hvad de skal stille op med alle de nye ord de vil møde i de utallige tekster de kommer til at læse i løbet af deres skoletid, ja, resten af livet (Gellert 2007). Læsning af nabosprogtekster kombineret med eksplicit fokus på og bearbejdning af ordene på nabosproget, vil derfor understøtte den igangværende udfordring at eleverne skal lære at *lære sig nye ord*. Det gælder især med hensyn til sprogforståelsesarbejdet vedrørende nye ord og deres betydning i kontekst. Der er perspektiver i at ikke alene stimulerer den receptive, kontrastive læsning af nabosprogtekster elevernes grafem-fonem-bevidsthed, den også vedligeholder deres grundtræning i ordgenkendelse (ortografisk læsning), deres viden om morfologi og ikke mindst deres færdigheder i monitorering. Det er sandsynligt at læsning på nabosproget giver eleverne gode muligheder for at konsolidere og udvikle færdigheder i at monitorere/overvåge deres afkodnings- og læseforståelsesstrategier samt deres læsehastighed.

Andet nabosprogsdidaktiske princip: produktive, performative undersøgelsesstrategier

Man kan prøve at forestille sig hvad der ville komme ud af det hvis eleverne kun læste, lyttede til musik eller samtaler og kun så film og billeder om nabolandenes sprog, kultur og samfundsforhold. Man er tilbøjelig til at tro at elevernes læring ville blive forholdsvis begrænset. Tekster og billeder ville møde nethinden, men muligvis ville eleverne glemme det meste igen, måske det hele. De receptive læreprocesser kan ikke stå alene, men må understøttes af produktive processer. De kan faktisk slet ikke undværes.

Som beskrevet ovenfor tuller nabosprogsundervisningen lidt hjemløst omkring i undervisnings- og uddannelsessystemerne, af mange vist nok opfattet som et specialfagligt eller kuriøst curriculum uden for fagene. Dette forhold kunne opløses ved at fagområdet integreres i alle skolens fag. Dette fagligt tungere bredbånd ville give elevernes attitude over for nabolandenes sprog, kultur og samfundsforhold meget bedre udfoldelsesbetingelser, og det ville mangedoble deres muligheder for at opleve nabosprogsundervisningen som meningsfuld, personligt relevant og vedkommende (Madsen 2006: 219). Hvis der i forbindelse med nabosprogsundervisning i fagene blev udviklet nye metoder og mål på de respektive fagområders egne præmisser, kunne elevernes holdning og tilgang til fagområdet bedre integreres i arbejdet, især hvis de arbejdede *funktionelt, autentisk og personligt* med nabosprogene og -landene (Madsen 2006: 230). Der spiller opdaterede og sammenhængende, lærings-

orienterede læremidler naturligvis en afgørende rolle i forhold til elevernes læring: Hvad teksterne handler om, hvordan der er en tilpas variation mellem de forskellige modaliteter, hvordan tekstelementernes semiotiske ressourcer og affordanser udnyttes i forhold til hinanden og ikke mindst hvad eleverne reelt skal bruge teksterne til og have ud af at fordybe sig i.

Meget peger dog på, og det er måske ikke så overraskende, at det i forhold til læring er allermost virkningsfuldt når eleverne møder jævnaldrende skoleelever fra nabolandet, enten som værter eller som gæster (Sihlberg & Hobel 2006; Hårstad 2015; Madsen 2006: 222; Steffensen 2016: 188). Det gælder ikke kun eleverne, såmænd også deres lærere. I årtier har kurser for nordiske lærerstuderende, hvoraf mange er afholdt på de såkaldte *nordiske perler* i Oslo, København, Helsingfors og Biskops Arnö ved Stockholm, bidraget til at de lærerstuderende efter endt uddannelse i højere grad kunne legitimere, praktisere og forstå meningen med at integrere nabolandsundervisning i deres egen undervisning. Foreningen Norden tilbyder at samle kontakter mellem samarbejdspartnere i Norden, og læringsportalen www.nordenskolen.org har på sin platform et kontaktforum hvor skoler og klasser kan finde hinanden og herefter planlægge studieture og lejrskoleophold. Autentiske møder i nabolandet kan afleje positive, livsvarige indtryk hos elever og deres lærere.

Nu kan eleverne jo ikke rejse over til hinanden hele tiden af indlysende økonomiske grunde og adskillige andre hensyn i skolens daglige liv. Ikke desto mindre kan der forholdsvis let etableres en tilbagevendende, løbende kommunikation mellem eleverne på tværs af grænserne, både på det individuelle niveau og på gruppeniveau. I videosessioner kan eleverne kommunikere synkront og gratis med hinanden, fx ved hjælp af FaceTime, Skype eller appear.in. De kan løbende udveksle verbalsproglige tekster, billeder, film eller lydoptagelser fx via Padlet, blogs eller hjemmesider. Men det er lettere sagt end gjort. GNU-projektet (Grænseoverskridende Nordisk Undervisning 2011-2014) beskriver nogle af de krævende udfordringer vedrørende brugen af forskellige hardware- og softwareløsninger. Selv om elever og lærere kan tilgå kraftigere og mere brugervenlige digitale værktøjer i 2019, må arbejdsindsatsen vedrørende de digitale synkroner praksisser og løsningsmodeller der skal tages stilling til forud for de digitale møder ikke undervurderes (Sebro 2014b: 14-15). Det må tilføjes at forudsætningen for at kommunikationen har et for eleverne brugbart og meningsfuldt indhold, både fagligt og personligt, og at udbyttet kan legitimeres fagligt i forhold til fagenes indhold og mål, afhænger af hvorvidt arbejdet omkring kommunikationspakkerne er grundigt forberedt og tilrettelagt (Sebro 2014b: 17).

Eleverne må i god tid i forvejen have forberedt sig på hvad de skal dele og hvad de vil sige til hinanden henover grænserne: I forbindelse med nogle gennemførte undersøgelser og forsøg om naturvidenskabelige fænomener i biologi, fysik/kemi eller madkundskab kan de have skrevet forklarende eller informerende tekster om det; de kan have skrevet berettende eller diskuterende/evaluerende tekster i modersmålsfaget eller samfundsfag; eller de kan have udvalgt et kompendium af film, musik eller billeder fra deres land, der er særligt interessante og som optager dem, og som de vil præsentere og diskutere med deres venner i nabolandet.

For at denne form for digital kommunikation kan gennemføres og fungere praktisk og relativt fornuftigt, må de metakognitive processer indtage en fremtrædende plads i hvad man med et måske lidt højtideligt udtryk kan kalde elevernes *interaktionelle værktøjskasser*. Der skal evalueres før, under og efter de digitale møder så eleverne får konkret, reel støtte til at opretholde det nødvendige kritisk-monitorerende blik på dialogen med nabolandsvennerne (Sebro 2014a: 8). Lærerne må modellere en række relevante hensigtsmæssige interaktionsstrategier for dem: Hvad eleverne konkret skal foretage sig for løbende at forholde sig til *hvad* de kommunikerer og sender til nabolandsvennerne; hvad de konkret skal gøre for at kunne vurdere *hvordan* kommunikationen forløber; fx hvordan de tager tur, administrerer samtaleroller, giver respons og undgår at tale i munden på hinanden – eller hvordan de kan komme videre hvis de gør det og netop af den grund ikke forstår hinanden; at de skal være opmærksomme på ikke at bruge ‘falske venner’ eller kulturspecifikke udtryk (Hårstad 2015: 62); at det er naturligt hvis man kan blive lidt genert eller usikker i situationen; at de skal give hinanden den nødvendige ro og tid til at forstå hvad de hver især siger til hinanden; hvad de kan gøre hvis de går lidt i panik; at de skal huske at formulere spørgsmål, også undervejs i samtalen; at de skal forsøge at tale langsommere og artikulere tydeligere end de plejer at gøre, også selv om det føles lidt specielt; osv. osv.

Det er sådan set kun lærerens fagdidaktiske fantasi der sætter grænserne for *hvad*, *hvordan* og *hvorfor* elever i de nordiske lande kan finde hinanden og generøst-videbegærligt udveksle stort set hvad det skal være. Men inden disse forjættende ord lader træerne vokse ind i himlen, kan det ikke understreges tydeligt nok hvor vanskeligt det også kan være for eleverne at kommunikere mundtligt med nabolandets elever. Steffensens forskning (2016) giver eksempler på at møder mellem danske og svenske elever på mellemtrinnet kan være ‘et worst-case scenario’ (Steffensen 2016: 190) fordi eleverne stort set ingenting forstår undervejs i den digitale mundtlige

samtale. Meget peger på hvor vigtigt det er at elevernes strategier grundigt og i detaljer stilladseres minutiøst og løbende for dem. Strategierne skal modelleres og italesættes på en måde så eleverne forstår dem og kritisk kan anvende dem og evaluere brugen af dem (Gibbons 2016).

Når elevgruppen skal lære noget så svært som at forstå et talt nabosprog, hvilket mange nordboere jo ikke umiddelbart finder let, må der anvendes differentierede læreprocesser. De må designes systematisk sådan at eleverne udvikler nabosprogsforståelse ved at bruge flere eller alle sanser, og eleverne må stifte bekendtskab og blive fortrolige med et bredt spektrum af æstetisk-produktive arbejdsformer (Høeg 2018). Dét er der ikke den store tradition for i nabosprogsundervisning eftersom målet alle dage har været at eleverne skal udvikle receptive færdigheder (læse, lytte, se), ikke produktive færdigheder (tale, skrive, designe). Noget tyder på at en effektiv og lønsom vej til udvikling af receptive færdigheder går gennem æstetisk-produktivt arbejde. Undersøgelser viser at når eleven udtaler ord distinkt for sig selv og for andre i undervisningen, styrkes elevens muligheder markant i forhold til at huske og forstå ordene på et fremmedsprog (Yenkimaleki & van Heuven 2016). Det må også i væsentlig udstrækning gælde nabosprogene.

Der er læringsperspektiver i at lade eleverne smage på nabosprogene. Det gør de slet og ret ved at tage norske, svenske og danske ord i deres mund, *dit språk i min mun*, siger Bondesson: *Språket har en kropp, tar form i vår egen kropp, och detta bör vi ta bättra vara och sikte på. Språket är rytm och klang, i rum och tid. Språket kan både börja och sluta i munnen, om man där inte bara bildar nya meningar utan också smakar på dem som kommer till ens öron som lockande ljud, som skriftbilder till ens ögon, som längtar tillbaka in i en mun: mitt språk i din mun och ditt språk i min.* (2014: 61). Hvis sprog og sansning er uadskillelige, hvorfor i alverden så adskille dem i nabosprogsundervisningen med stillelæsning? Ny forskning viser hvor afgørende performativ oplæsning er for elevernes læseforståelse og læseudvikling i det hele taget (Brandt 2019). Eleverne får blandt andet bedre muligheder for at forstå de fonetiske detaljer der nødvendigvis byder sig til i oplæsningen, og derfor har man et væsentligt bedre arbejdsgrundlag i forhold til at forstå teksten leksikalt (ortografi, morfologi) og syntaktisk end ved stillelæsning (Brandt 2019: 87). Den viden kan overføres til nabosprogsforståelse. Eleverne skal *performe* nabosprog for sig selv og for hinanden i den forstand at de fremfører eller fremsætter nabosprog gennem oplæsning eller distinkt udtale, enten i makkerpar eller i mindre grupper i undervisningen (Mundbjerg 2019). Der er meget at vinde ved at eleverne læser

nabosprogsteksterne højt for hinanden i undervisningen – på nabosproget vel at mærke. Eleverne har mange forskellige erfaringer med oplæsning i modersmålsfagene, blandt andet i forbindelse med forskellige typer af reciprokke læseforståelsesstrategier, og i de øvrige fag i fagrækken er oplæsning også en forholdsvis almindelig og anerkendt metode. Spørgsmålet er hvordan moderne nordiske elever tager imod oplæsning som performativ undersøgelsesmetode på et nabosprog? Ved hjælp af lærerens tydelige klasseledelse, hans eksplicite refleksioner over undervisningens mål og organisering og det at læreren fører en struktureret, men autentisk dialog med udgangspunkt i elevernes forudsætninger, vil eleverne kunne gå til makronerne. Men det kræver at læreren går forrest og med sin egen oplæsning på et nabosprog viser hvordan han selv går undersøgende frem. Lærerens grundige modellering er en nødvendig forudsætning for at elevernes oplæsning på nabosprog overhovedet skal føre til noget: Hvad målet med oplæsningen er; at eleverne i deres oplæsning skal forsøge at udtale ordene på nabosproget som de tror de skal udtales; at oplæsningen ikke nødvendigvis skal være fejlfri og perfekt; at oplæsningen skal monitoreres på forskellige måder ved at eleverne fx noterer de svære/ukendte ord og taler om dem, noterer hastighed; at der evalueres før, under og efter oplæsningen; osv. osv. Oplæsning på nabosproget er en særdeles konkret måde at undersøge hvordan man tror nabosprogets ord skal udtales eller hvordan sætningskonstruktionen ligner eller adskiller sig fra eget sprog (Bondesson 2014: 19-20). De performative-produktive strategier kan naturligvis også bestå i at eleverne skriver sig ind i nabosproget, dog formentlig efter at de har haft erfaring med oplæsning og udtale.

I det ovenstående har jeg forsøgt at argumentere for hvorfor og hvordan undervisning i nabosprog er en opgave for alle skolens fag; desuden at nabosprogsundervisning hverken er en enhjørning eller alene modersmålsfagenes privilegium/forbandelse. Forhåbentlig fremgår det at opgaveløsningen kan lade sig gøre med udgangspunkt i fagene selv. For at visionerne i Helsingforsaftalen og sprogdeklarationen reelt kan levnedgøres i nabosprogsundervisningen, ville en større indsats vedrørende løbende, tilpasset uddannelse og efteruddannelse af lærere i de nordiske skolesystemer fremskaffe det minimum af nabosprogsdidaktisk viden der skal til. De nordiske elever har i rigt mål de nødvendige kompetencer til det, noget de nok ikke altid selv er klar over (Madsen 2006: 217). Måske er der ikke så langt hjem som man umiddelbart skulle tro.

Litteratur

Braunmüller, Kurt (2001). Semikommunikation in phatischen Dialogen. I Meyer & Toufexis (red.). Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 11. Hamburg Universität.

Brandt, Gertrud (2019). Flydende læsning i praksis. Præcis, hurtig og udtryksfuld læsning. 2. udg. København: Akademisk forlag.

Brink, Eva Theilgaard (2016). Man skal bare kaste sig ud i det. En interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogsforståelse i praksis. København: Nordisk Sprogkoordination.

Delsing, Lars-Olof og Åkesson, Katrina Lundin (2005). Håller språket ihop? København: Nordisk Samarbejde. <https://www.norden.org/da/node/5216>

Elbro, Carsten (2014). Læsning og læseundervisning. 3. udg. København: Hans Reitzel.

Gellert, Anna Steenberg (2007). Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse. Viden om læsning 2. København: Nationalt Videncenter for læsning.

Gibbons, Pauline (2016). Styrk sproget, styrk læringen. København: Samfundslitteratur.

Hart, B. & Risley, T. (1995). Meaningful Differences. Baltimore. Brookes.

Haugen, Einar (1966). Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia. Sociological Inquiry 36 (2), 280-297.

Henriksen, Thomas (2011). En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. Sprog i Norden. København: Nordisk Sprogkoordination. <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>

Høeg, Tina (2018). Mundtlighed og fagdidaktik. København: Akademisk forlag.

Hårstad, Stian (2015). Nabospråk og nabospråkundervisning. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kjær, Kristian (1997). Nabosprog og andre fag end modersmålet. I Nielsen, Bodil (red.) (1997): Modersmålsundervisning på norsk, dansk og svensk. Overvejelser, forslag, eksempler på undervisning og kontaktmuligheder. København: Nordisk Ministerråd.

Madsen, Lis (2006). Nabosprogsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grundskole. I Madsen, Lis (red.) (2006). Nabosprogsdidaktik. København: Dansk lærerforening.

Madsen, Lis (red.) (2006). Nabosprogsdidaktik. København: Dansk lærerforening.

Mundbjerg, Torben (2019). Norsk og svensk – 0.-2. klasse. København: Gyldendals fagportal. https://dansk0-2.gyldendal.dk/forloeb/kommunikation/norsk_og_svensk?resourcePage=ed51b9cd-9435-4966-8e7b-252c14bc282b

Nielsen, Bodil (1997) (red.). Modersmålsundervisning på norsk, dansk og svensk. Overvejelser, forslag, eksempler på undervisning og kontaktmuligheder. København: Nordisk Ministerråd.

Nordisk Ministerråd (1962/1996). Helsingforsaftalen. København: Nordisk Samarbejde. <https://www.norden.org/da/publication/helsingforsaftalen>

Nordisk Ministerråd (2006). Deklaration om Nordisk sprogpolitik. København:

Nordisk Samarbejde. <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700895&dsid=6686>

Sebro, Torben (2014a). GNU slutrapport: Modersmål. GNU. The European Regional Development Fund/Interreg IV A. Roskilde: UC Sjælland.

Sebro, Torben (red.) (2014b). Nordisk læreplan: Modersmål. Udkast til en nordisk læreplan i modersmål. GNU. The European Regional Development Fund/Interreg IV A. Roskilde: UC Sjælland.

Sihlberg, Margareta og Hobel, Peter (2006). Når elever mødes, og nabosprog bliver talt – nabosprogsundervisning i gymnasiet. I Madsen, Lis (red.) (2006). Nabosprogsdidaktik. København: Dansk lærerforening.

Smedberg Bondesson, Anna (2014). Ditt språk i min mun. Grannspråkets glädje og gagn. Centrum för Öresundsstudier 34. Lund: Makadam förlag.

Stanovich, K. E. (1988). "Matthæustendensen" – hvorfor og hvad kan der gøres? Læserapport 16-17. København: Læsepædagogen.

Steffensen, Tom (2016). Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Mennesker og Teknologi. Roskilde Universitet. Roskilde: Academic Books RUC/Samfundslitteratur.

Yenkimaleki, Mahmoud & van Heuven, Vincent J. (2016). Effect of explicit teaching of prosodic features on the development of listening comprehension by Farsi-English interpreter trainees: An experimental study. The 2016 WEI International Academic Conference Proceedings. Vienna: The West East Institute. <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/05/Mahmood-Yenkimaleki.pdf>

Nabosprogsdidaktik og digitalisering

Michael Dal

Indledning

Da computerne i starten af 1990'erne begyndte at vinde indpas i undervisningen, udtænkte man forskellige betegnelser for fænomenet. I sprogundervisningen fandt man hurtigt frem til *CALL* (Computer Assisted Language Learning); en betegnelse, som stadigvæk er gyldig, men måske knap så beskrivende for de mange nye tekniske hjælpemidler (eller *devices*), der er tilgængelige i dag. At fokusere udelukkende på computeren som hjælpemiddel må i dag anses for at være en anakronisme. *E-læring* dækker fænomenet bedre, men *digital læring* eller *webbaseret læring* dækker måske bedst. Uanset hvad vi vælger at kalde det, så er læringen afhængig af to ting: 1) et teknisk aggregat og 2) internettet. Inden for de sidste 5-10 år har vi alle været vidne til en eksplosiv udvikling inden for computerteknik, tablets, iPads, SmartPhones, SmartWatches og andre tekniske hjælpemidler. Vi har oplevet at CD-rom blev indført som det helt nye for nogle år senere at blive udkonkurreret af USB-sticks og senere andre og mere handy måder at dele filer på. Nye teknikker udvikler konstant nye tekniske hjælpemidler. Hvor harddisken tidligere var det centrale gemmested for filer og andet digitalt materiale, så har internettet (skyen) i dag i høj grad overtaget denne funktion.

Den tekniske, intense og hurtige udvikling af internettet fra at være en platform, som mest af alt fungerede som en udvidet encyklopædi til at være et dynamisk kommunikationsmedium, hvor der bl.a. gives mulighed for at arbejde med virtuelle virkeligheder, har haft og har stadigvæk på mange områder indflydelse på arbejdet i skolen. En udvikling, der er sket i tre etaper, oftest benævnt Web 1.0, Web 2.0. og Web 3.0. Denne udvikling har haft afgørende betydning for skole og læring.

Man kan forsøgsvis illustrere udviklingen af og internettets *mulige* indflydelse på skolens verden på følgende måde (se næste side):

Tabel 1: Internettets mulige indflydelse på skolearbejdet og elevens læring

	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0
Mening/betydning er...	... dikteret	... social konstrueret	... social konstrueret og kontekstuel fornyet
Teknologien...	... bliver konfiskeret ved indgangen (digital flygtninge)	... inddrages efterhånden i undervisningen (digitale immigranter)	... er over det hele (det digitale univers)
Skolen er placeret...	... i en bygning	... en bygning eller online	... overalt og komplet integreret i samfundet
Forældre anser skolen for at være...	... en pasningsmulighed	... en pasningsmulighed	... et sted, hvor også de selv kan lære noget.
Hardware og software i skolerne...	... bliver anskaffet med store omkostninger til følge og siden ignoreret.	... er "open source produkter" og kan anskaffes for forholdsvis få omkostninger.	... kan skaffes til forholdsvis lave priser og bliver brugt bevidst.

Ud over at udtrykke noget generelt om teknologiens indflydelse på skolearbejdet på de forskellige trin gives der i tabel 1 også et bud på, hvordan internettet kan have været med til at ændre elevernes læringsmønstre. Når man i starten af 1990'erne arbejdede med at bruge internettet i en undervisningssammenhæng (Web 1.0), så blev betydningen af det brugte materiale gerne dikteret, på samme måde som næsten al anden lærdom også blev det. Det vil sige, at læringen først og fremmest var reproduktiv. Tekster og andet materiale, som blev hentet på internettet, blev på samme måde som det analoge materiale i høj grad brugt encyklopædisk uden egentlig relation til den virkelighed, eleverne befandt sig i. Der var desuden udelukkende tale om envejskommunikation. Man kan derfor sige, at lærebogens didaktik ukritisk blev overført til nettet, uden at man benyttede sig af de andre spirende muligheder, der også lå i at arbejde computerbaseret. Det blev endvidere markeret ved, at teknologien ikke var særlig synlig i undervisningen og oftest blev konfiskeret ved indgangen til klasserummet.

Efterhånden som internettet udvikler sig til at blive et sted for kommunikation, så gives der mulighed for større interaktivitet over nettet. Med Web 2.0 bliver der mulighed for en reel tovejskommunikation, hvilket tydeligt markeres ved udviklingen af forskellige sociale medier, chats osv. Nettet anses nu i højere grad for at være et sted for oplysningsdistribution. En af markørerne herpå er, at nu tales der ikke længere om at købe software for så at installere det via en CD-rom på computerne. I stedet hentes og installeres software direkte via nettet, og på samme måde hentes oplysninger via diverse blogs, Wikis, Wikipedia, der er brugerdrevet, således at brugerne på godt og ondt har indflydelse på de informationer, der distribueres. Også vidensdelingen sker over nettet via sharepoints som Dropbox, OneDrive osv. Med Web 2.0 får vi endvidere mulighed for at kollaborere og dele arbejdet på forskellige

måder, fx via Google Docs og Google Drive. Alt i alt kan vi altså sige, at kommunikationen bliver lettere og mere dynamisk, og i skolesammenhæng betyder det, at der bliver større mulighed for samarbejde mellem elever, undervisere og forskere. Det er en udvikling, som betyder, at teknologien efterhånden bliver inddraget og er synlig i undervisningen. Læringsrummet er heller ikke kun placeret i en bygning, men er også delvis eller helt online.

Web 3.0 identificeres gerne med, at teknologien i højere grad bliver bærbar og personlig. Der er fokus på individet, som får mulighed for at hente særligt designede apps til brug i forskellige sammenhænge – også i skolesammenhæng. Der opereres med begrebet ‘et semantisk net’ (semantic web), hvor der arbejdes med formidling af meninger og følelser i dataform. Grundsynspunktet er, at disse data så kan fortolkes ved hjælp af kunstig intelligens og indgå i et gigantisk edderkoppespind af viden på tværs af internettet. Tanken er at vidensmassen kan hjælpe os til at forstå, generere og dele indhold ved hjælp af søgning og analyse. Et godt eksempel på dette er virksomhedernes og organisationers brug af internettet til at analysere brugeradfærd og brugerengagement på internettet med det formål at kunne udbyde specialdesignede tilbud til den enkelte. Et andet eksempel er de kunstige ‘svarmaskiner’, som bruges til at få forskellige aktører til at tro, at de sidder og kommunikerer med en levende person, hvor de i realiteten faktisk sidder og ‘snakker’ med en virtuel svarmaskine. Web 3.0 giver med andre ord mulighed for virtualisering på mange forskellige niveauer, og dermed bliver tilstedeværelsen på nettet uafhængig af tid og sted. Ja, man kan sig næsten sige, at der sker en opløsning af tid af sted. I skolesammenhæng markeres denne udvikling bl.a. ved, at *virtual reality* nu mere og mere er ved at vinde indpas i undervisningen, og den voksende brug af iPads som undervisningsmiddel ville ikke kunne have ladet sig gøre uden Web 3.0.

Ved at bruge den nyeste teknologi bliver viden og meninger ikke kun dikteret. Viden og kompetencer bliver potentielt i højere grad konstrueret af eleven selv i forhold til den sammenhæng, eleven skal bruge en bestemt viden i, og til den situation eleverne befinder sig i. I princippet kan man finde oplysninger om næsten alt og overalt, uanset tid og sted. Læring er ikke kun noget, der sker formelt inden for skolens vægge, men den kan også i lige så høj grad ske både formelt og uformelt uden for skolen.

Nogle synspunkter på den didaktiske brug af ny teknologi

Det er indiskutabelt at den teknologiske udvikling har haft betydning for den moderne pædagogik og didaktik. Undersøgelser viser, at ved at inddrage den nye

teknologi ser det ud til, at elevens læring sker på flere niveauer, fordi anvendelse af et multimedie betyder, at tekstens dimensioner udvides fx ved at integrere billedmateriale (video og stills), hyperlinks osv. Richard E. Mayer (2001) er én af dem, som gør opmærksom på dette, og han peger dermed på, at en tidssvarende pædagogik må bygge på multimodale arbejdsformer. Han opstiller en model, som bygger på syv grundprincipper omhandlende, hvorfor elever lærer bedre ved at integrere ord og billeder. Schnotz, Bannert og Seufert (2002) udvider forståelsen af begrebet multimodalitet ved at skelne mellem beskrivende (*descriptive*) og afbildende (*depictive*) repræsentationer. Tanken er, at elevernes læring simpelthen forbedres ved, at de får information via (levende) billeder og tekst (skriftlig såvel som mundtligt). Det samme gælder, når eleverne selv skal producere tekster. Læringen og formidlingen tænkes at blive bedre, hvis eleverne også selv kan arbejde multimodalt (Kress, 2003).

Andre mener endda, at der ved at integrere ny teknologi i undervisningen er opstået en helt ny læringskultur, hvor eleven sættes i centrum, og hvor autentisk og social læring står centralt byggende på samarbejde og elev-til-elev interaktion. Kozma (2003) går så langt som til at mene, at IKT-understøttet innovation i en uddannelsessammenhæng må defineres som en pædagogisk løsning, der involverer “a shift from traditional paradigms towards emerging pedagogical approaches based on our current understanding of learning, such as fostering learner-centred and constructivist processes, and the acquisition of lifelong learning skills” (ibid., s. 27). I dette synspunkt ligger immanent en tanke om, at pædagogiske nyskabelser og et opgør med et traditionelt pædagogisk paradigme ikke kan ske uden brug af ny teknologi.

Gisli Thorsteinsson (2013) er grundlæggende enig i, at samarbejde og multimodalitet er en forudsætning for bedre og innovativ læring. På den baggrund har han undersøgt brugen af ny teknologi i undervisningen. Hans ærinde er at beskrive, hvordan ny teknologi kan hjælpe eleverne til samarbejde i forbindelse med ideudvikling på klassen. Hans undersøgelse går ud på at evaluere brugen af virtual reality (VRLE) i en læringsammenhæng. Hans resultater viser, at VRLE ser ud til at være gavnlige i forbindelse med elevernes samarbejde og udvikling af nye ideer til de emner, der tages op i undervisningsammenhæng. Han gør en særlig pointe ud af at forklare, at det ser ud til, at eleverne ved hjælp af VRLE hurtigt forstår innovative processer, og derfor også hurtigt bliver uafhængige og selvklørende i forbindelse med at arbejde med et emne. På den måde opfatter Thorsteinsson ny teknologi som en vigtig præmis for at aktivere eleverne og motivere dem til at arbejde selvstændigt med en problemstilling, som de selv har været med til at vælge.

Generelt kan man sige, at den nye teknik ikke længere udelukkende kan opfattes som et erstatningsværktøj til brug i undervisningen, men at den snarere er et værktøj, der kan være med til at give anvisninger om konkret funktionelle forbedringer af undervisningen. Med den tekniske udvikling opstår der en mulighed for at modificere og omstrukturere det didaktiske koncept for undervisningen, inklusiv fx at lave nye opgavetyper, som ikke tidligere var mulige. Ruben Puentedura (2014) er én af dem, der særlig har studeret, hvordan den moderne teknik understøtter og kan være med til at transformere undervisningen. Hans arbejde har udmøntet sig i den såkaldte SAMR-model. Det er en model, som illustrerer, hvilken betydning det har at integrere den nye teknologi i undervisningen.

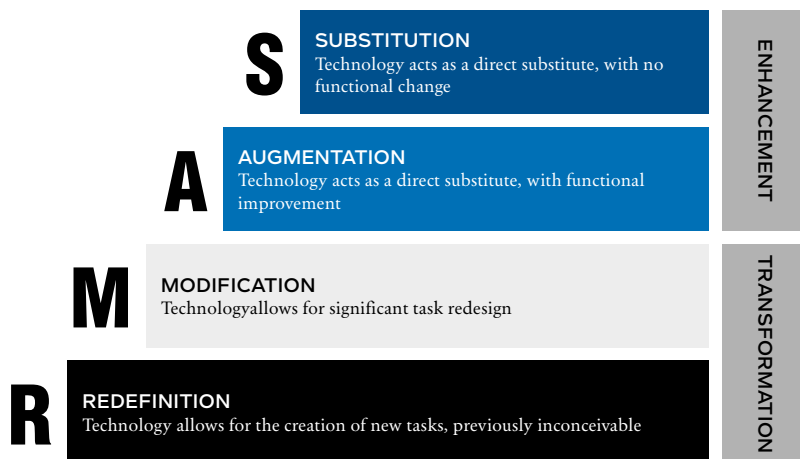


Illustration 1: SAMR-modellen (Puentedura, 2014)

Modellen består af fire niveauer. Hvert niveau defineres ud fra, i hvor høj grad den nye teknologi bliver integreret i undervisningen. På det første niveau har teknikken en erstattende funktion (*substitution*) i undervisningen. Her bruges teknikken til at lave det samme, som man altid har gjort, men læringsprocessen ændrer sig grundlæggende ikke. Et af kendetegnene for dette niveau er, at mange lærere fx overfører allerede eksisterende opgaver udformet på papir til computer/web og på den måde gør dem tilgængelige på skærm. Computeren og anden teknik bruges næsten udelukkende til at indhente oplysninger, og de opgaver, eleverne arbejder med, ligner fuldstændig de opgaver, som man ville stille på papir. Udtrykket i opgaverne er blot digitalt.

På det næste niveau har teknikken mere karakter af at have en understøttende funktion (*augmentation*). Den nye teknik er med til at effektivisere læringsprocessen og undervisningen, gerne ved hjælp af interaktivitet. Internettet bliver mere synligt og bruges bevidst i en undervisningssammenhæng. Der arbejdes multimodalt, og billeder, film og lydtekster vægtes i højere grad. Lydbogen finder vej ind i undervisningen, og det gør netordbøger, tekster med hyperlinks og e-bøger også. Eleverne gives mulighed for at samarbejde via forskellige e-platforme, fx Google Docs. På dette stadium gives der mulighed for i højere grad at prioritere lytteforståelse og film i en undervisningssammenhæng. På de to første niveauer fungerer teknikken i det store hele som et understøttende og forbedrende (*enhancement*) værktøj i forbindelse med undervisningen.

Det tredje niveau er kendetegnet ved, at teknikken til en vis grad eller helt modificerer læringen (*modification*). Det kan ske ved, at teknikken ændrer på præsentationer, opgavetyper og afleveringer. Her er det karakteristisk, at eleverne ikke kun afleverer ved hjælp af skrevne produkter, men også i form af lyd- og videooptagelser. Det samme gælder lærerens kommentering af opgaver. Den er ikke nødvendigvis kun skriftlig, men kan ske på mange forskellige måder, fx via en digital rubric, i form af en lydoptagelse (mundtlig kommentering), som gøres tilgængelig for eleven på nettet, og andre innovative evalueringsformer. Læringen foregår nu ikke udelukkende i klasserummet, men henlægges delvist eller helt til læringsportaler, som bliver udarbejdet af læreren eller andre professionelle. På samme måde har eleven ofte en egen hjemmeside, som eventuelt fungerer som en digital portfolio. Samarbejdet mellem eleverne foregår ikke kun face-to-face, men også over nettet, fx ved at eleverne bruger forskellige sociale medier til at dele deres læringsmedier.

På det fjerde og sidste niveau tænkes den nye teknik at blive brugt innovativt og kreativt; den er med til at skabe nye læringsammenhænge og redefinere undervisningen (*redefinition*). En vigtig markør er, at eleverne arbejder bevidst multimodalt. Nye undervisningsdesign ser dagens lys, fx det omvendte undervisningsdesign (*flipped learning*), hvor den digitale og multimodale tilgang er altafgørende. Ligeledes integreres de sociale medier helt og holdent i undervisningen. Elever og lærer kommunikerer i højere grad via de sociale medier (fx en lukket Facebook-gruppe, Twitter og andre former for social kommunikation over internettet), og eleverne kommunikerer i højere grad med aktører uden for klasserummet, fx samarbejdsklasser inden- og udenlands, fx ved hjælp af Skype, Messenger eller Facetime. En anden markør er, at eleverne samarbejder selvstændigt over internettet, og autonomi i undervisningen

er gennemgående. Inddragelse af digitalisering og ny teknik resulterer på den måde i en omdefinering af læringsdesignet og læringsprocessen. Teknikken er med til at omdefinere og transformere undervisningen via nye læringssyn og indførelse af ikke før sete læringsdesign, som fx det omvendte undervisningsdesign og *blended learning*. Både lærere og elever arbejder bevidst multimodalt og differentiering, kollaboration, autonomi, fleksibilitet og variation bliver vigtige buzzwords.

Puenteduras beskrivelse af de fire forskellige niveauer kan siges at være forholdsvis idealiseret. Især de positive sider ved brug af den nye teknik fremhæves, hvilket der i øvrigt er en generel tendens til i det meste af den forskning, som handler om digital læring i en didaktisk sammenhæng. Danae Romrell og hendes kolleger (2014) har på den anden side undersøgt og påvist, hvordan SAMR-modellen kan anvendes som en troværdig klassifikationsmodel i forbindelse med analyse af ti relativt nye studier om brug af mobil og digital teknik i undervisningen. Resultatet er, at SAMR-modellen må anses for at være en god målestok til at klassificere resultaterne af de ti studier med henblik på at evaluere, på hvilket niveau der i hvert tilfælde arbejdes it-didaktisk.

I de fleste tilfælde omtales digitaliseringen og brugen af mobil teknik i positive vendinger, men der nævnes derudover en række tekniske og pædagogiske udfordringer. Således anses det som en styrke, at eleverne oftest selv har adgang til den nødvendige teknologi, fx smartphone eller tablet, men det nævnes også, at det kan være et problem, at eleverne ikke altid kender deres digitale apparat helt så godt som forventet. Det betyder, at det er nødvendigt at bruge tid på at sikre, at eleverne kender til brugen af de forskellige funktioner, der forventes at komme i spil i undervisningen. Desuden har der været tilfælde, hvor elevernes tablets, smartphones m.m. bruger inkompatible teknikker, hvilket kan gøre det sværere at instruere eleverne, hvad angår det tekniske. Naturligvis er det også nødvendigt, at skolens trådløse net og intranettet fungerer efter hensigten og er stort nok til at behandle et stort antal brugere. En af de pædagogiske/didaktiske udfordringer viser sig at være at bevidstgøre læreren om at designe og bruge materialer, så de passer til forskellige skærmstørrelser og ikke mindst, at materialerne er med til at aktivere eleverne.

Når man læser om nogle af de forskningsresultater, som er fremkommet angående sprogdidaktik og digitalisering, så kan man forledes til at tro, at brugen af ny teknik automatisk medfører en ny didaktisk model. Det er dog langt fra tilfældet. Det er vigtigt at understrege, at den nye teknik i sig selv ikke skaber didaktisk innovation. Den nye teknik er først og fremmest et værktøj. Om der er tale om didaktisk innova-

tion eller ej, afhænger i høj grad af lærerens kunnen til at bruge dette – mange gange effektfulde – værktøj til at lave et godt og effektivt undervisningsdesign. Sørger læreren ikke for på forhånd at tænke problemløsningsopgaver, interaktivitet og samarbejde ind i undervisningen, så gør brugen af den nye teknik sådan set hverken fra eller til. Det gælder specielt i forbindelse med sprogundervisning og sprogdidaktik. Det gør Heift og Rimrott (2012) en særlig pointe ud af i deres tekst om task-baseret og computerbaseret sprogundervisning. Ken Beatty (2010) omtaler ligeledes problemstillingen i sin bog om at undervise og forske i computerbaseret sprogundervisning og nævner specifikt i bogens tredje del nødvendigheden af at lave et undervisningsdesign, hvor samarbejde og aktivitetsundervisning står i centrum.

Didaktiske læringsdesign i nabosprog

Nabosprogsundervisningen har i de sidste årtier været under revision. Fra blot at bestå af mestendels læsning af tekster på nabosprogene, så er man i dag mere opmærksom på, at det også er nødvendigt at bruge audiovisuelle medier i undervisningen, så eleverne får mulighed for at lytte til de forskellige sprog og dermed udvikle deres receptive færdigheder (Madsen, 2012). Inde på webportalen *Norden i skolen* har man arbejdet på at samle en række forskellige tekster (film, lyd, billeder m.m.) fra de skandinaviske lande. Adgang til portalen er gratis, og den består af tre hovedtemaer: 1) sprog og kultur, 2) historie og samfund, og 3) klima og natur. Indholdselementer og de medfølgende opgaver er sammensat med nabosprogsdidaktisk fokus, og alle materialer kan hentes ned eller streames via computer, tablets eller smartphone. Det vil sige, at eleverne har mulighed for at hente materialer og opgaver, uanset hvor de befinder sig. Det kræver blot, at der er adgang til en trådløs forbindelse. Derudover kan skolerne via portalen finde venskabsklasser, som giver eleverne mulighed for at samarbejde med jævnaldrende på tværs af landegrænserne. Portalen retter sig mod både grundskolen og de gymnasiale uddannelser (Henriksen, 2017).

Webportalen kan siges at være et godt eksempel på, hvordan internettet og adgang til den nye teknik kan understøtte og skabe en tilvækst til undervisningen. Som sådan kan man i it-didaktisk forstand kategorisere webportalen som tilhørende det andet niveau i Puenteduras SAMR-model. De opgaver, som ligger på portalen, er fx ikke interaktive. Opgaverne har karakter af analyse og refleksion, men er ikke eksplicit formuleret som problemløsningsopgaver. Brugerne af portalen kan arbejde multimodalt, men man kan også vælge at bruge portalen i en mere traditionel undervisning, hvor tekstforståelsen formidles i en klassesammenhæng.

I det følgende vil der blive givet to eksempler på læringsdesign, hvor der i højere grad arbejdes multimodalt, og hvor undervisningen yderligere modificeres ved hjælp af teknikken. Det første eksempel er en WebQuest, og det andet eksempel bygger på tandemlæring.

WebQuest

En WebQuest er kort fortalt en problemløsningsopgave, der løses via nettet. Grundideen med en WebQuest er, at eleverne ud fra en på forhånd defineret rolle skal undersøge en problemstilling (Lamb & Johnson, 2007). I en typisk WebQuest udarbejdet for lidt yngre elever kan der være adgang til en række ressourcer, bestående af links til hjemmesider, video og andet materiale på nettet, der alle har med det pågældende emne at gøre. I den forbindelse kunne man fx godt tænke sig, at det ville være muligt at bruge tekster og materialer fra webportalen *Norden i skolen*. Grundtanken er, at læreren afgrænser søgefladen eller retter den ind mod en særlig tekstmængde. Ældre elever kan derimod få til opgave at filtrere et større antal hjemmesider på internettet ud fra den synsvinkel, som han/hun vil foretage søgningen ud fra (Udsen, 2010). WebQuest er et akronym for Web Question og blev først lanceret af Bernie Dodge (1995) fra San Diego State University. Han har siden stået i spidsen for den videre udvikling af brugen af WebQuests i undervisningssammenhæng. I et interview med Linda Starr i *Education World* (2012) slår han til lyd for, at med brugen af WebQuests så giver læreren eleverne adgang til internettet og dermed også verden. Ved at bruge digitale netbaserede materialer arbejdes der med et nutidigt, opdateret og autentisk materiale – i modsætning til lærebogens ofte forældede tekstmasse.

Et konkret eksempel på en WebQuest kunne se således ud:

Projekttemne. Arranger og tag på en 'digital rejse' rundt om i Norden. Opgaveformuleringen kunne tage udgangspunkt i, at eleverne har vundet en præmie i en nordisk konkurrence om fx skisport (det kunne være musik, billedkunst eller hvad som helst). Præmien består af DKK 15.000,-. Pengene skal bruges til at rejse en uge rundt i Norden og kigge på og udøve skisport. Når de kommer hjem, skal de lave en reportage (gerne en videoproduktion), som skal fortælle om det, de har oplevet undervejs. Udgifterne til rejsen må ikke overstige præmiesummen.

Eleverne opdeles i firemandsgrupper. Hvert medlem tildeles en figur eller en rolle, fx 1) en elev skal styre økonomien for projektet, 2) en anden skal styre de aktiviteter, de ønsker at lave undervejs, 3) en tredje skal være en form for redaktør, og den 4) fjerde skal være ansvarlig for korrekturlæsning/teknik m.m. Grupperne diskuterer

nu, hvilke steder (mindst tre) de vil besøge på deres rejse. Når de har besluttet sig for, hvilke steder de vil besøge, går de på nettet og finder forskellige oplysninger om stedet på originalsprogene (svensk, norsk eller dansk). Opgaven går nu ud på at tilrettelægge en fiktiv ugelang tur (rejseform, overnatning, sightseeing m.m.) inden for det angivne budget. Gruppen indhenter og bearbejder det fundne materiale. Til slut formidles deres resultater (eller 'rejsen') i en video, gerne med billedmateriale fra internettet. Resultatet præsenteres for klassen via en lukket Facebook-side, som kun klassen og læreren har adgang til. Eleverne evaluerer nu gruppevis og anonymt de andre gruppers produkter ved at kommentere produktet og udfylde en digital rubric. Evalueringen sendes til læreren, der videresender evalueringerne til de forskellige grupper. Når 'fagfælleevalueringen' er afsluttet, holdes et fælles plenum, hvor resultaterne diskuteres.

En sådan opgave ville kunne kategoriseres som en opgave, hvor teknikken bruges som modifikation. Der er tale om en problemløsningsopgave, hvor hverken elev eller lærer kender det endelige svar. Hver gruppe laver deres egen tur på baggrund af egne beslutninger. Opgaven bygger på en form for CL-struktur (cooperative learning), hvilket er med til at gøre gruppens medlemmer afhængige af hinandens arbejde.

Informationshentning og bearbejdningen af informationen bygger på det altafgørende princip, at eleverne skal gøre noget med informationerne. De bliver på den måde tvunget til at omskabe og sammenfatte abstrakt information til egentlig konkret og vedkommende viden, som skal formidles til de andre i klassen.

Tandemlæring

Det andet eksempel bygger på ideen om tandemlæring, det vil sige en læringssituation, hvor to partnere, en eller flere personer, som har det valgte sprog som fremmed- eller nabosprog, og en person eller flere personer, som har sproget som modersmål, kommunikerer sammen enten face-to-face eller via e-mail, Skype eller en anden form for digital kommunikation (Humboldt-Universität, 2017).

Der er blevet lavet en række studier om betydningen af tandemlæring (Kabata & Edasawa, 2011; Pors, 1999; Vasallo & Telles, 2006; Woodin, 2001). I disse refereres der hyppigt til to hovedprincipper, som manifesterer tandemlæring: *gensidighedsprincippet* og *autonomiprincippet*. Gensidighedsprincippet henviser til, at begge deltagere i et tandempar principielt skal have et udbytte af Kooperationen. Det kan være af sproglig eller kulturel karakter. Den fremmedsprogede kan få sproglig hjælp

til at formulere sig og tilrette sin fremmedsproglige produktion. Personen, der har det valgte sprog som modersmål, kan ud over almensproglig opmærksomhed indhente oplysninger om samfundsforhold og kulturen i det land, den fremmedsprogede kommer fra. Således er tandemlæring ikke kun et spørgsmål om sproglæring, men i lige så høj grad et spørgsmål om interkulturel læring. *Autonomiprincippet* henviser til det hensigtsmæssige i, at eleven selv tager et ansvar for sin læring. Det vil sige, at sprogeleven i høj grad selv fastlægger målsætningen for læringen, vælger de emner, han/hun vil beskæftige sig med og selv bestemmer, på hvilken måde de arbejder med emnet. I tandemlæring opnås dette oftest ved, at deltagerne må klargøre forudsætningerne og målet med samarbejdet og derefter blive enige med hinanden om, hvilket emne de vil arbejde med, hvilket materiale de vil bruge, og ikke mindst hvordan de vil nå frem til de ønskede resultater (Little & Brammerts, 1996).

I eksemplet her er forudsætningen, at klassen, der arbejdes med, har en eller to samarbejdsklasser i de øvrige skandinaviske lande. Projektet former sig i princippet som en digital kommunikation mellem flere klasser. Hovedformålet med projektet er dobbelt: På den ene side arbejdes med avisteksten som genre, og på den anden side kommunikeres der og arbejdes der med materiale på tværs af landegrænserne. Arbejdet går ud på, at hver af de involverede klasser laver hver sin digitale avis med materialer, interviews m.m. fra samarbejdspartnerne.

Den første fase i forløbet går ud på at finde et fælles arbejdstema. Det kunne fx være *Aktiviteter uden for skolen*, dvs. fritidsaktiviteter, fritidsarbejde m.m. Når det fælles tema er fundet, bliver hver klasse opdelt i grupper. Hver gruppe får til opgave at samle og/eller udarbejde forskellige materialer om temaet på deres eget sprog. I dette tilfælde kunne materialet bestå af avisartikler om unges fritidsinteresser, beskrivelser af de muligheder, de unge har i nærsamfundet, muligheder for fritidsarbejde osv. Når materialerne er fundet/udarbejdet, sendes de ud til de to andre samarbejdsklasser.

Klasserne skal nu hver for sig etablere 'en avisredaktion' og med udgangspunkt i det tilsendte materiale lave en digital avis, hvor temaet behandles. Eleverne påtager sig forskellige roller med henblik på udgivelse af den digitale avis. Rollefordelingen kunne være: 1) ansvarshavende redaktør(er), 2) redaktionssekretær(er), 3) layouter, 4) billedredaktion og 5) teknisk ansvarlige m.m. Alle i klassen har dog en funktion som 'journalist', dvs. skal være ansvarlige for at udvælge og udarbejde materiale til avisen. Et krav er, at undervejs skal alle elever i klassen være med i en tremandsgruppe, som har til opgave at interviewe en anden tremandsgruppe fra én af samarbejds-

klasserne i de to andre skandinaviske lande via fx Skype, Facetime, Messenger eller lignende om det valgte emne. Interviewene optages og renskrives på elevernes eget modersmål og sendes til de interviewede, som har mulighed for at komme med eventuelle rettelser og kommentarer.

På baggrund af det tilsendte materiale (og evt. egne fund på internettet) og de indsamlede interviews skriver klassen diverse artikler, som redigeres og 'udkommer' som en netavis. Avisen skal naturligvis bestå af artikler, billeder og også gerne video-materiale produceret af eleverne. Læserne er naturligvis primært eleverne i de tre involverede klasser, men avisen kan fx også gøres tilgængelig for alle de involverede skolars elever på skolernes intranet.

Et sådant projekt er naturligvis tidskrævende og kan ikke gennemføres på mindre end en måned. I et projekt af denne art indgår sociale medier som en integreret del af undervisningen. Der arbejdes bevidst multimodalt og under forløbet fokuseres på samarbejde, differentiering og variation. Et sådant projekt ville det ikke være muligt at gennemføre uden en innovativ og kreativ brug af den nye teknik. På den baggrund kan man sige, at her er tale om digital læring, hvor teknikken til en vis grad er med til at omdefinere opgavekonceptet.

Konklusion og perspektivering

Internettet og den nye teknik understøtter og indgår i dag som en integreret del af elevens læring. I nogle tilfælde er der tale om, at teknikken afløser ældre undervisningsteknikker, uden at læringsprocessen grundlæggende ændrer sig. I den anden ende oplever vi, at den nye teknik kan gå ind, omdefinere og grundlæggende ændre på den måde, hele indlæringsprocessen sker på. Nye indfaldsvinkler og læringsdesign opstår, hvor specielt begreber som differentiering, samarbejde, autonomi og variation står centralt.

Både forskningen og konkrete undervisningsforsøg peger på, at det uden tvivl vil gavne nabosprogsundervisningen at satse mere på digitale læringsprocesser. Det kræver ikke blot, at lærerens tekniske færdigheder bliver ajourført, men også en villighed til at afprøve nye undervisnings- og læringsdesign, som bygger på samarbejde, problemløsningsopgaver og forskellige former for aktivitetsundervisning. Ovenfor har jeg givet to eksempler på læringsdesign, et som bygger på en WebQuest og et som bygger på tandemlæring. I begge tilfælde stilles krav til elevernes samarbejdsevne enten inden for klassen eller med aktører uden for klassen. Eksemplerne

har også det fællestræk, at elevernes læring bygger på autentiske opgaver eller en simuleret problemløsningsopgave. Ved at arbejde med denne form for opgavetyper får eleven mulighed for i samarbejde med andre at kunne konstruere sin egen viden om verden, sproget, faget og skolen.

Endnu et fællestræk ved de to eksempler er, at undervisningen ikke kun forholder sig til at skulle ske inden for skolens vægge. I princippet kan begge undervisningsforløb foregå uden for klasseværelset eller helt uden for skolen. Internettet spiller en afgørende rolle, både i forbindelse med indsamling af materiale og også i forbindelse med præsentationen af elevprodukter.

Den udstrakte brug af internettet i undervisningen har været med til at stille spørgsmålstegn ved betimeligheden i udelukkende at arbejde inden for skolens fire vægge. Det generelle krav i dag ser ud til at være, at skole og samfund i højere grad bør integreres. Nye innovative læringsdesign ser i den forbindelse dagens lys, mange gange fastholdt i begreber som innovationsundervisning og pædagogisk entreprenørskab. I den forbindelse kan man eventuelt overveje, om man en gang i fremtiden fx på gymnasieplan kunne lade elever arbejde med nabosprogsundervisningen ved hjælp af MOOCs (*Massive Open Online Courses*). Her er tale om gratis webbaserede fjernundervisningsprogrammer, der er designet således, at de henvender sig til et stort antal deltagere, som bor i et spredt geografisk område (Shrader, Wu, Owens-Nicholson, & Ana, 2016). Læringsdesignet kendes fra universitetsverdenen fx Stanford University, som nu gennem en række år har udviklet og udbudt kurser i forskellige fag (Griffiths, Chingos, Spies, & Mulhern, 2015). I dag er MOOCs stadigvæk under udvikling, og der vil sikkert gå endnu et stykke tid, før det både ville være interessant og muligt at kunne bruge en MOOC i forbindelse med nabosprogsundervisningen i grundskolen eller gymnasiet. Om dette kunne der skrives meget mere, men det er et emne, som ligger uden for emnet i denne sammenhæng.

Hvordan udviklingen i fremtiden vil forme sig, er det naturligvis svært at forudsige noget konkret om, men ude i horisonten kan vi måske skimte en fremtid, hvor den virtuelle teknologi kommer til at spille en større rolle i nabosprogsundervisningen. Måske er der ikke lang tid til, at vi kan lade eleverne deltage i en virtuel og interaktiv virkelighed, hvor man møder sine skandinaviske jævnaldrende og via teknikken og internettet sammen laver forskellige aktiviteter, hvor de centralskandinaviske sprog får en helt ny og uventet rolle.

Litteratur

Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Harlow: Longman.

Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. *Distance Educater*.

Dodge, B. (2012). Meet Bernie Dodge: The Frank Lloyd Wright Of Learning Environments. I L. Starr (red.). Colchester: education world.

Griffiths, R. J., Chingos, M. M., Spies, R., & Mulhern, C. (2015). Adopting MOOCs on Campus: A Collaborative Effort to Test MOOCs on Campuses of the University System of Maryland. *Online Learning*, 19(2).

Heift, T., & Rimrott, A. (2012). Task-Related Variation in Computer-Assisted Language Learning. *The Modern Language Journal*, 96(4), 525-543.

Henriksen, T. (2017). Norden i skolen. Hentet fra <https://nordeniskolen.org/da/>

Humboldt-Universität, L. C. a. (2017). What is TANDEM. Hentet fra <https://www.sprachenzentrum.hu-berlin.de/en/independent-study/tandem/was-ist-tandem>

Kabata, K., & Edasawa, Y. (2011). Tandem Language Learning through a Cross-Cultural Keypal Project. *Language Learning & Technology*, volume 15(1), 104-121.

Kozma, R. B. (red.) (2003). *Technology, Innovation, and Educational Change. A global perspective: A report of the Second Information Technology in Education Study Module 2*. Eugene: International Society for Technology in Education (ISTE).

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Lamb, A., & Johnson, L. (2007). Webquest definitions and foundations. Hentet fra <http://www.eduscapes.com/sessions/travel/define.htm>

Little, D., & Brammerts, H. (red.). (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Trinity College Dublin: Centre for Language and Communication Studies.

Madsen, L. (red.) (2012). *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansk lærerforening.

Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

Pors, H. (1999). *Projekt International Tandem Network*. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 5(13), 12-16.

Puentedura, R. (Producer). (2014, 03.12.2015). The SAMR Model explained. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=_QOsz4AaZ2k

Romrell, D., Kidder, L. C., & Wood, E. (2014). The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Online Learning*, 18(2), 1-15. doi:<http://dx.doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>

Schnotz, W., Bannert, M., & Seufert, T. (2002). Toward and integrative view of text and picture comprehension: Visualization effects on the construction of mental models. I J. A. Otero, A. León, & A. Graesser (red.), *The Psychology of science text comprehension* (s. 385-416). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shrader, S., Wu, M., Owens-Nicholson, D., & Ana, K. S. (2016). Massive Open Online Courses (MOOCs): Participant Activity, Demographics, and Satisfaction. *Online Learning*, 20(2).

Thorsteinsson, G. (2013). Developing an understanding of the pedagogy of using a Virtual Reality Learning Environment to support innovation education. I L. V. Shavinina (red.), *The Routledge International Handbook of Innovation Education* (s. 456 - 470). London: Routledge.

Udsen, L. (2010). *WebQuests - med roller, indlevelse og kreativt slutprodukt*. København.

Vasallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPECIALIST: Research in Language for Specific Purposes*, 27(1), 83-118.

Woodin, J. (2001). Tandem learning as an intercultural activity. I M. Byrum, A. Nichols, & A. Stevens (red.), *Developing Intercultural Competence in Practice* (s. 189-202). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Materialer om nabosprog og nabosprogsdidaktik

Eva Theilgaard Brink

I efteråret 2018 præsenterede jeg ved et netværksseminar i projektet *Nordisk Nabosprogsdidaktik og Nabosprogskommunikation i Læreruddannelserne* tre sæt materialer omhandlende nabosprog og nabosprogsdidaktik. Det drejer sig om følgende materialer, som jeg udfærdigede i vinteren 2018 som forberedelse til Nordisk Sommerskole om nabosprog, der blev afholdt efterfølgende sommer i august 2018. Udarbejdelsen af materialerne blev realiseret gennem en bevilling fra Undervisningsministeriet:

1. En opmærket og søgbar litteraturliste over publikationer om nabosprogsforståelse, herunder nabosprogsdidaktik,
2. en artikel skrevet til lærerstuderende med det formål at oplyse dem om informationssøgning i Norden på grundskoleområdet,
3. en liste over allerede eksisterende læremidler om nabosprog og -kultur.

Alle tre materialer er tilgængelige på Københavns Professionshøjskoles hjemmeside via følgende link: <https://ucc.dk/laerer/om-uddannelsen/internationale-muligheder/nordisk-sommerskole/studiemateriale-til-nordisk>

Man kan desuden kontakte forfatteren på etbr@kp.dk for rekvirering og yderligere information. I det følgende omtales hver ressource kortfattet.

Katalog over nabosproglitteratur

Kataloget rummer 463 unikke referencer, som er søgt frem i perioden efterår 2017 til vinter 2018. Kataloget er udfærdiget i Excel, og referencerne er givet i APA-standard.

I udarbejdelsen af kataloget er der brugt faste selektionskriterier, som fremgår af Excel-arkets første fane, bl.a. hvilke søgeord der er søgt på, og i hvilke databaser der er søgt i. I referencelisten er der også medtaget studenteropgaver fra videregående uddannelser i Norden.

Referencerne er desuden opmærket for udgivelsesår, det sprog, teksten er skrevet i, samt hvilken teksttype der er tale om. Dvs. at det er muligt at søge på en specifik tekststreng eller at søge inden for de givne opmærkninger.

Følgende teksttyper er inkluderet og opmærket:

Anmeldelse	Avisartikel	Bibliografi/forskningsoversigt
Bidrag til festskrift	Fagbladsartikel	Festskrift
Foredrag	Forskningslitteratur	Forskningsrapport
Håndbog	Håndbogsartikel	Kongresbind
Lærebog	Lærebogslitteratur	Ministerielt/offentligt dokument
Ordbog	Ph.d.-afhandling	Populærvidenskabelig artikel
Projektbeskrivelse	Speciale	Studenteropgave
Tale	Tidsskrift	

Der er desuden tilføjet en kolonne, der angiver, hvorvidt referencen findes som fuldtækt i det medfølgende bibliotek med open access-artikler.

Reference APA	År	Kategori	Sprog	Frit tilgængelig i katalogets bibliotek
Åca, P. (1997). A note on inter-scandinavian communication. I E.-H. Jahr (red.), <i>Eastern European contributions to Scandinavian linguistics</i> (s. 9-14) (Studia Nordica 2). Oslo: Novus.	1997	Forskningslitteratur	Svensk	X
Agazzi, B. (2015). Hur skall det bli ordning på det nordiska språksamarbejdet?. <i>Sprog i Norden</i> 2015, 23-34.	2015	Forskningslitteratur	Svensk	X
Akio, S. (1997). Samskilt språkhønsning – mer gemensam offentligt, mindre byråkrati. <i>Sprog i Norden</i> 1997, 93-97.	1997	Forskningslitteratur	Svensk	X
Allberg, L. (2017). <i>Ken undervisning i nordiska språk vara mer än "rævkedelig dansk" och "pungur hmfur"?: En komparativ studie av nordisk språkpolitik som norm och praktik i Sverige och på Island</i> . Studenteropgave, Umeå universitet.	2017	Studenteropgave	Svensk	X
Alm, E. (2000). Internordisk kommunikation – kurs i skandinaviske vid Islands universitet våren 1999. <i>Sprog i Norden</i> 2000, 45-48.	2000	Forskningslitteratur	Svensk	
Andersen, E. (1978). Dansk, norsk og svensk i mundtlig form. Nogle synspunkter på attituder, identitet og strategier. <i>Medet mellem sprogene i det dansk-tyske grænseområde. Foredrag og indlæg fra en konference i Aabenraa 13-15 september 1978</i> , 14-37. Aabenraa: Institut for grænseregionsforskning.	1978	Forskningslitteratur	Dansk	
Andersen, M. H., Hansen, E., Jarvad, P., & Schack, J. (2004). Dansk fra skandinavismen til i dag. <i>Moderne importør i språk i Norden</i> , 2, 142-174.	2004	Forskningslitteratur	Dansk	
Andersen, M. J. W. (2014). <i>Nynorsk er svært at forstå. Jeg tycker mer om gammelnorsk</i> . <i>Svensker i Oslo og den norske talemålsvariation</i> . Masteropgave, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitet i Oslo.	2014	Speciale	Svensk	X

Her ses et udsnit af katalogets opbygning. I kolonnerne ses fra venstre: APA-referencen, udgivelsesår, teksttypekategori, sprog og angivelse af, hvorvidt teksten er at finde i open access-biblioteket.

Artikel om nordisk informationssøgning på grundskoleområdet: *Søg og du skal finde... - om at finde relevant nordisk litteratur på grundskoleområdet*

Artiklen *Søg og du skal finde... - om at finde relevant nordisk litteratur på grundskoleområdet* er skrevet til lærerstuderende i Norden, der skal søge information til en studieopgave med et emne inden for de nordiske grundskoler. Formål og skopus for artiklen var, at det skulle være en praktisk, 'hvor kan jeg finde'-artikel skrevet i et instruerende sprog, som giver læser information om, hvor han kan finde relevant information på området. Artiklen foreligger både i en dansk og i en svensk udgave. Den svenske udgave er oversat af Åsa Melander.

I artiklen er der henvisninger til:

- Søgedatabaser
- Lande-statistik – både på uddannelsesområdet og almen
- Metaundersøgelser
- Tidsskrifter
- Opstillingsnumre på Nordens biblioteker
- Nordiske undervisningsministerier og -styrelser
- Læremiddelportaler
- Fælles-logins til uddannelsessider
- Ordbøger
- Lærerfagforeninger
- Fagblade

Artiklen rummer desuden en helt elementær indføring i de overordnede principper for litteratursøgning og rapportering af selv samme i en akademisk opgave. Læreruddannelserne er meget forskelligt bygget op i de nordiske lande, og derfor havde de studerende på sommerskolen meget forskellige forudsætninger for og baggrundviden om informationssøgning. Afsnittet skal derfor blot sikre, at alle efter endt læsning har en hel basal viden om, hvad formålet med litteratursøgning er, og hvorfor en sådan er vigtig i akademisk sammenhæng. Afsnittet omhandler vigtigheden af selektionskriterier og struktureret søgning, rapportering af selektionskriterier, samt den skriftlige genre, der forventes i en akademisk opgave.

Artiklen er til slut forsynet med studieopgaver i:

- at tilgå databaser
- at producere rammende søgeord
- at finde relevant litteratur
- at fastsætte selektionskriterier
- at rapportere sin litteratursøgning
- at benytte nordiske ordbøger



Liste over læremidler om nabosprog og -kultur

Sluttelig er der blevet udfærdiget en liste over læremidler på nabosprogsområdet. Det har ikke været muligt at søge lige så systematisk efter disse, da de kan forekomme mange forskellige steder på nettet, men det er dog forsøgt gjort så systematisk som muligt. Listen er opdelt efter ophavsland med links til de materialer, der ligger frit tilgængeligt på nettet. Mange af materialerne er dog udgivet af kommercielle forlag, og der er derfor ikke umiddelbar adgang til materialet. Søgningen blev foretaget i efteråret 2017-vinter 2018 assisteret af Inger-Lise Mourier, adjunkt i Dansk ved Københavns Professionshøjskole.

Hvor finder jeg materialerne?

Materialerne kan tilgås her:

<https://ucc.dk/laerer/om-uddannelsen/internationale-muligheder/nordisk-sommerskole/studiemateriale-til-nordisk>

For yderligere information kan man kontakte forfatteren på etbr@kp.dk.

Nabosprog og kulturel mangfoldighed hånd i hånd

Lone Koldtoft

Det er ikke nogen hemmelighed, at undervisning i nabosprog spiller en meget perifer rolle i den svenske grundskole. Nabosprogsundervisning har en ringere plads i Sverige end i Danmark og Norge ifølge Delsings og Lundin Åkessons undersøgelse fra 2005. De to sprogforskere konkluderer i den forbindelse, "att svenskarna får klart mindre grannspråksundervisning än danskarna och normmännen. Det är bara danskundervisningen i Malmö som kommer upp på nivå med de andra skandinaviska ländernas grannspråksundervisning [...] Få stockholmare verkar alltså ha fått grannspråksundervisning över huvudtaget." (Delsing og Lundin Åkesson, 2005, s. 105)

Hvorfor forholder det sig sådant? Det enkle svar på spørgsmålet er disciplintrængsel. Lærere i den svenske undersøgelse *Nordiska språk i svenskundervisningen* fra 2012 (Lärarnas Riksförbund i Sverige) tilkendegiver, at de må prioritere behårdt blandt vidensområderne inden for svenskfaget. De nationale prøver, elevernes manglende motivation og kravene til dokumentation er ifølge de adspurgte lærere også væsentlige årsager til devalueringen af nabosprogsundervisning. Endelig angiver flere lærere i undersøgelsen, at de heller ikke er klædt på til at løfte opgaven. 69 % af lærerne på mellemtrinnet (4.-6.klasse) mener, at de kun delvist har kompetence i at undervise i nabosprog, og yderligere 17 % påpeger, at de slet ikke har nogen kompetence. Med hensyn til lærerne i udskoling (7.-9.klasse) er resultatet en smule mere, om end ikke voldsomt, optimistisk. Her mener 57 % af lærerne, at de er delvist kompetente, og 9 % oplever, at de er inkompetente (*Nordiska språk i svenskundervisningen*, 2012, s. 12). Samme billede viser sig i det norske Språkråds undersøgelse *Norsklæreres holdning til eget fag* fra 2011. Her mener lærerne også, at emnetrængsel, prøver og dokumentationskrav spænder ben for nabosprogsundervisningen. 64 % af norsklærerne mener, at nabosprogsundervisningen er mindre vigtig eller slet ikke vigtig (Språkrådet i Norge, 2011, s. 14). Tilsvarende procentandel af lærerne udtrykker, at de blot i nogen eller ringe grad har tilstrækkelig kompetence inden for nabosprogsundervisning (ibid, s. 30).

Går man et spadestik dybere og ser på lærernes mange kommentarer i spørgeskemaet, viser det sig, at nabosprogsundervisningen generelt set "opplevs trist av eleverna och

att framför allt elever med invandrarbakgrund måste få lägga fokus på svenskan.” (*Nordiska språk i svenskundervisningen*, 2012, s. 12). Mange lærere parkerer derfor helt eller delvist, og med god grund, nabosprogsundervisningen uden for skoleporten. For hvordan skal de kunne legitimere undervisning i nabosprog, når eleverne generelt finder undervisningen uinteressant, og så mange flersprogede elever har langt større behov for at udvikle deres svensk?

En lærer i udskolingen skriver i den forbindelse, at: “Undervisningen i nordiska språk blir satt på undantag om man har undervisning i klasser med många elever som har svenska som andraspråk, beroende på deras kunskaper.” (*Nordiska språk i svenskundervisningen*, 2012, s. 14)

Det flersprogede klasserum er en realitet i store dele af Sverige. Blot inden for det sidste årti er andelen af elever med andet modersmål end svensk steget fra 18 % til 26 % i 0. klasse (förskoleklass), dvs. hver fjerde elev i grundskolen har ikke svensk som førstesprog (*Statistik över elever i förskoleklassen läsåret 2018/19*). Det indebærer, at dansk og norsk ikke er nabosprog for en stor minoritet af elever i den svenske grundskole. Et forhold, som Lis Madsen også gør opmærksom på: “Eleverne mødes ikke om et fælles nabosprog, for nogle elever skal lige en ekstra omvej.” For de tosprogede er der nemlig ifølge Madsen tale om “nabosprog til deres andetsprog.” (Madsen, 2016, s. 92).

Det er derfor en sandhed med modifikationer, når Dansk Sprognævn påpeger “den store lighed mellem dansk, norsk og svensk”, og at “eleverne meget hurtigt [red. vil] få en succesoplevelse med et fremmedsprog som samtidig er deres nabosprog” (*Dansk sprogs status*, 2012, s. 13, min understregning). Det afhænger i høj grad af hvilken elev i Skandinavien, der er tale om.

Skal nabosprog derfor have nogen gang på svensk jord, må de flersprogede elever inviteres med indenfor i en nabosprogsundervisning, der er relevant for dem både i forhold til sproglæring og tematik. Lis Madsen påpeger, at arbejdet med nabosprog kan styrke elevernes sproglige opmærksomhed. Hun skriver i den forbindelse: “Nabosprog er et fantastisk udgangspunkt for at arbejde med sprog – med udvikling af elevernes sproglige viden og bevidsthed om deres eget sprog og et godt springbræt til det videre arbejde med at lære fremmedsprog.” (Madsen, 2016, s. 93). Vi er altså nødt til at udvide grænserne for traditionel nabosprogsundervisning, og minoriteters stemmer skal i højere grad høres i klasseværelset.

Ser man på værdigrundlaget for den svenske grundskole, så er der hjemmel for at inkludere flere kulturer, sprog og religioner i nabosprogsundervisningen. Der er et tydeligere fokus på minoriteter og deres rettigheder i den svenske *Läroplan för grundskolan* end i den tilsvarende danske. Fx tages der kraftigt afstand fra diskrimination på baggrund “av etnisk tillhörighet”, og “främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, rev. 2018, s. 41). Desuden anskues internationalisering ikke alene som et eksternt anliggende, men også som et internt: “Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet” (ibid, s. 8, min understregning). Med andre ord rettes blikket såvel udad mod verden som indad mod Sveriges egne migranter og efterkommere. I den danske folkeskoles formålsparagraf skal eleverne få “forståelse for andre lande og kulturer” (§1, 2006), dvs. her er blikket ikke rettet indad mod landets egne minoriteter. Under sprogfagene (engelsk, tysk, fransk, spansk) i *Fælles Mål* 2015 nævnes, at eleverne skal opnå ‘interkulturelle kompetencer’. Men den meget centrale præposition ‘inom’ (inden for) synes fraværende i den danske folkeskolelov.

I denne artikel vil jeg præsentere og diskutere et lille konkret nabosprogsprojekt i to fjerdeklasser i Lund kommune, hvor jeg specifikt har fokus på de flersprogede elever. Jeg vælger i den forbindelse en multikulturel børnelitterær tekst, *Ayses pyjamasfest* (Cekic, 2013) af forfatter og debattør Özlem Sara Cekic og illustratør Runa Steppinge. Mit håb er, at jeg kan skabe lyst til nabosprog ved at vælge tematikker fra elevernes flerkulturelle hverdag. Alt sammen dog på frivillig basis. Jeg vil ikke presse elever ud i bestemte etniske grupper eller på anden måde have, at elever skal føle sig udpeget.

Ifølge uddannelsesforskere i multikulturalisme er der nemlig en fare for, at man som lærer – med de bedste intentioner – kommer til at isolere eller ligefrem stigmatisere bestemte elevgrupper ved paradoksalt nok at vise hensyn. For at undgå ghettoisering må (Parekh, 2000, s. 229) tekstvalg derfor aldrig begrundes ud fra de konkrete elevers etnicitet, køn eller socialklasse. Jeg er bevidst om dette etiske dilemma, men mener samtidigt, at man ikke kan ignorere lærernes frustrationer over nabosprogsundervisning i et flerkulturelt klasseværelse. Endelig vil jeg vove den påstand, at mit tekstvalg også appellerer til etnisk svenske elever, der er borgere i et mere og mere mangfoldigt Sverige.

Ayses pyjamasfest i nabosprogsøjemed

I forhold til læreplaner i Danmark og Norge er det tydeligt, at kravene til nabosprog er markant mindre i Sverige. Kun i den danske fagplan er der et krav om, at eleverne decideret skal kunne kommunikere med hinanden på tværs af landegrænser. Det forventes, at “Eleven kan kommunikere med nordmænd og svenskere” efter 9. klassetrin. (*Fagformål for faget dansk*, 2016, s. 6) I Danmark optræder nabosprog allerede i indskoling, mens der ikke er noget nabosprogsэлемент i hverken Sverige eller Norge i de første skoleår. I den danske og norske fagbeskrivelse vægtes elevernes receptive formåen af både skrevet og talt nabosprog. Kendetegnende er dog elastiskord i formuleringer som fx “forstå noe svensk og dansk tale” (*Kompetansemål Utdanningsdirektoratet* 2013, s. 6), som det udtrykkes i den norske læreplan efter 4. klassetrin. Hvor meget eller hvor lidt er noget? Elastiske formuleringer gør det som bekendt nemt at nedjustere kravene. Hvorvidt de større krav til nabosprogsundervisningen i Danmark afstedkommer mere undervisning i nabosprog er svært at sige, fordi der ikke foreligger nogen dansk undersøgelse. Kontrasten mellem læreplanerne og daglig praksis i skolerne er formentligt lige så stor i Danmark som i Norge og Sverige.

Formuleringerne i den svenske læreplan er generelt set relativt vage, idet eleverne på mellemtrin blot skal kende til ord, begreber samt ligheder og forskelle i Norden (*Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, rev. 2018, s. 261). Og endvidere skal eleverne stifte bekendskab med “Berättande texter och poetiska texter för barn och unga från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen.” (*Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011, rev. 2018, s. 260) Altså behøver eleverne strengt taget ikke at læse teksterne på originalprogene eller ligefrem at kunne kommunikere med en dansker eller nordmand, som det forventes i fx den danske læreplan.

Hvad angår valg af børnelitteratur, har jeg derfor relativt frie hænder. Jeg er ikke underlagt en institutionel vejledende børnelitterær kanon som i Danmark, omend der er, hvad Torben Weinreich kalder for en “skjult institutionel kanon” i bl.a. svenske lærebøger (Weinreich, 2004, s. 16-17).

Så hvorfor netop *Ayses pyjamasfest*? Børnebogen er velegnet til sprogundervisning i kraft af de righoldige, realistiske illustrationer. Elever med et lille kendskab til dansk (og måske svensk) kan ved at gå ind i billeduniverset også deltage i klasse- og gruppediskussioner om tekstens temaer. Et andet væsentligt argument for at benytte netop *Ayses pyjamasfest* er den åbenlyst humoristiske tilgang til kultursammenstød.

Fordomme om den anden afstedkommet af uvidenhed og manglende kontakt migranter og etniske danskere imellem, bliver punkteret på en morsom måde.

Morale er, at kulturmøder på trods af forskellige normer er mulige, hvis vi rent faktisk kommer i kontakt med hinanden. Eftersom jeg ikke kender eleverne på forhånd, forestiller jeg mig, at *Ayses pyjamasfest* er et godt sted at begynde med at læse multikulturel litteratur. Temaerne er ikke hårdtslående eller truende på nogen måde, og netop humoren kan opleves som en åbning for samtale. Såvel børn i multikulturelle miljøer som børn i mere monokulturelle miljøer kan gå ombord i historien og nikke genkendende til de pinlige situationer. Mange børn oplever, at deres forældre er pinlige. I *Ayses pyjamasfest* er Annes mor en sød parodi på en halalhippie, når hun tror, at hun skal iføre sig tørklæde og hjemmesko for at begå sig i et muslimsk hjem. Ayses kvababelser må også afføde tanker hos de fleste børn, for hvordan tilpasser man sig hjemme og i skolen uden at miste sig selv? Når Ayse bliver vred over forskelsbehandlingen derhjemme, fordi brødrene får langt længere snor end hende, vil det også kunne give anledning til samtaler om køn.

Nederst på alle sider, hvor sidetallet står angivet, er der en tegning af et glas syltede agurker (inlagt gurka). Nogle elever vil nok opleve den lille serie som en rebus, som de får forklaring på sidst i fortællingen. Annes far har ikke, som Ayses far fejlagtigt tror, øl i Nettoposen, men ...

Layoutet opmuntrer virkelig læserne til at bladre rundt i bogen, og de indledende portrætbilleder af personerne kan nærstuderes i flere omgange. *Ayses pyjamasfest* rummer et dobbeltblik og kan med fordel læses af både børn af migranter og børn af ikke-migranter. Det er svært ikke at fatte sympati for Ayses kamp for at finde sig til rette i en kurdisk familie i et omgivende dansk samfund.

Kort fortalt handler teksten om kurdisk-danske Ayse, der ikke må komme med til pyjamasfest med sine to veninder Anne og Louise. Forældrene tror, at der kommer drenge, og at der indtages alkohol til festen. Ayse vil ikke udstille sine forældres uvidenhed om vestlige børnetraditioner, så i begyndelsen fortæller hun ikke veninderne om det. Senere går hun dog til bekendelse, og sammen udtænker pigerne en plan, så Ayse kan komme med til pyjamasfest. En pludselig (mindre) ulykke ændrer situationen og bringer Ayses forældre og venindernes forældre tættere på hinanden, og pyjamasfesten realiseres.

I arbejdet med *Ayses pyjamasfest* er jeg, som tidligere nævnt, optaget af, at eleverne i klassen (helt banalt) skal kunne genkende multikulturelle problematikker, og at fortællingen skal vække lyst og glæde ved nabosprog. Jeg har med andre ord ikke nogen forventninger om, at eleverne på tre dage skal tilegne sig et litteraturanalytisk begrebsapparat i læsningen af en multikulturel tekst.

Jeg vil dog forsøge at give dem en lille forsmag på, hvad man kan fokusere på i en sådan teksttype. Fx vil eleverne nok hurtigt bemærke, hvordan protagonisten Ayse er som en lus mellem to negle – stedt mellem majoritetsdanske normer på den ene side og familiens kurdiske normer på den anden. Ayse befinder sig i stadige identitetsforhandlinger. Rubén G. Rumbaut introducerer begrebet den 1,5 generation om unge, der befinder sig mellem første- og andengenerationsindvandrere. Disse unge må forholde sig til to identitetskriser på én og samme tid, dels puberteten (fra barn til voksen) og dels “the acculturation and the task of managing the transition from one sociocultural environment to another”, dvs. fra et miljø til et andet (Rumbaut, 1991, s. 61). Ayse er tween og altså ikke ung endnu, men kultursammenstødene i *Ayses* dagligliv viser, at forskellene i fx kønsroller presser Ayse ind i en tidlig voksenrolle. På den måde forekommer det meget oplagt at samtale om identitetsforhandlinger i de to fjerdeklasser.

I næste afsnit vil jeg kort definere migrationslitteratur og pædagogisk multikulturel litteratur, hvorefter jeg vil placere *Ayses pyjamasfest* inden for den pædagogiske multikulturelle litteratur.

Migrationslitteratur eller multikulturel litteratur?

Kært eller snarere udskældt barn har mange navne, fx indvandrer-, migrant-, migrations- eller multikulturel litteratur? Mange andre termer kunne næves, fx eksillitteratur, translingval litteratur, kosmopolitisk litteratur. Maria Andersson og Elina Druker skriver i den forbindelse: “Som begrepp är mångkulturell eller multikulturell litteratur omdiskuterat, och det finns ännu ingen enighet om vilken typ av texter som ska innefattas i det.” (Andersson og Druker, 2017, s. 9) Samme konklusion kom Marilyn Levy allerede frem til i 1995.

Hvorfor har det været så svært at definere genren? For det første er der autenticitetsspørgsmålet, og for det andet er der med Søren Franks ord “the stylistic level” (Frank, 2008, s. 19). Begrebene indvandrer- eller emigrantlitteratur er ikke alene stigmatiserende, men også uhensigtsmæssige, fordi der ikke nødvendigvis er en

sammenhæng mellem biografi og litterært tema. Ligesom kvindelige forfattere fx kan have mandlige protagonister, kan ikke-emigranter skrive om migrantmiljøer.

Hvad angår indvandrer- og immigrantlitteraturen, betragtes litteraturen desuden ifølge Frank “ikke som kunst, men som debatindlæg” i den aktuelle integrationsdebat (Frank, 2013, s. 126). Den litterære genre anses således ofte for at have en lavere kunstnerisk kvalitet end andre genrer. Derfor vælger Frank begrebet migrationslitteratur, der udmærker sig på både et tematisk og stilistisk niveau. Identitet er til forhandling, hvilket bl.a. viser sig i det ‘urene’ sprog og i selve kompositionen. Frank beskriver bl.a. voksen-migrationslitteratur med begreber som “lingvistisk urenhed og heteroglossia” og “ufuldendte, multidimensionale, rhizomatiske kompositioner” (Frank, 2012, s. 7).

Et menneske, der skifter land og sprog, befinder sig med Bhabas ord i en liminal fase (Bhabha, 1994/2004, s. 7). Det er hverken i hjemlandet eller i det nye land, men i en slags mellemtilstand, hvilket viser sig i både form og indhold.

Hvorvidt *Ayses pyjamasfest* kan betegnes som migrationslitteratur er tvivlsomt. Først og fremmest er historien om Ayse skrevet til børn og tweens og ikke til voksne. I modsætning til den nyere skandinaviske ungdoms- og voksenmigrationslitteratur (fx Jonas Hassen Khemiri *Ett öga rött*, 2003, Maria Navarro Skaranger *Alle udlændinge har lukkede gardiner*, 2015, Zeshan Shakar *Tante Ulrikkes vej*, 2017) udmærker *Ayses pyjamasfest* sig ikke stilistisk set i forhold til fx ‘urent sprog’ eller komposition. For der optræder blot to kurdiske kulnariske ord – *nane bi gost* og *ayran* (kurdisk pizza og saltet yoghurt-drik). Hverken syntaks (fx ikke brud på V2-reglen) eller grammatik i *Ayses pyjamasfest* adskiller sig fra danske skriftsprogsnormer, og ordforrådet er stort set støvsuget for slang- eller låneord. Teksten forekommer i lighed med meget realistisk børnelitteratur at have en enstrengt, cirkulær komposition med en tydelig morale (et rap over voksenfingrene). Til forskel fra klassiske dannelseshistorier (hjem-ude-hjemme), så er det ikke hovedpersonen Ayse, der gennemgår en udvikling, men snarere de voksne, Ayses og venindernes forældre. Når læseren lukker bogen, ved hen godt, at nye identitetsforhandlinger vil opstå i Ayses liv forårsaget af presset fra hendes omgivelser. Og på den måde er der måske snarere tale om en lineær komposition, som man kender det fra ungdomslitteraturen.

Anna Karlskov Skyggebjerg skriver: “(Nikolajeva 2000, Trites 2000, Kamp 2006) Disse forskere finder det karakteristisk for børnelitteratur, at den er befolket af hovedpersoner, der gennemgår et cirkulært eller spiralformet dannelsesforløb.”

(Karlskov Skyggebjerg, 2016, s. 30) Ifølge Karlskov Skyggebjerg ligner en række nyere børneromaner snarere ungdomslitteraturen, idet disse romaner har en lineær komposition, der er karakteriseret ved "uafsluttede handlings- og identitetsudviklingsforløb." (ibid, s. 30)

Uden i øvrigt at underkende de litterære kvaliteter i *Ayses pyjamasfest* vil jeg derfor hævde, at den snarere har pædagogiske kvaliteter og kan karakteriseres som pædagogisk multikulturel børnelitteratur (Cai og Sims Bishop, 1994: 59-60).

Motivation i Øresundsregionen og elevsammensætning

I efteråret 2017 sætter jeg mig for at afprøve min hypotese: Kan nabosprogsundervisning blive relevant i forhold til de flersprogede elever ved læsning af multikulturel børnelitteratur? I den forbindelse henvender jeg mig til en grundskole i Lund med høj frekvens af flersprogede elever og tilbyder gratis danskundervisning på årskurs 4. Jeg tilbringer tre dage i skolens to fjerdeklasser og er sammen med eleverne i undervisningen, frikvartererne og spiser skolemad med dem i madsalen.

At undervise i nabosprog i en grænseregion er på mange måder en lettere opgave at gå til end i den øvrige del af landet, fordi interessen for nabolandet generelt er større. Konkret i Øresundsregionen tiltrækkes skåninge af metropolen København, og flere pendler til Danmark end omvendt. Mange pendlere krydser dagligt broen for at arbejde og uddanne sig på begge sider, og kulturtilbud, venne- og familiebesøg og erhvervssamarbejde påvirker også trafikken over Sundet. På 15 skånske gymnasier kan eleverne vælge dansk som andet fremmedsprog, og modersmålsundervisning i dansk er relativt stort i regionen. Desuden udbyder Lunds Universitet som det eneste universitet i Sverige et sidefag i dansk (90 ECTS, en svensk kandidat).

Hvad betyder denne almene interesse for dansk og den geografiske nærhed for elevernes opfattelse af dansk sprog i de to fjerdeklasser i Lund? Jeg sender et spørgeskema (enkät med syv spørgsmål) på forhånd til de to klasselærere, som eleverne skal besvare, før jeg kommer. Desværre bliver skemaerne først udfyldt lige, da jeg ankommer. For mange af eleverne er det første gang, at de skal tage stilling til en række spørgsmål (jeg har skrevet enkäten på svensk), og mange er entusiastiske og vil gerne svare. I alt deltager 19 elever i 4.a og 20 elever i 4.b, og svarprocenten er på 82 %, altså 32 ud 39 elever. Resultatet af undersøgelsen skal selvfølgelig tages med et gran salt af flere årsager, bl.a. fordi eleverne ikke er vant til egenrapportering.

Flere af eleverne er meget motiverede for at møde mig og lære dansk, fordi de generelt set har et positivt billede af Danmark (sikkert også fordi der kommer en pause fra det almindelige skoleskema). Mange elever svarer, at de elsker Bakken, Tivoli, Strøget og at komme på venne- og familiebesøg, og de opfatter København som et fridagsparadis. 2/3 af eleverne har været i DK flere gange, og 1/3 af eleverne har familie og/eller venner i DK. Det er primært de flersprogede, der har familie (en tante, en onkel, kusiner, fætre) på den anden side af Øresund, og derfor kan nogle af dem nogle danske ord.

De største minoritetsgrupper i de to klasser er elever med arabisk, kurdisk og albansk baggrund. Flere børn er ikke bare tosprogede, men flersprogede. Fx kurdisk, tyrkisk og svensk eller malaj, thai, engelsk og svensk. 23 elever ud af 32 har anden etnisk baggrund, dvs. 72 %. Der er således 14 sprog i klassen foruden svensk. Til trods for de mange sproglige udfordringer (og muligheder) i klasserne, så er der også en interesse for dansk og i særdeleshed København og nærmeste omegn hos eleverne. Elevernes forventninger til nabosprogsforløbet er høje, og jeg bliver modtaget med varme og nysgerrighed. Hvor Robert Zola Christensens og Mari Bacquians spørgeundersøgelse fra 2013 på fem gymnasier i Øresundsregionen viser, at eleverne stort ikke har kontakt med nabolandet, er billedet altså et noget andet i de to fjerdeklasser.

En produktiv sprogundervisning og en børneambassadør

Jeg indleder nabosprogsforløbet med forskellige sproglege og børnesange, som jeg primært har hentet fra indskolings- og fremmedsprogsundervisningen. Her lærer vi hinanden lidt bedre at kende (Boldleg: *Hvad hedder du? Jeg hedder ... Kan du lide spinat? Nej/Ja ... Simon siger, Alle dem med brune sko, Fang røveren og sange: ABC-rap, Hvis du ser en krokodille, Aben Alibaba* osv.). I Danmark er der til forskel fra Sverige som tidligere nævnt kommet større fokus på det kommunikative aspekt i forhold til nabosprogsundervisning de senere år (Fagformål for faget dansk, 2016). Så frem for en mere klassisk receptiv tilgang til nabosprog ønsker jeg, at eleverne producerer egne svensk-danske sætninger. Præcis som man kender det fra fremmedsprogsundervisning, skal eleverne mærke sproget i egen mund. Ulrika Tornberg skriver i den sammenhæng: "Yngre børn kan lære fremmedsprog i et klasseværelse på en naturlig (direkte) måde, hvis aktiviteterne er kommunikativt orienterede." (Tornberg, s. 34, 1997/2007) Jeg roser eleverne for at blande sprogene, og jeg opfordrer dem til at bruge hele deres sproglige repertoire (også hjemmesprog). I undervisningen agerer jeg selv sprogbro, idet jeg taler et akkommoderet dansk, hvor jeg ændrer i min danske udtale og benytter fællesord.

Efter de første legetimer uddeler jeg et lille farvet hæfte til dem. Forsiden består af min datters Anders And-tegninger og en velkomst til danskundervisningen. På første side skal eleverne skrive deres navn, alder og yndlingsfritidsinteresser. Inde i hæftet er der små lytte-indsættelsesøvelser til lydfiler, illustrationer fra *Ayses pyjamasfest*, flere børnesange og plads til egne tegninger og huskeord, en Ayse-quiz og en ordforrådsøvelse i relation til Aysebogen. Ligesom jeg vægter det produktive, og at børnene kommunikerer både mundtligt og skriftligt i forskellige genrer, er de auditive medier vigtige i nabosprogsundervisningen.

Jeg tilstræber at skabe 'autentiske' situationer i klassen, hvor jeg dels har bedt forfatteren Özlem Sara Cekiç om at præsentere sig over for klasserne i en lydfil, og dels har bedt min jævnaldrende søn om at lave en lydfil (hvor han fortæller om sin skole og sine fritidsinteresser). Jeg overtaler også min søn til at besvare elevernes brevtegninger fra de to klasser, hvilket indebærer, at han sidder en hel eftermiddag og besvarer 36 brevtegninger. Det vækker jubel, da jeg vender tilbage med min søns svar, og der rejser sig et folkekrav i klasserne: "Vi vill träffa honom!" At have adgang til en børneambassadør er vitterligt en guldgrube.

Når vi arbejder med *Ayses pyjamasfest*, har jeg lånt og købt bøgerne, så alle grupper i klassen kan bladere i dem. Bøgerne undersøges nøje, og Steppings illustrationer studeres minutøst. Jeg har også pakket en taske med rekvisitter, der skal understøtte og motivere til læsning af bogen (fx syltede agurker, et sæt nattøj, bolde). Det er tydeligt, at forfatterens indirekte deltagelse i undervisningen også er værdsat af eleverne. Cekiç henvender sig eksplicit til de svenske elever på lydfilen, hvor hun bl.a. fortæller, at hun selv ikke måtte komme til pyjamasfest som barn. Flere af de flersprogede børn tilkendegiver, at de heller aldrig har været til pyjamasfest og ikke helt ved, hvad det er.

"Finns det en familj liksom min i Danmark?"

Børneambassadøren og sprog-litteraturlegene er en stor succes, og jeg vælger, at kommunikationen mellem eleverne og min søn får lov at tage mere plads. Specielt drengene er nysgerrige efter at høre, hvilke digitale spil min søn er optaget af. Og alle eleverne morer sig over, at nogle danske og svenske ord kan være næsten ens og andre meget forskellige. Det er interessant at se, at nogle af de flersprogede elever, især et stærkt tyrkisk pige-dreng-makkerpar, benytter engelsk som bro til dansk. Fx er der en øvelse, hvor eleverne skal forbinde elleve danske ord (i forbindelse med *Ayses pyjamasfest*) med det tilsvarende svenske:

- Mehmet: “*Alene?* Liksom alone på engelska. Alene är ensam.”
- Nadia: “Just det. Och *stemme* på danska? Det måste vara liksom *stämband*. *Stemme* är kanske röst. Tror du inte?”
- Mehmet: “Vad är stämband?”
- Nadia: “Något, som gör att vi kan tala.” (Børnene spørger svensklereren og bliver rost for deres arbejde.)
- Mehmet: “Och *vaske op* är wash up på engelska. Hallå, jag förstår. Jag kan snakka danska!”

Et andet eksempel på en ahaoplevelse er, hvor vi leger *Simon siger*. Her finder nogle af børnene også vejen til dansk via engelsk.

- Lone: “Simon siger: Læg din hånd på din skulder.”
- Fatime: “*Vad är skulder? Aahh, shoulder, axel.*”

De færreste svenske elever kan kommunikere med en dansktalende efter tre dage, og det kan eleverne i de to fjerdeklasser heller ikke, da jeg vinker farvel til dem i skolegården den sidste dag. De ville formentligt aldrig have forstået mig, hvis jeg ikke havde talt et akkommoderet dansk og haft to svensklerere med på sidelinjen. Men glæden ved nabosprog er ikke til at tage fejl af, og flere af eleverne udtrykker forventninger til deres næste Danmarksbesøg, og til hvordan de skal snakke med deres danske venner og familie. Kunne jeg have gjort noget om, skulle det have været en forlængelse af undervisningsforløbet eller et genbesøg. For jeg må lade et gruppearbejde om kultursammenstød i *Ayses pyjamasfest* udgå, hvor eleverne skulle have fordybet sig mere i Ayses identitetsforhandlinger. På tre dage er det måske også nok, at eleverne har fået blod på tanden og lyst til mere nabosprog. Elevernes umiddelbare reaktioner på *Ayses pyjamasfest* har i hvert fald overbevist mig om, at tekstvalget appellerede til flere af eleverne. Et eksempel er en kommentar fra kurdiske Serbaz: “Är det verkligen sant? Finns det en familj liksom min i Danmark?”

Med mit lille projekt har jeg således forsøgt at vise, at der er gode muligheder for en relevant nabosprogssprogundervisning i grænseregionerne. At flersprogede elever, trods vanskeligheder med svensk, kan få gavn af mødet med dansk ved fx at tage udgangspunkt i elevernes flerkulturelle hverdag. Nabosprogsundervisning behøver ikke at agere skyggetante i den svenske læreplan, men kan integreres i den øvrige sprog- og litteraturundervisning.

Almene råd til læreren på mellemtrin:

- Læg hellere niveauet for lavt end for højt
- Lad være med at tro, at alle forstår nabosprog, hvis bare lige ...
- Det er aldrig for barnligt! Indskolings- og fremmedsprogslege kan benyttes
- Tag udgangspunkt i elevernes hverdag
- Skab autentiske situationer
- Lad eleverne være produktive

Litteratur

Andersson, Maria og Druker, Elina (2017). *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. Analyser*. Lund. Studentlitteratur

Bacquin, Mari og Christensen, Zola Robert. Dansk og svensk. *Fra nabosprog til fremmedsprog?* Sprog i Norden: 67-82

Delsing, Lars-Olof & Lundin Åkesson, Katarina (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danske, svenska och norska*. TemaNord 2005: 573. Nordiska ministerrådet

Bhabha, Homi K (1994/2004). *The Location of Culture*. London. Routledge

Cai, M. og Sims Bishop, R. (1994). *Multicultural literature for children. Toward a clarification of the concept*. I A. H. Dyson & Genishi (red.). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL. National Council of Teachers of English: 57-71

Cai, Mingshui (2002). *Multicultural literature for children and young adults. Reflections on Critical Issues*. Westport, USA. ABC-CLIO

Cekic, Özlem Sara og illustratør Runa Steppinge (2013). *Ayses pyjamasfest*. København. Gyldendal

Fagmål for faget dansk: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>, hentet 5. marts, 2018

Folkeskoleloven: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651>, hentet 29. juli, 2019

Frank, Søren (2008). *Migration and Literature: Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. New York. Palgrave MacMillan

Frank, Søren (2012). *Hvad er migrationslitteratur?* København. Kritik: 2-10 https://www.academia.edu/9468488/Hvad_er_migrationslitteratur, hentet 28.juli, 201

Frank, Søren (2013). *Interkulturelle forfattere i dansk litteratur i Indvandrerens i dansk film og litteratur*. København. Spring

Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga. Historik, genrer, termer, analyser*. Lund. Studentlitteratur

Nordiska språk i svenskundervisningen (2012). Lärarnas Riksförbund, Stockholm: <https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e49f/1559028171250/Nordiska%20spr%C3%A5k.pdf>, hentet 27. juni, 2019

Læreplan i norsk. Kompetansemål, Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn>, hentet 19.jan., 2017

Madsen, Lis (2016). *Nordiske nabosprog i grundskolen*. Kognition og Pædagogik nr. 99. Dansk Psykologisk forlag: 90-97

Nilsson, Magnus (2009). *Litteratur, etnicitet och föreställningen om det mångkulturella samhället*. Samlaren: 270-304. Svenska litteratursällskapet, ISSN 0348-613 <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/8052/Nilsson-3.pdf;jsessionid=C-B5E72B1A2C53B47732D91F2D2AA3E3F?sequence=1>, hentet 20.juni, 2019.

Parekh, Bhikhu (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge, Mass. Harvard University Press

Rumbaut, R. G. (1991). *The Agony of Exile. A Study of the Migration and Adaption of Indochinese Refugee Adults and Children*. I F. L. Ahearn og J. L. Athey (red.). *Refugee Children. Theory, Research, and Services*. Baltimore. Johns Hopkins University Press

Statistik över elever i förskoleklassen läsåret 2018/19. Skolverket: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-forskoleklassen-lasaret-2018-19>, hentet 26. juli, 2019

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, rev. Skolverket: 2018. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca-41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>, hentet 17. juni, 2019

Språkrådet i Norge (2011). Norsk læreres holdninger til eget fag. Spørreundersøkelse gjennomført høsten 2010. Red. Kristin Rogge Pran og Åsmund Ukkelberg. http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklare-res-holdning_synovate2011.pdf, hentet 15. maj, 2019

Tornberg, Ulrika (2008). *Sprogdidaktik*. København. Alinea

Weinreich, Torben (2004). *Kanon. Litteratur i folkeskolen*. København. Høst

Spilbaseret nabosprogsdidaktik – lad os lege med tanken

Charlotte F. Reusch

Dette er et essay. Det betyder, at forfatteren leger med sprog og tanker, nogle gange på en lidt provokerende måde. Hun tager sig friheder, fx opmaler hun billeder baseret på i bund og grund personlige erfaringer, og så inviterer hun læseren til at tænke med på en fremtid, vi kunne skabe sammen. Det handler alt sammen om at undersøge, hvad der mon vil kunne komme ud af det, hvis vi, også når det drejer sig om noget så traditionelt og historisk velforankret som nabosprogsundervisning, giver plads til lege- og spilinspirerede tilgange; så at sige giver bolden op til et endnu ukendt spil i tryk forvisning om, at det ikke kan gå værre end lærerigt galt.

Men lad os begynde et helt andet sted – i baggrunden:

En dansker, en svensker og en nordmand mødtes i en bogkasse på biblioteket; Ganske vist var danskeren tæt på de 200 år, svenskeren det halve og nordmanden sammenlignet med de andre blot en årsunge, der måske burde have holdt sin mund og lyttet andægtigt til de ældre, men de snakkede nu så godt sammen, som de stod der. Når den ene var færdig med en fantasifuld historie, tog en anden over. Og sådan kunne de blive ved. Ja, som tiden gik, fik de næsten skabt en hel verden. Nogle af de andre i kassen kunne godt blive lidt fornærmede over de tre ustyrlige, der tilsyneladende ikke lod sig tøjle af almindelige regler for sømmelig opførsel. For de talte magten midt imod, de insisterede på deres egen logik, som flere andre syntes var barnlig, og ja, så skammede de sig ikke engang, når det blev påtalt!

Når en tekst indledes med en sætning som den første i afsnittet ovenfor, er der som regel lagt op til genren vittighed – eller på svensk skämt. Og pointen, der ville følge, ville, på en oftest særdeles venskabelig måde, fremhæve nabofolkenes uendelige naivitet og muligvis også egen fortræffelighed. Hvem, der er nabofolk, vil naturligvis variere alt efter fortællerens egen nationalitet. Her tjener den imidlertid et andet formål – at pege på ligheder mellem de skandinaviske samfund; noget, der blandt andet kommer til udtryk i børnekultur og pædagogik. Begge områder rummer talrige eksempler på det synspunkt, at traditionelle magtstrukturer kan og bør udfordres. Det er nemlig det, der sker, når Klodshans i H.C. Andersens eventyr af samme navn

rask rider afsted på sin gedebuk for at fri til prinsessen, når Astrid Lindgrens Pippi Langstrømpe udfordrer etablisementet med sin fuldstændige mangel på accept af småborgerlige adfærdsnormer, og når et moderne handlekraftigt barn som Tonje Glimmerdal i Maria Parrs børneroman fra forrige årti taler til de voksne som jævnbyrdige. Det er også det, der sker, når der i nordisk pædagogik insisteres på deltagelse, på demokratisk samtale og ligeværd som noget, der indbefatter alle, ikke kun de stemmeberettigede. Det er muligvis en vigtig lighed mellem de skandinaviske samfund at sætte lighed højt.

I skoleregi har det været synligt i fagenes didaktiske bestræbelser i mange årtier: Når man besøger skandinaviske klasserum, typisk i enhedsskoler, der inkluderer elever med vidt forskellige kognitive og sociale forudsætninger, lægger man blandt andet mærke til en uformel omgangstone, ligeværdig dialog mellem lærer og elever, der fører til tillidsbaserede aftaler, undersøgende tilgange til arbejdet med det faglige stof og respekt for undren. Det understøttes ofte af indretningsmæssige tiltag, der tydeligt signalerer, at skolen ikke sigter mod udenadslære af et standardiseret pensum, men mod fælles udvikling af fremtidens demokratiske samfund – det kan fx være, at der er mindre aflukker, hvor elever i perioder kan arbejde i grupper uden læreropsyn. Som skandinav kan det være svært at forestille sig, at det kunne se anderledes ud, men man skal ikke rejse langt for at finde skolesystemer, der i højere grad understreger det hierarkiske forhold mellem eleven og den lærer, der kommer til at stå som repræsentant for et meget anderledes disciplinerende system. Ofte ses det i såvel beklædnings- som tiltalenormer; elever møder i skoleuniform eller i eget tøj, som skal leve op til eksplicite regler for passende påklædning, og de skal tiltale lærere med efternavn. Skolens arkitektur vægter måske synlighed, så læreren på ethvert tidspunkt har overblik over, hvad samtlige elever laver. Og endelig foregår der måske allerede inden indskrivning i skolen en grundlæggende både socialt og kognitivt baseret selektion som udgangspunkt for skoleplacering og klassedannelse.

Den pædagogik og didaktik, der overordnet forfølges i de skandinaviske lande, tjener ikke kun et ideelt demokratisk formål. Der er også grund til at antage, at pædagogik og didaktik, der lægger vægt på deltagelse og samskabelse, understøtter forståelse og dermed læringsmuligheder. Eksempelvis har fremtrædende britiske forskere undersøgt potentialet i et dialogisk klasserum, hvor elevers sproglige deltagelse vægtes, og fundet, at eleverne lærer mere, hvis de får lov til at undre sig og eksperimentere med og italesætte deres forståelser (fx Alexander, 2017; Jay, 2017; Warwick & Dawes, 2018). Nordiske klasserumsforskere vier også elevernes læreprocesser,

som de kommer til udtryk i sproglig afprøvning, stor opmærksomhed (fx Dysthe (red.), 2001, Fjørtoft, 2016).

Spørgsmålet, der rejser sig, er derfor: Hvorfor bruger vi ikke vores viden om og erfaring med dialogisk og deltagelsesorienteret undervisning til at revitalisere nabosprogsundervisningen? Hallo, den ligger da lige til højrebenet?

Som tænkt, så gjort: For et par år siden satte dette essays forfatter sig ned sammen med Hanne Schilling, der skulle være ansvarlig for Nordisk Sommerskole for lærer-studerende, og overvejede på næsten Olsen-Bandensk maner, hvad der ville blive brug for, hvis missionen skulle lykkes. Det første, vi kom på, var, at vi havde brug for en model. Eller måske var det snarere nogle principper. Det lød i hvert fald godt – de tre ord, der alle begyndte med a: Fremtidens nabosprogsdidaktik skulle sigte mod at aktualisere, aktivere og akklimatisere. Det betyder oversat til didaktisk handling, at studerende (eller skoleelever) skal møde tekster og kommunikationssituationer, der fremtræder relevante og indbydende, på en måde, der tvinger til reaktion og deltagelse, i en ramme, der fjerner opmærksomheden fra det ganske lidt anderledes. Langt senere kom det egentlig Olsen-Bandenske i spil: Så blev der brug for A3-papir, tuscher i tre farver, terninger, sakse og vingummibamser. Mere om det senere.

Spilbaseret nabosprogsdidaktik står der i titlen på denne artikel, men hvad i alverden er det for noget? Ja, det kan enhver kreativ lærer faktisk få lov til at være med til at definere, eftersom der endnu ikke er en fast definition, vi kan påberåbe os. Alle jer, der stopper op og overvejer, hvad en død krage i grøften mon kan bruges til, kan være med. Og alle jer, der værdsætter det perspektivskifte, det giver at sove med hovedet i fodenden af sengen af og til. Kort sagt alle jer, som er hverdagsentyrlystne og hittepåsomme – eller i moderne kompetenceorienteret uddannelseslingo: risikovillige og innovative.

Spilbaseret didaktik har allerede en ganske lang tradition (Hanghøj, 2019). Det er blot koblingen til nabosprogsundervisning, der er ny. Lad os derfor dvæle lidt ved begreberne spil og leg, før vi går videre. Nogle spil- og legeforskere vil nok hævde, at de to fænomener er væsensforskellige, at spil er nøje reguleret med eksplicite regler og rammer og grænser for handlemuligheder, mens leg er langt mere flydende og organisk. At *spille* implicerer at tage en struktur og et sæt regler på sig, mens at *lege* er at overgive sig til et rum fuldt af åbne muligheder. Fælles for de to begreber er dog, at de dækker aktiviteter, der fortrinsvis udøves i fritiden. Og som er lystbaserede.

Og nok også med overlap – for hvem kender ikke til, at spil i en gruppe forandrer sig, får nye kontekstafhængige regler? Eller at leg trækker elementer fra spil ind?

I en skoledidaktisk kontekst har spilforskning blandt andet interesseret sig for, hvordan digitale tekstverdener i bred forstand, og computerspil i snævrere, på forskellige måder kan transcendere grænsen mellem elevernes verden og skolens. Ofte begrundes den didaktiske interesse for digitale spil som læremiddel da også med, at eleverne oplever sig inviteret på banen og anerkendt med de kompetencer, de nu engang bringer med ind i situationen, hvis spil integreres i undervisningen.

Her bruger vi dog begreberne spil og spilbaseret didaktik i udvidet forstand, løsrivet fra mediet: Spil er strukturer, der opstiller regler, helst gennemskuelige og retfærdige, for, hvordan en fokuseret aktivitet skal forløbe. Ofte vil strukturer og regler bestemme både hvem, der handler, hvad en given handling skal rette sig mod, hvordan den skal udføres, hvornår og hvor længe. Nogle af disse karakteristika ved spil kan siges at fremme fællesskab og deltagelse, mens andre kan hæmme samme. På den ene side sikrer regler for fx rækkefølge, at alle efter tur får lov at være aktive. Men på den anden side risikerer man med timeglas, der udmåler hver enkelt deltagers taletid, eller for den sags skyld en aktivitets udstrækning, at begunstige de konkurrencemindedede og/eller hurtigst tænkende og gøre alle andre tavse.

En spilbaseret didaktik bliver derfor lærerens bevidste tilrettelæggelse af spilholdige aktiviteter i et undervisningsøjemed. Og kræver samtidig af samme lærer, at hun overvejer grundigt, hvorfor og hvordan fordelene ved at inddrage spil i undervisningen kan overgå ulemperne.

I programmet for Nordisk Sommerskole for lærerstuderende i august 2018 indgik en workshop med titlen ‘Spil og spas på og med nabosprog’. På under to timer skulle de deltagende studerende i tværnordiske grupper efter et kort oplæg, der argumenterede for, hvad spilstrukturer kan tilføre klasserummet, udvikle et spil, sende det til afprøvning hos en anden gruppe og modtage deres feedback. De formæssige krav til spillet var, at det skulle kunne spilles af 4-6 personer, og at det ikke var muligt at være tavs deltager. Spillet kunne til gengæld handle om næsten hvad som helst, når blot det kunne forsvares, at det kunne henføres til modernmålsfagernes nabosprogsforpligtelse. Da tidsrammen var snæver, blev det anbefalet at lægge sig op ad en kendt spilkabelon – det kunne fx være et brætspil med en bane som i Ludo eller Monopoly, et billedlotteri, et kortspil, et brikspil eller et terningespil.

Det er nu, vi vender tilbage til, hvorfor A3-papir, tuscher i tre farver, terninger, sakse og vingummibamser er essentielle for nabosprogsdidaktisk udvikling. For øvrigt ligesom den papkasse, tingene bliver opbevaret i. Den blev klippet i småsmykker i løbet af nul komma fem.

Som man kunne forvente, var kreativiteten stor – i løbet af en times tid var der fremtryllet fire ganske forskellige spilkoncepter og udkast til et par til. Der var fx ordlotteri, hvor det handlede om at matche hyppige, men forskellige ord for samme fænomen på norsk, svensk og dansk, og brætspil med ganske avancerede baner og gættelege, der implicerede fysisk aktivitet. Spiludviklingsworkshoppen har også været afviklet i et andet regi efterfølgende – på den årlige konference *Det nordiske klasserum*, og her fandt nogle af deltagerne, en blanding af lærere og læreruddannere, bl.a. på at fremstille et kort over Norden og lave quizspørgsmål, der knyttede sig til de steder, spillerne besøgte på en fiktiv rejse gennem landene.

Som element i den Nordiske Sommerskole tjente spiludviklingsworkshoppen flere formål: Den skulle tilbyde en autentisk samarbejdssituation, hvor det var aktuelt, nødvendigt og vedkommende at tale didaktik og betydningen af nabosprogsforståelse, samtidig med at man praktiserede det i gruppens fællesskab. Altså udnyttede de tre a' er: aktualisere, aktivere og akklimatisere.

Det at producere et spil sammen på meget kort tid er næsten ækvivalent til en spilsituation, som den er beskrevet tidligere i teksten. Det tvinger samtale og handling frem. Og ligesom det i spil ikke nødvendigvis er væsentligst at vinde til sidst, men derimod som oftest at have det sjovt sammen med andre mens man er i gang, var det ikke væsentligst at stå med det mest imponerende og produktionsklare spillekoncept, da workshopmodulene sluttede. Derimod var det vigtigt, at deltagerne, der kom fra meget forskellige baggrunde og uddannelser, fik lejlighed til at bruge deres fantasi og faglige viden til at tage hul på overvejelser om, hvordan nabosprog og nabosprogsforståelse helt konkret kan finde vej ind i deres klasserum i fremtiden.

Rundt omkring i grupperne blev der talt om, hvordan det at producere spil kunne indlejres i en bredere forankret didaktisk praksis. Ville det ikke være indlysende at tænke et spiludviklingsforløb som et innovations- og entreprenørskabsforløb i klassen og støtte op om det med redskaber fra designteori? Og kunne man i øvrigt tilrettelægge spilproduktion med egne elever og udveksle de færdige produkter med en venskabsklasse i et andet nordisk land? Og er der erfaringer fra arbejdet med at

konstruere spil til nabosprogsundervisning, der i parentes bemærket på grund af den snævre tidsramme nok tenderede mod at vægte ordforståelse, der kan overføres også til tekstarbejde i videre forstand? Måske om ikke andet så i overført forstand det at producere tekst til en autentisk modtager? Det blev også diskuteret, om en spilbaseret tilgang til nabosprogsundervisning har en berettigelse i skolens ældste klasser eller i gymnasiet. Kan man fx spille sig igennem en litterær analyse? I en form for rollespil? Og hvad sker der fx, hvis man udnytter nogle af de eksisterende spilformater, som app-spillet *Wordfeud*, hvor man kan vælge at spille på et af de øvrige skandinaviske sprog, og der eksperimenterer med, hvor langt eleverne kan komme med deres eget sprogs strategier for orddannelse? Ville det kunne styrke generel sproglig bevidsthed?

Som spørgsmålene her viser, er der nok at tage fat på for de mange både kreative og analytiske hoveder, der heldigvis befolker de nordiske klasserum. Så sadl gedebukken, giv svar på tiltale, inviter dem, du møder, med – og lad os så se, om ikke der kommer noget fantastisk ud af det!

Litteratur

Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, 5th ed., York, England: Dialogos

Andersen, H.C. (1990). Klods-Hans. En gammel Historie fortalt igjen, i: *H.C. Andersens Eventyr*, bd. II, C.A. Reitzel. Tilgængelig digitalt på <http://www.adl.dk>

Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt; da. oversættelse: *Dialog, samspil og læring*. (2003)

Fjørtoft, H. (2016). *Vurdering af muntlighed i klasserommet*, i: Kverndokken, K. (red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget LNU

Hanghøj, T. (2019). Digitale spil i undervisningen. Overblik over et broget landskab, i: *Læring og Medier (LOM)* 21

Jay, T. et al. (2017): Dialogic Teaching - Evaluation report and executive summary, *Education Endowment Foundation*, tilgængelig på: http://shura.shu.ac.uk/17014/1/Dialogic_Teaching_Evaluation_Report.pdf

Lindgren, A. (1969): *Pippi Långstrump*, Rabén och Sjögren (19. upplagan)

Parr, M. (2009). *Tonje Glimmerdal*. Det Norske Samlaget

Warwick, P. & Dawes, L. (2018). Dialogic teaching and learning, i: *Viden om literacy 23*, Nationalt Videncenter for Læsning

Nabosprog i det islandske skolesystem

Þórhildur Oddsdóttir

1. Introduktion

Denne artikel indgår i en publikation der afslutter et treårigt projekt omhandlende nabosprogene i uddannelsessystemerne i Danmark, Island, Norge og Sverige. Artiklen handler om de skandinaviske sprogs status i det islandske skolesystem, hvilket udbytte islændinge har af deres kundskaber i dansk – og om der er behov for at ændre kurs i undervisning i dansk (og evt. de andre skandinaviske sprog) – og i så fald hvordan og i hvilken grad. En tømmende redegørelse kan det ikke blive, grundet bl.a. manglende forskning.

Vi begynder med en afklaring af hvad nabosprog i islandsk kontekst er for noget; så kommer der et afsnit med en historisk oversigt; en redegørelse for situationen i dag; de udfordringer de nordiske sprog står over for; holdninger til danskfaget og det nordiske; hvilket udbytte islændinge har af at kunne skandinaviske sprog og til sidst noget om fremtidsudsigter.³

1.1 Hvad er nabosprog set fra en islandsk kontekst?

Begrebet nabosprog bruges som regel om de tre skandinaviske sprog, dansk, norsk og svensk, hvor fx dansk og norsk er nabosprog til svensk. Disse tre sprog ligner hinanden så meget at de (i teorien) er indbyrdes forståelige. Det vil sige at fx en norsk- og svensktalende kan bruge hvert sit modersmål i en samtale og at de andre alligevel forstår. Det er altså de receptive færdigheder, at kunne læse og forstå det talte sprog, der er tale om. Når det er sagt, skal det understreges at der i kommunikation altid vil være tale om forhandling og tilpasning, for samtalepartnernes primære formål må være at kunne forstå hinanden, ellers er der næppe tale om kommunikation. Så en situation hvor en norsktalende og en dansktalende taler sammen uden en eller anden form for tilpasning er meget urealistisk medmindre begge parter af en eller anden grund tidligere har lært at forstå nabosproget godt.

3 Et stort tak til Pernille Folkmann og Kolfinna Jónatansdóttir for gode ideer og nyttige kommentarer.

For islændinge er der ikke tale om nabosprog på samme måde som hvis man enten har dansk, svensk eller norsk som modersmål. Islandsk er nemlig ikke så lig de skandinaviske sprog at islandsk og for eksempel dansk er indbyrdes forståelige uden formel indlæring. Derimod har islændinge adgang til det nordiske sprogfællesskab gennem at de lærer dansk som fremmedsprog i folkeskolen og gymnasiet.

Nærmere betegnet kan man sige at de skandinaviske sprog udgør *det primære sprogfællesskab*, da man ikke skal lære et nyt sprog (fremmedsprog eller andetsprog) i den traditionelle forstand for at blive kommunikativ med mennesker fra de to andre skandinaviske lande. Finner, færing, grønlandere og islændinge hører derimod til *det sekundære sprogfællesskab* og skal først lære et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog for så at kunne kommunikere med mennesker fra de to andre.⁴

Sprogsamarbejdet⁵ reguleres primært af fire forskellige aftaler: Helsingforsaftalen, kulturaftalen og sprogdeklarationen samt sprogkonventionen. Sprogkonventionen trådte i kraft i 1987 og er juridisk bindende for alle fem nordiske lande. Der lægges blandt andet vægt på at “I alle de nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i skolerne i passende omfang omfatte undervisningen i de øvrige nordiske landes, herunder Færøernes, Grønlands og Ålands, sprog, kultur og almindelige samfundsforhold [...]”

De tre skandinaviske sprog er tæt beslægtet med hinanden, og det er ret hensigtsmæssigt at kunne kommunikere tværs over grænser uden vanskeligheder. Ulempen er den at mange skandinaver ikke forstår de to andre skandinaviske sprog, uden anstrengelser. Det hensigtsmæssige betyder ikke så lidt da de tre lande arbejder tæt sammen omkring diverse områder fra de politiske og administrative lag til det mere jordnære og individuelle plan. Et af de områder det nordiske samarbejde dækker, er nemlig aftaler om at styrke de skandinaviske sprog og gøre det nemmere for de sprogområder i Norden der ikke taler skandinavisk at blive sprogligt kompetente i nordisk samarbejde af enhver art. Til trods for at formelt nordisk samarbejde stammer fra begyndelsen af 1960'erne, til trods for den nordiske sprogkonvention og de midler der er brugt på at fremme gensidig forståelse, ser det faktisk ud til at den er formindsket i årenes løb.

4 Brink, 2016, s. 21, 23

5 <https://www.norden.org/da/information/det-nordiske-sprogsamarbejde>

Finsktalende har adgang til det nordiske samarbejde via svensk, men ikke alle lærer svensk, selvom studerende inden for mange uddannelsesområder skal have kundskaber i svensk. I det islandske skolesystem er det imidlertid obligatorisk at lære dansk. Elever der har tilknytning til Norge eller Sverige, kan dog vælge henholdsvis norsk eller svensk. På Færøerne og i Grønland er dansk et obligatorisk sprog. På grund af rigsfællesskabet med Danmark er dansk et mere levende sprog i disse lande, og følgelig burde skoleelever være mere motiverede for at lære dansk end islændinge.

“Hvorfor lære dansk? Alle kan jo engelsk”, er et almindeligt udtryk i Island. Det kan indgå i to forskellige sammenhænge; at man ikke vil lære dansk i skolen – eller at man ikke mener at det kan bruges til noget, fx påstås det oftere og oftere at især finner og derefter islændinge ønsker at bruge engelsk til møder og konferencer i Norden.

2. Hvorfor er dansk obligatorisk fremmedsprog i Island?

Hvorfor er dansk så et obligatorisk skolefag i Island? Der ligger historiske, kulturelle, lingvistiske og praktiske grunde bag den beslutning at dansk i dag er et obligatorisk skolefag i Island.

2.1 Den historiske grund

Her skitseres kort den bagvedliggende historie der førte til at Island blev en dansk koloni og at dansk dermed blev et vigtigt sprog i det islandske samfund. De mennesker der i 800-tallet koloniserede Island, kom ikke fra det daværende danske rige men primært fra den vestlige del af Norge. Sproget de talte, var det samme sprog som blev talt i det daværende Norden og på en del af de britiske øer.

I 1200-tallet efter årtier med borgerkrig hvor ærgerrige høvdinge stod i konflikt med hinanden, blev det besluttet at acceptere den norske konge som statsoverhoved. Dels for at stifte fred og dels for at sikre transport af varer mellem landene. Det var dog ikke kun Island som kom under den norske konge, det blev også Færøernes og Grønlands skæbne. Kalmarunionens tilblivelse i 1397 førte til at den danske monark fik rollen som regent over alle landene. Sverige gik ud af unionen i 1523, og tidligt i 1900-tallet kom Norge under den svenske konge, mens Island, Grønland og Færøerne stadigvæk hørte til den danske konge. I 1918 blev Island en selvstændig stat under den danske konge og i 1944 blev Island en republik med en egen præsident. Trods den politiske adskillelse forblev de kulturelle og uddannelsesmæssige forbindelser stærke.

Mens Island hørte under den danske konge, rejste islændinge til Danmark, ikke kun i politiske eller handelsmæssige sammenhænge, men også for at få en universitetsuddannelse. Gejstlige og verdslige embedsmænd var ikke kun danskere, men ofte islændinge uddannet i Danmark. I mange århundreder var latin de lærdes sprog i Europa, men da videregående uddannelse ikke længere byggede udelukkende på latin i 1800-tallet, blev det vigtigt at kende og studere dansk. I København opstod et frodigt samfund af islandske digtere og lærde mænd der blev inspireret af kulturelle strømninger fra Europa, som de så bragte med til Island. Forbindelsen med Danmark blev ikke skåret over da Island blev selvstændigt, og de to nationer har udviklet et stærkt samarbejde siden, generelt gennem nordisk samarbejde samt kulturelt, såsom inden for litteratur, film og musik.

Også efter at Islands Universitet var blevet grundlagt (1911), fortsatte islændinge med at tage til Danmark for at søge uddannelse. Langt de fleste islændinge der studerede i udlandet, fik deres uddannelse i Skandinavien, de fleste i Danmark. Det første stoppested i udlandet for de fleste var København. Efterhånden blev der flere der rejste og nu også til andre lande, men endnu den dag i dag tager de fleste til de andre nordiske lande, omtrent tre gange så mange til Danmark som til Norge og Sverige sammenlagt.⁶ Yderligere kan det nævnes at omtrent 60 % af islændinge i udlandet bor, næsten lige fordelt, i de tre skandinaviske lande.⁷

Derfor er det logisk at kun få år efter at den islandske republik blev grundlagt, blev dansk et obligatorisk fag i skolen – og det er det stadigvæk. Selv om engelsk nu har status som det mest indflydelsesrige fremmedsprog i Island, er båndet til Danmark og dansk kultur endnu stærkt, ikke mindst hos den ældre generation. Og den store beslægtethed mellem dansk, norsk og svensk gør, at ved at lære dansk får man nøglen til også at forstå norsk og svensk.

Men dansk var ikke kun langt hen ad vejen det vigtigste fremmedsprog. Også for at få adgang til et større kulturelt udbud og for at orientere sig og søge information var det vigtigt at kunne dansk. Helt frem til 1980'erne var der mange der abonnerede på skandinaviske ugeblade, især danske, og kunne læse og forstå indholdet hvor det som oftest drejede sig om husholdning og håndarbejde. I gymnasiet og nogle steder allerede i realskolen, samt specialskoler (såsom sygeplejerskeuddannelsen, jordemo-

6 https://www.mbl.is/frettir/innlent/2015/10/31/eiginlega_of_gott_til_ad_vera_satt/

7 <https://www.skra.is/um-okkur/frettir/frett/2018/02/22/Hvar-bua-islendingar-i-utlondum/>

deruddannelsen, søfartsskolen og håndværkeruddannelsen) var en betydelig del af læremidlerne på dansk/norsk/svensk og i nogle tilfælde sågar på tysk og engelsk. Det var faktisk først under anden verdenskrig at islændinge for alvor stiftede bekendtskab med engelsk da udstationerede britiske og senere amerikanske soldater næsten fordoblede antallet af mænd i landet da de var flest.

2.2 Den uddannelsesmæssige grund

Den tradition at tage til Danmark for at studere der har sine aner langt tilbage i historien, gør sig stadig gældende. Og til trods for at mulighederne for at få en universitetsuddannelse i Island er vokset enormt det sidste århundrede, er der grænser for hvor varieret udbud en så lille nation kan magte. Derfor er der stadig mange unge der tager til udlandet, især Danmark, for at studere.

2.3 Den lingvistiske grund

Der er nogle forhold der gør at dansk i sammenligning med andre fremmedsprog er et forholdsvist nemt sprog at lære for islændinge, især hvis man kun skal lære at læse dansk. Det gælder især hvis man ser på ordforrådet. Både islandsk og dansk er nordgermanske sprog, og der er mange ord der ligner hinanden i de to sprog. Men et andet forhold der gør sig gældende er at der i islandsk trods den islandske purisme er en del danske låneord, fx *rúnnstykki* (dansk: 'rundstykke'), *gardínur* (dansk: 'gardiner') og *viskustykki* (dansk: 'viskestykke').

Så selvom den dybe ortografi der præger forholdet mellem skrift og tale på dansk, det vil sige det forhold at der er stor afstand mellem udtale og skrift i dansk, kan være en udfordring for islændinge, så er dansk også på nogle punkter et let sprog at lære.

Til sidst kan man også nævne at hvis islændinge lærer dansk godt, så har de forholdsvist nemt ved at lære norsk og svensk fordi det betyder at de så kan to nordgermanske sprog, det vil sige islandsk og dansk, godt og den samlede viden i disse to sprog hjælper dem med at tilegne sig enten norsk eller svensk.

2.4 Den nordiske grund

Det nordiske samarbejde har givet Island meget, både kulturelt og økonomisk – og derfor menes det at ville være en god grund for alle islændinge til at beherske et skandinavisk sprog. Tusindvis af islændinge tager til udlandet for at få en uddannelse, for at arbejde eller som turister. Det største antal studerer i Danmark, Sverige og

Norge kommer på anden og tredje plads⁸, et bevis på at de islandske studerende har det godt i de nordiske lande. Alligevel bliver dansk/norsk/svensk ikke opprioriteret blandt skolefolk og politikere, hvilket lyder paradoksalt. De studerende får gratis uddannelse, bor i familievenlige samfund og kan oven i købet få SU eller tilsvarende støtte. Man skulle tro det var en stensikker investering for det islandske samfund at lægge større ambitioner for dagen når det kommer til nordiske sprog i skolesystemet.

“Der undervises i nordiske sprog på grund af samarbejde og kulturelle relationer med de nordiske nationer. Vores historie er sammenflettet med deres historie og kultur. Kulturarven er fælles og sprogene tilhører den samme sprogfamilie /er beslægtede”.⁹

Der er selvfølgelig flere grunde til at der undervises i dansk i Island, men de ovennævnte fire grunde ligner til dels den officielle argumentation for hvorfor der undervises i dansk.

3. Dansk som skolefag i dag - norsk og svensk som skolefag og nabosprog

3.1 Situationen i dag

I Island er der ti års skolepligt for alle børn fra det år de fylder seks år. Når de går ud af 10. klasse, vælger størstedelen af en årgang at gå på en ungdomsskole i tre år inden de er kvalificeret til at blive optaget på videregående uddannelser.

Formelt har dansk været obligatorisk som fremmedsprog i Island fra ca. 1946, men det har eksisteret som skolefag fra slutningen af 1800-tallet, dog kun i nogle få skoler i begyndelsen. Indtil 1999 var dansk det fremmedsprog som eleverne lærte først, men i dag lærer eleverne engelsk fra 5. klasse og dansk fra 7. klasse.

Dansk er nu et obligatorisk fag for elever i 7. til 10. klasse i grundskolen, og desuden læses mindst et halvt år i en ungdomsskole (enten 5 eller 10 ECTS), så almindeligvis har alle dansk på skemaet op til fem år. På det tidspunkt burde de have opnået kompetencer der svarer til niveau B2 på den fælles europæiske selvevalueringsramme, hvilket indebærer det færdighedsniveau der giver adgang til danskfaget ved Islands Universitet. Desuden anbefales det at de studerende kan læse fagtekster på dansk/

8 <https://www.skra.is/um-okkur/frettir/frett/2018/02/22/Hvar-bua-islendingar-i-utlondum/>

9 Aðalnámskrá grunnskóla, s. 123 (Den centrale læseplan).

norsk/svensk på en række andre uddannelser inden for det humanistiske fakultet samt jura. Dog varierer danskundervisningen meget mellem de forskellige skoler, og meget tyder på at ikke alle elever har fået det de har behov for når de er færdige med deres ungdomsuddannelse.

3.2 Dansk og nordisk i Den centrale læseplan for den islandske grundskole

Her gøres kun rede for de dele af læseplanen der berører specielt dansk og de to andre skandinaviske sprog. De obligatoriske fremmedsprog i den islandske folkeskole er engelsk og dansk. Det er dog muligt at lære norsk eller svensk i stedet for dansk hvis eleven har det fornødne kendskab og grundlæggende færdigheder i et af de to sprog.

Grundskolen har stor frihed til at tilrettelægge undervisningen, men normalt begynder man at undervise i dansk i 7. klasse og engelsk i 5. klasse. Det er tilladt at begynde før, men ikke senere end hhv. i 5. og 7. klasse.

Man kan sige at nabosprogene eller nærmere betegnet ‘de nordiske sprog’ nævnes i to fag i den islandske læseplan for folkeskolen.

I den del af læseplanen der handler om islandsk, i kapitlet ‘Grammatik’ står der:

“Det er også en selvfølge at præsentere eleverne for de nordiske sprogs beslægtethed og give dem lov til at prøve deres evner til at forstå de andre nordiske nationers tale- og skriftsprog.”¹⁰

Så det er nævnt i modersmålsfaget i Island, på samme måde som i Danmark, Sverige og Norge, men i læseplanen er det alligevel danskfaget der opfattes som selve ‘nøglen’ til de andre nordiske sprog. Som tidligere nævnt er et af argumenterne for at der undervises i dansk (norsk og svensk) i Island at disse sprog giver adgang til et nordisk fællesskab:

“Der undervises i nordiske sprog på grund af samarbejde og kulturelle relationer med de nordiske nationer. Vores historie er sammenflettet med deres historie og kultur. Kulturarven er fælles og sprogene tilhører den samme sprogfamilie”.¹¹

10 Aðalnámskrá grunnskóla, s. 100

11 Ibid., s. 123

Den overordnede målsætning for undervisning i nordiske sprog formuleres sådan her:

“Endvidere er det formålet med studiet at elever bliver bevidst om de nordiske sprogs beslægtethed og kulturen bag dem, at de lærer hvert sprogs særpræg at kende og kan forstå og udtrykke deres meninger i nordisk sammenhæng”.¹²

Endelig kommer der her en meget kortfattet kommentar til kompetencemålene, nemlig at der opereres med de samme kompetencemål for engelsk, dansk, norsk og svensk. Kapitel 20 i den centrale læseplan handler generelt om fremmedsprog, fremmedsprogsundervisning, kompetencemål og evaluering. To halve sider, 123-124, handler specielt om dansk og andre nordiske sprog samt historiske, handelsmæssige, politiske, kulturelle og uddannelsesmæssige argumenter for at de er obligatoriske fag.

De offentlige læseplaner opfordrer (ret vagt) til at eleverne stifter bekendtskab med norsk og svensk i dansktimerne, men det har i realiteten været op til den enkelte lærer hvorvidt han/hun overhovedet inddrager svensk og norsk. De læremidler der er lavet til danskundervisningen, indeholder ikke noget der kan kaldes norsk eller svensk. Alle fremmedsprog har den samme læseplan og det er uklart hvor, hvornår eller hvordan norsk og svensk burde komme ind i danskundervisningen.

3.2.1 Ungdomsskolerne. Overgangen til det næste uddannelsestrin.

Beskrivelse af den viden, færdigheder og kompetence som kendetegner engelsk på forskellige kompetenceniveauer, gælder om alle fremmedsprog, dvs. dansk, svensk, norsk, såkaldte tredjesprog; spansk, tysk og fransk. Det er vigtigt at have in mente at kompetenceniveauerne beskriver den viden, færdigheder og kompetencer som kendetegner elever og studerende, uanset skoletrin. De nordiske sprog er ikke nævnt specifikt, men dansk er obligatorisk fremmedsprog på flere gymnasiale linjer. Elever i norsk og svensk kan fortsætte parallelt med elever i dansk.

Ungdomsskolerne har været normeret til fire år i de sidste mange årtier. De integrerede¹³ skoler, samt nogle andre kører efter et modulsystem¹⁴. Ved gymnasiereformen hvor ungdomsskolerne blev normeret til tre år blev værdien af et point ændret, så en

¹² Ibid., s. 124

¹³ Integrerede ungdomsskoler byder både på erhvervsuddannelser og studentereksamen.

¹⁴ Et modul eller et kursus udgør et bestemt antal points eller ECTS i et fag, gerne 5 points/ECTS; antal ugentlige timer i semestret hænger sammen med antal ECTS i hvert modul.

studentereksamen der før talte 140 points nu tæller 220. Det hedder sig at moduler fra islandsk, matematik, engelsk og dansk er flyttet over til grundskolerne og derfor har danskfaget samt norsk og svensk kun et obligatorisk modul tilbage i gymnasiet. I nogle skoler anses det for at være nok, andre skoler har støtte- eller forberedelsesmoduler, og der hvor der findes sproglige linjer, tilbydes ekstra moduler i dansk. Danskstudiet på universitetet kræver mindst 10 ECTS dansk fra en ungdomsskole eller kompetencer på niveau B2.¹⁵ Det samme gælder en række uddannelser inden for det humanistiske fakultet samt jura – dog drejer det sig først og fremmest om læsefærdigheder.

Når de nordiske sprog er blevet beskåret med 5 ECTS i mange af ungdomsskolerne og kun nogle få skoler byder på valgkurser i dansk (norsk/svensk), bliver det ikke mange elever der opnår de kompetencer der skal til for at klare de krav universitetet stiller.

3.2.2 Det nordiske i videregående uddannelser

Islands Universitet er det eneste universitet i Island der byder på undervisning i fremmedsprog. For ti år siden var det muligt at læse alle tre skandinaviske sprog, samt finsk, til bachelorgrad. Norsk og finsk findes ikke mere og fra og med efteråret 2019 bliver der kun budt på diplom til 60 ECTS i svensk. De studerende der vil lære svensk ud over de 60 ECTS, bliver nødt til at læse videre i Sverige. De har dog mulighed for at vende tilbage og tage den tværfaglige nordiske masteruddannelse, hvilket også gælder alle der har studeret til bachelorgrad på et af de skandinaviske sprog.

På Institutet for Fremmedsprog og Kultur kan man stadigvæk læse dansk til BA og MA. Her kan man også uddanne sig til MA i danskundervisning og kvalificere sig til at blive dansklærer i gymnasiet/ungdomsskolerne i samarbejde med Det Uddannelsesvidens-kabelige Fakultet, hvor man også kan uddanne sig til folkeskolelærer med dansk som fag.

3.3 Lærervinklen

I grundskolen skal dansklærere have kapacitet til at præsentere eleverne for de skandinaviske sprogs beslægtethed og kulturelle baggrund, samt hvad der kendetegner hvert sprog for sig. Der skal endvidere lægges vægt på kommunikation og kulturelle forbindelser. Ligeledes skal der være variation i planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen. It skal benyttes i undervisningen og der skal arbejdes tværfagligt, fx

¹⁵ Jf. den fælles europæiske referenceramme for sprog (CEFR).

med samfundsfag. Loven siger at læseplanen skal indeholde paragraffer om indhold og planlægning af undervisningsforløbet.¹⁶

Det er klart at lærernes rolle er både indviklet og omfattende, og der er grund til at diskutere hvilke forudsætninger dansklærere i Island har til at undervise i dansk og desuden præsentere norsk og svensk. Det kan siges meget kort: Dansklærernes faglige uddannelse er meget forskellig, alt fra ingenting til MA-eller MEd.-grad. For ikke så længe siden var det almindeligt at dansklærere i udskolingen og gymnasierne havde BA-eksamen i faget samt pædagogikum som gav adgang til at undervise. Nyuddannede lærere i ungdomsskolerne skal nu have en MA-grad til 300 ECTS hvoraf faget skal udgøre 180 ECTS. Nyuddannede lærere til grundskolen skal have en MEd. til 300 ECTS hvoraf faget skal udgøre 120 ECTS.¹⁷

Der er grunde til at antage at klasselærere uden faglig uddannelse i dansk som bliver sat til at undervise i faget når der ikke er andre mere kompetente sproglærere i lærerstaben, ikke identificerer sig som sprog- eller dansklærere. Dette kan ofte være tilfældet, især i små skoler i provinsen. Det er ikke sandsynligt at disse lærere orienterer sig i det danske faglige miljø som fx at deltage i aktiviteter som Dansklærerforeningen står for eller at melde sig til udbuddet af efteruddannelseskurser.

Basisuddannelsen på læreruddannelserne på Det Uddannelsesvidenskabelige Fakultet byder kun på fire obligatoriske kurser der udgør 40 ECTS som bliver undervist på dansk; det er svært at se hvordan de studerende skal få lejlighed til at forbedre egne kundskaber i dansk, for der er ingen kurser i dansk på overbygningen. Det ser ud til at de studerende lærer alt muligt OM at undervise. Men for at kunne undervise i et sprog skal man have solide kundskaber i sproget og være ret selvbevidst i sin undervisning. Elever opdager hurtigt lærerens faglige svagheder og undervisningen bliver præget af det.

De praktiserende dansklærere i de gymnasiale skoler har en bachelor- eller mastergrad i dansk sprog og litteratur/kultur og pædagogikum i tillæg. I det nuværende system (fra 2009) skal alle lærere have en MA-grad hvor pædagogikum er inkluderet (det foregår i samarbejde mellem Institut for Fremmedsprog og Kultur og Det Uddannelsesvidenskabelige Fakultet).

16 Aðalnámskrá grunnskóla, kap. 20, s. 122-138.

17 Reglugerð 872/2009. Læreruddannelsernes indhold. (Bekendtgørelse)

De fleste dansklærere på ungdomsuddannelserne har som sagt den fornødne uddannelsesmæssige baggrund. Til gengæld er mange dansklærere godt oppe i tresserne og derfor på vej ud af skolerne (på pension). Der er derfor brug for en ny generation af lærere.

3.4 Norsk og svensk. Samme læseplan - andre omgivelser

Selvom den samme centrale læseplan gælder for elever der lærer norsk eller svensk¹⁸ i stedet for dansk, er der en række forhold som gør at deres undervisning er anderledes end undervisningen i dansk. Den store forskel er at disse elever ikke er nybegyndere. For at kunne fravælge dansk skal eleverne nemlig have forkundskaber i norsk eller svensk, fx have gået i skole i det pågældende land. Reykjavík kommune står for et sprogcenter der sørger for undervisning i norsk og svensk. Lærerne er erfarne sproglærere og ofte er de modermåltalere, og de fungerer samtidig som rådgivere for andre kommuner i landet. Elever i 7. og 8. klasse samles til undervisning i centrale skoler, mens elever i 9. og 10. klasser får netundervisning. Da der næsten ikke findes egnede læremidler til denne gruppe, tilrettelægger lærerne undervisningen omkring temaer eller begivenheder der har med Norge/norsk eller Sverige/svensk at gøre. Inden for begge sprog, især i 9. klasse, bliver nabosprogene tilgodeset, fx med et specielt tema i 9. klasse om Norden og det nordiske¹⁹. Årligt lærer op til 300 elever norsk eller svensk i Island.

Det har længe været et ønske at elever med dansk baggrund også fik tilbudt den samme form for undervisning, det vil sige at de, i stedet for at komme ind i begynderundervisningen i dansk i 7. klasse hvor de ikke får nogen stimulans, kunne bygge videre på deres danskundskaber og udvikle et mere avanceret sprog. Alternativet er desværre at disse elever ofte keder sig i timerne eller at de bliver fritaget for dansk.

3.5 Hvordan inddrager dansklærerne nabosprogene?

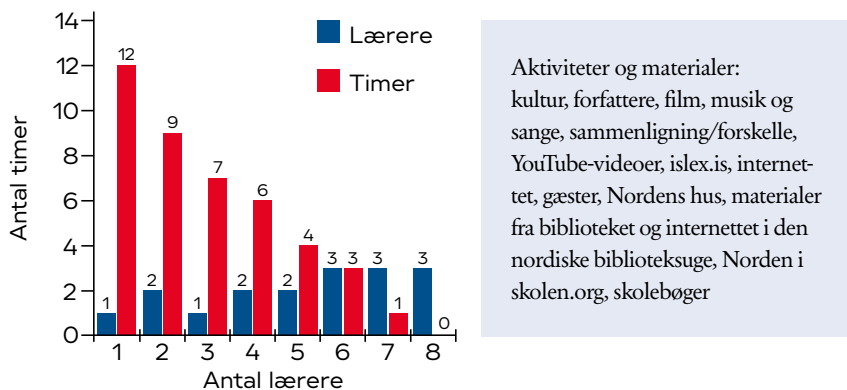
Der er her blevet gjort rede for dansk (norsk og svensk) i det islandske uddannelses-system og de udfordringer undervisningen i dansk (norsk og svensk) står over for, og her vil jeg gå videre med at gøre rede for hvad vi ved om lærernes inddragelse af nabosprogene og elevernes holdninger til det nordiske.

18 <http://tungumalaver.reykjavik.is/index.php/namidh/2014-10-02-10-53-20> (Reykjavíks sprogcenter).

19 Jeg har selv eftersat læseplaner for norsk og svensk i sprogcentret.

Det er allerede fremkommet at dansk lærere har stor frihed mht. hvor og hvordan de inddrager nabosprogene i danskundervisningen. I en spørgeskemaundersøgelse²⁰ på nettet i foråret 2016 blev dansk lærere i 10. klasse bl.a. bedt om at svare på følgende spørgsmål: *Præsenterer du i undervisningen andre nordiske sprog end dansk? Hvis ja, i hvilket omfang?* Der kom svar fra 17 lærere²¹ som ikke er et stort antal, men besvarelsenerne giver alligevel et fingerpeg om hvordan tingene står til. “Nej”, svarede 18 %, “Ja” svarede 82 %.

Figur 2: Hvor meget tid de enkelte lærere bruger til norsk og svensk i løbet af semestret.



Man kan ikke umiddelbart antage at disse resultater er repræsentative for alle dansk lærere i 10. klasse. Det er dog klart at ikke alle lærere er lige motiverede for at præsentere andre skandinaviske sprog i danstimerne. Et lille spørgsmålstegn må sættes ved hvilken gruppe lærere det er der svarer i undersøgelser som denne. Det er muligt at det netop er dem der er mest pligtopfyldende, har mest uddannelse, selvtillid, og som fx har boet i Norden.

4. Udfordringer

Der hersker ikke nogen tvivl om at dansk har en særstatus i det islandske uddannelsessystem fordi det er et af de to fremmedsprog, engelsk er det andet, der er obligatoriske i folkeskolen. Men selvom dansk har denne særstatus, står faget over for nogle udfordringer som jeg her vil gøre nærmere rede for.

²⁰ Pilotundersøgelse for projektet *Dansk som 1., 2. eller 3. sprog*.

²¹ Svært at sige det nøjagtige antal i hele landet – det kunne være op til 170.

4.1 Omstrukturering af den islandske skole og gymnasiereformen

For godt ti år siden besluttede det islandske uddannelses- og kulturministerium at noget af pensummet på gymnasieniveau skulle flyttes ned i folkeskolen. Grunden var at man ønskede at forkorte gymnasieuddannelsen som på det tidspunkt var fire år. Argumentet var at elever i folkeskolens 10. klasse ikke havde nok at lave og at pensummet for det meste blev gentaget det første år i ungdomsskolerne. Det resulterede i den beslutning at flytte et semesters indhold i fire fag ned til folkeskolen; dansk var et af disse fag. Der blev lavet nogle tilløb til uddannelsesstilbud til folkeskolelærerne så de kunne leve op til de nye fagligt udvidede krav. Fagene skulle skæres ned i ungdomsskolerne uden at timeantallet i dem i grundskolerne voksede. De dygtigste elever kunne godt opfylde de fornødne kompetencekrav og kunne derfor nøjes med et modul (et semesters kursus i dansk), mens de mindre kompetente skulle tage et ekstra modul for at dygtiggøre sig.

Erfaringen viser at denne plan ikke virkede tilfredsstillende. Det pensum der skulle flyttes til grundskolerne, faldt på en måde ned mellem de to skoletrin da man på ungdomsskolerne ville spare et semester væk i de fire fag, dvs. 24 timer om ugen. Det har ført til at der dannedes en kløft mellem de to skoletrin som nogle af ungdomsskolerne dog har prøvet at fylde med forskelligt resultat. I sidste ende betyder det at islandske elever højst sandsynligvis er blevet dårligere til dansk, fordi de tager et kursus mindre, selvom den forklaring ikke er accepteret officielt.

4.2 Sprogene prioriteres ikke

Det ser ud til at de fleste har den holdning at ud over modersmålet gælder det først og fremmest om at lære engelsk for at kunne kommunikere med udlændinge. Det smitter af, for børn hører jo engelsk i medierne fra de er helt unge. Samtidig med at engelsk får den høje status, bliver undervisning af andre sprog nedgraderet. Der bliver sparet på sprogundervisningen i skolerne fordi man mener at de penge kan bruges til andre og muligvis mere nødvendige fag. Selv undervisningen i engelsk bliver ikke prioriteret så børn og unge lærer engelsk fra bunden af. Den holdning er i høj grad vedtaget at 'alle' kan engelsk når de kommer til engelskundervisning i skolerne (5. klasse eller før), og bare skal læse og skrive lidt 'voksensprog', men ellers kan klare sig fint når de kommer på universitetet, eller hvis de vælger at arbejde inden for turistbranchen. Birna Arnbjörnsdóttir og Hafðís Ingvarsdóttir²² har imidlertid sammen med andre forskere vist at unge i Island slet ikke er så gode til engelsk som de fleste går og tror.²³

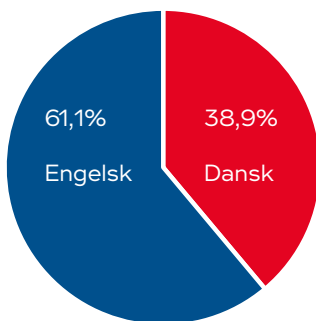
22 Birna Arnbjörnsdóttir og Hafðís Ingvarsdóttir. 2018.

23 Mange universitetsstuderende har svært ved at klare det engelske materiale de skal igennem. I guideuddannelsen taler man om dårlige engelskkundskaber hos guider. Mange forskere har svært ved at skrive artikler på et acceptabelt akademisk engelsk.

Fremmedsprog, med undtagelse af engelsk, har fået mindre opmærksomhed i skolesystemet, hvilket ser ud til at være en tendens der går igen i en stor del af den vestlige verden. Her i Island er det ikke bare dansk der er blevet skåret ned, det gælder også såkaldte tredjesprog (tysk/fransk/spansk). Den sproglige linje i ungdomsskolerne er ved at forsvinde. Fjerde fremmedsprog på andre linjer er forsvundet fra skemaet og femte sprog forekommer efterhånden sjældent på den sproglige linje.

4.3 Timer til dansk vs. timer til engelsk

Ifølge den centrale læseplan er der afsat en pulje timer til fremmedsprog, det vil sige engelsk og dansk (norsk/svensk). Det er så op til hver enkelt skole at fordele timerne mellem de to sprog, det vil sige at tage stilling til hvor mange timer der skal undervises i dansk respektive engelsk.



Figur 1: Viser forskel på det timeantal elever i grundskolen får i gennemsnit til hhv. dansk og engelsk.

De samme kompetencemål er sat for begge sprog i læseplanen, og derfor kunne man forestille sig at fagene fik lige mange undervisningstimer.

En uformel undersøgelse baseret på telefoniske oplysninger fra 92 skoler i september-oktober 2015 viste dog et andet billede.

Engelsk prioriteres højere end dansk i folkeskolen og får gennemsnitlig godt 60 % af timeantallet, mens dansk får knap 40 %. Hver elev i dansk får det der svarer til 524 klokketimer fra 7.-10. klasse i stedet for de 655 timer det skulle have været hvis danskfaget fik 50 % af puljen. For lige at sammenligne med danskundervisning i

færøske og grønlandske skoler hvor dansk er på skemaet i hhv. 7 og 10 år, og antal undervisningstimer er hhv. 810 og 1575 klokketimer.²⁴

Denne skævhed som skyldes for meget frihed for skolerne uden at der følger ansvar med, gør at elever kan være forskelligt stillet angående kompetencer i danskfaget når de kommer i ungdomsskolerne, for variationen i timeantallet i dansk mellem skolerne viste sig at gå fra 51 % til 32 %.

I begynderundervisningen i grundskolen får eleverne ofte to ugentlige timer (a 40 min.) og fire timer i det sidste år; eller det der svarer til 14 ugentlige undervisningstimer fordelt på fire år. En del skoler har faglokaler til dansk hvor læreren kan have forskellige slags hjælpemidler samt andre ting der gør at lokalet kan udstyres med atmosfære af dansk kultur. Det står der dog ikke noget om i den centrale læseplan.

4.4 Læremidler

Der er ikke foretaget nogen undersøgelser angående lærematerialer i danskundervisningen i Island. I forbindelse med projektet *Dansk som 1., 2. eller 3. sprog* i Vestnordens grundskoler har man udtrykt bekymring for at de læremidler der bliver brugt til danskundervisningen i Vestnorden, ikke er tilpasset de forskellige elevgrupper, og at der bliver formidlet et idealiseret, stagneret og homogent billede af Danmark og danskheden, men slet ikke et billede af det moderne, dynamiske og multikulturelle Danmark.

Et projekt er nu igangsat for at afsløre hvorvidt denne slags bekymring kan anses som retfærdig. Der er dog allerede lavet en analyse af ordforråd af islandske læremidler beregnet for grundskolens afgangsklasse. Foreløbige resultater giver et fingerpeg om, at der i materialet er et højt procenttal af engangsforekomster af ord.²⁵ Hvor relevant dette ordforråd er, hvor godt det egner sig som grundlag for kommunikation med jævnaldrende på et aktuelt sprog om emner der berører hverdagen, interesseområder, og ikke mindst at kunne udtrykke sig om det man deltager i, ville endvidere være godt at kunne svare på. Det er også nødvendigt at analysere hvilke kulturelle billeder læremidlerne giver af Danmark. Det øvrige Norden forekommer slet ikke i disse læremidler, så i den henseende lever de ikke op til den centrale læseplan. De læremidler skolerne har gratis adgang til, er stort set lavet af den samme gruppe

24 Þórhildur Oddsdóttir og Brynhildur Anna Ragnarsdóttir. 2016. *Dansk som 1., 2. eller 3. sprog*, s. 43.

25 *Dansk som 1., 2. eller 3. sprog*, s. 42.

forfattere, og derfor kunne man godt spørge om det er lykkedes dem at variere udbuddet nok til at udfordre fire årgange teenagere.

Det er dog ikke obligatorisk for lærere at bruge de offentligt udgivne materialer. Hver skole har sin egen læseplan i hvert fag, men den skal tilpasses den centrale læseplan. Hvis en lærer eller en gruppe lærere ønsker at udarbejde læremidler for deres elever, kan de gøre det, men det er der ingen penge i. Det er derfor nærliggende at antage at det kun er de mest entusiastiske lærere der går deres egne veje og prøver sig frem med noget andet end det staten byder på. En anden mulighed for at prøve noget nyt er at tage imod en udsendt lærer fra Danmark. To erfarne lærere kommer hvert år ved skolestart, den ene er som regel på skoler i hovedstadsområdet mens den anden tager ud i provinsen. Rejselærerne medbringer gerne emner og opgaver hjemmefra som de har haft gode erfaringer med, hvilket de islandske lærere fortsat kan benytte sig af, da rejselærerne ofte indleverer deres materialer til et netsted, Tungumálatorg²⁶.

Elever i ungdomsskolerne må købe de læremidler de skal bruge. Der findes materialer der er udgivet på private forlag. Det er dog ofte at lærere tilrettelægger en del af det eleverne skal gennemgå og arbejde med.

4.5 Faglig udvikling

Faglig udvikling i form af efteruddannelse for dansklærere er meget begrænset, men dog ikke mindre end for andre fremmedsproglærere i Island. Nogle udbud kører nogenlunde regelmæssigt, 1-2 gange om året: Der kan være tale om seminar med en forelæser og efterfølgende diskussion, om en workshop hvor lærere formidler deres erfaring til hinanden, eller om korte kurser (én dags varighed) eller inspirationsmøder om danskrelaterede emner a ca. 2,5 timer. Endvidere tilbydes et kursus i Danmark hvert andet år, af 7-10 dages varighed. Det er for det meste den samme gruppe lærere der deltager.

Hvilke muligheder har dansklærere for at udvikle sig i deres fag? For det meste korte kurser eller møder, enten på initiativ af den islandske dansklærerforening eller Det Uddannelsesvidenskabelige fakultet. Disse kurser er ikke målrettede og fører hverken til udvikling eller indebærer langsigtede mål.

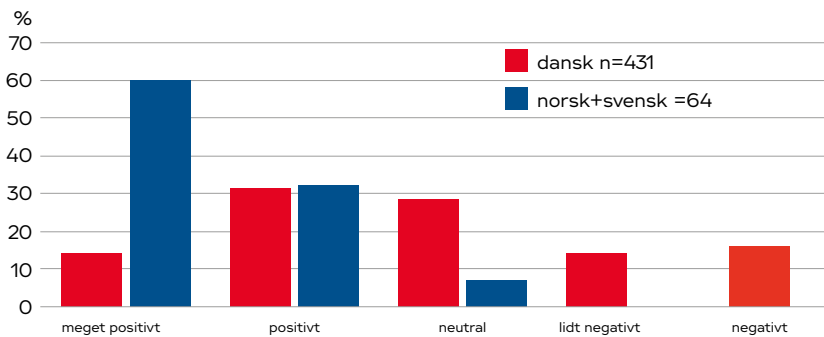
²⁶ <http://tungumalatorg.is/> (Sprogtorvet)

Dansklærerforeningen har været ret aktiv og prøvet at se hvor behovet er størst, men budgettet er lille, og det der bliver gjort, baseres som oftest på frivilligt arbejde. Derudover kan Nordspråkkurser og Sprogpiloterne nævnes som noget der giver inspiration.

5. Elevvinklen

Det er en ret udbredt antagelse i Island, at elever ikke kan lide dansk som skolefag. Søjlediagrammet (figur 3) viser resultater fra et spørgeskema²⁷ (2016) på nettet hvor elever i henholdsvis dansk og norsk + svensk giver deres holdninger til kende. Elever i dansk (431) udgjorde godt 10 % af hele 10. klasse, mens elever i norsk og svensk er næsten fuldtallige (64). Det er ikke svært at forstå at elever i norsk og svensk næsten alle er positivt indstillet, disse elever må være mere motiverede end elever i dansk. De gode nyheder er måske, at over 70 % af eleverne i dansk er neutrale eller positive, hvilket er en del mere end rygter siger. Disse tal passer godt med svar på andre spørgsmål omkring danskfaget og danskundervisningen som indikerer at de svarende anser dansk som et fag de godt kan leve med.

Holdninger til dansk vs. norsk og svensk



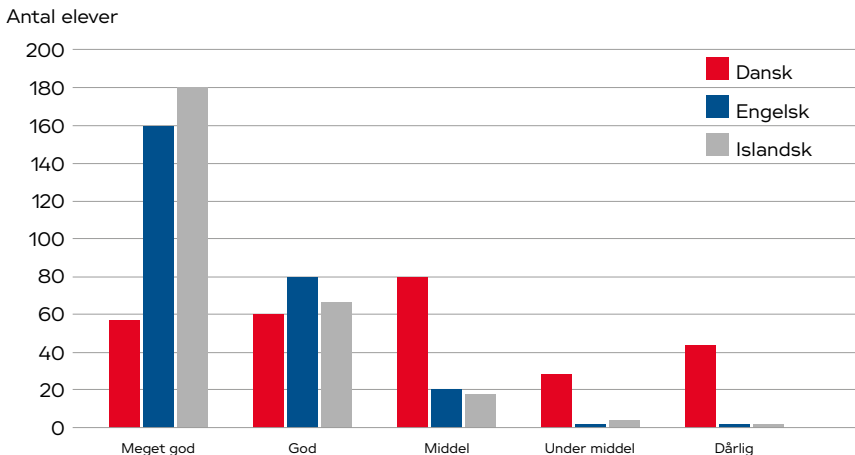
Figur 3: Elever i norsk og svensk har mere positive holdninger til hhv. norsk og svensk end elever i dansk har til dansk.

Det er også interessant at se hvordan islandske elever vurderer deres sprogkunderskaber. Der er en meget lille forskel på kundskaber i islandsk og engelsk efter deres

²⁷ Dansk som 1., 2. eller 3. Sprog, s.17 (søjler der angiver færøske og grønlandske elevers holdninger er taget ud).

mening, og dansk har en helt anden status i elevernes øjne. Det ville være spændende at lave en test med de tre sprog for at se hvilke resultater det ville vise.

Selvevaluering af sprogkundskaber n=276



Figur 4: Islandske elever i 10. klasse vurderer deres sprogkundskaber i dansk, engelsk og islandsk.

I undersøgelsen fra 2016²⁸ blev eleverne også bedt om at udtrykke deres ideer om deres fremtid i det nordiske. Her er det kun elever i dansk (ikke fra norsk eller svensk) som giver svar på deres fremtidssyn.

65 % kan godt tænke sig at arbejde / bosætte sig / læse i Norden

70 % mener at det kan være en fordel at kunne dansk

68 % mener at det kunne være nyttigt at studere i Danmark eller andre nordiske lande

56 % er interesseret i at komme i kontakt med unge i Norden

69 % mener at de kan, nogenlunde eller forholdsvis godt, gøre sig forståelige på dansk

57 % mener at de kan, nogenlunde eller forholdsvis godt, gøre sig forståelige med andre nordboere

²⁸ Dansk som 1., 2. eller 3. sprog, s. 38-40 (figurer 9.1, 9.2 og 9.3 lavet om til én).

Disse resultater viser at eleverne er godt bevidste om at Norden er et område hvor det er godt at bo, arbejde og studere. En pilotundersøgelse fra 2014 viste at 99 ud af 120 elever i niende klasse havde rejst til et eller flere nordiske lande, de fleste til Danmark (82,5 %).²⁹

Eleverne var blevet bedt om at opliste hvad de syntes var de mest anvendte aktiviteter i undervisningen. Mundtlighed kom slet ikke med på listen med top-fem aktiviteter. De skriver og læser i hver time eller i de fleste timer. Knap 20 % lytter i hver time, mens 45 % lytter i de fleste timer. Det mest påfaldende er den store vægt der lægges på at skrive ordlister og at oversætte. Da eleverne skulle lave en liste over de aktiviteter de syntes var de vigtigste, kom mundtlighed ind som nummer et og derefter lytte og film – hvor de kan bruge de levende billeder til at støtte forståelse af talen og/eller læse undertekster samtidig med at de hører – på tredje plads.

Der er ikke noget nyt i at elever ikke synes at mundtligheden bliver prioriteret i den grad som det ville være at foretrække. De tider er forbi da det vigtigste var at kunne læse og skrive på fremmedsprog, i dag har man brug for at kunne kommunikere med andre her og nu – eller i det mindste kunne reagere på forskellige slags henvendelser nærmest omgående. At mundtligheden i sprogundervisningen er vigtig, har stået i alle læseplaner i hvert fald de sidste 70 år. Der er dog ikke sket nogen omvæltning på dette område i al den tid. Endnu er skolerne ikke nået så langt at de kan imødekomme dette punkt i læseplanen.

Den antagelse at elever ikke kan lide dansk i skolen holder ikke helt stik. Undersøgelsen fra 2016³⁰ kan siges at vise et ret positivt resultat når der tales om holdninger til danskfaget. Andre undersøgelser er blevet lavet, dog ikke i den store målestok; to af dem er lavet af BA-studerende i Dansk på Islands Universitet. Begge undersøgelser fører til ret positive konklusioner, jf. følgende citater:

29 Pilotundersøgelse for projektet Dansk som 1., 2. eller 3. sprog.

30 Dansk som 1., 2. eller 3. sprog, s. 18.

Guðrún Tinna Ólafsdóttir udsendte et spørgeskema til 10. klasse i 6 forskellige skoler. I konklusionen skriver hun:

“Efter at have beskæftiget mig med denne opgave har jeg fundet frem til at myten om de unges negative holdning ikke holder i realiteten. Danskfaget er derfor ikke ligeså upopulært som min oprindelige iagttagelse var. Det er altså de unges stereotypiske holdning som jeg har fundet frem til i min undersøgelse, og det viser sig at de unge rent faktisk er tilfredse med den undervisning de har fået i folkeskolen og i en høj grad mener at de vil kunne bruge deres danskundskaber i fremtiden.” (GTÓ 2010, s. 52)

Rósa Árnadóttir undersøgte elevernes holdninger til dansk i to ungdomsskoler i sin BA-opgave. Hun fokuserede på elevernes oplevelse af danskundervisningen; om den havde ændret sig fra grundskolen til ungdomsskolen. Hun skriver i sin konklusion:

“Efter at have beskæftiget mig med denne opgave har jeg fundet frem til både positive og negative aspekter. Det negative aspekt er at afkortelsen af studielængden i gymnasieskolerne påvirker en meget vigtig del af studiet og det er fremmedsprogsundervisningen. Det positive aspekt er svar på mit overordnede spørgsmål i undersøgelsen, hvor jeg har fundet frem til at elevernes holdning til dansk har i langt de fleste tilfælde ændret sig på en positiv måde i gymnasieskolerne og grunden for det er at de har fået bedre undervisning og lærere som er motiveret til at undervise dem på en interessant måde.” (RÁ 2019, s. 31)

Begge opgaver er skrevet af unge mennesker der godt kunne huske egne oplevelser af grundskolen og gymnasiet. Deres spørgsmål blev bl.a. udarbejdet og formuleret ved hjælp af venner og yngre søskende. Det er muligt at de har ramt bedre med deres spørgsmål end en ældre person ville have gjort, men i hvert fald fik de gode og udførlige svar at arbejde med.

6. Behov og udbytte

Hvilket behov har islændinge for og hvilket udbytte af at beherske et eller flere skandinaviske sprog? Der er allerede gjort rede for at de skandinaviske lande er de mest populære når islændinge skal læse videre i udlandet. Mange islændinge bosætter sig i Skandinavien for at arbejde i længere eller kortere tid. En del islændinge rejser i forbindelse med deres arbejde på møder og konferencer for ikke at glemme

islandske turister der har de skandinaviske lande som det første mål. Omvendt må der også være en del skandinaver der kommer til Island som turister, studerende eller for at arbejde, hvor især den førstnævnte gruppe har brug for at kunne udtrykke sig – og blive forstået på hhv. dansk, norsk eller svensk. For at give et eksempel på omfang af transporten til og fra Island går der ca. tyve fly om dagen mellem Keflavik og storbyer i Skandinavien.

Der er efterhånden mange der studerer på engelsk på nordiske universiteter, men vil man komme i kontakt med samfundet uden for undervisningsinstitutionen, kan det være afgørende at kunne kommunikere på et skandinavisk sprog. Der afholdes flere nordiske møder, stævner, seminarer og konferencer i forskellige anledninger for både ældre og yngre, officielle, administrative, finansielle, foreningsbaserede og så videre. Ofte tales der om at flere og flere ønsker at tale engelsk. I begyndelsen skulle det være finnerne som ikke ville tale svensk, senere bakket op af islændinge. Men står det så galt til som det ser ud til?

Fire forskellige undersøgelser bliver præsenteret her, meget kortfattet. Alle handler om hvordan forskellige grupper oplever mødet med det danske/skandinaviske.

Brynja Stefánsdóttir³¹ lavede en undersøgelse blandt ansatte inden for administration og finans i Island, hvorefter hun skrev sit speciale. Hendes fokus var på det sprog informanterne benyttede sig af når de var til møder eller konferencer blandt nordiske kolleger. Den konklusion hun kom frem til, var at til møder og konferencer talte man engelsk, men uden for det formelle program talte man dansk/skandinavisk for det var både nemmere og mere personligt at kunne kommunikere på skandinavisk.

Som et andet eksempel kan nævnes Steinunn Stefánsdóttir³² der lavede en kvalitativ undersøgelse i 2017 med deltagelse af fem islandske læger der var ved at tage en specialistuddannelse i Lund i Sverige. Hendes resultater viser at alle straks begyndte at prøve sig frem med deres dansk kundskaber. De syntes ikke de kunne være det bekendt at tale engelsk, hverken med kollegerne eller patienterne. Hvis det kneb med ordforråd, kunne det ske at enkelte islandske eller engelske ord slap ud, men ellers var det udelukkende svensk de ville tale.

31 Brynja Stefánsdóttir. 2011.

32 Steinunn Stefánsdóttir. 2016.

Auður Hauksdóttir³³ lavede i årene 1999 og 2000 en spørgeskemaundersøgelse som blev tilsendt alle islandske studerende under og efter deres første studieår i Danmark. De blev spurgt hvor godt/dårligt de havde klaret sig med de danskundskaber de havde med i bagagen hjemmefra. Endvidere blev de spurgt om hvad de i bakspejlet kunne pege på som de største mangler i den danskundervisning de havde fået under deres skolegang i Island. Generelt mente de studerende at de var lidt længe om at komme i gang med det danske. Den største mangel var ikke at kunne forstå talt sprog og ikke at kunne kommunikere mundtligt.

Laufey Jóhannsdóttir³⁴ lavede i forbindelse med sit MA-speciale en gentagelse af ovennævnte spørgeskema i 2014-2015. Hendes resultater var i store træk de samme som Auður Hauksdóttirs, hvor mangel på lytte- og talefærdigheder var det største handicap. I tiden mellem de to undersøgelser er engelsk dog kommet stærkt ind; der udbydes både uddannelser på engelsk og mange af studiekammeraterne taler engelsk i hverdagen.

Informanterne i de første to undersøgelser er mennesker der har (for en stor del) afsluttet deres uddannelse og er bevidste om hvilke krav de må opfylde for at kunne udføre deres arbejde. De to sidste informantgrupper er taget af sted til udlandet for at studere, og er måske ikke så selvsikre. De føler måske ikke at de lever op til de forventninger de havde hjemmefra. De fleste af dem kommer dog godt i gang med deres dansk/norsk/svensk efter et semester eller to. Det er muligt at de holder en lav profil i de første måneder indtil de har selvtillid nok til at træde frem.

Disse fire undersøgelser viser i en nøddeskal hvilket behov islændinge har for at kunne udtrykke sig på dansk/skandinavisk. Egentlig burde resultaterne af disse undersøgelser være nok til at prioritere undervisning i de skandinaviske sprog.

6.1 Idéer til hvordan man kan styrke det nordiske

Hvor godt/dårligt forstår de skandinaviske nationer hinandens sprog? Hvad kan der gøres for at gøre nabosprogene mere levende? En udvej er at præsentere dem i skole-systemet og eventuelt undervise lidt. En anden udvej er at lærere tager en del af deres læreruddannelse i at forstå og formidle de to andre nabosprog, hvilket er forudsætning for den første. Den tredje går så ud på udveksling af både lærere og (lærer)studerende.

33 Auður Hauksdóttir. 2012.

34 Laufey Jóhannsdóttir. 2016.

Fra en islandsk synsvinkel – som en del af det sekundære sprogfællesskab – er det af afgørende vigtighed at vi bliver fortrolige med mindst et af de skandinaviske sprog. Det kræver en indsats fra uddannelsesmyndighederne og generel opprioritering af sprogundervisning i skolerne og hele samfundet, ikke på bekostning af engelsk, men for at understrege at ét fremmedsprog ikke er nok for en nation som er så knyttet til det nordiske samarbejde og til dels afhængig af den støtte det giver at være en del af det tætte sammenhold.

På kortere sigt er det nok mest relevant at opfordre folk til at gøre brug af de eksisterende muligheder for at udvikle deres kompetencer. Blandt andet at:

- opfordre islandske dansklærere til at deltage i relevante nordiske kurser der tilbydes
- have et nordisk tema når der afholdes kurser for gymnasielærere og folkeskolelærere
- arbejde bevidst med møder mellem studerende og andre nordboere som fx ambassadørmøder og kurser på Schæffergården som oftest holdes for studerende fra flere lande samtidigt
- i undervisningen at gøre mere ud af fx Norden i skolen. Det er et projekt der bl.a. går ud på at elever i grundskolen stifter kendskab med og kommunikerer med elever fra andre nordiske lande
- opfordre alle dansklærere til at inkludere nabosprog i danskundervisningen på alle skoletrin
- udarbejde og/eller pege på eksisterende relevant materiale der kan bruges i nordisk sammenhæng

7. Sammenfatning

Det er klart at når man taler om de skandinaviske sprog som nabosprog, så er det som oftest med kundskaber i dansk som udgangspunkt. Der er mange grunde til at dansk er et obligatorisk fag i det islandske skolesystem; historiske, uddannelsesmæssige, lingvistiske og nordiske. Dansk som skolefag står ikke stærkt i det islandske skolesystem; der er mangel på uddannede lærere, timeantallet i ungdomsskolerne er blevet skåret ned, og det er nu tvivlsomt om de elever der tænker på videreuddannelse på universiteterne opfylder de krav der stilles her til kompetencer i dansk (norsk og svensk). Den centrale læseplan forudsætter at norsk og svensk præsenteres i danskundervisningen, men i realiteten er det op til den enkelte lærer hvornår og hvordan det bliver gjort. Elever der har baggrund i norsk og svensk får undervisning i deres sprog, men ikke elever der har dansk baggrund.

Det er nogle store udfordringer danskfaget og det nordiske i skolesystemet står over for. Først kan nævnes den omstrukturering eller reform i ungdomsskolerne der har haft til formål at skære uddannelsen ned med et år. Derefter er situationen den at sprog, bortset fra engelsk, ikke bliver prioriteret i uddannelsen. Det kan ses når opdelingen af timer til hhv. dansk og engelsk bliver kigget efter, hvor dansk gennemsnitligt får 40 % af sprogpuljen. Når det kommer til læremidler, er der ingenting om andre nordiske lande, og det kan diskuteres om det billede lærebøgerne viser af Danmark er aktuelt nok. Den faglige uddannelse lærerstudierende får, samt de muligheder dansk lærere har for at udvikle sig fagligt er ikke nok til at hæve standarden i danskundervisningen. Den myte, at dansk er kedeligt, og at elever helst ikke vil lære dansk, holder til gengæld ikke ifølge de undersøgelser som bliver nævnt i artiklen. Elever før og nu savner mundtlighed, de synes ikke den prioriteres højt nok i undervisningen.

De skandinaviske sprogs status i det islandske skolesystem er langt fra at være hvad den burde være. Det er paradoksalt at det udbytte islændinge har af at kunne skandinaviske sprog, dvs. at kunne studere, arbejde, bo i og besøge de skandinaviske lande, ikke genspejles i den vægt der (ikke) lægges på undervisningen i skolesystemet. Der er sandelig behov for at ændre kurs – men det er svært at give et bud på hvordan det kan gøres. En radikal ændring i holdninger til dansk og andre skandinaviske sprog må finde sted i de øverste lag af lovgivning og administration i samfundet, men der må også ske noget blandt befolkningen. Alt koster, men når udbyttet er stort, så er det et spørgsmål om investering.

Litteratur

Aðalnámskrá grunnskóla 2011/2013 https://vefir.mms.is/namsmat/pdf/grunnskoli_greinanamskrar_netutgafa_2013.pdf

Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011/2015 [file:///C:/Users/thorh/Downloads/adalnamskra_frsk_2_utg_breyt_2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thorh/Downloads/adalnamskra_frsk_2_utg_breyt_2015%20(1).pdf)

Auður Hauksdóttir. 2012. *Dansk som fremmedsprog i en akademisk kontekst. Om islændinges behov for danskkundskaber under videreuddannelse i Danmark.* Københavnerstudier i tusprogethed, bind 68. Københavns Universitet. Humanistisk Fakultet

Brynja Stefánsdóttir. 2011. *Mellem nostalgi og realitet*. Upubliceret speciale. København, Københavns Universitet

Den fælles europæiske referenceramme for sprog. <http://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog> 2016

Det nordiske sprogsamarbejde. Nordisk Råd og Nordisk Ministerråd. U.å. <https://www.norden.org/da/information/det-nordiske-sprogsamarbejde>

Guðrún Tinna Ólafsdóttir. 2010. *Kan du lide dansk? En undersøgelse af unge islændinges holdning til danskfaget i folkeskolen*. BA-opgave. Islands Universitet <http://hdl.handle.net/1946/5059>

Laufey Jóhannsdóttir. 2016. *Islandske studerendes brug af dansk i de første studieår i Danmark*. MA-speciale. Islands Universitet. <http://hdl.handle.net/1946/23779>

Morgunblaðið (avis) 31.10.2015. (*Næsten for godt til at være sandt*) https://www.mbl.is/frettir/innlent/2015/10/31/eiginlega_of_gott_til_ad_vera_satt/

Norden i skolen, en gratis undervisningsplatform. <https://nordeniskolen.org/da/om-norden-i-skolen/>

Reglugerð (Bekendtgørelse) 872/2009. Læreruddannelsernes indhold <https://www.reglugerd.is/reglugerdir/allar/nr/872-2009>

Reykjavíks sprogcenter. <http://tungumalaver.reykjavik.is/index.php/namidh/2014-10-02-10-53-20>

Rósa Árnadóttir. 2019. *Hvad er det egentlig med dansk? En undersøgelse af islandske gymnasieelevers holdning til danskundervisning*. BA-opgave. Islands Universitet

Steinunn Stefánsdóttir. 2016. "Hálfhallærislegt að tala ensku". Eigindleg rannsókn á mati nokkurra íslenskra lækna sem starfa á sænsku sjúkrahúsi, á færni sinni í sænsku og þeim grunni sem dönskunám í skóla lagði undir hana. Málfríður tímarit samtaka tungumálakennara. Haust 2016: 10-12

Theilgaard Brink, Eva. 2016. *Man skal bare kaste sig ud i det ...* – en interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogsforståelse i praksis. København

Tungumálatorgið (Sprogtorvet). <http://tungumalatorg.is/>

Þjóðskrá (Folkeregistret). 2018. (Hvor i udlandet bor islændinge) <https://www.skra.is/um-okkur/frettir/frett/2018/02/22/Hvar-bua-islendingar-i-utlondum/>

Þórhildur Oddsdóttir og Brynhildur Anna Ragnarsdóttir. 2016. *Dansk som 1., 2. eller 3. sprog i Vestnordens grundskoler 2016. Et studie af elevernes holdning til dansk/nordiske sprog som obligatoriske skolefag og deres brugsværdi, samt lærernes vurdering af egne oplevelser og udfordringer i undervisningen*. Rapport til Nord-plus Sprog 2016. <http://dansk-1-2-3.hi.is/wp-content/uploads/2014/12/Rapport-Dansk-1-2-3-NPLA-2013-10040-copy-1-1.pdf>

Levende undervisningsmateriale – Ambassadørmodellen

Anna Smedberg Bondesson og Mette Jørgensen

En central målsætning for samarbejdet i netværket for Nordisk Nabosprogsdidaktik, som blev indledt i 2015 mellem Københavns Universitet, Københavns Professionshøjskole, Lunds Universitet, Högskolan Kristianstad, Háskóli Íslands og OsloMet - storbyuniversitetet, har været udviklingen af modeller der kan være med til at styrke nabosprogsdimensionen i de nordiske læreruddannelser. Netværket har derfor undersøgt, udviklet og afprøvet forskellige nye metoder eller modeller for nabosprogsundervisning, hvoraf *ambassadørmodellen* er en af dem.

Det har været en pointe, at modellerne kan tilpasses de nationale grunduddannelsers eksisterende strukturer, hvor tendensen er, at nabosprogsselementer underprioriteres i forhold til modersmåls- og fremmedsprogsundervisning. Dette skyldes især centralt stillede krav til uddannelsernes indholdsmæssige prioriteringer. Et nærliggende greb for at styrke nabosprogsdimensionen i læreruddannelserne er muligheden for såkaldte sprogbad gennem øget udveksling af studerende og undervisere i samarbejder på tværs af læreruddannelserne i de nordiske lande. Dog kan fx længerevarende studieophold med fokus på nabosprog være svære at implementere på grund af stramme studieordninger på nogle af de nordiske landes læreruddannelser.

Kernen i ambassadørmodellen er imidlertid korte mobiliteter, som kan være motive-rende for de studerende og en måde at introducere til nabosprogsfagligheden, så de studerende får indsigt og erfaring, og så de opmuntres til at integrere nabosprogsdidaktik i deres studie og fremtidige professionsarbejde. Ambassadørmodellen ramme-sætter på den måde fordybende udvekslingsbesøg for studerende og undervisere, der beskæftiger sig med undervisning i de nordiske sprog og i nabosprogsdidaktik, som en cirkulering af 'nabosprogsambassadører' blandt de deltagende læreruddannelser.

Ambassadørmodellen startede som et pilotprojekt i 2017 og er fondet gennem Nordplus' mobilitetsmidler. Modellen er blevet videreudviklet over de sidste to år og har fungeret dels som model for en styrket nabosprogsdimension og dels som laboratorie for at udvikle og afprøve didaktiske metoder på nabosprogsområdet. I alt har omkring 45 nordiske studerende og undervisere deltaget som ambassadører.

Hertil kommer de mange studerende og undervisere, som har mødt ambassadørerne i undervisningen på de deltagende institutioners læreruddannelser.

Helt konkret er studerende og undervisere på en uges ophold (fem dage) på en partnerinstitution og indgår aktivt i den eksisterende undervisning. Institutionerne annoncerer muligheden for at blive 'nabosprogsambassadør', hvor rolle, ansvar og krav beskrives, og de studerende på hver deltagende læreruddannelsesinstitution kan søge med en motiveret ansøgning. Der laves et diplom til ambassadørstuderende, som kan udleveres efter gennemført ambassadørforløb. Som en del af projektet er der udarbejdet vejledninger for studerende og undervisere som forberedelse inden, gennemførelse under og evaluering efter et ambassadørophold (se eksempel på vejledningen nedenfor). Ambassadørforløbene bærer præg af at have de samme nabosprogsfaglige områder i fokus: lytteforståelsesstrategier, modellering af receptive og produktive arbejdsformer, sprogkomparative analysemetoder, nabosprogskommunikation og internordisk kulturforståelse. For de involverede undervisere kan mobilitetserfaringerne bruges fremadrettet i deres undervisning og i arbejdet med nabosprogsdidaktik.

Ambassadørmodellen er således en konkret metodemodel til arbejdet med nabosprog, der dog kræver, at de deltagende studerende og undervisere har et positivt syn på nabosprog for at kunne arbejde produktivt med den. De er, som navnet siger, ambassadører for nabosprogsforståelse og for udbredelse og integration af nabosprogsdidaktik i læreruddannelserne og i deres professionsarbejde som lærere.

Den teoretisk-metodiska bakgrunden kan delvis beskrivas med hjälp av Tina Høeghs forskning om muntlig ämnesdidaktik (Høegh 2018). Men den kan också sammanfattas med hjälp av ett nytt begrepp, myntat av Anna Smedberg Bondesson i en artikel från 2017: *Levande undervisningsmaterial* (Smedberg Bondesson 2017: 26).

Tina Høegh är lektor vid Syddansk Universitet. I hennes forskning blir det muntliga framförandet en konkretiserad tolkning av en text, ett muntligt objekt i tid och rum, lektionstimmen och klassrummet, som alla kan förhålla sig till och nästan fysiskt beröra, diskutera, vara eniga med eller kritisera. I sin artikel "Muntlig fortolkning – kreativ praxis i litteratur- och sprogundervisning" från 2012 skriver hon: "Ved at give plads for sansning, observation, beskrivelse og æstetisk erfaring kommer andre kompetencer i funktion i klassens arbejde end de vanligt intellektuelle, fordi det er en anden slags erfaringsbaseret undervisning end den der er praktiseret gennem mange år: det er fænomenologisk baserede grunderfaringer vi søger" (Høegh 2012: 16).

När vi inom ramen för ambassadörsmodellen skickar och tar emot grannspråksambassadörer, utgör dessa studenter – samtidigt som deras uppgift är att förbereda, redogöra på plats och rapportera om sina egna grannspråksförväntningar och faktiska erfarenheter och insikter – just levande undervisningsmaterial i den nya kontext där de tillfälligt hamnar, samtidigt som de studenter som tar emot på plats också förvandlas till levande undervisningsmaterial för ambassadörerna som kommer på besök. På så sätt får alla maximalt ut av utbytet, också de som inte åker någonstans själva. Utöver att alla redan genom att öppna munnen och tala blir till muntligt grannspråksmaterial, kan också alla delta aktivt i undervisningen och därmed tillföra den ett perspektiv utifrån: gör ni likadant och/eller hur gör ni i er lärarutbildning med det ena eller andra momentet och/eller med helt andra moment som vi inte har? Har vi samma mål och syften?

Vejledning for studerende

Inden

- 1) Kontakt og praktisk
- 2) Reflektere over: A) Hvad er dine forventninger? B) Hvad er dine mål?
C) Hvad er dine forkundskaber?
- 3) Sætte dig ind i: bekendtgørelser, gæsteholds curriculum, kurser på besøgstidspunkt.
- 4) Forberede besøget, bl.a. et oplæg om dig selv og din uddannelse.

Tænk over, hvad du gerne vil bidrage med og/eller lære mere af ved at besøge en anden institution i et andet nordisk land end dit eget. Tænk over, at du helt automatisk kommer til at fungere som et levende undervisningsmateriale i nabosprog på den institution, du besøger.

Overvej også, om og hvordan du tidligere har haft undervisning i nabosprog, og sæt det i relation til den funktion, du tror, du vil få, når du kommer ud som ambassadør. Sæt det også i forhold til, hvordan du forestiller dig, at du vil deltage i et kursus i et nabosprog bare ved at ændre opholdsland i en uge. Hvad ved du om nabosprog? Færdigheder i nabosprog receptivt og produktivt? Find de læringsmål angående nabosprog som de er formuleret i din læreruddannelses bekendtgørelse. Hvad kræves der, at du ved, og hvad kræves der, at du skal kunne af nabosprog i din professionsuddannelse? Hvordan kan du dygtiggøre dig, og hvilke mål kan du formulere i forhold til de mål, der er formuleret i de relevante styredokumenter?

Hvilke konkrete mål kan du formulere for dit ambassadørophold? Formulér fem konkrete mål.

Under

- 1) Performe.
- 2) Samle erfaringer.
- 3) Løbende reflektere over nabosprogsforståelse.

Du skal deltage i undervisningen.

Du skal bidrage med et oplæg, hvor du fortæller om, hvor du kommer fra, hvilken uddannelse du går på osv. (ca. 10-15 minutter).

Overvej ligheder og forskelle mellem at læse et kursus her og derhjemme, og hvad disse ligheder og forskelle gør ved både dig og de andre studerende på holdet og ved selve undervisningen.

Overvej nogle konkrete problemstillinger, spørgsmål eller indholdsområder, som du vil præsentere for dine medstuderende, når du kommer hjem til din hjeminstitution.

Efter

- 1) Bearbejde.
- 2) Formidle.

Du skal præsentere eksempler på nabosprogsforståelse fra dit ambassadørophold for dine medstuderende, når du kommer hjem. I dette andet oplæg fortæller du desuden om den sammenlignende undersøgelse, du har lavet mellem ude og hjemme.

Tænk over, hvilken værdi du tror, at du har haft for dem, og hvad opholdet som sådan har betydet for dig. Hvad ønsker du at videregive fra dine erfaringer?

Skriv en kort evaluering af hele forløbet: 1) Hvad vil det sige at være nabosprogsambassadør? 2) Hvad har du lært om nabosprogsdidaktik? 3) På hvilken måde har forløbet givet dig viden om brug af nabosprogsforståelse i forhold til din uddannelse og fremtidige profession?

Send evalueringen til den underviser, som er din kontaktperson på din hjeminstitution.

CASE fra en undervisningssituation på Högskolan Kristianstad

Undervisningslokalet er et aflangt rum med tre lige rækker med front mod en tavle, hvor der også er et bord til underviseren. De fremmødte studerende er et lille hold, da der er fire studerende af sted på ambassadørophold i Oslo og København. Tilbage er fem svenske studerende ud over to ambassadørstuderende fra Oslo og to ambassadørstuderende fra København.

Underviseren prøver at skabe sammenhæng i rummet. Hun introducerer til lektionens indhold og italesætter samtidig nabosprog, og hvilke perspektiver nabosprog har for didaktiske overvejelser i litteratur- og sprogundervisning.

De danske og norske ambassadørstuderende har været i praktik dagen i forvejen. Underviseren spørger: "Jag är nyfiken på vad som är igenkännligt och vad som är annorlunda i förhållande till hur er praktik ser ut i Danmark respektive Norge?"

De norske og danske studerende svarer ivrigt med detaljer om madordninger, om skolernes bygninger, om ro i klasserne, om faglige retninger i 8. klasse og om forskelle mellem klassesetningene.

Undervejs byder holdet ind med ord og forslag til forståelse af, hvad de henviser til: "Og så var der den her fritidslærer ... fritidspædagog. Han var ansat og håndterede også konflikter, det var spændende at følge."

Ind imellem afbryder underviseren og beder de svenske studerende bryde ind, hvis de ikke forstår, og hun oversætter og metareflekterer. Underviser: "Det är kanske stor skillnad mellan hur man kan se på var de olika gränserna går både mellan de olika ämnena och mellan de olika yrkeskategorierna och vad de är tänkta att arbeta med i de olika nordiska länderna – ni kanske kan hjälpa till att berätta och förklara sinsemellan?"

Det er især de ældre svenske studerende, som byder ind og deltager. Midt i rummet sidder tre yngre svenske studerende, som ikke siger noget i begyndelsen, men de lytter. Efterhånden prøver de at byde ind og viser, at de vil gerne være med. En af dem siger højt: "Jag förstår inte danska. Jag brukar alltid tala engelska i Köpenhamn." En af de danske studerende gentager det hun lige havde sagt og taler langsomt. Den svenske studerende forstår nu. Alle jubler.

Der er kommet en god stemning af dialog i rummet, flere taler og byder ind, og underviseren faciliterer dialogen. De yngre studerende er mere med nu, gruppen er samlet og taler sammen, spørger hinanden om at uddybe og spørger ind til det, de andre siger. Der er en mumlen indbyrdes i mindre grupper og ud i rummet. De er nysgerrige, de spørger til hinandens virkeligheder, praktikmuligheder, uddannelsesstruktur. De norske studerende taler ikke så meget som de danske, men taler sig mere og mere ind i samtalen. Der sker især dialog, når det er genkendelige emner og tæt på hverdagen, eller fagspecifikke områder som de deler viden og forståelse om, deres uddannelse og profession. I pausen taler de om bokmål og nynorsk, og hvad forskellen mellem dem er.

*

Ovanstående är att betrakta som en tablå, en beskrivning av något som en gång iscensattes, under ett undervisningstillfälle vid HKR höstterminen 2018. Det rör sig om en observation av ett utsnitt ur ett av tre undervisningstillfällena av momentet "Grannspråk", som ingår i den tredje och sista svenskursen för de lärarstudenter som i framtiden ska undervisa på det svenska mellanstadiet, 4-6 klass.

I min roll som "producent" hade jag planerat så att momentet skulle sammanfalla med ett ambassadörsutbyte: allt skedde därför i en och samma vecka. Samtidigt som två studenter åkte till Oslo och två studenter åkte till Köpenhamn, tog vi emot fyra nya studenter och ambassadörer, två från Oslo och två från Köpenhamn.

I min roll som "regissör" hade jag valt ett material i enlighet med hur jag tänkte mig att scenerna skulle kunna ta form, som exempelvis litterära texter på både danska och norska, som jag tänkte mig att de tillresande skulle få läsa upp högt på sina egna språk.

Men det intressanta här och nu är att försöka reflektera över vad det är jag faktiskt gör som skådespelare i rollspelet ovan, dvs vad jag GÖR i min roll som lärare och vad studenterna GÖR i sina roller som studenter och ambassadörer i just den här speciella situationen, där vi allihopa också har förvandlats till LEVANDE UNDERVISNINGSMATERIAL.

Eller ännu mer precist: vad är det vi gör som gör denna situation, denna iscensättning, specifikt GRANNSPRÅKSDIDAKTISK?

Vad finns det för värdefull kunskap att hämta i erfarenheten av att med sitt eget språk som livboj simma ut och färdas i ett blandinaviskt farvatten?

Ett verktyg jag alltid använder mig av som lärare och som jag kan konstatera synliggörs också i ovanstående tablå är NYFIKENHET. Nyfikenheten är en mänsklig och medfödd affekt, vi drabbas av den oavsett om vi vill eller inte. Men den går också att medvetet använda och då blir den oerhört praktisk. Den kan vara ett effektivt sätt att öppna sig för det annorlunda, vilket automatiskt underlättar för andra att göra detsamma. Med hjälp av nyfikenheten som medel frågar jag efter studenternas erfarenheter. Här börjar levandegörandets förvandlingsdrama.

Vad jag framför allt är nyfiken på är själva MÖTET, både fysiskt och metaforiskt. Vad sker när vi ställer det danska, det norska och det svenska tätt intill vartannat? För det är ju just detta möte som här och nu spelas upp framför mina ögon, bara jag förmår att få igång en dialog kring detta i rummet. Vad är likt? Vad är olik? Hur ser ni alla på allt detta? Här möts vi på riktigt, i det kontrastiva och mångstämmiga.

Det handlar alltså om att med hjälp av en joint attention, det vill säga en gemensam uppmärksamhet på vad som efterfrågas, också skapa en nyfikenhet och ställa frågor till det egentliga objektet för denna joint attention, som är mötet som sådant (Hobson 2005).

Jag börjar emellertid med att ställa de där konkreta och enkla frågorna som rör deras egen utbildningsvardag och som alla berörs av och därför har lätt att engagera sig i. Först senare går jag in i sådana frågor som kräver en större intellektuell ansträngning för att det ska bli fortsatt känslomässigt angeläget att delta i diskussionen. Viktigt tror jag är att jag hela tiden själv fortsätter att vara genuint och uppriktigt nyfiken: den nyfikenheten fungerar som syre i den diskussionsbrasa som så småningom kan tåla allt tyngre stockar.

Den allra största, viktigaste och underbaraste utmaningen kommer så i att tillsammans se tillbaka på tablån och försöka lyfta samtalet och blicken till en metareflekterande nivå. Vad har vi gjort idag? Vad var det som hände i oss och mellan varandra? Hur gick det till när våra ögon möttes och vi lät de danska, norska och svenska språken som ljud och form ta plats i våra munnar, öron och i ett för alla gemensamt rum? Vad hände med oss då? Vad tänkte och gjorde vi? Vad är grannspråksdidaktiskt i detta? Vad levandegjordes, hur och varför? Vad gör upplevelsen av ljud för

våra öron med upplevelsen av vilka ljud vi själva formar i våra munnar och omvänt och varför? Hur ser vi på möjligheterna att i en framtida skolverksamhet ta med oss dessa grannspråksdidaktiska erfarenheter för att själva praktisera grannspråksdidaktiska metoder i vår undervisning med mellanstadieelever?

*

Ett mervärde i ambassadörsmodellen är att den är något att växa i för alla, såväl för de ambassaderande studenterna som för dem som är på plats och tar emot dessa, liksom för alla oss lärare som ingår i och blir en del av alla levandegjorda undervisningsmaterial och –situationer.

Att mötas innebär i någon mening alltid också att smaka på varandras erfarenheter och ett konkret bokstavligt och samtidigt metaforiskt sätt att göra detta på är att uttala både de andras och våra egna ord, inför varandra, i ett rum fyllt av nyfikenhet där det tillåts dialog och rentav lek.

Litteratur

Hobson, R.P. (2005). "What puts the jointness in joint attention?". I Roessler, J. (red.). *Joint attention. Communication and other minds*. Oxford University Press.

Høegh, T. (2012). "Mundtlig fortolkning – kreativ praksis i litteratur- og sprogundervisning", *Acta Didactica Norge*. vol. 6, 2012:1, art. 4.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. Akademisk forlag.

Smedberg Bondesson, A. (2014). *Ditt språk i min mun. Grannspråkets glädje och gagn*. Makadam.

Smedberg Bondesson, A. (2017). "Grannspråksdidaktik och grannspråkskommunikation i lärutbildningarna". *Högskolepedagogisk debatt*. (2). <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1166234/FULLTEXT01.pdf>

Ambassadørstuderendes erfaringer fra Københavns Professionshøjskole

Torben Mundbjerg

Det har hørt med som en væsentlig del af de studerendes deltagelse i ambassadørprojektet at de skulle arbejde målrettet med deres observationer samt evaluere indholdet og udbyttet af deres studieophold som ambassadører ved nabolandets læreruddannelse. De er også blev opfordret til at dele erfaringerne med deres medstuderende i undervisningen når de kom hjem.

Når de studerende melder sig til projektet, bliver de indkaldt til et forberedelsesmøde med en underviser fra deres egen uddannelse. Her bliver de orienteret om formålet og indholdet med ambassadørordningen, og de blev præsenteret for omfanget af og formålet med de arbejdsopgaver som de forpligter sig på som deltagere i projektet. Det skal understreges at arbejdsopgavens omfang og indhold er relativt enkelt og overskueligt: Dels skal de forberede et oplæg (ca. 15 minutter) der indeholder en præsentation af dem selv og den læreruddannelse de kommer fra; dels skal de løbende reflektere over deres oplevelser og refleksioner under ambassadøropholdet og deres udbytte af det. De studerende bliver anbefalet at de konkret skal notere og systematisk samle deres refleksioner før, under og efter ambassadøropholdet (Jf. Vejledning til nabosprogsambassadører).

På baggrund af dette eksplicitte og italesatte *mindset* er de studerende gået til opgaven på et relativt oplyst grundlag. Det at deres egne forforståelser er blevet brugt som udgangspunkt for de løbende faglige og personlige observationer, har givet de studerende mulighed for at forholde sig kritisk og fagligt forankret til ambassadøropholdet. Undervejs i evalueringen forholdt de sig til disse spørgsmål:

- Hvad har du oplevet under dit ophold som nabosprogsambassadør?
- Hvilke nye ting har du lært om nabosprog og nabosprogsdidaktik?
- På hvilken måde har forløbet givet dig viden og færdigheder vedrørende nabosprogsforståelse, både i forhold til dit uddannelsesforløb og din fremtidige profession som lærer?
- Har du nogle forslag til hvordan ambassadørmodellen for studerende kan forbedres?

Oplevelser undervejs i ambassadørforløbet

Evalueringerne af de studerendes ambassadørforløb viser at de i høj grad er opmærksomme på hvilken rolle de selv spiller i forløbet. De er ikke bare kommet for at være fluen på væggen, men er bevidste om at de er på en spændende mission som de tager meget seriøst. Derfor er de fokuserede på hvad der lykkedes for dem både i forhold til at udføre deres ambassadøropgaver, men også hvordan værtsuddannelsen tog imod dem og gav dem muligheder for at give og tage. De fleste studerende understreger at ambassadørforløbet på flere væsentlige områder har budt på oplevelser som kom bag på dem, både i positiv og negativ forstand. De udtrykker glæde over at have overværet undervisningen og at de har fået lejlighed til at iagttage deres medstuderende på klos hold. På forskellige måder giver de et mangfoldigt og forholdsvis konkret signalement af hvordan de opfatter studiet og studiemiljøet på nabolandets læreruddannelse i forhold til akademisk niveau, køns- og aldersfordeling og professionsfagligt indhold. To studerende udtrykker begejstring over undervisningen i norske dialekter og dialektforhold, mens en anden studerende undrer sig over lektionernes korthed på OsloMet. To andre studerende vurderer at 'der er meget mere kød' på den norske læreruddannelse og at de studerende bliver væsentligt mere fagligt udfordret end i den danske. Alt i alt er der konsensus blandt de studerende om at de møder en uddannelsespædagogik de kender hjemmefra i form af oplæg, samtaler, opgaver og øvelser.

De fleste studerende er fokuserede på i hvor høj grad og på hvilke måder de fik lejlighed til at deltage i undervisningen. En studerende beklager at de bare skulle observere og tilføjer at de end ikke fik lejlighed til at præsentere sig hvorved underviseren gjorde det for dem i stedet. Samme studerende tilkendegiver stor tilfredshed med at deltage i gruppearbejde dagen efter og fremhæver at kommunikationen forløb særdeles udmærket og at han oplevede at være et 'levende nabosprogsdidaktisk læremiddel'.

De studerende der har været på et praktikbesøg har været meget glade for det og udviser tilfredshed med at det overhovedet er en mulighed. Som lærerstuderende ser de mange perspektiver i at de ud fra et om end tilfældigt besøg alligevel får et troværdigt indblik i nabolandets skolekultur og -liv på en almindelig hverdag. De er klar over at de dermed har en privilegeret mulighed for at drage sammenligninger med Folkeskolen, hovedsageligt ud fra erfaringerne fra tidligere praksisforløb. To studerende er dog skeptiske med hensyn til udbyttet af et skolebesøg fordi det foregik i en faglig sammenhæng der ligger uden for deres eget studie. Fire studerende fremhæver hvor meget det betød for dem at de blev taget gæstfrit og nysgerrigt imod af de pågældende undervisere og studerende. To studerende modtog en guidet byvandring i

Oslo, mens en anden studerende drog fordel af at være i kontakt med en studerende der på et tidligere tidspunkt havde været på ambassadørophold i København.

Alligevel fremhæver alle studerende at de indimellem oplevede at føle sig en smule isolerede, både i undervisningen og i ugens løb. Flere oplevede det fem dage lange ophold som langtrukket, blandet andet fordi der manglede opgaver og fordi der var for lidt undervisning. De studerende fremhæver at forløbet kan opleves mindre langstrakt og luftigt hvis der fokuseres på tre ting: At de kommer til at indgå i flere undervisningsforløb i løbet af hele ugen, at de får en tæt kontakt til det studiesociale miljø samt at deres sproglige performance og formidlingsmæssige opgaver bliver integreret i undervisningen.

Hvad de studerende lærte om nabosprog og nabosprogsdidaktik

Generelt viser de studerendes udtalelser at de er bekendte med og fortrolige med hvad det indebærer at være 'et levende læremiddel', dvs. hvordan de kan bruge deres sproglige og kommunikative performance aktivt, bevidst og målrettet undervejs i kommunikationen med deres medstuderende i nabolandet. De fleste studerende finder det ikke umiddelbart let eller naturligt, på trods af at de var relativt grundigt klædt på til det, hvilket vil sige på det teoretiske plan. De beskriver nabosprogssituationerne som forholdsvis komplicerede processer, og nogle virker nærmest overrumplede over hvor vanskeligt det var at forstå og gøre sig forståelig. To af de studerende der besøgte Kristianstad, blev overraskede over hvor let det var at forstå svensk og gøre sig forståelige på dansk, mens en af de studerende der var i Oslo, fandt det overraskende svært at forstå talt norsk og gøre sig forståelig på dansk. Imidlertid bekræfter deres oplevelser tesen om at nabosprogskommunikation kan etableres og lykkes inden for en begrænset tidshorisont. En studerende udtrykker sit udbytte på denne måde: "Mest af alt, har jeg lært hvor meget vi kan vænne vores øre til at forstå nabosprogene, og gøre os forståelige på dansk. Så har jeg også lært en del nye ord og vendinger, som kan gøre det nemmere at forstå nordmændene." En anden studerende har fået øje på de mange ligheder mellem norsk og dansk.

De studerendes udvikling af professionskompetencer vedrørende nabosprogsforståelse

Flere forholder sig målrettet til hvor vigtigt det er for deres lærerprofessionelle kompetencer at de har arbejdet detaljeret med deres egen nabosprogsforståelse, både receptivt og produktivt. De viser god forståelse for hvorfor syntesen af receptive og produktive sproglige strategier bidrager til elevernes udvikling af nabosprogskom-

munikation, og de har god forståelse for hvorfor det er vigtigt at de har gjort sig forskellige, autentiske erfaringer med nabosprogskommunikation. På den måde agerer de relativt målrettet og er effektive med hensyn til at gå ind til kernen af nabosprogsambassadøropholdets indhold og mål: At undersøge mulighederne for nabosproglige interaktioner og de udfordringer der knytter sig til dem. En studerende der havde endda meget svært ved at forstå talt norsk, har flere gode ideer til kontrastivt arbejde mellem norsk og dansk. Alle studerende omtaler det som en positiv proces at have forberedt et oplæg. Flere understreger glæden ved at formidle det for de studerende, blandt andet fordi det professionsfagligt er relevant for dem at øve sig i at præsentere et oplæg for en forholdsvis ukendt målgruppe, og så endda på et nabosprog.

Anbefalinger til ambassadørmodellen

De studerende understreger at det at skulle agere og foretage sig noget aktivt har været det væsentligste i forløbet, og de fremhæver samtidig hvor givende det har været. Det giver ikke så meget bare at observere undervisning og overvære hvordan læreruddannelsen foregår i nabolandet. Ingen af de studerende har kommentarer eller forslag til observationsdesign, men alle vurderer det som meget begrænsende bare at observere undervisning. Inden besøget spurgte flere af de studerende opmærksomt ind til omfanget af præsentationsopgaven og hvad den gik ud på, men med lidt vejledning erhvervede de en præcis forståelse af hvad det gik ud på. Flere udtrykker stor begejstring for at de fik muligheden for at repræsentere deres sprog og deres land. En nævner eksplicit at det bedste ved ambassadøropholdet var – at være ambassadør for sit land og sit sprog. Som en studerende udtrykker det: “[...] performe, snakke tydeligt og gøre sig selv relevant. Det er en alletiders måde at prøve sine egne grænser af og samtidig lave en dynamisk undervisning for de studerende.”

Der hersker næppe tvivl om at de studerende får rigtigt meget ud af at komme på besøg på en praktikskole i nabolandet. I samarbejde med kontakterne på de praktikskoler der er tilknyttet KP, har vi efterhånden udviklet et godt og i logistiske henseender let koncept for hvordan lærerstuderende fra Oslo og Kristianstad besøger en skole eller klasse/klasser et par timer eller en halv dag. Det kan anbefales at praktikbesøg i ambassadørmodellen konsolideres som et tilbagevendende programpunkt, endvidere kunne det udvikles ved at den gæstende studerende bidrog med præsentation og/eller formidling for eleverne i nabolandet. Det giver nok sig selv at de får mest ud af at være på praktikbesøg i det eller de fag de studerer, men fortjenerne ved at møde noget uventet og overraskende, måske endda især i et fag man ikke studerer, må nok ikke undervurderes.

Ambassadørmodellen

– studenterfaringer fra OsloMet

Lisbeth Elvebakk og Håvard Skaar

Gjennom ambassadørmodellen er det foreløpig førsteårsstudenter på grunnskolelærerutdanningen i Oslo som har besøkt tilsvarende utdanninger i Kristianstad og København. I studieåret 2018/19 reiste åtte norske studenter på en slik utveksling. Vi vil her presentere studentenes erfaringer som deltakere i ambassadørmodellen.

Etter oppholdet ba vi studentene om å evaluere det de hadde opplevd, og studentene svarte på disse fire spørsmålene:

- Hva har du opplevd under ditt opphold som nabospråksambassadør?
- Hvilke nye ting har du lært om nabospråk og nabospråksdidaktikk?
- På hvilken måte har utvekslingen gitt deg kunnskap om og ferdigheter i nabospråksforståelse, med tanke på utdanningen din og din framtidige læringjerning?
- Har du forslag til hvordan ambassadørmodellen for studenter kan forbedres?

Det første spørsmålet inviterer til konkrete beskrivelser av det studentene har gjort og opplevd. Noen beskriver programmet for oppholdet, mens andre forteller om mer spesifikke opplevelser. Alle studenter skriver at de ble tatt godt imot ved studiestedet både i Kristianstad og København, og at de har lært noe om lærerutdanningen og skolesystemet både i Sverige og Danmark. Det som trekkes fram av enkeltelementer er opplevelser av likheter og forskjeller mellom landene både når det gjelder utdanningen og i skolesystemet. Flere trekker fram at de har opplevd, og fått kunnskap om, undervisningsmåter de ikke kjente fra før. Tre av studentene nevner at de i tillegg til å besøke studiestedet, også fikk anledning til å besøke skoler, og de forteller blant annet om forskjeller i måten skoledagen ble organisert på.

I vårsemesteret 2019 var utvekslingen mellom de tre institusjonene samkjørte, og de norske studentene traff dermed både svenske og danske studenter under oppholdet i Kristianstad og København. To av studentene framhever verdien av møtet med både svenske og danske studenter, og de mener at de har fått kjennskap til skole og utdanning i begge nabolandene. Studentene nevner videre at de har deltatt i samtaler om språkforskjeller, læreryrket og lærerutdanning. En av studentene forteller at de diskuterte statusen til læreryrket i Norge, Sverige og Danmark seg imellom.

Opplevelsen av å forstå nabospråk ble framhevet av flere studenter i evalueringen. To av studentene trekker fram at språket ikke var hinder for forståelsen av meningsinnholdet i samtaler med danske og svenske studenter. Videre erfarte de at de forstod bedre, også skånedialekten, i løpet av oppholdet. De ble også tryggere på å bruke eget morsmål, altså norsk, i kommunikasjonen med svenske og danske studenter.

Studentene beskriver også at oppholdet har tilført dem økt kulturforståelse. En av studentene vektlegger opplevelsen av å ha blitt kjent med en ny by og en ny kultur gjennom besøket i Kristanstad. Studenten gjør konkrete sammenligninger mellom Kristianstad og Oslo. Han beskriver det han kaller «svensk væremåte» som annerledes enn norsk, og peker på ulikheter blant annet i høflighetsformer. Studenten mener at «svensker» generelt er høfligere enn nordmenn, og mer imøtekommande. Erfaringen forklarer han delvis med størrelsen på byene.

Studentene gjør også en vurdering av oppholdet under dette spørsmålet. Alle studentene er svært fornøyde med å ha deltatt i utvekslingen. De beskriver oppholdet som verdifullt, og de bruker adjektiv som spennende, lærerikt og gøy for å konkretisere.

Om nabospråk og nabospråksdidaktikk

Det neste spørsmålet som studentene svarer på, dreier seg om hva de har lært om nabospråk og nabospråksdidaktikk. Spørsmålet er formulert slik at studentene skal kunne reflektere over den kunnskapen eller kompetansen de har fått under oppholdet, men de fleste studentene gjør her en vurdering av egen forståelse av svensk eller dansk på et mer generelt grunnlag. De formidler videre sin egen erfaring med forståelsen av nabospråkene under utvekslingen. Bare en av studentene kommenterer nabospråksdidaktikk eksplisitt. Denne studenten mener å ha lært måter å undervise i nabospråk på, men uten at dette blir konkretisert.

En av studentene skriver at “Det [nabospråket] var lettere å forstå enn jeg trodde”. Hun skriver videre at hun nå har erfart at forskjellene ikke er så store mellom svensk og norsk. Flere slutter seg til denne vurderingen. En av studentene skriver at det var lett å ty til engelsk under oppholdet, men erfarte etter hvert at det egentlig ikke var nødvendig. Flere studenter nevner at de reflekterer over eget språk på en annen måte etter oppholdet.

Nabospråksforståelse

Det tredje spørsmålet dreier seg om hvordan oppholdet har gitt studentene kunnskaper og ferdigheter i forståelsen av nabospråk, og hvordan dette kan ha betydning for videre utdanningsforløp og fremtidig lærerjobb. Studentene trekker fram selve erfaringen de gjorde under oppholdet som viktigere enn den teoretiske kunnskapen de tilegnet seg. De tillegger altså denne erfaringsbaserte kunnskapen større verdi enn den teoretiske undervisningen i nabospråk som de hadde i forkant av oppholdet. De presenterer eksempler på enkeltepisoder de har opplevd som gjør at de mener de har fått en større forståelse for skolesystemet eller utdanningssystemet i nabolandet de har besøkt. En av studentene skriver at man ikke “vet hvor likt det svenske språket er [det norske] før man har vært der”. Det viser altså at betydningen av nabospråksforståelsen først blir tydelig og viktig når den knyttes til konkrete erfaringer og opplevelser. Den samme studenten skriver at hun, på bakgrunn av sine egne opplevelser, vil legge vekt på nabospråk i sin egen undervisning i framtida. En annen student skriver at man “går glipp av noe” om man må bruke engelsk i kommunikasjonen med folk i våre naboland, og at det derfor er viktig at lærere og andre forstår, og selv kan oppleve, den faktiske likheten mellom nabospråkene. Flere av studentene skriver at de som lærere kommer til å vektlegge lesing og læring av nabospråk, på bakgrunn av de opplevelsene de nå har av nabospråkene. En av studentene opplevde at det i København ble lest mye litteratur på norsk og svensk, og etterlyser mer lesing av skjønnlitteratur på de nordiske språkene i lærerutdanningen i Norge.

Forslag til forbedringer av ambassadørmodellen

Studentene blir til slutt oppfordret til å komme med forslag til forbedringer av ambassadørmodellen. Det kan se ut som våre studenter ønsker en tettere oppfølging, både i forkant av oppholdet og under oppholdet. De ønsker mer systematisk forarbeid, og en felles planlegging av oppholdet. Videre foreslår mange at man besøker en enkelt klasse som man kan følge under hele oppholdet, slik at det lettere å bli kjent med studentene på mottakerinstitusjonen. Alle mener at flere studenter må få anledning til å benytte seg av tilbudet om å bli nabospråksambassadører.

Fortolkning av studentenes evaluering

Studentenes svar på de fire spørsmålene forteller at den konkrete erfaringen med svensk og dansk språk og kultur tilfører dem noe annet enn det de har lært gjennom nabospråkundervisningen på universitetet her i Norge. De beskriver at oppholdet ved undervisningsinstitusjonen i nabolandet har gitt dem en ny opplevelse av nabospråkenes tilgjengelighet og verdi for dem selv. De har erfart at den språklige

og kulturelle barrieren er lavere enn det de hadde antatt på bakgrunn av undervisningen om nabospråkene på egen utdanningsinstitusjon. Dette har gitt dem et grunnlag for å oppvurdere betydningen av nabospråkforståelsen de nå har tilegnet seg. Ettersom de har opplevd den språklige og kulturelle avstanden som så liten, blir de mulighetene som nabospråkskontakt innebærer, blant annet et utvidet kulturfelt som er umiddelbart tilgjengelig, tydeligere for dem.

Til forskjell fra engelsk er nabospråkene, og dermed også kulturen i nabolandene Sverige og Danmark, fullt ut tilgjengelig uten forutgående språkinnlæring. Studentene kan bruke sitt eget morsmål i kommunikasjonen med svensker og dansker. Når de slipper å gå veien om et fremmed språk, som i denne sammenhengen stort sett vil være engelsk, åpner det seg muligheter for språklig og kulturell utveksling som studentene opplever som berikende. De erfarer at progresjonen frem mot en dyp og uproblematiske forståelse av nabospråket skjer raskt, og dermed ser de muligheter for språklig og kulturell utveksling som de ikke har sett så tydelig før. De kan godt ha hatt et inntrykk av nærheten til svensk og dansk språk og kultur, men opplevelsen av denne nærheten får en annen tyngde når de kommer i kontakt med studenter og lærere i nabolandene. Vi mener derfor at studentutveksling av denne typen er et effektivt og viktig tiltak for å ivareta lærerstudenters interesse og forståelse for nabospråk.

Det studentene nevner om forbedringer av ambassadørmodellen dreier seg om en tettere oppfølging og en strammere organisering, som de mener kan ta bort usikkerhet og skape en tryggere ramme for oppholdet. Vi mener dette poenget må sees i sammenheng med de ressursene vi har å avsette til organiseringen av denne utvekslingen. Det gjelder både forberedelsen og oppfølging av egne studenter, og mottak av utvekslingsstudenter som kommer til oss. Vår erfaring her på OsloMet er så langt at studentutvekslingen ikke bør kreve en altfor stor grad av tilrettelegging for å kunne fortsette å være et tilbud til studenter. En måte å møte studentenes ønske om tettere sosial kontakt med medstudenter i nabolandene på, er å engasjere studentene på vertsinstusjonene i mottak og oppfølging av studentene som kommer på besøk. Ambassadørmodellen har etter vår vurdering så langt vært et positivt tiltak, og vi mener at den praktiske tilretteleggingen bør holdes på et nivå som gjør det mulig å opprettholde tilbudet.

Bogens forfattere

Anna Smedberg Bondesson, docent och biträdande professor i litteraturvetenskap, Högskolan Kristianstad

Eva Theilgaard Brink, adjunkt i dansk, Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

Michael Dal, docent ved Det Undervisningsvidenskabelige Fakultet, Háskóli Íslands

Lisbeth Elvebakk, førstelektor, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet - storbyuniversitetet

Frans Gregersen, professor emeritus, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab (NorS), Københavns Universitet

Mette Jørgensen, uddannelsesleder, Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

Lone Koldtoft, adjunkt i dansk, Lunds Universitet

Lis Madsen, institutchef, Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

Torben Mundbjerg, lektor i dansk, Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

Pórhildur Oddsdóttir, adjunkt i dansk, Háskóli Íslands

Henrik Rahm, docent i nordiska språk, Språk- och litteraturcentrum, Lunds Universitet

Charlotte F. Reusch, ph.d.-studerende, Københavns Professionshøjskole/Aarhus Universitet, og ansat i Nationalt Videncenter for Læsning

Håvard Skaar, professor, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet - storbyuniversitetet

