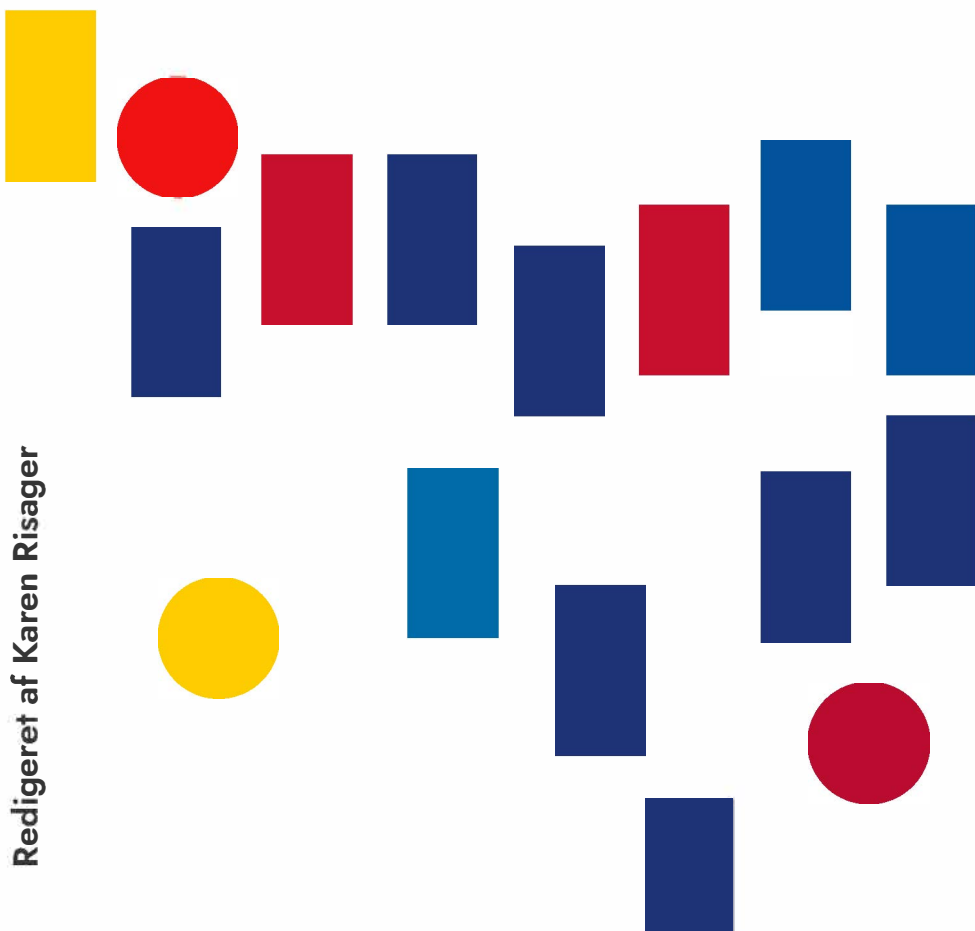


Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden

Dansk og svensk som
fremmedsprog, andetsprog,
førstesprog, nabosprog
og transitsprog



Redigeret af Karen Risager

Sproglig og kulturel
mangfoldighed
i læremidler
til sprogundervisning
i Norden

Dansk og svensk som
fremmedsprog,
andetsprog,
førstesprog,
nabosprog
og transitsprog

Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler
til sprogundervisning i Norden.

Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog,
nabosprog og transitsprog.

Redigeret af Karen Risager

@ Forfatterne, 2022

Udgivet i oktober 2022

Layout: Valgerður Jónasdóttir

Tryk: Litlaprent

Udgiver: Vigdís Finnbogadóttir Institutet for fremmedsprog

Printed in Iceland

ISBN: 978-9935-9547-2-5

Udgivet med støtte fra


STOFNUN
VIGDÍSAR FINNBOGADÓTTUR
Í ERENDUM TUNGUMÁLUM

 Nordplus

Sproglig og kulturel
mangfoldighed
i læremidler
til sprogundervisning
i Norden

Dansk og svensk som
fremmedsprog,
andetsprog,
førstesprog,
nabosprog
og transitsprog

Karen Risager (red.)



Indhold

| | |
|---|-----|
| <i>Pórhildur Oddsdóttir</i> , | 7 |
| <i>Brynhildur Anna Ragnarsdóttir</i> , <i>Eeva-Liisa Nyqvist</i> , <i>Páll Isholm</i> , <i>Olly Óladóttir Poulsen</i> , <i>Bergþóra Kristjánsdóttir</i> Forord | |
| <i>Karen Risager</i> | 9 |
| Indledning | |
| <i>Brynhildur Anna Ragnarsdóttir</i> | 39 |
| Et islandsk læremiddel i dansk – set i lyset af læseplanen og Den Europæiske Referenceramme for Sprog | |
| <i>Pórhildur Oddsdóttir</i> | 70 |
| Ordforrådet og dets rolle i forhold til den kulturelle læring. Analyse af to islandske læremidler i dansk | |
| <i>Eeva-Liisa Nyqvist</i> | 107 |
| Representation av de nordiska länderna i en finländsk lärobok i svenska som andraspråk | |

| | |
|---|-----|
| <i>Páll Isholm og Olly Óladóttir Poulsen</i> | 138 |
| Dansk i Færøerne. Mellem andetsprog og fremmedsprog | |
| <i>Bergþóra Kristjánsdóttir</i> | 166 |
| Multikulturel litteratur om asyl – litteraturpædagogisk læsning af ungdomsromanen <i>I love you danmark</i> | |
| <i>Karen Risager</i> | 200 |
| Afslutning | |
| <i>Karen Risager</i> | 206 |
| Summary in English | |
| Bidragydere | 214 |
| Emneindeks | 217 |

*Þórhildur Oddsdóttir, Brynhildur Anna
Ragnarsdóttir, Eeva-Liisa Nyqvist,
Páll Isholm, Olly Óladóttir Poulsen
og Bergþóra Kristjánsdóttir*

Forord

Helsingforsaftalen fra 1962 foreskriver følgende: ”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 Ålandsøernes, sprog, kultur og almindelige samfundsforhold.”

Det fremgår af aftalen at Norden ses som en region i verden, hvor det politisk sidenhen er blevet vedtaget at der skal undervises i landenes sprog, kultur og samfundsforhold. På foranledning af Islands Universitet ønskede man at undersøge hvordan sprog, kultur og samfund repræsenteres i læremidler i udvalgte nordiske lande. Adjunkt i dansk, Þórhildur Oddsdóttir ved Islands Universitet, tog initiativet til at sammensætte en gruppe og siden til at sende en ansøgning til Nordplus Sprog, der i 2018 bevilgede et treårigt projekt der på grund af covid 19 blev forlænget til 2022.

Projektgruppen består foruden Þórhildur af konsulent Brynhildur Anna Ragnarsdóttir fra Island. Fra Færøerne har lektor Vár í Ólavsstovu deltaget indtil hun ulykkeligvis gik bort i februar 2021, men hun nåede at bidrage med sin omfattende viden om færøsk sprog, kultur og pædagogik. Ære være Várs minde. I efteråret 2021 blev undervisnings-

Þórhildur Oddsdóttir, Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, Eeva-Liisa Nyqvist, Páll Isholm, Olly Óladóttir Poulsen, Bergþóra Kristjánsdóttir

lektor Páll Isholm og lærer Olly Óladóttir Poulsen færøske repræsentanter. Universitetslektor i svensk ved Helsingfors Universitet Eeva-Liisa Nyqvist blev den finske repræsentant, og fra Danmark har lektor Bergþóra Kristjánsdóttir deltaget. Projektgruppen har inviteret professor emerita Karen Risager til at redigere kapitlerne i bogen, ligesom hun har skrevet indledning og afslutning. Gruppen takker Karen for hendes værdifulde arbejde med bogen. Med hendes bidrag har bogen fået en helt anden kaliber.

Projektgruppen har mødtes til møder og konferencer i de repræsenterede lande, ligesom zoom-møder i covid-perioden har været en mulighed for kommunikation. Projektgruppen har haft to foki: dels ordforrådsforståelse, dels kulturformidling i læremidler.

I december 2021 udkom artiklen: ”Når klodserne falder på plads. Ordforråd ved tekstlæsning – elevernes reaktioner” af Þórhildur Oddsdóttir, Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, Vár í Ólavsstovu, Eeva-Liisa Nyqvist og Bergþóra Kristjánsdóttir. Artiklen blev udgivet i tidsskriftet Milli mála 13 (2021).

Det andet fokus i projektet er offentliggjort i nærværende bog: *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden - Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transit-sprog*. Her undersøger projektgruppen hvordan Helsingforsaftalen kommer til udtryk i udvalgte didaktiserede og ikke-didaktiserede læremidler til brug for undervisning i grundskolens ældste klasser i Danmark, Finland, Færøerne og Island.

Projektgruppen takker Nordisk Ministerråd for økonomisk støtte og Vigdís Finnbogadóttir Institut, Islands Universitet, for at publicere bogen, der er tilgængelig på nettet og på tryk fra efteråret 2022.

Karen Risager

Indledning

Internordisk sprog- og kulturpædagogik

Denne bog er et bidrag til sprog- og kulturpædagogikken, især den del som man kan betegne som internordisk, og som beskæftiger sig med undervisningen i de nordiske sprog i Norden – som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog. Den internordiske sprog- og kulturpædagogik har, som navnet antyder, både et sprogligt og et kulturelt sigte: at styrke elevernes kommunikative kompetence i målsproget, ikke mindst den receptive, og styrke elevernes interkulturelle kompetence, herunder viden om og indsigt i de nordiske lande og i Norden (som en multinational region i sig selv og som en region i verden). Et overordnet formål er at styrke elevernes bevidsthed om at kendskabet til andre nordiske (skandinaviske) sprog letter deres adgang til de andre nordiske lande, både hvad angår kulturforståelsen og mobiliteten.

Norden er en region hvis samfunds bærende sprog tilhører tre vidt forskellige sproggrupper: nordgermanske sprog (dansk, færøsk, islandsk, norsk, svensk), finsk-ugriske sprog (finsk, samiske sprog), og inuitiske sprog (grønlandsk/kalaallitut). På tværs af disse sprogforskelle er der meget få ligheder, bortset fra låneord og brugen af den latinske skrift. Men på tværs af de nordgermanske sprog er der en hel del ligheder, størst mellem de tre skandinaviske

sprog (dansk, norsk, svensk). Det er især disse tre sprog der bliver betegnet som hinandens nabosprog i Norden. Nabosprogsproblematikken er central for den nordiske sprogsituation og for internordisk sprog- og kulturpædagogik (Delsing & Lundin Åkesson 2005). Nabosprogene figurerer i Danmark, Norge og Sverige ikke som fremmedsprog, men som en slags udvidede førstesprog, og er lagt ind under førstesprogsfagene – de fag der fokuserer på sprogene i deres egenskab af majoritetsmodersmål. Nabosprogsdidaktikken ses derfor som en forlængelse af førstesprogsdidaktikken med særligt fokus på læse- og lytteforståelse (literacy) og internordisk kommunikation (Mundbjerg 2019, Steffensen 2016).

På den anden side står finsk, samisk og grønlandsk, tillige med islandsk og færøsk, uden for denne sprogsituation. De beskrives sædvanligvis ikke som nabosprog til de skandinaviske sprog – men måske kan man sige at de tre vestnordiske sprog, færøsk, islandsk og (nogle former af) norsk, er hinandens nabosprog. Derfor optræder dansk, norsk og svensk som *fremmedsprog* i det islandske uddannelsessystem. Men samtidig optræder de potentielt som *transitsprog* til deres egne nabosprog: I fx danskundervisningen i Island er dansk et fremmedsprog, men det kan desuden fungere som transit-sprog til nabosprogene norsk og svensk (og derigennem være en bro til de øvrige skandinaviske lande og indirekte til hele Norden). På lignende måde optræder svensk som andet-/fremmedsprog i det finske uddannelsessystem, men svensk kan derudover fungere som transitsprog til nabosprogene dansk og norsk (og dermed indirekte til hele Norden). Derudover er alle de nordiske sprog også andetsprog for mange mennesker der har ikke-nordisk familiebaggrund, og som taler forskellige førstesprog (der i den samfundsmæssige sammenhæng har status af minoritetsmodersmål).

Formålet med bogen er at illustrere denne udviklede sprogsituation med særligt fokus på hvordan udvalgte nordiske læremidler repræsenterer sproglig og kulturel mangfoldighed i Norden. De nordiske sprog der optræder i bogen, er:

- dansk som fremmedsprog i Island
- svensk som andet-/fremmedsprog i Finland
- dansk som fremmedsprog i Færøerne
- dansk som første-/andetsprog i Danmark

Som beskrevet i Forordet, er kapitlerne i bogen blevet til som led i et netværksprojekt finansieret af Nordisk Råd (Nordplus-programmet), med deltagere fra Island, Færøerne, Finland og Danmark, og jeg er blevet indbudt til at redigere kapitlerne og skrive en indledning og en afslutning.

Sproglig mangfoldighed i Norden

Da Nordplus-projektet tager udgangspunkt i forskellige sprog i Norden, vil jeg starte med en oversigt over forskellige forståelser af den nordiske sproglige mangfoldighed:

I almindelig tale tænkes der nok mest på de forskellige nationalsprog i Norden: dansk, finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk, norsk og svensk.

I sprogpolitisk perspektiv (her specifikt *Deklaration om nordisk sprogpolitik*) tales der om 'Nordens samfundsbærende sprog' (Nordisk Ministerråd 2006: 11), dvs. de allerede nævnte plus samisk i forskellige varianter. Desuden omtaler sprogdeklarationen meänkieli (tornedalsfinsk), kvænsk, romani i forskellige varianter, jiddisch, tysk samt de forskellige nordiske tegnsprog. Derudover nævner den de

omkring 200 ikke-nordiske sprog der tales på baggrund af indvandring. Norden er således kendetegnet ved stor sproglig mangfoldighed (ligesom de fleste andre steder i verden). Det skal tilføjes at sprogdeklarationen også fremhæver at der er særlig gode forudsætninger i Norden for at udvikle parallelsproglighed mellem engelsk og et eller flere af Nordens sprog inden for visse områder, især videnskabeligt fagsprog (Nordisk Ministerråd 2006: 13).

I sociolingvistisk perspektiv fremhæves det at alle sprog er kendetegnet af indre mangfoldighed. Der er som regel flere forskellige (flydende og dynamiske) måder at bruge sproget på – måske dialekter og regionale varianter, måske sociolekter og etnolekter. En del sprog i verden har desuden både talesprog og (et standardiseret) skriftsprog. I multi-etniske storbymiljøer kan der være måder at 'blande' forskellige sprog på (multietnolekter, jf. Quist & Svendsen 2010). I denne forstand er Norden kendetegnet ved stor sproglig mangfoldighed helt ned til det komplekse hverdagsliv (ligesom de fleste andre steder i verden).

I psykolingvistisk perspektiv ser man især på sprogets rolle i forhold til de enkelte individer og på hvordan sproglæringen foregår (i hverdagen og/eller i skolen). Er sproget deres førstesprog (modersmål), altså det sprog som de udtrykker som lettest på, eller som de har lært i de tidlige år i deres familie? Er sproget et andetsprog for dem, altså det sprog som de har lært næst efter deres førstesprog, og som bruges af majoriteten i samfundet, i landets børnehaver, skoler osv.? Er sproget et fremmedsprog for dem, som de typisk lærer i skolen og som forbindes med udlandet, med andre landes levevis og kulturformer? Er sproget et så nært fremmedsprog for dem, at det kan betegnes som et 'nabosprog', et sprog som de i et eller andet omfang kan forstå uden særlig undervisning? Sprogene kan således have mang-

foldige roller i forhold til den enkelte. Hvis man ser på fx en skoleklasse, kan man også møde en mangfoldighed i den forstand at nogle elever har målsproget som førstesprog, nogle som andetsprog, andre som fremmedsprog (mere eller mindre nært). Noget lignende gælder læreren.

I sprogideologisk perspektiv ser man fx på de ideologiske konnotationer der kan ligge i udtryk som 'fremmedsprog' og 'nabosprog': Hvordan og for hvem er fremmedsproget 'fremmed'? Nogle, bl.a. i USA, foretrækker at bruge udtrykket '*world language*' i stedet for '*foreign language*' for at undgå negative konnotationer ved ordet '*foreign*'. Måske vækker udtrykket 'nabosprog' først og fremmest positive konnotationer? Man kan også nævne det islandske udtryk '*frændamál*', som refererer til slægtskabet mellem islandsk og færøsk. '*Frændi*' betyder 'slægtning', så her inddrager man en metafor fra familieområdet.

I uddannelsespolitisk og pædagogisk perspektiv ser man på hvordan de forskellige sprog skal optræde, eller ikke optræde, i uddannelsessystemet: Skal sprogundervisningen organiseres som et særligt fag, eller integreres i et andet fag, eller integreres på tværs af (alle) fag, eller varetages i helt særlige uddannelsesmiljøer (sprogcentre, private institutter)? Sprogens status i uddannelsessystemet er meget forskellige.

Sprog og kultur

Sproglig mangfoldighed er relateret til kulturel mangfoldighed, men der er tale om en meget kompleks relation (Risager 2006). Man kan skelne mellem to yderpositioner her: Den ene kommer især fra sprogvidenskab og sprogpædagogik og forestiller sig at der til ethvert sprog (og sprogvariant) er knyttet en kultur. Den anden kommer især fra kultur-

og samfundsvidenskaberne og forestiller sig at kultur er en overordnet kategori som inkluderer sprog. Den første forståelse af kultur forestiller sig at kultur er sprogbestemt. Den anden forståelse forestiller sig at kultur omfatter meget andet og mere end sproget.

Min egen position befinder sig et sted midt imellem, men med hovedvægt på den sidstnævnte: Jeg mener at kultur omfatter meget andet og mere end sproget, men jeg mener også at sproget har kulturelle dimensioner (som jeg nogle steder har beskrevet som 'sprogkultur' eller 'kulturen i sproget', Risager 2006). Sprog og kultur kan skilles ad i samfundets mange processer og dynamikker: Når mennesker fx migrerer, tager de deres sprog (og sprogkultur) med sig på tværs af kulturelle grænser. Og når nyheder og andre kulturelle produkter spreder sig på tværs af grænser via de transnationale digitale medier, oversættes de fra sprog til sprog.

I det følgende skal udtrykket 'sproglig og kulturel mangfoldighed' rumme denne kompleksitet. Kulturel mangfoldighed er ikke kun en afspejling af sproglig mangfoldighed.

Analyse af læremidlers repræsentation af verden

Lærebogsanalyse med fokus på kulturelle repræsentationer er et internationalt fagligt felt der er i stor vækst i disse år (Risager 2022), ikke mindst hvad angår lærebøger i engelsk over hele verden. Men andre sprog er også med, og med denne bog kommer der en række analyser af nordiske sprog som målsprog i et internordisk perspektiv.

Der har i tidens løb, siden sidst i 1960'erne, været mange bud på hvordan man kan analysere det kulturelle i indhold

i sproglæreboøger, og de har hele tiden udviklet sig og taget flere facetter med. I min bog *Representations of the World in Language Textbooks* (2018) giver jeg et overblik over lærebogsanalyse som et internationalt teoretisk og metodologisk felt og forklarer hvorfor og hvordan man kan gøre lærebogsanalyse mere videnskabeligt orienteret og bedre teoretisk funderet i det øvrige humaniora og samfundsvidenskaberne. 'Repræsentationer af verden' refererer i denne sammenhæng til repræsentationer af i princippet alle sider af de forskellige lande (hvad enten det er målsprogslande eller elevernes eget land eller helt andre lande), plus relevante internationale og globale forhold. Dette inkluderer naturligvis sproglig og kulturel mangfoldighed, som er det fælles analysetema for Nordplus-projektet.

I Risager 2018 argumenterer jeg for at man skelner mellem fem tilgange til analysen af repræsentationer af verden, tilgange der naturligvis ikke er skarpt afgrænset fra hinanden:

- Nationale studier
- Medborgerskabsstudier
- Cultural studies
- Postkoloniale studier
- Transnationale studier

Enhver lærebog kan analyseres ud fra alle fem tilgange, og i Risager (2018) analyserer jeg seks lærebøger i hhv. engelsk, tysk, fransk, spansk, dansk (som andetsprog) og esperanto, alle brugt i Danmark i 2015. I det følgende vil jeg karakterisere de fem tilgange (jf. også Risager & Svarstad, 2020, hvori tilgængene er illustreret ved mange praktiske eksempler):

Nationale studier

Nationale studier baserer sig på et verdenssyn som vi også finder i fx Byram 1989 og *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe 2001). I dette verdenssyn ses verden som bestående af en mosaik af nationer (eller lande/stater), der alle er isolerede fra hinanden og beskrives hver for sig. Dette verdenssyn forbindes bl.a. med udtrykket 'det nationale paradigme' (Risager 2007), og det præger i høj grad sprogundervisning og sproglærebøger over hele verden, med delvis undtagelse af lærebøger i engelsk. Nationale studier ser på udvælgelsen og beskrivelsen af bestemte lande, fx Danmark. Beskrivelsen kan være mere eller mindre realistisk eller stereotyp, og omfatte den nationale geografi, landets byer, befolkning, levevis, traditioner og højtider, flag og andre nationale symboler, seværdigheder, litteratur og sange, berømte personer, uddannelsessystemet, det politiske system osv. osv.

I den internordiske sprog- og kulturpædagogik er situationen helt speciel, for der drejer det sig om beskrivelse på to niveauer: dels de enkelte nordiske lande/nationer, dels den multinationale region Norden, som en del mennesker i de nordiske politiske og kulturpolitiske miljøer betragter som et fællesskab med en særlig nordisk kultur eller identitet. Nationale studier af lærebøger i nordiske sprog vil se på om de beskriver Norden blot som en flerhed af forskellige nationer, eller om der også nævnes regionale, supranationale forhold såsom arbejdet i Nordisk Råd (se under transnationale studier).

Når vi ser specifikt på sprog, så har nationale studier typisk kun øje for det sprog som er målsprog for undervisningen, og som først og fremmest fremtræder som en (national) norm for tilegnelsen af mundtlige og skriftlige kompetencer

(situationen i Norge er lidt mere kompliceret). Fokus vil typisk være på målsproget i dets egenskab af førstesprog/majoritetsmodersmål, og det vil sige at der er fokus på sprogbugen hos *native speakers* (i øvrigt et omdiskuteret begreb, se fx Davies 1991).

Inden for nationale studier vil man derfor interessere sig for grundlæggende spørgsmål i den sprogpædagogiske tradition såsom: Hvordan eksemplificeres og forklares målsprogets nationale norm – udvælgelse og progression i ordforråd, chunks, morfologi, syntaks, sproghandlinger, genrer osv.? Måske skelnes der mellem forskellige nationale varianter af målsproget, fx finlandssvensk i Finland og svensk i Sverige. Sandsynligvis henvises der også til de lærendes 'eget sprog', hvilket i den nationale forståelse er ensbetydende med samfundets majoritetsmodersmål, det sprog der bruges som undervisningssprog i skolen – uanset at de lærende måtte have forskellige førstesprog. Måske nævnes der også andre nordiske sprog, og måske lægges der op til sammenligninger mellem sprogene.

Medborgerskabsstudier

Medborgerskabsstudier baserer sig på et verdenssyn som vi også finder i fx Byram et al. 2017 og i CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020). Her ses verden som bestående af lande der er præget af kulturel diversitet og dermed også mulige konflikter. Der er flere og flere lærebøger der inviterer til medborgerskabsstudier i den forstand at de omfatter temaer der peger på samfundsmæssige problematikker der kan engagere eleverne og måske få dem til at være aktive medborgere på forskellige måder, fx at prøve at modvirke diskrimination af befolkningsgrupper,

eller at gøre noget aktivt i forhold til klimakrisen, eller gå ind i noget humanitært arbejde, måske organiseret som transnationalt skolesamarbejde. Temaerne kan fx være belyst i multikulturel litteratur (et omdiskuteret begreb) der fokuserer på de lærendes flerkulturelle hverdag (Koldtoft 2019).

Når vi ser specifikt på sprog, interesserer medborgerskabsstudier sig for repræsentationer af sproglig mangfoldighed og magt: Sproglige hierarkier, relationer mellem sproglige minoriteter og den sproglige majoritet, diskrimination på grund af sprog. I denne forståelse vil der være mulighed for ikke blot at se på målsproget som et førstesprog, men også som et andetsprog for folk med vidt forskellige førstesprog. Derfor vil man i analysen spørge: Er sproglig mangfoldighed repræsenteret, herunder minoritetssprog? Er der emner der berører den asymmetriske relation mellem majoritetstalende og de mennesker der taler et minoritetssprog som førstesprog og er ved at lære majoritetssproget som andetsprog? Hvis ja, så kan man sige at materialet rummer muligheder for at eleverne, som måske også er mangfoldigt sammensat, kan engagere sig i en vigtig samfundsmæssig problemstilling i et af de andre nordiske lande (og dermed indirekte i deres eget land).

Cultural studies

Cultural studies (det er almindeligt at bruge den engelske betegnelse for dette tværvideenskabelige felt) baserer sig på et verdenssyn som vi også ser i fx Kramsch 1993, Guilherme 2002 og Gray 2013. Denne postmoderne prægede retning fokuserer på samspillet mellem identitet, kultur og politik. Den interesserer sig for mange forskellige

identitetsparametre, bl.a. køn, klasse, etnicitet, sprog, race, religion, seksuel orientering, alder, krop, ikke mindst i et intersektionalitetsperspektiv. Det betyder at når man ser på samspillet mellem identiteter, kan man få øje på dobbelte eller tredobbelte undertrykkelser eller fordomme, fx muslimske drenge, eller ældre hvide mænd, eller sorte overvægtige kvinder, osv. *Cultural studies* fokuserer på en ikke-essentialistisk forståelse af samfundets diversitet, og er særlig interesseret i kulturblanding/hybriditet, og dynamiske og flydende identiteter, gerne i et globalt perspektiv.

Nogle lærebøger er så småt ved at indoptage sådanne forståelser, fx i temaer om unges identitetsarbejde via de sociale medier og i ungdomskulturen, udtrykt gennem hiphopmusik og andre musik- og kulturformer. Og i de fleste lærebøger kan man ofte, i hvert fald ud fra billedmaterialet, se noget om fordelingen af køn, alder og hudfarve.

Når vi ser specifikt på sprog, så vil *Cultural studies* interessere sig for sprogets rolle i forhold til identitet og politik, og fokusere på sproglige dynamikker i menneskers interaktion, uanset om sproget (sprogene) fungerer som første- eller andetsprog for de involverede. Man vil i analysen spørge: Hvordan spiller sprogvvalg og sprogbrug sammen med identitetsparametre som alder, køn, seksualitet, klasse, etnicitet, race, religion? Hvad udtrykker karaktererne i lærebogen gennem deres brug af sproget, deres brug af bestemte ord? Hvad udtrykker lærebogsforfatteren? Ved at sætte fokus på disse spørgsmål undersøges det om materialet lægger op til refleksion om sprogbrugens og sprogblandingernes betydning for vores identitet og subjektivitet, og for vores værdi som medmennesker og medborgere.

Postkoloniale studier

Postkoloniale studier baserer sig på et verdenssyn som vi også ser i fx Canagarajah 1999 og Macedo 2019. Denne retning fokuserer på betydningen af den historiske baggrund for forholdene i dag, ikke mindst den historiske arv fra tidligere tiders – eller måske nutidens – kolonialisme/dominansforhold. I dag taler man også mere generelt om *dekoloniale studier*, hvilket handler om hvordan man kan afkolonisere sprogfagene ved at studere og søge at modarbejde århundreders marginaliseringer af fx kvinder, arbejdere, mennesker med mørk hud, dominerede sprog m.m.

De nordiske landes indbyrdes forhold har gennem tiderne været præget af vekslende dominansforhold, også koloniale relationer, hvoraf vi har en rest i Kongeriget Danmark/Rigsfællesskabet. Alle de nordiske lande og områder har vidt forskellige nationale historier. Som historikeren Østergård skriver i en analyse af de skandinaviske staters udvikling: ”Danmark og Sverige forvalter i dag arven efter to multinationale imperier, som i århundreder kæmpede om overherredømmet i Nordeuropa” (Østergård 2008: 453). Det er en spændende diskussion hvor meget af denne historiske baggrund der kan finde plads i læremidlerne i Norden. Hvordan forvalter vi arven i dag?

Når vi ser specifikt på sprog, så vil postkoloniale studier interessere sig for sproglige hierarkier i et historisk perspektiv. Man vil i analysen se på historiens rolle for sprogene i Norden og for om der er nogen referencer i læremidlet til tidligere tiders internordiske relationer? Er der nogen oplysninger om forholdet mellem grønlandsk og dansk i Grønland (*Kalaallit Nunaat*)? Er der nogen omtale af svensk i Finland og i Åland, og finsk i Sverige? Ved at berøre sådanne emner kunne læremidlet bidrage til en dybere forståelse af sprogenes fordeling og status i de nordiske lande i dag.

Transnationale studier

Transnationale studier har jeg selv skrevet meget om (især Risager 2007). Transnationale studier baserer sig på et udtrykkeligt globalt verdenssyn og fokuserer på organisationer, aktiviteter og processer der foregår imellem eller på tværs af nationer.

Centralt i det internordiske organisatoriske samarbejde står her fx Nordisk Råd, Foreningen Norden, Nordens Sprogråd og Øresundsregionen. Men landene i Norden er ikke blot dele af Norden, men deltager i utallige samarbejder der rækker ud over Norden, fx Samerådet (samer i Norge, Sverige, Finland og Rusland), Inuit Circumpolar Council (inuit, yupik og tjukter i Grønland og arktiske områder af Canada, Alaska og det østligste Rusland), Arktisk Råd, Barentsrådet (vedr. Barents-regionen omfattende det nordlige Norge, Sverige, Finland, Rusland til og med Uralbjergene og Novaja Zemlja), samarbejder med de baltiske lande, og dertil kommer EU, FN, Nato m.m. (i skrivende stund er Ruslands fremtidige rolle i diverse samarbejder uafklaret).

Desuden er der alle de andre processer og aktiviteter der foregår på tværs imellem befolkningerne i de nordiske lande og mellem de nordiske lande og omverdenen, fx arbejdskraftvandringer, grænsependling, flugt fra krig og nød, turisme og professionelle rejser med mange forskellige formål, import og eksport, transnational kommunikation på de sociale medier, alskens kulturelle strømninger. Man kan også nævne fænomener der kun indirekte er påvirket af nationale grænser, såsom forurening, pandemier, klimakrisen, biodiversitetskrisen.

Når vi ser specifikt på sprog, så vil transnationale studier interessere sig for fx sprog og migration, eller sprog og transnational kommunikation og kontakt. Der åbnes således

mulighed for at se på det skandinaviske målsprog ikke bare som et lokalt forankret første-/andetsprog, men også et sprog der føres rundt omkring i verden via menneskers mobilitet, og som også er genstand for fremmedsprogsundervisning mange steder i verden på institutter for skandinaviske sprog og kulturer.

Man vil i analysen fx spørge: Er der i læremidlet nogle eksempler på brug af nordiske (skandinaviske) sprog eller indvandrersprog (arabisk, tyrkisk osv.) i internordisk kommunikation? Er der eksempler på at kommunikationen foregår på engelsk? Er der eksempler på ikke bare engelske, men også internordiske låneord? Er der eksempler på kreativitet mht. skandinavisk sprogblending (blandinger af dansk, norsk, svensk)? Omtales der undervisning i de nordiske sprog som fremmedsprog uden for Norden? Omtales der nordiske diasporaer i verden (fx svensktalende områder i USA, eller danskere i organisationen *Danes Worldwide*)?

Tre metoder til lærebogsanalyse

De fem tilgange til analysen udgør som sagt forskellige *kultur-og samfundsteoretiske* tilgange til de kulturelle repræsentationer – forskellige syn på kultur, samfund og verden. Men man må også se på de konkrete *analysemetoder* man kan anvende over for læremidlerne, dvs. hvad man faktisk gør med dem. Her kan man skelne mellem tre metoder: indholdsanalyse, interkulturel analyse og magtanalyse (Risager 2014). Helt generelt kan man sige at de tre metoder bygger på forskellige videnskabsteorier: Indholdsanalyse bygger på positivisme, interkulturel analyse på hermeneutik, og magtanalyse på kritisk teori. Men til pragmatiske formål kan man godt kombinere dem. Jeg har selv

i mine analyser taget udgangspunkt i magtanalysen (kritisk diskursanalyse) og så inkorporeret elementer af interkulturel analyse og indholdsanalyse i det.

Alle tre metoder kan anvendes i forbindelse med de fem tilgange som er beskrevet ovenfor. Jeg giver eksempler på dette i følgende gennemgang af metoderne:

Indholdsanalyse

Indholdsanalyse er den ældste metode, og også den mest udbredte. Den er blevet brugt i læremiddelanalyse siden sidst i 1960'erne og sigter mod at give et faktaorienteret *signalement af en hel lærebog*, typisk på basis af optællinger af udvalgte ord i materialet, eller bestemte navne eller emner man har kodet (tagget) på forhånd. Metoden, der har sin oprindelse i samfunds- og medievidenskab, er ofte kvantitativt orienteret, men sædvanligvis kombineret med kvalitative diskussioner og refleksioner.

Alle mulige emner kan optælles hvis bare de kan kodes på en enkel måde. Det kan være landenavne, kønsfordeling, religion, nationale symboler, seværdigheder eller celebrities (nationale studier). Det kan være etniske grupper, minoritetssprog eller eksempler på aktivisme (medborgerskabsstudier). Det kan være eksempler på regnbuefamilier, LGBT-personer eller leg med hybride identiteter (Cultural studies). Det kan være eksempler på historiske begivenheder eller narrativer, eller mindesmærker (postkoloniale studier). Det kan være navne på inter- eller transnationale organisationer, eller eksempler på migration (transnationale studier).

Interkulturel analyse

Interkulturel analyse kom til op igennem 1980'erne og 1990'erne. Den metode sigter mod at indfange forskellige perspektiver og stemmer, og den er ofte baseret på *tekstforståelse* af specifikke tekster. Den har sin oprindelse i litteraturvidenskaben. Man kan fx vælge nogle tekster fra lærebogen (litteraturuddrag, blogs, billeder m.m.) og fortolke dem ud fra et ønske om at forstå forfatterens perspektiv på verden, at forstå deres tanker og holdninger, og dermed måske udvikle sin egen interkulturelle forståelse. Det 'interkulturelle' kan ligge i forskelle mellem perspektiver ude i verden, måske i et målsprogsland, eller det kan ligge i et perspektiv ude i verden set i relation til ens eget perspektiv som læser.

Teksterne kan have mange forskellige emner og være taget fra mange kontekster. Det kan være rejselitteratur der fortæller om forskellige lande ud fra et bestemt perspektiv (nationale studier), eller det kan være en debat-tråd der handler om forskellige holdninger i en konflikt (medborgerskabsstudier). Det kan være en video af en popstjerne der performer en ny identitetskonstruktion (Cultural studies) (Risager & Svarstad 2020). Det kan være et foto af en statue der forestiller en hersker fra en tidligere tid (postkoloniale studier), eller det kan være en folder fra Øresundsregionen der er på både dansk og svensk (transnationale studier).

Magtanalyse

Magtanalyse er en metode der er kommet til siden 1990'erne og ganske særligt siden 2010'erne. Den er udsprunget af samfunds- og sprogvidenskab og er ret populær i dag. Den er ofte inspireret af en af de mange former for kritisk diskursanalyse (fx Fairclough 2002). Den retter sig mod

at afdække ideologier, dvs. diskurser der legitimerer magtrelationer. I pædagogisk sammenhæng kan man bruge metoden til at beskrive det man kalder 'den skjulte læreplan', det eleverne lærer uden at blive opmærksomme på det.

Man kan fx udvælge et kapitel af en lærebog, eller en hel lærebog, og læse med opmærksomhed på passager der (implicit) rummer diskurser der legitimerer magtrelationer. Magtrelationer kan vedrøre mange dimensioner af samfundet. Det kan være man ser nationale flag over det hele. Dette kan tolkes som værende udtryk for en *national diskurs* der legitimerer det nationale paradigme nævnt ovenfor (nationale studier). Eller man kan måske se referencer til turisme og seværdigheder mange steder, hvilket kan tyde på en *turismediskurs*, der lægger op til at andre landes kultur er til for at blive oplevet af turister (nationale studier). Man kan måske finde en *modersmålsdiskurs*, der implicit udtrykker at de der taler målsproget som førstesprog, er privilegeret frem for andre (medborgerskabsstudier). Man kan finde en *middelklassediskurs*, der kommer til udtryk ved at andre end folk fra (den sunde og velfungerende) middelklasse ikke er repræsenteret: arbejdere, prekært ansatte (*working poor*), hjemløse, psykisk syge, handicappede – og de superrige (Cultural studies). Eller man kan finde en *eurocentrisk diskurs* der favoriserer alt hvad der er europæisk (postkoloniale studier), eller man kan finde en *nordisk diskurs* der fejrer det nordiske fællesskab (transnationale studier).

Magtanalysen er god til at identificere blinde pletter i læremidlets univers, men også de andre metoder kan føre til opdagelse af blinde pletter. En pointe i magtanalysen er at de diskurser den finder i læremidlet, også kan findes som mere eller mindre udbredte diskurser i samfundet. Dette viser at læremidlet er et kulturelt og politisk produkt ligesom andre tekster og budskaber i samfundet – i politik, medier,

erhvervsliv, marked osv. De er en del af samfundets sociale praksisser.

Kapitlerne i Nordplus-projektet

I det følgende vil jeg gøre rede for kapitlerne i Nordplus-projektet med hensyn til de indsigter de giver vedr. repræsentation af de nordiske lande og Norden, og de refleksioner de lægger op til i relation til videreudviklingen af internordisk sprog- og kulturpædagogik.

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir:

Et islandsk læremiddel i dansk – set i lyset af læseplanen og Den Europæiske Referenceramme for Sprog

Det første kapitel er en analyse af et populært islandsk produceret læremiddel, *EKKO*, beregnet til dansk som fremmedsprog i den islandske grundskoles sidste år. Som forfatteren bemærker, er dansk for islandsktalende et forholdsvis nært fremmedsprog, mere nært end fx engelsk eller tysk. Til gengæld har dansk en del internationale (især latinske og engelske) ord som islandsk ikke har. Nabosprogsproblematikken har således en vis begrænset relevans i denne sammenhæng.

EKKO udkom oprindeligt i 2009 og bruges stadig i dag i nogenlunde uændret form. I den islandske læseplan fra 1999/2007 blev det indledningsvist bemærket at det at lære dansk var nøglen til den fællesnordiske kultur og det fælles arbejds- og uddannelsesmarked, men Norden eller det nordiske var ikke en del af læringsmålene som sådan. I

læseplanen fra 2013 blev Norden og det nordiske et begreb i selve kompetencebeskrivelserne med en forventning om at man skulle opnå kompetence i ét af de skandinaviske sprog og forstå de andre receptivt.

Dette forstærkede krav opfylder *EKKO* ikke. Norden nævnes kun i en enkelt artikel hvor unge i Norden præsenteres som storforbrugere af luksusvarer. *EKKO* forsøger generelt ikke at udnytte dansk som transitsprog til de andre sprog (fx forskellige stavemåder og udtaler) og de andre nordiske lande. Kravet om nordisk orientering bliver altså ikke taget alvorligt af forlaget (men man kan naturligvis ikke vide om Norden bliver inddraget i den konkrete undervisning via andre materialer). *EKKO* fokuserer på fiktive danskeres mulige samtaler og oplevelser i en dansksproget sammenhæng. Er der så tale om en national tilgang med vægt på målsprogslandet Danmark? Måske, men på en ret vag måde. Forfatteren påpeger nemlig at tekster og samtaler i *EKKO* oftest er deterritorialiserede, dvs. det er ikke til at afgøre hvor de finder sted bortset fra at det er et sted hvor som helst i den mere velhavende del af den vestlige verden. Man kan sige at der er en meget lav grad af kontekstualisering, og derfor fremtræder der et ret vagt billede af Danmark (eller kunne det lige så godt være Island?).

Teksterne i *EKKO* drejer sig overvejende om ubekymrede unge der går i skole, bor hjemme, er interesseret i arrangerede fritidsaktiviteter og har lignende fremtidsplaner. Men det er overvejende de voksnes perspektiv der dominerer, for de unge der optræder i teksterne, kommer ikke til orde med deres egne erfaringer, problemer og drømme.

Forfatteren noterer at der er lave kognitive krav til de lærende i *EKKO*. Det gælder på det sproglige plan i kraft af at de sproglige aktiviteter sjældent er af egentlig kommunikativ karakter (jf. ideerne bag CEFR), og at

teksterne især er berettende tekster eller korte faktatekster. Der er ingen forklarende, rapporterende tekster eller tekster der kræver at læserne overvejer, vurderer eller tager stilling til indholdet. Det gælder også på det kulturelle plan fordi der er mange stereotyper, bl.a. kønsstereotyper og geografiske (kolonialistiske) stereotyper såsom udtrykket 'u-landet Afrika'. *EKKO* beskæftiger sig ikke med sproglig mangfoldighed eller normbrydende brug af sprog, og heller ikke med etnisk mangfoldighed i de nordiske lande, hvilket ellers er foreskrevet i læseplanen.

Forfatteren har metodisk trukket på både indholdsanalyse, interkulturel analyse og magtanalyse i sit arbejde med *EKKO*, og kan pege på mange blinde pletter i billedet af Danmark og Norden. Hun argumenterer for vigtigheden af at få produceret nogle nye materialer som lægger op til at de lærende er aktive aktører med interkulturelle kompetencer, at de er engagerede medborgere i deres land og i Norden. Hun lægger vægt på at se de nordiske lande i et globalt perspektiv, som lande præget af etnisk og kulturel mangfoldighed bl.a. på grund af indvandring. Analysen og forslagene til nyorientering bidrager således både til nationale studier, medborgerskabsstudier, Cultural studies og transnationale studier som beskrevet ovenfor.

Pórhildur Oddsdóttir:

Ordforrådet og dets rolle i forhold til den kulturelle læring. Analyse af to islandske læremidler i dansk

Dette kapitel analyserer det samme læremiddel som i foregående kapitel, men denne gang med fokus på ordforrådet. Desuden inddrages et andet læremiddel der er produceret af

de samme forfattere, men senere end *EKKO* (2009), nemlig *TAK* (2017). Analysen kobler den sproglige læring sammen med den kulturelle læring idet ordene ses som de vigtigste sproglige byggesten i forhold til lærebøgernes temaer, emner og aktiviteter. Analysen omfatter kun det danske ordforråd, og kun i udvalgte dele af lærebøgerne – to temaer i *EKKO*: 'Skoleliv' og 'Sport og motion', og ét tema i *TAK*: 'Fritid og interesser'. Analysen omfatter fællesnavne, ikke egennavne, og det betyder at den ikke diskuterer geografiske referencer (fx 'Danmark', 'Island', 'Norden') eller kulturelle referencer til bestemte personer (fx H.C. Andersen). Den fokuserer på de almene temaer og emner eleverne sættes i stand til at kommunikere om på basis af det ordforråd de præsenteres for i lærebøgerne. Derfor drejer analysen sig mere om almen *kulturel læring* end om *interkulturel læring*, hvor relationen mellem den lærende og 'den anden' sættes i spil.

Forfatteren gør opmærksom på at både udstedelse af centrale læseplaner, og udvikling og publicering af læremidler, ligger hos den samme myndighed i Island, nemlig Undervisningsministeriet. Derfor må man forvente at Undervisningsministeriet og de mennesker der er involveret i læremiddeludvikling dér, er bekendt med ikke bare de centrale læseplaner og de internationale anbefalinger som læseplanerne henviser til (Den Europæiske Referenceramme for Sprog), men også nyere forskning i fx ordforrådstilegnelse og ordforrådsundervisning.

Analysen tager udgangspunkt i en række grundlæggende begreber fra ordforrådsforskningen, bl.a. bredde og dybde i ordforrådet, receptivt og produktivt ordforråd, frekvensstudier og forskellen mellem 'ord' og 'lemma', strategier til ordforrådstilegnelse, undervisning i og testning af ordforråd, og beregning af læsbarhedsindex (lix). Analysen behandler CEFR's kompetenceniveauer, især A2 og B1

som er relevante på udskolingsniveauet, og CEFR's brug af begreberne 'domæne' og 'tema'. Analysen præsenterer en oversigt over CEFR's anbefalinger af hvor mange procent hvert domæne – det personlige domæne, det offentlige domæne og uddannelsesdomænet – bør fylde på de to omtalte kompetenceniveauer.

Forfatteren konstaterer at der ikke er sket nogen særlig forandring fra *EKKO* til *TAK* med hensyn til ordforråds-sammensætning. I begge læremidler er der mange ord der er engangsføremønstre, hvilket er i modstrid med forskningen der understreger at ordforrådets sammensætning er vigtig, og at ordforrådet i teksterne helst skal omfatte mange høj-frekvente ord. Eleverne skal ikke præsenteres for et for stort ordforråd på én gang. Det er vigtigt at læremidlernes tekster er af en sværhedsgrad så eleverne bevarer modet til og interessen for at læse dem. Det er også vigtigt at eleverne inviteres til hyppig og varieret sprogproduktion hvor de kan fortælle om sig selv, deres hverdag og interesser. Dette lægger læremidlerne ikke op til i tilstrækkelig grad i forhold til hvad den nyere forskning anbefaler.

Eeva-Liisa Nyqvist:

Representation av de nordiska länderna i en finländsk lärobok i svenska som andraspråk

Det undersøgte læremiddel til svensk i Finland, *Megafon 3*, er meget anderledes end det islandske læremiddel *EKKO* når det kommer til repræsentation af de nordiske lande. Hvor *EKKO* kun forholder sig minimalt til det øvrige Norden, giver det finske læremiddel systematiske og forholdsvis fyldige informationer om de nordiske lande.

Finland har som bekendt to officielle nationalsprog,

finsk og svensk. Svensk tales af finlandssvenskerne, der især er bosat ved Finlands vest- og sydkyst. Finksprogede elever får undervisning i svensk som andetsprog (*det andra inhemska språket*) over hele landet. Men selv om svensk officielt har status af andetsprog, kan det også beskrives som et fremmedsprog for de fleste af eleverne. De møder det sjældent i deres hverdag, og det er tillige et forholdsvis fjernt fremmedsprog for dem, da svensk og finsk tilhører to forskellige sprogfamilier. Svensk og finsk er ikke nabosprog i sproglig henseende, men man kan selvfølgelig sige at de er nabosprog i geografisk, social og kulturel henseende. På den anden side er svensk nabosprog til norsk og dansk i alle henseender.

Megafon 3 indeholder ord, udtryk og (sang)tekster fra både dansk, islandsk, norsk og (lidt) samisk – ud over naturligvis svensk. Færøsk og grønlandsk nævnes. Læremidlet indtager således den sproglige mangfoldighed i Norden på det nationale plan: de skandinaviske nationalsprog: dansk, norsk og svensk, plus islandsk. Men der er meget lidt opmærksomhed om de ikke-nordiske sprog: samisk og især grønlandsk og færøsk (der er ingen eksempler på færøsk, og der er et par grønlandske stednavne og et par sætninger på nordsamisk). Indvandrersprog omtales slet ikke. Svensk bruges implicit som transitsprog til de andre skandinaviske sprog, men nabosprogsproblematikken som sådan omtales ikke. De forskellige sprog og sprogområder fremstår som isolerede øer.

Denne ø-metaphor kan også bruges i forhold til repræsentationen af de nordiske lande i det hele taget: Norge, Danmark, Island, Sverige og elevernes eget land, Finland. De respektive lande beskrives som forskellige verdener med hver deres karakteristika. Samtidig er der en tydelig parallelitet i beskrivelserne i den forstand at der

er brugt de samme kategorier i beskrivelserne. Afsnittene eller kapitlerne om de enkelte lande er alle opbygget på samme måde og indeholder den samme slags informationer. Informationerne er fx landenes forskellige geografi og natur, forskellige seværdigheder, forskellige madretter, forskellige mærkevarer, forskellige berømtigheder, forskellig smag, lyd og duft (!) – typisk informationer som kan være appetitvækkere for kommende turister. *Megafon 3* er fuldt af tekst, billeder og kort der gengiver noget der i den almene forståelse nok ses som typisk eller særligt, herunder nationale symboler, brands og stereotyper (Danmark: smørrebrød, cykler; Island: Gullfoss, islænderheste; Sverige: Gamle Stan, köttbullar, osv.). Der er altså en stærk kontekstualisering i forhold til lande – det er aldrig uklart hvilket land vi befinder os i. Men der er som regel ikke nogen indikation af social, kulturel og politisk kontekst.

Megafon 3 tager således i høj grad det nordiske alvorligt, men gør det i form af nationale beskrivelse der formidler et fragmentarisk og kaleidoskopisk billede af hvert land, et billede der udmærket kunne danne grundlag for *Trivial Pursuit*-opgaver. Der er ikke nogen opmærksomhed om de nordiske landes indre sproglige og kulturelle mangfoldighed, og der er ikke rigtig noget forsøg på at beskrive Norden som en samarbejdende enhed eller en region med en fælles identitet indadtil eller i forhold til den øvrige verden.

På baggrund af den meget faktaorienterede repræsentation har det været naturligt for forfatteren at benytte sig af indholdsanalyse i forhold til *Megafon 3* og afdække dens på sin vis grundige, men også problematiske, repræsentation af de nordiske lande som nationer der er forskellige, men som hver især fremstår som homogene enheder.

Páll Isholm og Olly Óladóttir Poulsen

Dansk i Færøerne. Mellem andetsprog og fremmedsprog

Hvor både *EKKO*, *TAK* og *Megafon 3* er læremidler produceret til fremmedsprogsundervisning, er de undersøgte læremidler til dansk i Færøerne oprindeligt produceret til førstesprogsundervisning (modersmålsundervisning) i Danmark. Der er altså et mismatch mellem materialerne og den fremmedsprogssituation de skulle fungere i, og forfatterens vigtigste pointe er at der er brug for at få udviklet læremidler der er produceret til færøske elever og tager et færøsk perspektiv.

Hermed peger de på en problematik der har været rejst mange gange i postkoloniale sammenhænge: at tidligere koloniserede lande – måske på grund af økonomiske omstændigheder – bruger læremidler der egentlig er udviklet til brug i den tidligere kolonimagt. I dette kapitel viser forfatterne i en historisk gennemgang af det færøske og det danske sprogs status i Færøerne, at vi har at gøre med et koloniale levn: Det danske sprog var obligatorisk i alle offentlige sammenhænge (og skolesprog/undervisningssprog) i hele perioden fra 1538 (Reformationen) til 1938. Ved Hjemmestyreordningen i 1948 blev færøsk anerkendt som hovedsproget, og dansk blev det officielle andetsprog. Dansk har været undervist som første fremmedsprog i den færøske skole lige siden, men taber mere og mere terræn til engelsk. Men selv om dansk altså undervises som fremmedsprog i Færøerne, er materialerne udviklet til danske elever i Danmark. Det er modersmålsmaterialer.

Traditionelt ser vi meget forskellige kulturdidaktikker i fremmedsprogsundervisning og i førstesprogsundervisning (modersmålsundervisning). Fremmedsprogdidaktikken

fokuserer typisk på en bred indføring i kultur- og samfundsforhold i målsprogslandet med fokus på menneskers liv i et interkulturelt perspektiv: Hvad er det for et land, hvordan er folks hverdag, hvordan er de unges liv og tanker, hvilke normer er der i forretningslivet? Førstesprogsdidaktikken har typisk et mere snævert fokus på litteratur(historie) og medier. Der er et mere tekstorienteret fokus, og et fokus på bestemte forfatterskaber. Det er meget forskelligt hvilken vægt man lægger på forståelse af tekstens eller forfatterens samfundsmæssige kontekst.

De tre materialer, kapitlets forfattere omtaler, *Vild med dansk 9*, *Fandango 9*, og *Dansk.gyldendal.dk*, er altså samlinger af tekster (noveller, film osv.) af danske forfattere. Det nordiske perspektiv er sparsomt i materialerne. I *Vild med dansk 9* er der en svensk novelle, i *Fandango 9* er der ingen nordiske tekster, men i fagportalen *Dansk.gyldendal.dk* er der undervisningsforløb med norske og svenske tekster. Der er ikke nogen særlig behandling af sproglig og kulturel mangfoldighed i Danmark eller de øvrige nordiske lande, eller af Norden som sådan.

De mest anvendte læremidler til dansk i den færøske skole er således ikke tilfredsstillende hvis man vil give eleverne mulighed for, gennem danskundervisningen, at få øje på det nordiske kulturfællesskab – hvilket den færøske folkeskolelov ellers fordrer. Forfatterne fremhæver i deres konklusion at når færingernes danskundskaber er vigende, bliver det danske sprogs rolle som transitsprog i forhold til de andre nordiske sprog også svagere, og det kan svække indsigten og involveringen i det nordiske fællesskab.

Bergþóra Kristjánsdóttir:

**Multikulturel litteratur om asyl – litteratur-
pædagogisk læsning af ungdomsromanen
*I love you danmark***

Alle de undersøgte læremidler fra Island, Finland og Færøerne er produceret til sprogundervisningen og tager et intranordisk perspektiv: De ser på de nordiske (især skandinaviske) sprog og de nordiske lande ud fra et nordisk perspektiv. Men den tekst som dette kapitel handler om, er med vilje valgt som en tekst der tager et eksternt perspektiv på Danmark (og Norden). Dens hovedperson ser på Danmark med et udefrakommende blik, et blik der kunne være fra fx Afghanistan eller Pakistan eller et andet 'stan-land'.

Teksten er en ungdomsroman om en 13-årig dreng der er flygtet uledsaget fra 'langbortistan' og er kommet til Danmark og søger asyl der. Drengen er hovedperson og fortæller, og han bruger en kreativ form for dansk. I denne tekst er Danmark repræsenteret som et land i en større verden, og vi får indblik i nogle af de kafkaske forhold for asylansøgere i Danmark – et eksempel på politisk modstand mod sproglig og kulturel mangfoldighed.

I analysen af ungdomsromanen har kapitlets forfatter især benyttet sig af magtanalyse, især i forbindelse med ideologier der legitimerer forskelsbehandling og racisme, og hun trækker i høj grad på både medborgerskabsstudier og transnationale studier. Hun giver anvisninger til hvordan romanen kan bruges i en litteraturpædagogisk sammenhæng, og hvordan den kan bidrage til horisontudvidelse og interkulturel læring som verdensborger. Hun nævner også at den kan bidrage til sproglig bevidsthed når man arbejder med den særlige sprogbrug der findes i romanen.

Denne tekst vil kunne bruges i undervisningen i dansk

i Danmark for alle elever, uanset om de taler dansk som førstesprog eller andet-/fremmedsprog. Den ville også kunne inddrages i undervisningen i dansk i Island og i Færøerne (og i Grønland), og muligvis også i mindre omfang i svenskundervisningen i Finland. Den ville være et eksempel på en tekst der kan engagere eleverne i aktuelle emner og problemstillinger og dermed forhåbentlig styrke deres motivation for at bruge de øvrige skandinaviske sprog som indgang til mere viden om fællesnordiske forhold.

Referencer

- Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., I. Golubeva, H. Han & M. Wagner (eds) (2017) *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (1999) *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Davies, A. (1991) *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Delsing, L.-O. & K. Lundin Åkesson (2005) *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. København: Nordisk Ministerråd.
- Fairclough, N. (2002) *Analyzing Discourse: Text Analysis for Social Research*. New York: Routledge.

- Gray, J. (2013) (ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Guilherme, M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Koldtoft, L. (2019) Nabosprog og kulturel mangfoldighed hånd i hånd. In: F. Gregersen & M. Jørgensen (red.) *Nyt nordisk! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik* (ss. 58-71). København: Nordplus.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Macedo, D. (2019) (ed.) *Decolonizing Foreign Language Education: The misteaching of English and other colonial languages*. New York: Routledge.
- Mundbjerg, T. (2019) Nabosprogsdidaktik. In: F. Gregersen & M. Jørgensen (red.) *Nyt nordisk! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik* (ss. 24-38). København: Nordplus.
- Nordisk Ministerråd (2006) *Deklaration om nordisk sprogpolitik*. København.
- Quist, P. & B.A. Svendsen (red.) (2010) *Multilingual Urban Scandinavia: New linguistic practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2006) *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007) *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2014) Om at analysere kultur i læremidler. *Sprogforum* 59, ss. 78-86.
- Risager, K. (2018) *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2022) Research Timeline: Analysing culture

- in language learning materials. *Language Teaching*, 1–21
doi:10.1017/S0261444822000143
- Risager, K. & L.K. Svarstad (2020) *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Steffensen, T. (2016) *Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Østergård, U. (2008) De skandinaviske staters udvikling. *Politica* 4, 442-456.

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir

Et islandsk læremiddel i dansk – set i lyset af læseplanen og Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog

Baggrund og formål

Formålet med dette kapitel er at gøre rede for en analyse af et læremiddel i dansk beregnet for elever i den islandske grundskoles sidste år: EKKO (Grétarsdóttir og Jessen 2009). Analysen tager udgangspunkt i spørgsmålet om hvorvidt læremidlet reflekterer den centrale læseplans formålsbeskrivelser om læsekompetence og kulturel kompetence. I analysen rettes blikket mod valg af indhold og kulturformidling, genrer, aktiviteter og strategier i henhold til læseplanen (herefter Læseplanen 2013) (Menntamálaráðuneytið 2013) og Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (herefter CEFR) (Council of Europe 2004), som læseplanen refererer til.

Læremidler der er produceret specielt til brug i sprogundervisningen, er blandt lærerens vigtigste støtter i hendes bestræbelser for at imødekomme de offentlige læringsmål og udruste eleven med en holdbar proviant på vej ud i livet. Læringsmålene er det fælles pædagogiske grundlag som er lærerens vejviser i undervisningen. Læremidler burde være i overensstemmelse med læseplanens formåls- og

kompetencebeskrivelser. Det er især vigtigt når der næsten udelukkende produceres ét sæt læremidler til hver aldersgruppe, uanset elevernes kompetenceniveau, som tilfældet er i Island. Mennta- og barnamálaráðuneyti¹ udgiver læseplaner, og under Mennta- og barnamálaráðuneyti hører det statslige forlag Menntamálastofnun (Direktoratet for uddannelse) der er ansvarligt for udgivelsen af læremidler til grundskolen. Alle læremidler i dansk er udgivet i Island og skrevet af islandske forfattere.

I Island er 'nordiske sprog' et obligatorisk fag i grundskolen, som det ene af to 'fremmedsprog', hvor det andet er engelsk (Læseplanen 2013). Formelt er dansk det nordiske sprog som de fleste islandske børn og unge får tilbudt (Alþingi, 1995/2008: Lov om grundskolen, § 25), men har man baggrund i norsk og svensk, får man undervisning i de to sprog, hvor der bliver sprunget over det første kompetencetrin så eleverne får undervisning på et passende niveau med skræddersyet materiale til hver enkelt. Selv om mange islandske børn har tilsvarende baggrund i dansk, får de ikke tilsvarende særbehandling. På opfordring af forældre er der blevet taget mange tilløb til at imødekomme disse elevers behov, men uden resultat.

Læremidlernes målgruppe

Islandske grundskoleelevers sproglige kompetence i dansk strækker sig ved afgangsklassens afslutning over fra CEFR's 'Beginner A1' til 'Strong Waystage A2+' og repræsenterer derved læseplanens tre kompetenceniveauer. Omtrent en tredjedel af eleverne viser kompetence på niveau A2+ hvad

¹ Menntamálaráðuneyti: Undervisningsministeriet/Mennta- og barnamálaráðuneyti fra 2021: Undervisnings- og børneminiisteriet.

læseforståelse angår, godt en tredjedel er på niveau A2, og resten er på A1 (Oddsdóttir et al. 2021). Der er en stor bredde indenfor elevgruppen, og derfor er det en udfordrende opgave for forfattere og forlag, og ikke mindst sproglæreren, at kunne imødekomme elevernes forskellige kompetencer og myndighedernes krav om differentieret undervisning. I det spil har læremidlerne en vigtig rolle.

Majoriteten af eleverne har besøgt Danmark og/eller et eller flere af Nordens lande, selv om de færreste har familie dér, eller nære personlige kontakter². De fleste ser Skandinavien og Vestnorden som et muligt fremtidigt mål at studere eller arbejde i, og i den sammenhæng ville kundskaber i de skandinaviske sprog: dansk, norsk og svensk, være værdifulde (Ragnarsdóttir og Oddsdóttir 2018).

I Island er nærområdets sproglige repertoire anderledes end i det øvrige Vestnorden. Islandske elever ”lærer ikke dansk som undervisningssprog, men som et fremmedsprog” (Frøshaug og Stende 2021), hvilket betyder færre undervisningstimer og mindre eksponering af sproget. Delsing og Ákesson (2005) påpeger i deres rapport at forskellen på situationen i Island og det øvrige Vestnorden er at der i islandsk kun er få internationale ord eleverne kan henholde sig til, hvilket kan stå i vejen for transfer fra for eksempel engelsk.

Det udvalgte læremiddel: EKKO

I analysen fokuseres der på det mest anvendte læremiddel i dansk i den islandske grundskoles afgangsklasse, især tekst-materialet og tilhørende aktiviteter. Et rundspørge blandt

² Begrebet Norden (Norðurlönd) dækker her det geografiske og kulturelle område som omfatter Vestnordens øer (Færøerne, Island og Grønland), Skandinavien (Norge, Sverige og Danmark) og Finland.

lærere i dansk resulterede i valget af EKKO, udgivet af det offentlige (statslige) forlag, Námsgagnastofnun/ Menntamálastofnun, siden 2015 (Direktoratet for uddannelse). EKKO udkom første gang i 2009 og er genudgivet tre gange, i 2011, 2014 og 2018. I de forskellige genudgivelser tages der begrænset notits af en ny læseplan der trådte i kraft 2007/2013, hvilket viser en diskrepans mellem ord og praksis – læseplan og læremiddel. Følgelig kan man antage at fra forlagets side anses de forskellige udgaver af læremidlet for at være en slags konstant som holder sin værdi, uanset didaktisk udgangspunkt.

Fra forskerens side kan det anses som problematisk at analysere et læremiddel der oprindeligt er udkommet fire år inden læseplanen fra 2013, ti år efter læseplanen fra 1999 og to år efter at kapitlet om fremmedsprog blev revideret i 2007, hvor både CEFR og Den Europæiske Sprogportfolio³ (Menntamálaráðuneytið 2006), blev dokumenteret for første gang i tilknytning til en læseplan. CEFR's sprogpædagogiske tilgang blev dog først realiseret i læseplanen fra 2013. Norden blev indført som et begreb i læseplanen fra 2013, mens der i læseplanens (1999) delmål for dansk ikke er ét ord om Norden selv om der i indledningen står at et af formålene med danskundervisningen er at give de lærende adgang til det nordiske sprog- og kultursamfund. Ikke et ord om hvordan. EKKO, dét læremiddel der decideret er beregnet til dette skoletrin, er et dokument uden tilholdssted på grund af den tidsmæssige forskydning (time lapse) mellem publicering af læseplaner og læremidlet.

Til trods for disse forbehold er hensigten i dette kapitel at undersøge om indholdet i EKKO harmonerer med læseplanens (2013) formålsbeskrivelser hvad angår valg af

3 Evrópska tungumálamappan

temaer, genrer, aktiviteter og strategier. Det giver anledning til at sætte fingeren på de aspekter som burde være kommet med, men er blevet udeladt. Argumentet for den beslutning er at EKKO stadigvæk er blandt de mest brugte læremidler for den nævnte elevgruppe.

EKKO består af et teksthæfte på 104 sider og to tilhørende opgavehæfter. Medfølgende lytttemateriale består for det meste af oplæsning af tekstmaterialet. Tekstbogen indeholder otte kapitler. Til hvert kapitel hører der forskellige tekster, og hver tekst ledsages af aktiviteter som har til formål at hjælpe eleven igennem teksten og tjekke hans forståelse. I fodnoter er der ordlister hvor udvalgte ord fra hver tekst bliver oversat til islandsk. Billedmaterialet er, med tre undtagelser, i form af tegninger som snarere er ”mere reinforcement or space fillers” (Weninger & Kiss, citeret i Risager 2018: 38-39) end udtryk der føjer noget til eller uddyber teksten.

Forfatterne gør ikke rede for deres valg af emner og tekster eller forklarer den didaktik de arbejder ud fra, hverken i indledningen til teksthæftet eller i lærervejledningerne, jf. opfordringen til dette i CEFR 2004: 141 (afsnit 6.3.3.).

Baggrunden for analysen: den islandske læseplan for dansk

Kapitlet bygger på den centrale læseplan (Læseplanen 2013), der på den ene side henviser til nordiske aftaler: Helsingforsaftalen fra 1962 og Deklaration om nordisk sprogpolitik fra 2006 og Den nordiske sprogkonvention fra 1987, hvilket understreger politisk vilje til at islandsk ungdom tilegner sig et skandinavisk sprog, at de lærer at forstå de to andre receptivt, lærer at genkende og respektere de forskellige kulturer de møder i Norden, og får lejlighed til at spejle

deres egen identitet i mødet med disse. På den anden side har læseplanen Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR 2004) som forbillede med de tre kompetencetrin og kompetencebeskrivelser som lægger den forventede kurs for elevernes progression. Læseplanens didaktiske vejledninger har, som CEFR, forankring i den kommunikative metode.

Læseplanen fra 2013: Det nordiske

Formålet med at undervise i nordiske sprog⁴ i Island er at vedligeholde og styrke forbindelsen med de nordiske lande og at fremme islændinges vej til uddannelses- og arbejdsmuligheder i alle de nordiske lande. (Læseplanen 2013: 124, min oversættelse).

Politisk defineres Norden som ét kulturområde. Et område med fælles værdier og social struktur, et område i hvilket sprog er beslægtede, og som har så meget tilfælles at Nordisk ministerråds vision er at beboerne opnår en delvis receptiv kompetence i de sprog de ikke har som L1 eller L2. Den vægt på det nordiske i den islandske læseplan rejser forventninger om at indholdet i læremidler til danskundervisningen er af aktuel nordisk natur – skrevet på dansk – med sproglige eksempler, forklaringer og indslag fra de andre sprogområder, fx at man skriver *lärare* i stedet for *lærer* på svensk, og at man spiser *kjøtt* i stedet for *kød* på norsk.

Norden som kulturelt sprogområde dukker imidlertid sjældent op i læremidler til danskfaget i Island. Her kan man referere til Eides (2014) diskussion af hvordan Latinamerika

4 Her menes 'nordisk' i snævrere betydning: De nordiske sprog er de skandinaviske sprog dansk, norsk og svensk.

repræsenteres i spanskfaget i Norge. Eide gør opmærksom på at muligheden for at fremme elevernes bevidsthed om og forståelse for andre levemåder, såvel som deres refleksioner over ulige magtforhold, nærmest er fraværende i lærebøger i spanskfaget.

Når man står over for den udfordring at tilegne sig et nyt ordforråd og en ny udtale, kan man i Island hverken anse dansk eller de øvrige nordiske sprog, med måske undtagelse af færøsk, som 'nabosprog' (Gregersen og Jørgensen 2019). Alligevel er der for mange ligheder mellem skriftligt islandsk og de skandinaviske sprog, for mange fællesord og idiommer til at man kan kalde dem for fremmedsprog i samme grad som engelsk eller tysk. Det har vist sig at god stilladsering kan medvirke til at transfer: overførsel af L1-baserede elementer og L1-baserede forløb i forståelse og produktion (Ringbom 1992), kan finde sted mellem islandsk og et af de andre sprog.

'Awareness raising' om norsk og svensk i danskundervisningen kræver en virkelig stor indsats og indebærer at man i undervisningen arbejder ud fra den grundtanke at "kompetence i et skandinavisk sprog er nøglen til ethvert område i Norden." (Læseplanen 2013: 125, min oversættelse). Ringbom (1992) påpeger at forståelse går forud for produktion, og at transfer af forståelse er "overt transfer" (direkte overførsel): Hvis der er en vis tværsproglig (cross-linguistic) lighed mellem L2-input og potentiel L1-baseret viden, har dette en overvældende ansprende effekt på læring. Awareness raising kan åbne 'den lærendes' øjne for at opleve flere nuancer af sprog og sprogbrug indenfor et større sprogsamfund, hvor syntaks og bøjningssystem normalt ikke volder problemer, og ordforrådet ret ofte er gennemsigtigt. Det gælder ikke udelukkende for dem som har kompetencer i de skandinaviske sprog, men også for dem som har islandsk

som L1 og har godt styr på, eller bliver opfordret til at bruge, forskellige læringsstrategier, fx at gætte sig til mening og forstå ordene ved at udtale dem (Grenfell og Harris 1999).

Sproget er en af kulturens vigtigste søljer og det kulturelle lim. Samarbejde, forretninger og alle slags forhold bygger på kommunikation og at man forstår hinanden. Man skaber tiltro i et samfund gennem kommunikation og ved at vise respekt for traditioner, levemåder og den gængse diskurs blandt befolkningen. Kommunikative færdigheder inkluderer interkulturel bevidsthed, og derfor kunne undervisning i dansk "... bl.a. handle om den pragmatik, som kulturelt er forankret i det danske sprog, og som er indforstået for den, som har det som modersmål" (Seibert og Svendsen Vincents 2012). Som eksempel derpå er mange tekster til populære melodier propfyldte med fraser og idiommer der afspejler det daglige liv, sprogbrug og kultur.

Læseplanen fra 2013: CEFR

I henhold til Den Europæiske kompetenceramme antages det, at de fleste af grundskolens elever ved afslutningen af læseplanens 3. trin har opnået en god del af de kompetencebeskrivelser beskrevet på niveau B1 i CEFR. (Læseplanen 2013: 125, min oversættelse).

Læseplanen giver bud på hvad hensigten er med undervisningen, og hvilke kompetencer og eventuel forståelse af målsprogets kultur og værdier eleverne skal tage med sig ud i livet. Selv om dansk er det obligatoriske sprog i den islandske grundskole, er det klart at eleverne skal få sproglig og kulturel adgang til hele Norden – via dansk.

Læseplanen for fremmedsprog fra 2013 har referencerammens kompetencetrin som forbillede, så 1. og 2. niveau

svarer til A1-A2, og det 3. trin, som ligger på overgangen mellem A2 og B1, generelt kaldes for A2+ (strong waystage). Blandt de i alt syv kompetenceområder tager denne analyse udgangspunkt i to, nemlig kulturel kompetence og læsefærdighed.

Den islandske læseplans overordnede beskrivelser af kulturel kompetence består i, at når eleven går ud af grundskolen, igennem sprogundervisningen har fået indblik i de øvrige skandinaviske sprog, den nordiske sociale struktur og fælles værdier, der er baseret på demokrati, samarbejde, ligestilling og liget.

Beskrivelserne af kulturel kompetence omfatter bud på at eleven

- har et godt kendskab til sprogområdets liv og kultur
- har kendskab til hvad der i målsprogets kultur harmonerer med elevens egen kontekst
- er bevidst om hvad der kendetegner samfundet og befolkningens mangfoldige etniske oprindele
- følger med i hvad der er nyt og aktuelt til hver en tid
- kender til de begrænsninger som fordomme og stereotyper skaber (Læseplanen 2013: 126).

I læseplanens beskrivelser af *læseforståelse* er det anført hvad slags tekster og aktiviteter eleverne skal præsenteres for så de kan opnå den kulturelle og sociale bevidsthed og forståelse. Valg af tekster og genrer skal være meningsbærende for eleverne og fremme bevidsthed om og opfordre til brug af relevante læsestrategier. Eksempler på tekster og genrer er sagprosa, fx fra aviser, tidsskrifter og netmedier, samt noveller, romaner og tekster om emner tilknyttet andre skolefag. Eksempler på sproglige aktiviteter er at indsamle informationer, skille det væsentlige fra det uvæsentlige, få

overblik over resultater, danne sig en mening, finde og lære nye begreber og anvende dem i egne opgaver (Læseplanen 2013: 130).

I CEFR's ånd omfatter læseplanens pædagogiske vejledninger betydningen af læsestrategier som fx at gætte sig til tekstens indhold, foretage transfer af egen erfaring og førkundskaber og anvende tekstens kontekst til at komme frem til ordenes betydning i sprogindlæringen (Læseplanen 2013: 134). Man kunne derfor forvente at der i materiale og lærervejledninger blev lagt vægt på indlæring og brug af strategier.

Analysemetode og -resultater

Materialet er blevet analyseret med inspiration fra Risager (2018), der skelner mellem tre vinkler i analyse af lærebøger i sprog (Risager 2018: 24-25): Indholdsanalyse (thematic analysis), interkulturel analyse (intercultural analysis) og magtanalyse (analysis of power and empowerment). Indholdsanalyse sigter mod at få overblik over hvilke temaer, genrer, aktiviteter og strategier der bliver anvendt. Den interkulturelle analyse giver indblik i hvad slags kultur formidles, hvordan den formidles og hvilke perspektiver og stemmer der anvendes til formålet. Den måske mest opsigtsvækkende vinkel, magtanalysen, indebærer at man både ser på hvad materialet indeholder/inkluderer, og hvad det ikke indeholder/ekskluderer. Man kan blive bevidst om blinde punkter, fx i forbindelse med emner der ignoreres eller måske bevidst udelades. Der kan fx være eksempler på at *de andres* stemmer, kontekst og problematik ikke anerkendes.

Sprogbrug varierer og tager form af den kontekst og den situation den anvendes i. Sproglige aktiviteter til brug i

undervisningen er kontekstualiseret inden for domæner, og CEFR (2004: 45-49) opererer med fire forskellige domæner: det personlige, som især vedrører dagliglivet, det offentlige, som især vedrører medborgerskabet, det erhvervs-mæssige og det uddannelsesmæssige. Inden for hvert domæne rummes der forskellige situationer som sted og tid, institutioner og organisationer, personer og møder, ting og rekvisitter, begivenheder og gerninger, hvilke igen udfolder sig i relevante tekster og kommunikationsaktiviteter, bla. forskellige sprogaktiviteter.

Nedenfor ses de domæner der er repræsenteret i EKKO (Figur 1). Titlerne på kapitlerne i EKKO kan kategoriseres under tre af CEFR's domæner, hvilket rejser forventninger om at kapitlernes emnevalg og ordforråd genspejler domænerne kontekst.

| Domæner | Beskrivelse | Kapitler i EKKO |
|--|---|--|
| Det personlige domæne | omfatter familieforhold og individuelle sociale handlinger | <i>Spis dig glad</i> <i>Sport og motion</i> <i>Livstil</i> |
| Det offentlige domæne og medborgerskab | henviser til alt hvad der er forbundet med almindelig social interaktion, offentlige aktiviteter inden for kultur og fritid, relationer til medierne osv. | Du og jeg og resten af verden Kommunikation Kriminalitet |
| Uddannelsesdomæne | vedrører læringssammenhænge (normalt inden for rammerne af en uddannelsesinstitution), hvor formålet er at tilegne sig en bestemt viden eller bestemte færdigheder (CEFR, 2008: 14-15). | Skoleliv Fremtidsdrømme |

Figur 1. Domæner og kapitler i EKKO

Tekster og genrer i EKKO

I fremmedsprogets fagundervisning skelnes der mellem tre overordnede sprogfunktioner: *beskrive, forklare, vurdere*. Alle fagrelaterede sprogbehandlinger kan rubriceres under en af disse overordnede kategorier som sprogliggøres på forskellige måder (ved gennemgående brug af præsens, hyppig brug af kausale konjunktioner og adverbier, evaluerende fx verber og eventuelt komparativer) (Vollmer 2013). Kendskab til genre og domæne (og en tilstrækkelig baggrundsviden og socio-kulturel viden) hjælper den lærende med at forudsige og forstå tekstens struktur og indhold.

I CEFR (2008: 135) defineres begrebet tekst således:

”Betegnelsen ’tekst’ bruges om ethvert stykke sprog – uanset om det er en mundtlig ytring eller noget på skrift – som sprogbrugere/ de lærende modtager, producerer eller udveksler ... Tekster har mange forskellige funktioner i det sociale liv og resulterer i tilsvarende forskelle i form og substans ... Som følge heraf kan tekster klassificeres i forskellige typer, der tilhører forskellige genrer.”

Læseplanens kompetencebeskrivelser i læsefærdighed fremhæver genrer som relevant og meningsbærende sagprosa fra aviser, tidsskrifter og netmedia, samt noveller, ungdomsromaner og tekster tilknyttet andre af skolens fag.

EKKO er inddelt i otte kapitler, hver med sin overskrift over en samling tekster. Det kan diskuteres om teksterne er emnemæssigt forbundet, hvis man holder sig til at ”kernen i temabaseret undervisning er, at indholdet knytter de mange forskellige aktiviteter sammen; temaet eller emnet går som en rød tråd igennem alt, hvad der sker i klasseværelset og fungerer som et bindeled for elever og lærer” (Cameron

2001). Risager (2018: 27), derimod skelner mellem 'tema' og 'emne' og forstår ordet 'tema' som en paraply for en række af tekster og aktiviteter, en 'common denominator', fx temaet 'Britain' som en paraply for tekster og aktiviteter med hvert sit emne: et billede af Union Jack, en artikel om genbrugsbutikker i London, en legende om Kong Arthur, osv. Den interne emnemæssige sammenhæng i temaet kan være mere eller mindre stærk. I EKKO ser den ud til at være forholdsvist stærk.

En kendt klassificering af typiske temaer i sprogundervisningen er præsenteret i CEFR (2008: 147-148). Her gives der en række eksempler på træk der kan ses som karakteristiske for et europæisk (og dermed også nordisk) samfund og dets kultur: dagliglivet; livsbetingelser; interpersonelle relationer; værdier, overbevisninger og holdninger; kropssprog; sociale konventioner; rituel adfærd, som er godt at have in mente når man planlægger undervisningsforløb (jf. tabel s. 81).

En tekst er det centrale i al kommunikation, et eksternt, objektivt bindeled mellem afsender og modtager, lige meget om de kommunikerer ansigt til ansigt eller på afstand (CEFR 2004: 98). Tekster har til formål at være forståelige input som den lærende kan anvende til at opnå kommunikativ kompetence. Tekstens sværhedsgrad bestemmes af valg af ordforråd, syntaks og genre. Emnet bestemmer ordforråd og konteksten emnet. Emnet bliver mere forståeligt hvis det henviser til den lærendes baggrundsviden, men må samtidigt give den lærende nye udfordringer og indsigt i kulturens verden som den reflekteres i tekstens sprog og diskurs. At læse sig igennem teksterne er ikke et mål i sig selv. Meningen er at eleverne øves i, mundligt og skriftligt, at bearbejde, reagere på og danne sig en mening om teksternes indhold for at kunne 'formidle' (mediate) i kommunikation til andre. På niveau A2 kan 'formidling' involvere sprogfunktioner som

bl.a. at bidrage til og bakke op om kommunikation med andre, at bede om forklaring, at angive et opstået problem, at gengive hovedpunkter i korte tekster eller samtaler om dagligdags emner, forudsat at disse er af umiddelbar interesse og udtrykkes klart i et enkelt sprog (CEFR Companion Volume, herefter CV) (Council of Europe 2018: 105).

I EKKO er en stor del af teksterne korte, berettende tekster fortalt i 1. person, narrativer i 3. person nutid, om unges levevilkår, nyheder i 3. person datid om kriminalitet og kærlighed. Der er enkelte fortællinger af historisk natur i 3. person datid og korte faktatekster i popularvidenskabelig ånd. Der henvises til en undersøgelse om nordiske unges forbrug og en samling vitser. Kun fire tekster er på mere end én side.

Teksterne stiller ikke store kognitive krav hverken til den elevgruppe der har opnået A2+ kompetence (Oddsdóttir et al 2021), eller til dem som står på grænsen til niveau B1. Det samme gælder A2 gruppen, der har gode muligheder for at opnå den ønskede A2+ kompetence inden skoleåret er slut. Blandt teksterne er der ingen forklarende, rapporterende tekster eller tekster der kræver at læserne overvejer, vurderer eller tager stilling til indholdet.

Aktiviteter og strategier i EKKO

I sprogindlæringen bør eleverne tilegne sig arbejdsmetoder/praksis og strategier, de kan overføre på indlæring af andre sprog og som kan være dem til nytte resten af livet. (Læseplanen 2013: 124, min oversættelse).

Sprogfagenes aktiviteter er alle de opgaver, som sigter mod at eleven tilegner sig viden, forståelse og færdigheder med kommunikation som mål. Aktiviteter kan opdeles

i to hovedkategorier: 'low-level'-opgaver, som er lukkede aktiviteter hvor det 'rigtige' svar er forudbestemt og beregnet til at øve det grundlæggende stof, og 'high-level'-opgaver, som er åbne aktiviteter der er mere kognitivt krævende i valg af strategier, fortolkning og fremstilling, og giver eleven en vis autonomi. (Ragnarsdóttir 2002: 48)

I EKKO er hver enkelt tekst en selvstændig enhed med tilhørende opgaver hvor eleverne udelukkende koncentrerer sig om hver tekst, isoleret, uden relation til andre af kapitlets tekster. De færreste af disse opgaver og aktiviteter kan defineres som kommunikative aktiviteter – aktiviteter hvor den lærende finder og vælger informationer i en tekst, sætter dem ind i en ny sammenhæng og øver sig i at formidle dem i enten skrift eller tale (CV 2018: 62). En stor del af aktiviteterne i EKKO er oprindelig tænkt som test-aktiviteter (CEFR 2004: 187-188) i form af flervalg (multiple choice) og hv-spørgsmål, hvor der kun er ét muligt 'korrekt' svar, og hvor eleven svarer enten på dansk eller islandsk, eller arbejder med ordlister hvor danske ord bliver parret med islandske eller omvendt. Mere krævende opgaver er sjældne, hvor eleverne fx forventes at reagere på emnet, opgaver som fx 'passer/passet ikke i min kontekst', 'er jeg enig/uenig?', 'hvad nu hvis?', 'hvad er der sket forud/efter en nyhedstekst/fortælling?', 'hvad ville jeg have gjort?'. Mange af de aktiviteter der hører til teksterne i opgavehæftet, ville passe meget bedre som supplement til lærervejledningerne, fx sproglege der også kræver andre kompetencer af eleven end rebusser, enkle krydsord og ordsuppe gør.

Sprogaktiviteter bør indebære "udøvelsen af ens kommunikative kompetencer inden for et specifikt domæne i forbindelse med bearbejdning (receptivt og/eller produktivt) af en eller flere tekster for at udføre en opgave" (CEFR 2008: 24-25). Valg af aktiviteter og opgaver styrer

hvilke strategier der anvendes. Den strategi som de fleste af EKKO's opgaver kræver af læseren, er *at finde* det forudbestemte svar, det rigtige ord, at fuldføre en sætning, dvs. opgaver som går ud på at 'scanne' teksten for at plukke 'det rigtige' ud og implementere det 'det rigtige sted'. Denne type aktiviteter undervurderer elevens forståelse og evnen til at tænke selvstændigt. Den lægger ikke op til at eleven overvejer betydningen af et ord eller en sætning eller tager stilling til tekstens emne og holdninger for efterfølgende at genbruge det i sin egen kontekst og produktion.

EKKOs lærervejledninger består af korte beskrivelser af aktiviteter og angivelser af i hvilken rækkefølge de skal udføres. Der mangler oplysninger til lærerne om hvorfor netop denne aktivitet vælges, og hvad der er hensigten med den. Om den didaktiske sammenhæng siges der ikke noget. Awareness raising aktiviteter tilknyttet strategier og sproget generelt står der ikke noget om.

Kultur, perspektiver og stemmer i EKKO

Når eleven afslutter grundskolen skal hun, igennem sprogundervisningen, have fået forståelse for fordømmes bevirkning og hvor begrænsende stereotyper er. (Læseplanen 2013: 130, min oversættelse).

Næsten alle tekster i EKKO er deterritorialiserede⁵ og personerne fiktive. Deres gøren og laden kan finde sted hvor som helst i den mere velhavende del af den vestlige verden. Kulturen, som teksterne formidler, drejer sig overvejende om ubekymrede unge der går i skole, bor hjemme, er interesseret

5 „When referring to culture, anthropologists use the term deterritorialized to refer to a weakening of ties between culture and place. This means the removal of cultural subjects and objects from a certain location in space and time.“ Hentet fra Wikipedia.org.

i arrangerede fritidsaktiviteter og stort set har samme fremtidsplaner, som aldeles ikke er tilfældet for en del unge. Dette billede virker konstrueret, for selv om forfatterne gør deres bedste for at tegne et billede af teenagere og lægge dem ord i munden, skinner deres 'voksne' holdninger og interesser igennem. Nyhedsindslag (fra 2009) og tekster af historisk natur handler gerne om kriminalitet i nutid og fortid.

Til trods for at ordet 'ligestilling' er et nøglebegreb i grundskolens læseplan og forekommer 43 gange på tværs af skolefag, optræder der i læsehæftet et ret gammeldags stereotypisk syn på hvordan drenge og piger tænker og opfører sig. Et andet nøglebegreb i det offentlige dokument er "helbred og velvære ... baseret på psykisk, fysisk og socialt velbefindende, som afgøres af samspillet mellem individ, situation og omgivelser" (Læseplanen 2013: 23, min oversættelse). Ret mange tekster i EKKO, i alt 25 sider, er tilegnet 'sport og ernæring'. Det er uheldigt at der gentagne gange forekommer ytringer hvor piger henviser til vægt og kalorier i stedet for glæde, styrke og kompetencer i forbindelse med deres sportsudøvelse. I Norden har der i over ti år været bred enighed om en fælles indsats for at reducere madspild. Forfatterens tanke er nok at give lærerne lejlighed til at vække elevernes bevidsthed om karakterernes holdning til mad og ernæring. De gør det ved at vise eksempler på uønsket opførsel og med omvendt fortegn. Begrebet 'u-landet Afrika' får én til at spærre øjnene op. Det samme gælder 'slap-stick jokes' og vitser af tvivlsom art. Se figur 2:

| | |
|------------------------|--|
| Kønsroller | En pige har problemer med matematik, en dreng med ordblindhed (7). Drengene sover i klassen (9). Drengene går op i sport, og de har ambitioner (16). Det er lillesøster som har sjippetov og hulahooping (19). Med en enkelt undtagelse er pigernes sport dans og gymnastik, mens drenge spiller golf, basket og går til karate (22-26). Drengene sparer op til dyreting, mens piger har svært ved at holde styr på økonomien (46-47). De unges fremtidsdrømme er traditionelle: piger er kreative, interesserer sig for samfunds- og miljøproblemer (ikke nævnt hvilke) og skønlitteratur. Drengene interesserer sig for science, teknologi, computere, skak og penge (99-101). Far kan ikke lave mad (33). |
| Kroppen | De unge dyrker sport på grund af kalorier (14) som "sætter sig som fedt på kroppen" (15) og har problemer "med at holde vægten" og er bange for at "tage ekstra kilo på" (16). |
| Mad | Madpakken bliver smidt i skraldespanden (34), fisk må ikke lugte, fastfood er ulækkert, drenge spiser kød (31). |
| Levevilkår | Der er optegnet en ekstrem forskel på unges levevilkår i Danmark og i "u-landet Afrika", hvor drengen i et udefineret land trækker det korteste strå, på den vestlige målestok (45). De unge i Norden er storforbrugere af luksusvarer (43), og i Århus er de for renlige (50). |
| Den løftede pegefinger | Læseren bliver af forfatterne opfordret til at være mere miljøbevidst: bruge mindre vand, mindre el og vaskemidler (50-52), passe på indbrudstyre og fester hvor der kan være gæster der bliver "for fulde" (55), passe på lommetyve på skolen (56-57) og kriminalitet på nettet (60-61). |
| Verden udenfor | Diverse nationaliteter repræsenteres gerne i karakterer der er latterlige, kriminelle, eller omkommer på en 'sjov' måde (13, 41, 58, 70). |

Figur 2: Kultur, perspektiver og stemmer i EKKO

Inklusion – eksklusion i EKKO

I EKKO er der lagt hovedvægt på at materialet ikke er belastende, hverken indholdsmæssigt eller sprogligt. Det skal være underholdende og må slet ikke strejfe noget kontroversielt.

I læsehæftet bliver Danmark præsenteret gennem en kort gennemgang af det danske skolesystem og ungdomshøjskolerne. Sportsudøvere er tilknyttet steder i Danmark, en ung pige i Århus sammenlignes med en dreng med et arabisk navn. Der omtales alt for renlige århusianske unge, en fangeflugt, en historisk supertyv, hvad @ (snabel-a) hedder på dansk, og hvad ordet 'ekko' står for.

Det mangfoldige danske sprog- og kulturområde er i EKKO blevet reduceret til et udefineret ungdomsunivers på dansk, set med voksne, islandske øjne. Der gives et skævt billede af situationen når det ignoreres at nutidens dansk har mange accenter og ikke er så homogent som det var op til halvfjerdsene. Levende samfund er dynamiske, hvilket har indflydelse både på sprog og kultur, især når kommunikation på tværs af landegrænser aldrig har været så nem og ligetil. Beboerne i Danmark er af over 200 nationaliteter. De sætter deres præg på dansk hverdag. Hver og en giver bud på anekdoter, oplysninger, ordforråd og sprogbrug, samt formidling af kultur og kulturnicher i det moderne – og historiske – Danmark, som over én million unge mellem 0 og 17 er en del af. Dertil kommer Grønland og Færøerne, som er medlemmer af Kongeriget Danmark, også kaldet Rigsfællesskabet.

Norden, som helhed, byder også på mange muligheder i valg af emner der både er informerende, underholdende og spændende. Ikke desto mindre er Norden generelt et blindt punkt i valget af emner i islandske læremidler i dansk (jf. det

Nordkvelle og Tvete udtrykker om norske lærebøger). Her er EKKO ingen undtagelse. I EKKO er der én artikel hvor unge i Norden præsenteres som storforbrugere af luksusrvarer. Emner tilknyttet det øvrige Skandinavien, Finland, Samer og Vestnordens øer udelades og ignoreres. Til trods for at man i fortidens læremidler i dansk, og da især i skønlitterære tekster, sporadisk anerkender disse områders eksistens, er det ikke tilfældet i EKKO. Det samme gælder Nordisk Ministerråds mange initiativer til miljøvern⁶, ligestilling⁷ og nabosprogsforståelse⁸. Tiltag som *Norden i skolen* (2013)⁹ og *ISLEX* (2011)¹⁰ der skal fremme gensidig sprogforståelse blandt nordboere, og som lærebogsforfattere, lærere og elever igennem læremidlerne burde kunne drage nytte af, er der ikke henvist til hverken i tekstbogen, opgavebøger eller lærervejledninger. Nordens samfund, værdier og kultur, de nordiske sprog – deres forskellige stavemåder og udtale, savnes (jf. Eide 2014, som handler om hvordan norske lærebøger i spansk giver meget lidt indblik i de latinamerikanske lande og de mangfoldige befolkningers stemmer).

Læremidler i dansk kunne, og burde, være et ideelt udgangspunkt for at beskæftige sig med emner der har fokus på interkulturel og sproglig mangfoldighed, hvor Danmark og Norden repræsenterer aspekter fra hele verden – også forskellige etniske baggrunde og tilknytninger. I den sammenhæng er det aktuelt at tage den indflydelse i betragtning som tilflyttere fra alverdens lande har på sprog og kultur, jf. den populære norske tv-serie SKAM, rap-tekster og Yahya Hassans digtning. Disse eksempler viser

6 <https://www.norden.org/da/miljoe-og-klima>

7 <https://www.norden.org/da/den-nordiske-ligestillingseffekt-i-arbejdslivet>

8 Se fx Nordplus.org, om nabosprogsdidaktik.

9 <https://nordeniskolen.org/is/>

10 <https://islex.arnastofnun.is/is/>

hvordan deres sociolingvistiske resurser er kommet ind i det lokale sproglige og kulturelle landskab, men ikke accepteres som en del af den formelle, mere standardiserede diskurs i læremidlernes univers. Deres kultur falder uden for de lokale normer, og det gør disse grupper stemmeløse og ikke-eksisterende i læremidlerne (Blommaert 2019). Ikke desto mindre er det vigtigt for den lærende at være bevidst om de anderledes, normbrydende måder at udtrykke sig på.

Andres kultur – mit spejlbillede

Hensigten med sprogindlæringen er at eleverne (i Island) opnår en forståelse for lighederne mellem de nordiske sprog og kultur, hvad der kendetegner hvert sprog, og at de kan forstå og udtrykke deres synspunkter i en nordisk sammenhæng. Det er vigtigt, at læring og undervisning så vidt muligt tager højde for, hvad sprog og kultur har til fælles, og at introduktion af de øvrige sprog inddrages i læringen, når det er muligt. (Læseplanen 2013: 124, min oversættelse).

Formålet med danskundervisningen er at give islandsk ungdom en stemme hvor de i nordisk sammenhæng kan deltage i diskussioner om fælles forhold, formidle informationer tilknyttet deres nærområde og forklare det som forekommer fremmedartet og anderledes (CEFR-CV 2018: 104-106). Ganske vist har ungdomskultur mange genkendelige fællesnævnerer der ikke desto mindre har deres specielle præg hvert sted, i hver kultur. Der er ligheder, men alligevel er der forskelle som der gerne må gøres rede for. For at imødekomme læseplanens hovedmål savnes der tekster, eller aktiviteter tilknyttet andre fag i skolen, fag som matematik, geografi, naturfag, musik, kunst og kultur for at bygge den nødvendige bro mellem elevernes islandske og

det internationale ordforråd, som ifølge Delsing og Åkesson, 2005 og Frøshaug og Stende 2021 er en af årsagerne til islandske unges mangelfulde forståelse af moderne nordiske sprog, og som ligeledes fremkommer i en undersøgelse af grundskoleelevers ordforståelse i dansk (Oddsdóttir et al. 2021: 67-69).

Perspektivering og diskussion

Det kan være svært at opgive den optimale opskrift på læremidler i en verden der er under konstant forandring. Læseplanen, kompetencebeskrivelserne, samt den pædagogiske indledning giver bud på hvilke hovedpunkter lærebogsforfattere skal rette sig efter. Deres produkter ”har stor indflydelse på lærings- og undervisningsprocessen og må nødvendigvis baseres på klare antagelser (sjældent formulerede og ofte ikke undersøgte, endda ubevidste), hvad angår læringsprocessens natur.“ (CEFR 2004: 197, afsnit 6.3.3)

Det er vigtigt at fremhæve at i denne analyse er der udelukkende tale om trykt materiale og hvad det opfordrer til. Hvad der derimod foregår i selve undervisningen, beror altid på lærerens kompetencer, viden og interesse for faget.

I sammenligning med ældre læremidler i dansk i Island er der ikke sket store ændringer. Mange af EKKO’s læsere kan vist nok i dag komme i mere direkte kontakt med målsproget gennem besøg, internet og medier. Samtidig er læremidlernes tekster i tidens løb blevet kortere og enklere, og man giver flere og flere ordforklaringer (dansk til islandsk). Opgaverne er stadigvæk test-aktiviteter fra grammar-translation og den audiolinguale metode, og få kan siges at tilhøre den kommunikative metode.

I det 21. århundredes sprogundervisning bliver det stadig vigtigere at inkludere den interkulturelle tilgang,

hvor hovedtemaer bl.a. er identitet, fordomme, stereotyper, diskrimination, konflikter, formidling og magtpositioner i kommunikation, selv om det strider mod den idé at udfordrende emner skal holdes udenfor klasseværelset¹¹. Hensigten med sprogundervisningen er at åbne døre til nye verdener, nye livstile, nye kulturer og at give eleverne redskaber til at luften deres holdninger i samarbejde med jævnaldrende. På overgangen mellem grund- og ungdomsuddannelsen er der et betydeligt behov for at sproglærere lærer mere om hvordan de implementerer og inkluderer interkulturelle aspekter i sprogindlæringen, behagelige og mindre behagelige, samtidig med at de imødekommer et paradigmeskifte i organisering og undervisning i sprog der kan fremme elevernes engagement og autonomi (CEFR-CV 2018: 26).

For islandsk ungdom er det af stor betydning at de gennem danskundervisningen får redskaber til at tale om, skrive om og kommunikere med andre om deres egen virkelighed, meninger og erfaringer på egne præmisser og får lov til at udvikle og anvende deres sproglige repertoire (translanguage) (CEFR-CV 2018: 28) når de prøver sig frem i kommunikation og i samarbejde med andre. Det er vigtigt at lærebogskaraktererne er unge der kommunikerer og formidler tanker og idéer til andre unge. Det kunne ske ved at lærebogskaraktererne var repræsentanter for fx en sportsgren, en situation, en holdning, nogle levevilkår, etnisk baggrund eller et andet skolefag hvor de informerer, anvender slang, giver forklaringer og viser forståelse.

De unge skal konfronteres med tekster der viser flere sider af deres nærområde, katastrofer og fordomme for at lære at de

¹¹ Jf. PARSNIP, som er et akronym for politik, alkohol, religion, sex, narkotika, -ismer og pork (grisekød). Det henviser til de emneområder som de store britiske forlag behandler som tabuer i engelsklærebøger produceret til verdensmarkedet (*global coursebooks*). Men dette behøver jo ikke være tabuer i Norden.

kritisk kan sætte spørgsmålstejn ved deres egen og de ældre generationers livsstil og holdninger. Teksterne skal omfatte de unge og deres nærmiljø, nationens mangfoldighed og accenter. De må vænnes til at kulturbegrebet rummer alt i hverdagen: cykelkultur, friluftsliv, politik (miljø, ligeret, #Metoo), demokrati fx i form af de unges parlament, og bæredygtig livsstil (mode, transport, mad(spild) osv.). Ikke i Danmark alene, men i hele Norden og for den sags skyld hele verden - på dansk eller norsk/svensk. De tekster de unge står over for, må have en substans som udfordrer dem kognitivt, ellers bliver undervisningen tyndbenet, og faget taber respekt.

Det er vigtigt at ”eleverne oplever, hvordan sprogsystemet og ordforrådet fungerer i en holistisk, meningsbærende kontekst” (Læseplanen 2013: 134, min oversættelse). I den sammenhæng er det værd at overveje hvad man mener med ’meningsbærende’, og hvordan begrebet tolkes af læseren. Mening opstår i konteksten – faktiske, konkrete sammenhænge. Hvordan formidler man mening og skaber kontekst gennem et teksthæfte til undervisning? Betyder ’meningsbærende’ at teksterne skal være skrevet på så enkelt et sprog at eleverne forstår hvert eneste ord? Betyder det at tekstens indhold trækker på elevernes baggrundsviden (Ausubel, Novak og Hanesian 1978), spiller på deres nysgerrighed og lokker dem til at prøve kræfter gradvist med mere avanceret sprog og mere avancerede emner efter Vygotskys idé om ’zonen for nærmeste udvikling’? (Vygotsky 1978). At teksterne i EKKO både er enkle i sprog og indhold betyder dog ikke at de er meningsbærende for den brede gruppe elever den er tænkt til.

Nabosprogsforståelse kommer ikke af sig selv og beror i høj grad på lærernes faglige fundament i mindst ét af de nordiske/ skandinaviske sprog, samt lærerens tro på at

dansk/ norsk/ svensk til en vis grad er transparente sprog for islandske elever i de sammenhænge der er relevante for dem. Derfor er det af stor betydning at eleverne har adgang til undervisningsmaterialer der åbner op for de grundlæggende forskelle og ligheder mellem disse sprog (Ragnarsdóttir og Oddsdóttir 2018).

Unge i Island vil gerne lære dansk eller andre nordiske sprog i grundskolen, men har udtrykt ønske om mere handlingsorienteret undervisning (Ragnarsdóttir og Oddsdóttir 2018). Frøshaug og Stende (2021) henviser endvidere i deres rapport til et møde i Reykjavík 2019 hvor de unge ”etterlyste nytenkning i språkundervisningen.” Det samme ønske blev udtrykt af foreningen Ung norræn¹² i en resolution fra generalforsamlingsmøde 24. juni 2021 (Ung norræn 2021) hvor de kræver revision af undervisningen i dansk indenfor det islandske skolesystem for at sikre at det gøres muligt for islændinge at deltage på lige fod i det nordiske samarbejde (e-post fra sekretæren). For at imødekomme disse krav må man virkelig gøre sig umage i udgivelsen af læremidler i dansk og tage afsæt i førnævnte paradigmeskift, hvor der lægges vægt på at den lærende ikke kun er en elev, men en social agent i et handlingsorienteret forløb og en aktiv deltager i interaktion og formidling (CEFR-CV 2018: 26-27).

Afrunding

Læremidler bør opdateres regelmæssigt så de understøtter den nationale læseplans kompetencemål. Læseplaner på deres side er under en konstant udvikling som bygger på omfangsrig forskning om sprogtilegnelse og sprogbrug i en

12 Ung norræn – foreningen Nordens ungdomsafdeling i Island.

verden der er i evig forandring. Deres funktion er ikke blot at lægge linjer for valg af fokus og organisering, men først og fremmest at være ledetråde hvad angår sprogbrug, ordforråd og faglige arbejdsmetoder. Det er ikke nok at de unge kan læse sig igennem korte tekster af triviel natur ved hjælp af ordforklaringer, hv-spørgsmål og enkle aktiviteter. Læremidler i alle sprog bør have fokus på sprog og sprogbrug i tekster tilknyttet kultur og fag der kognitivt udfordrer eleverne og gør dem klogere.

Læseplanen er udtryk for de offentlige forventninger til undervisning i dansk og dermed også de læremidler der skal medvirke til at læseplanen realiseres ude i skolesamfundet. De ændringer der skiller læseplanen 2013 fra læseplaner 1999/2007, ligger i at man skifter detaljerede målsætninger i konjunktiv ud med kompetencebeskrivelser i indikativ. Dette betyder at eleven, ved hjælp af 'can-do deskriptorer' (kompetencebeskrivelser), selv kan definere og måle sine egne kompetencer indenfor læseplanens syv færdighedsområder – hvor de receptive færdigheder måske har en helt anden profil og er på et helt andet niveau end de produktive. Disse hovedændringer burde kunne mærkes i læremidlerne og opleves i undervisningen.

I læseplanen fra 2013 lægges der stor vægt på både kultur og sprog i 'Norðurlönd'/'Norden', et begreb der som regel bliver brugt ret nonchalant og uspecificeret i mange kontekster, såsom i lovttekster, læremidler og i almindelig tale. For indviede dækker det over Skandinavien, Vestnorden og Finland, men burde måske defineres bedre. Med begrebet 'norræn tungumál' i læseplanen er det underforstået at man udelukkende mener de skandinaviske sprog, samt finlands-svensk, mens "norðurlandamál", Nordens sprog, omfatter de sprog der har officiel status i Norden. Lærere og lærebogsforfattere opfordres til at inkludere emner fra hele

Norden, men i sprogligt henseende at fokusere på dansk, norsk, svensk, og finlandssvensk. Selv om myndighederne har besluttet at kun ét af de skandinaviske sprog tilhører den obligatoriske undervisning, er der ingen grund til at ekskludere de andre som emner i lærebøgerne.

Endvidere bliver der i læseplanen opfordret til at eleverne får tekster der emnemæssigt er tilknyttet andre af skolens fag for at underbygge deres fremtidige muligheder indenfor uddannelse og arbejde i et af de nordiske lande. Sådanne emner burde faktisk flettes ind i alle temaer helt fra begyndelsen af sprogindlæringen: matematikkens basisordforråd, naturfænomener, statistiske illustrationer osv. og være mere fremtrædende i de ældste årgange.

I læseplanens pædagogiske del bliver der lagt vægt på kommunikative tilgange, hvor eleverne opfordres til at reagere på emner og indhold mundtligt eller skriftligt, tage ansvar for egen læring og tilegne sig de metakognitive færdigheder, fx i indlæring af strategier og refleksion. I EKKO er disse opfordringer ikke blevet føjet til i de seneste udgaver af hæftet.

Materiale efter EKKO-modellen hjælper ikke klasselæreren, der blandt mange andre får rollen at undervise i dansk uden at være uddannet i faget, og den bakker heller ikke op om den uddannede dansklærer med hensyn til at styrke elevernes progression i deres søgen efter at imødekomme de påkrævede forventninger.

Der er ingen tvivl om at mange lærere i dansk ikke anvender tekstbøger og er utrættelige i deres søgen efter tekster, emner og forløb som kan udfordre deres elever både kognitivt og sprogligt. Ikke desto mindre er det myndighedernes ansvar at sørge for at lærerne har et bredt udvalg af kvalitetsmateriale tilknyttet de sprog og kulturer der forefindes i Norden, samt en samling didaktiske værktøjer

der fremmer deres bestræbelser for at imødekomme den store kompetencebredde i elevgruppen.

Forfatterne får af forlaget tildelt opgaven at vælge indhold og sprogligt og didaktisk fokus, og de får derved magten til at styre og koordinere undervisningen i faget på national basis. Forfatterne får magt til at bestemme hvad der skal med, og hvad der skal udelades, hvilket vil genspejle deres syn og forståelse af hvad der er vigtigt, og hvilket resultat det skal føre til. Forlaget og redaktøren er ansvarlige for at læremidlerne er i overensstemmelse med gældende læseplan, men i den sidste ende vil det dog være ministeriets ansvar at sørge for at læseplan og læremidler harmonerer med hinanden.

Referencer

- Aðalnámskrá grunnskóla (2011) – Greinasvið (2013)*. Menntamálaráðuneytið. Hentet fra https://vefir.mms.is/namsmat/pdf/grunnskoli_greinanamskrar_netutgafa_2013.pdf
- Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál (2007)* Menntamálaráðuneytið. Hentet fra https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnamskra_grsk_erlend_mal.pdf
- Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál (1999)* Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Alþingi (1995/2008) *Lög um grunnskóla*. Hentet fra <https://www.althingi.is/lagas/135a/1995066.html>
- Ausubel, D.P., J.D. Novak & H. Hanesian (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View* (2. udg.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Blommaert, J. (2021) Sociolinguistic scales in retrospect. *Applied Linguistic Review* 12(3). Hentet fra <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0132>

- Cameron, L. (2008) *Teaching Languages to Young Children*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2004) [2001] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg. Hentet fra <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe/Europarådet (2008) *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. (Oversættelse af Council of Europe 2001.) <https://www.yumpu.com/da/document/read/20579787/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog-laering->
- Deklaration om nordisk sprogpolitik* (2006) Nordisk Ministerråd. Hentet fra <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700895&dsid=-9224>
- Delsing, L.-O. og K.L. Åkesson (2005) *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. København: Nordisk Ministerråd.
- Den nordiske sprogkonvention* (1987) Nordisk Ministerråd
Hentet fra <https://www.norden.org/da/information/det-nordiske-sprogssamarbejde>
- Eide, L. (2014) Latin-Amerika i lærebøger i spansk. Hvad formidles og hvilke stemmer kommer til orde? *Sprogforum* 59, (ss. 69-77).
- Evrópska tungumálamappan fyrir grunnskólastig* (2006) (En islandsk, akkrediteret oversættelse af The European Language portfolio) (Council of Europe). Mennta-

- málaráðuneytið. Hentet fra <https://mms.is/namsefni/evropska-tungumalamappan-fyrir-grunnskolestig>
- Frøshaug, A.S. & T. Stende (2021) *Har Norden et sprogfællesskab? Nordisk Ministerråd, analyse nr. 01/21*. Hentet fra <https://pub.norden.org/nord2021-001/#>
- Gregersen, F. & M. Jørgensen (red.) (2019) *Nyt nordisk! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik*. København: Nordplus.
- Grenfell, M. & V. Harris (1999) *Modern Languages and Learning Strategies*. New York: Routledge.
- Grétarsdóttir, Á.L. og E. Jessen (2009) *EKKO*. Reykjavík: Námsgagnastofnun/ Menntamálastofnun.
- Helsingforsaftalen* (1962) Hentet fra <https://www.norden.org/da/information/helsingforsaftalen>
- Nordkvelle, Y. & I. Tvette (2010) *Nord/sør perspektivet i norske lærebøger: rapport laget for Hei Verden*. Stavanger: Hei Verden.
- Oddsóttir Þ. et al. (2021) Når klodserne falder på plads. Ordforråd ved tekstlæsning – elevernes reaktioner. I: Geir Þórarinn Þórarinsson og Þórhildur Oddsóttir (red.) *Milli mála -Tímarit um erlend tungumál og menningu*, 40-84. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur. Reykjavík. Lokaliseret på <http://millimala.hi.is/is/arg-13-2021/> 29. december 2021
- Ragnarsdóttir, B.A. (2002) *Netnám og nemendasjálftæði*. (Upub. MA-afh.). Hentet fra <https://notendur.hi.is/jtj/Nemendaritgerdir/MA2002-Brynhildur%20Anna%20Ragnarsdottir.pdf>
- Ragnarsdóttir, B.A. og Þórhildur Oddsóttir (2018) Hvordan udtrykker elever og lærere deres oplevelse af skandinaviske sprog i det vestnordiske klasseværelse? In: Höskuldur Þráinsson og Hans Andrias Sølvará (red). *Frændafundur*

9. (ss. 159-173). Reykjavík: Hugvísindastofnun.
- Ringbom, H. (1992) On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* 42(1), (ss. 85-112).
- Risager, K. (2018) *Representation of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Seibert, D.L. & B.M. Svendsen Vincents (2012) Interkulturel pædagogik – med arabisk og dansk som eksempel. *Sprogforum* 55, (ss. 54-57).
- Ung norræn (2021) *Resolution fra generalforsamlingsmøde 24. juni 2021*. E-post fra Ungnorræn.is 9. oktober 2021.
- Vollmer, H.J. (2013) Fagbaseret diskurskompetence. Samspil mellem sprog og indhold i fremmedsproget fagundervisning. *Sprogforum* 56, (ss. 21-29).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Pórhildur Oddsdóttir

Ordforrådet og dets rolle i forhold til den kulturelle læring

Analyse af to islandske læremidler i dansk

Indledning

Dette kapitel indeholder en analyse af ordforrådet og det sproglige niveau i to islandske læremidler i dansk: *EKKO* og *TAK*. Det første læremiddel er beregnet til danskundervisning i den islandske grundskoles 10. klasse (udskoling), det andet til 8.-9. klasse. Det overordnede formål med kapitlet er at vurdere hvordan man, med afsæt i analysen og dens resultater, kan lave en vejledning eller måske en brugbar checkliste til udvikling af læremidler i sprog.

Hovedvægten ligger på hvilket ordforråd der bliver præsenteret i læremidlerne, og hvorvidt dette er i overensstemmelse med teorier om indlæring/tilegnelse af ordforråd (Henriksen 1999, Nation, 2001), en sociolingvistisk og kulturanalytisk tilgang til sprog (Risager og Svarstad 2020), internationale anbefalinger om sprogligt kompetenceniveau (Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog – CEFR: Council of Europe 2001), og de offentlige centrale læseplaner i Island fra 1999, 2007 og 2013.

Samtidig bliver sammenhænge mellem ordforråd, emneområder og indhold analyseret. I hvilken grad hænger den

sproglige og den kulturelle læring sammen? ”En væsentlig årsag er, at en voksende interesse for kulturaspektet i sprogundervisningen naturligt følges af et tilsvarende fokus på ordforråd. Det er ordbetydning, der udgør bindeleddet mellem den sproglige og kulturelle side af sprogfagene; tænk blot på den opmærksomhed vi giver de såkaldt kulturbundne gloser” (Henriksen 1999: 71). Følgende citater understreger også denne pointe om relationen mellem den sproglige og den kulturelle side af sprogfagene:

”Alle fag bidrager hver på deres måde til interkulturel læring, eller kulturforståelse, i en mangfoldig og omskiftelig verden” (Risager og Svarstad 2020: 15). ”Feltet interkulturel læring i sprogfagene har allerede mange år på bagen og en omfattende international litteratur. Og netop fordi indholdssiden af sprogfagene – arbejdet med hverdagsliv, kultur og samfund – er beslægtet med andre fag, kan sidstnævnte hente inspiration i sprogfagene, og omvendt” (Risager og Svarstad 2020: 15). Med andre ord kan man i analysen spørge: Hvorvidt er teksternes ordforråd egnet til at opfylde læseplanens krav om kulturformidling – og hvorvidt kan ordforrådet imødekomme elevernes behov for at opbygge en sprogbrug der er relevant i forhold til deres alder og interesser, og bidrager til den kulturelle læring?

Resten af dette kapitel indeholder fire dele. Først kommer der et teoriafsnit hvor der gøres rede for det videnskabelige grundlag for vores viden om den store rolle ordforrådet spiller i sprogundervisning og i udarbejdelse af undervisningsmateriale. Dernæst kommer der et afsnit om den islandske situation angående den obligatoriske danskundervisning. Derefter kommer den største del af kapitlet: analysen af de to læremidler der udgør empirien. Til sidst er der en sammenfattende diskussion.

Teori – hvad der skal tages hensyn til når der udarbejdes læremidler

Ordforråd er en meget vigtig komponent i al kommunikation, hvad enten der er tale om tilegnelse af et modersmål (førstesprog) eller et nyt sprog (fremmed-/andetsprog). Følgende citat er ofte blevet brugt: "... uden grammatik kan vi kun udtrykke meget lidt, men uden ordforråd kan vi intet udtrykke." (Wilkins 1972: 111f). Det var dog først efter midten af 80'erne at ordforråd blev identificeret som et hovedemne inden for sprogpædagogikken (Candlin 1988, Meara 1996, Carter og McCarthy 1988, Nation 2001, Henriksen 1999, Meara 1999). En absolut definition af begrebet 'ordforråd' er svær at finde, for begrebet bruges i så mange forskellige kontekster både i almindelig tale og i sprogvidenskaben. Inden for sprogpædagogikken mangler der stadigvæk en mere sammenhængende teoretisk model til at beskrive ordforrådstilegnelse i sprogundervisningen, men der er mange delstudier og faglige begreber, både mht. ordforrådet i sproget som sådan, ordforrådet hos den enkelte elev, processer og strategier i ordforrådstilegnelse, og undervisning i ordforråd, herunder testning.

Globalt set er engelsk det sprog der er blevet mest udforsket med henblik på målinger af ordenes frekvens i sproget og med hensyn til sprogtilegnelsesprocesser. En stor del af den internationale litteratur på området er også på engelsk, og mange af de almindelige fagord er engelske. Derfor er der tilføjet mange engelske termer i parentes i de følgende afsnit.

Ordforrådet i sproget, bl.a. ordfrekvens

Når man tæller ord i et sprog, er det vigtigt at kende grundlæggende begreber som ordfamilie, lemma og ordklasse.

Ordfamilie (*word family*) er et begreb der bruges om et ords grundform, bøjningsformer og afledte ord. Grundform kaldes også 0-form. Et eksempel kan være: forstå (grundform) – forstod (bøjningsform) – forståelse (afledt ord). At kende 1.000 ord i grundform dækker i virkeligheden langt flere ord og ordformer. Forskning viser at en engelsktalende akademiker kender omkring 20.000 ordfamilier i sit modersmål (Nation 2001: 9). Nation mener at mennesker som lærer engelsk som andetsprog (*second language*, ESL), kan få fat i denne mængde ord, men slet ikke én som lærer engelsk som fremmedsprog (*foreign language*, EFL). ESL henviser her til engelsk brugt af mennesker som bor i et engelsksproget samfund, men som ikke har engelsk som modersmål, hvorimod EFL er et sprog der læres i skolen, mens der tales et andet sprog i samfundet.

Et andet grundbegreb er 'lemma', og det er den ordform man slår op i ordbogen. Lemmaet tager normalt udgangspunkt i grundformen og medtager alle bøjningsformer, fx flertalsendelser, bestemt artikel, tidsbøjninger. Et eksempel kan være: hest, hesten, hestens, heste, hestene, hestenes. For ganske få år siden blev der udarbejdet en liste¹³ hvor de 10.000 mest frekvente lemmaer i dansk blev defineret, både med og uden tal og proprier.

Ord (lemmaer) opdeles traditionelt i ordklasser. De ordklasser der indeholder en anelig del af de hyppigst forekommende ord, såsom præpositioner (forholdsord), konjunktioner (bindeord), en del adverbier (biord) og pronominer (stedord), også kaldt systemord, udgør en væsentlig del af de hyppigste 1.000 ord i et sprog. Set fra den synsvinkel er det klart at kendskab til de 1.000 hyppigste lemmaer langt fra er nok til at kunne opnå kommunikativ

¹³ *Dansk frekvensliste. De 10.000 mest frekvente lemmaer i dansk. 2016.*

kompetence i et sprog. Det er derfor nødvendigt at tilføje ord der tilhører et eller flere højere 1.000-ords frekvensbånd (grupper af ord det tilhører det samme tusind). Man taler om frekvensbåndet 1-1.000, frekvensbåndet 1.001-2.000, frekvensbåndet 2.001-3.000, osv.

Ordforrådet hos den enkelte elev

Når man ser på det enkelte menneskes eller den enkelte elevs ordforråd (*lexical knowledge*), er der også en række almindeligt brugte fagtermer. En almindelig skelnen er fx mellem *bredde og dybde i ordforrådet*: Bredden henviser til størrelsen af ordforrådet, dvs. hvor mange ord eleven kender i fremmedsproget. Dybden henviser derimod til hvor godt eleven kender ordene, deres betydning og brug.

For at kunne læse hurtigt og uforstyrret har læseren brug for at forstå 99-100 % af ordforrådet i teksten. Nye ord læres tilfældigt (*incidentally*) mens man læser, og den som forstår 95-98 % af ordene, kan læse forholdsvis hurtigt og samtidig lære nye ord. Forstår man mindre end 95 %, har man brug for bevidste strategier for at forbedre ordforrådet (Nation 2001: 150). Nation viser desuden, i en undersøgelse af engelsk, at kendskab til de mest frekvente 3000 ord vil føre til en leksikalsk dækning af skrevet tekst på helt op imod 90 % (Nation 2006:152ff).

I Danmark har undersøgelser foretaget af Stæhr konkluderet at 3.000 ord (lemmaer) i engelsk er et realistisk ordforrådsmål for danske elever i engelsk når de forlader folkeskolen, for så vil de have kendskab til en stor procentdel af ordene i en autentisk tekst (Stæhr 2019: 175).

En anden faglig distinktion er mellem *receptivt og produktivt ordforråd*: Begrebet receptivt ordforråd bruges om

alle de ord man forstår når man hører dem eller ser dem på tryk. I denne sammenhæng hjælper det gerne at genkende ordene ved hjælp af den kontekst de ses eller høres i. Når det er meningen at bruge sproget/ordene for at producere en besked eller en tekst, må man trække på det produktive ordforråd.

Ordforrådstilegnelse: processer og strategier

For den der taler sit modersmål (som ung og voksen) og behersker et stort ordforråd, har alle ord næsten den samme vægt. Det kan man derimod ikke sige om den som lærer nye ord i et fremmedsprog. I denne sammenhæng er det vigtigt at ordenes frekvens i sproget passer til sprog-elevens kommunikationskompetence. Alment gyldigt er at i begyndelsen af sprogstudiet har man mest brug for *høj-frekvente ord* (*high frequency words*), som netop er den del af ordforrådet der har med det daglige liv at gøre. Det hører til det personlige domæne (se Figur 1 nedenfor) og er dermed også den hyppigst forekommende del af ordforrådet.

Nissen og Henriksen (2006) foretog en undersøgelse af hvorvidt elever lærer alle ord på samme måde. De undersøgte hvordan elever tilegnede sig ord fra tre ordklasser (i engelsk): substantiver, adjektiver og verber. Det viste sig at tilegnelsen af de tre ordklasser foregik på tre forskellige måder. Disse resultater giver et fingerpeg i retning af både teoretisk og pædagogisk forståelse af hvordan et netværk udvikles. Aitchison (1994) var den første til at fremsætte ideen om at sprogets ordforråd bliver opbevaret som *et netværk hvori nye ord finder plads* efter bl.a. betydningsmæssige kriterier.

Ifølge Nattinger (1988:64) er det først og fremmest indholdsordene der volder problemer i ordforrådstilegnelsen.

Funktionsord/systemord er forholdsvis få og forekommer ofte, og de læres derfor hurtigt. Det største problem er ord der står for abstrakte koncepter, ord som ikke kan ignoreres fordi de bærer på oplysninger der er nødvendige for forståelsen af teksten. Men samtidig er de lavfrekvente og svære at huske.

At tilegne sig ordforråd handler ikke bare om at lære enkeltord, men nok så meget *ordforbindelser*. Ifølge Richards og Rodgers (2001) består byggematerialet i sprogindlæring og kommunikation af ord *og* ordforbindelser. I det hele taget bliver man i sprogpædagogikken mere og mere opmærksom på hvad det betyder at lære i helheder (Henriksen 1999). Helheder er i denne forbindelse ord der hører sammen og bliver lært som helheder der kan bruges i passende sammenhænge (af nogle også kaldet *chunks*). Det kan være kollokationer (fx 'at børste tænder', 'at gå i seng') eller fraser/talemåder, måske af metaforisk karakter (fx 'at være på trapperne', 'at stille træskoene') (Meara 1996, Meara 1999, Read 2000).

Hvordan kan man teoretisk forstå elevens ordforrådsviden (*lexical knowledge*)? Aitchison (1994) var den første til at definere en tredelt viden om ordforråd, ganske vist i forbindelse med tilegnelse af modersmålet. Mange har siden da sluttet sig til denne tredeling i forbindelse med fremmed-/andetsprogstilegnelse. Henriksen (1999: 78ff) har arbejdet videre med at definere denne tredeling og diskutere hvordan den kan bruges inden for forskningen (Figur 1):

| Nation (2001: 27) | Aitchison (1994: 179) | Henriksen (1999: 78ff) |
|--|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>form</i> (form) 2. <i>meaning</i> (betydning) 3. <i>use</i> (brug) | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>labelling</i> (form, betydning) 2. <i>packaging</i> (afgrænsning af ordenes betydning) 3. <i>network building</i> (ordet bliver en del af netværksdannelsen) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Kvantitet (grad af forståelse) 2. Kvalitet (dybde af viden, kendskab til ord) 3. Kontrol (at beherske eget ordforråd, at udvide det aktive ordforråd) |

Figur 1. Tredelt viden om ordforråd

Hvordan kan man teoretisk forstå elevens strategier til at tilegne sig ordforråd? Nation (2013: 328) peger på fire store kategorier af *ordforrådsstrategier* af forskellig kompleksitet:

- planlægning af ordforrådsindlæring: vælge hvad der skal fokuseres på, og hvornår
- kilder: søge oplysninger om ord, analysere dele af ordet, bruge konteksten, konsultere ordbøger (eller ordlister, andre elever, læreren, en indfødt mm.)
- processer: huske ordforråd og have det parat til brug, være opmærksom på, genkalde sig, lave, skabe
- brug af færdigheder: forøge sin viden, forøge input ved at lytte og tale, forøge output ved at læse og skrive, udvikle fluency på tværs af alle fire færdigheder

Undervisning i og testning af ordforråd

Undervisning i ordforråd må bygge på både praktiske og teoretiske komponenter og forskning. Der er fire

betydningsfulde tilgange (*four strands*) som Nation (2001: 390) mener skal være i fokus når der arbejdes med ordforråd i undervisningen. I Stæhrs (2019:182) gengivelse på dansk:

- betydningsbaseret input
- betydningsfokuseret output
- sprogfokuseret indlæring
- fluency-udvikling

Det første punkt henviser til hvor vigtigt det er at inputtet (fx læremidlerne) giver sprogeleven en følelse af at det hun skal lære, er interessant eller betydningsfuldt. Punkt to afhænger af det første, inputtet, men også af hvad slags opgaver eleven skal arbejde med. Opgaverne skal nemlig fremme elevens mulighed for at udtrykke sig om noget der har betydning for hende. Det tredje punkt går på at sprog og sprogbrug er i fokus, og det fjerde punkt indebærer arbejde med sproget så det fører til voksende fluency i sprogbruget.

Et vigtigt begreb i forhold til undervisning i ordforråd er også *det færfaglige ordforråd*: den del af ordforrådet som ligger mellem det mest grundlæggende ordforråd i sproget og det helt specifikke faglige ordforråd som man finder i de forskellige skolefag (Gimbel 1995, Henriksen 2019, Stæhr 2019). I fx geografi vil 'bakke' være et færfagligt ord, og 'udal' et fagord (en udal er en dal med u-formet profil dannet af en gletcher). Fagordene er svære fordi der næsten ingen overlapning er mellem de forskellige skolefag, og derfor er det nødvendigt at forklare dem for alle elever. Men færfagordene er den del af skolebøgernes læsetekster som elever af en anden etnisk baggrund har sværere ved at tilegne sig end de elever som har dansk som modersmål, og lærerne skal være opmærksomme på at forklare sådanne ord for dem.

I undervisningen kan indgå ordforrådstests. En

anseelig mængde tests er blevet lavet med det formål at måle elevers ordforråd. De bygger på at udvælge ord fra et antal frekvensbånd for at se hvor den enkelte elev står. En af disse tests bygger på elevernes selvevaluering af ord på en fem-trins skala, VKS (*Vocabulary Knowledge Scale*), udviklet af Wesche og Paribakht (1996: 30). En anden test er VLT (*Vocabulary Levels Tests*), udviklet af Nation i 80'erne (2001: 412). Denne test anses for at være et af de bedste måleinstrumenter og bliver brugt i forskning hvor en af variablerne er ordforråd. Her kan man også vurdere sammenhænge mellem elevernes ordforråd og deres læsefærdighed på fremmedsproget (Meara og Alcoy 2010: 222).

Én ting er at udvikle teorier om hvordan sprog kan læres og undervises, herunder hvor mange ord der skal til at forstå det nye sprog. Men derfra og til at definere *det nyttigste ordforråd* som en sprogindlærer skal have mulighed for at tilegne sig, samt at udvikle metoder der kan bruges til at måle størrelsen og indholdet af ordforrådet hos hver enkelt af disse elever, er ikke så ligetil. Og hvad er det nyttigste ordforråd? Her vil vi vende os mod *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (Council of Europe 2001) og dens forslag om domæner, temaer og læremiddelindhold:

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR)

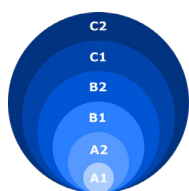
Noget af det vigtigste der er blevet udarbejdet i forbindelse med sprogtilegnelse, sprogundervisning og sprogevaluering/selvevaluering af sproglige kompetencer er Europarådets *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*¹⁴, forkortet CEFR eller

¹⁴ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

'Europarammen'. Grundlæggende arbejde omkring projektet begyndte i midten af 80'erne og blev publiceret i 2001. Der er kommet en dansk oversættelse (Council of Europe 2008). Arbejdet er stadigvæk under udvikling (se fx Council of Europe 2018).

Domæne er et af de vigtige begreber i forbindelse med at kategorisere tekster efter sværhedsgrad eller egnethed i henhold til CEFR, hvilket har ført til at der i flere lande er blevet produceret læremidler som bygger på CEFR's tilgang. I CEFR skelnes der mellem det personlige domæne, det offentlige domæne, uddannelsesdomænet og (mest for de voksne) erhvervsdomænet (se Figur 3 s. 81).

Kompetenceniveau er et nøglebegreb i CEFR, se Figur 2, som illustrerer forholdene mellem de forskellige kompetenceniveauer¹⁵:



Man har i CEFR defineret seks forskellige kompetenceniveauer, fra A1 til C2. Begyndere placeres på A-niveauerne. Selvstændige sprogbrugere hører til på B-niveauerne, mens kompetencer på C-niveauer er tæt på modermålskompetencer. Senere er der så blevet tilføjet tre +niveauer: A2+, B1+ og B2+.

Figur 2. Forholdene mellem de forskellige kompetenceniveauer i CEFR

I samspil mellem domæner og kompetenceniveauer er der udarbejdet en tabel som viser hvor stor vægt der bør lægges på temaer/indhold fra forskellige domæner i forhold til kompetenceniveauerne A2 og B1 – som lige netop er de niveauer de fleste elever i grundskolens 10. klasser anses for at befinde sig på. Se Figur 3:

15 Lokaliseret på CEFR-siden <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

*Ordforrådet og dets rolle i forhold til den kulturelle læring
Analyse af to islandske læremidler i dansk*

| Domæner | A2 | B1 | Temaer |
|-----------------------|-----------|-----------|--|
| Det personlige domæne | 50% | 25% | <i>Familie:</i> fester, relationer <i>Venner:</i> grupper, individer, relationer, ligestillede, karakterer, problemer, smag, interesser <i>Fritid:</i> sport, musik, film, internettet, læsning, udendørsliv <i>Hjemmet:</i> familie, hjemme hos venner, hjemlig atmosfære <i>Ting:</i> mobil, computer, mode, mærkevarer <i>Kæledyr:</i> nærhed, forbindelse med dyr |
| Det offentlige domæne | 40% | 50% | <i>Mennesker:</i> berømt heder i sport, musik, film <i>Det offentlige:</i> repræsentanter for lov og orden, administration og foreninger <i>At gå ud:</i> biograf, restaurant, diskotek, stadion, svømmehal, teater, koncert, shoppingtur <i>Ferie:</i> strand, højlandet, by, provins, udlandet <i>Ting:</i> mad, finans og finansiell forståelse, transport, rejsemåde <i>Begivenheder:</i> ulykke, sygdom, helbred |
| Uddannelsesdomænet | 10% | 20% | <i>Mennesker:</i> elever, lærere, skolens personale <i>Skolerejser:</i> pennevenner, andre lande, andre landes kultur, sprogstudier i udlandet. <i>Ting:</i> bøger og skolens omgivelser <i>Begivenheder:</i> fester i skolen, åbne dage, udstillinger, eksamensresultater |

Figur 3. Domæner og temaer på kompetenceniveau A2 og B1¹⁶

¹⁶ CEFR Companion Volume 2018: 187. Figuren er lidt bearbejdet og har været oversat til islandsk, til brug i islandsk sammenhæng. Derefter er den blevet oversat til dansk.

Figur 3 udtrykker hvilke temaer hører hjemme i de læremidler som elever på hhv. A2 og B1 menes at have brug for når de skal tilegne sig det ordforråd der bedst vil gavne forholdsvis tidligt i sprogtilegnelsen. Det personlige domæne rummer alle mulige temaer der har med det daglige liv at gøre: hjemmet, venner, fritidsaktiviteter, kæledyr og almene brugsting. Det anbefales at halvdelen af temaer/ordforråd der arbejdes med, kommer herfra, mens vedkommende befinder sig på niveau A1, og derfra breder det sig ud i samfundet og skolen. Det fjerde domæne rummer temaer tilhørende erhvervslivet. Der ligger de 5% som mangler i spalten for B1.

Udover den anbefalede inddeling i domæner kan man nævne nogle generelle retningslinjer vedr. de tekster der skal bruges i fremmedsprogsundervisning:

- De skal være faktuelle og tilknyttet elevernes kontekst
- De skal være tilpas lange og indeholde mere end kun oplysninger /ekstra oplysninger
- De skal flyde godt når de bliver læst eller lyttet til
- Ordforråd og sætningsstruktur skal holdes inden for rimelige grænser

I dette afsnit blev der gjort rede for teori der lægger op til et alsidigt kendskab til hvad der bør tages hensyn til når der skal udarbejdes læremidler til sprogundervisning. I næste afsnit gøres der rede for situationen i Island med fokus på danskfaget i grundskolen.

Den islandske situation

Den første formelle læseplan¹⁷ for den islandske grundskole

17 Læseplan: Aðalnámsskrá

blev udgivet 1960, men dansk har været et skolefag i større eller mindre grad helt fra vedtagelsen af den første undervisningslov 1907. I dag er dansk et obligatorisk skolefag i grundskolens 7.-10. klasse. Denne ordning blev fastsat i 1999 da engelsk skulle overtage rollen som det første fremmedsprog i islandske skoler i stedet for dansk.

Elever der har norsk- eller svenskkundskaber med i bagagen, får undervisning i hhv. norsk eller svensk. Formålet med undervisningen i både dansk, norsk og svensk er at bevare og styrke forbindelsen til de øvrige nordiske lande og samtidig holde vejen åben for islændinge på det fælles marked for uddannelse og arbejde i hele Norden. Det er også vigtigt at eleverne opnår en forståelse for de nordiske sprogs slægtskab og kulturen bag dem. Gode kundskaber i et af de skandinaviske sprog er nøglen til hele Norden og gør al kommunikation nemmere.

Undervisnings- og børneministeriet¹⁸ sørger for at den centrale læseplan for grundskolen bliver udarbejdet og præsenteret i skolerne mindst hvert femte år. Hver enkelt skole skal så lave en intern læseplan, som forholder sig til den officielt gældende læseplan. Ingen af delene er dog blevet realiseret så ofte som målsætningen lægger op til. Skolens læseplan indeholder vejledning til realisering af lovens bestemmelser vedr. grundskolens indre virke. Læseplanen gør rede for myndighedernes formål og bekræfter den udvikling som har ophav og rødder i skolerne.

Der er en lang tradition for islandsk produktion af læremidler til danskfaget i de obligatoriske fire klasser. En administrerende uddannelsesinstitution, Menntamálastofnun, er ansvarlig for produktion og anskaffelse af læremidler til alle fag i grundskolen. Udbuddet af lære-

18 På islandsk: Mennta- og barnamálaráðuneytið

midler har gennem tiden været ret begrænset, der er sjældent mere end én lærebog i hvert fag til hver af skolens årgange. Derfor burde man kunne tage for givet at de lærebøger dette kapitel analyserer, indeholder de emner og den pædagogiske progression der kræves.

Der har i den senere tid været tre læseplaner, udsendt i hhv. 1999, 2007 og 2013. Læseplanen fra 1999 havde forslag til emneområder for hver af de fire årgange som skulle have dansk på skemaet. Ellers bestod den af lister med målsætninger for alle fire færdigheder, samt yderligere målsætninger for mellemtrinnet og afgangsklassen. Læseplanen fra 2007 er den eneste der aldrig er udgivet på papir, men kun findes på internettet, hvilket nok har medvirket til at den er nærmest usynlig. Det nye i denne læseplan er at CEFR fra 2001 bliver præsenteret, samt en islandsk udgave af European Language Portfolio (2006). Begge dele bliver stærkt anbefalet i læseplanen, mens målsætningslisterne fra 1999 er stort set intakte. Der lægges ligeledes vægt på kulturformidling ved at bruge de muligheder de digitale medier dagligt har at byde på. Der tales om personlig kommunikation mellem eleverne, og det understreges at eleverne skal have mulighed for at opleve dansk som et levende sprog og ikke mindst have lejlighed til selv at tale sproget.

Læseplanen fra 2013, som er den nugældende, har fælles formålsbeskrivelser angående fremmedsprog for både dansk og engelsk. Indledningen til begge sprog er fælles, og der defineres trettrins kompetencebeskrivelser i alle færdigheder for begge sprog. I alle henseender er den sidste læseplan den mest udførlige med hensyn til vejledning af lærerne, hvor de bliver opfordret til at give eleverne muligheder for at arbejde selvstændigt med udfordrende opgaver. At kunne fremmedsprog spiller en rolle i individets mentale/

kognitive udvikling og udvider horisont og modenhed på andre områder. At beskæftige sig med andre nationer og lære dem at kende åbner op for mangfoldige kulturverdener, forståelse, overbærenhed og respekt for andre, forskellige måder at leve på, som igen hjælper en med at forstå egen kultur (Læseplanen 2013).

Ifølge læseplanen skal eleverne opnå færdigheder i at bruge sproget som et levende værktøj i mange henseender og i forskellige sammenhænge. Indlæringen skal give eleverne lejlighed til at bruge sproget kreativt i tale og skrift, og samtidig opnå forståelse af andre nationers livsvilkår og kulturelle situationer. Eleverne skal tilegne sig arbejdsmetoder som de nemt kan overføre på indlæring af andre sprog, og dette kan bidrage til deres bagage ind i voksenlivet. Eleverne skal trænes i at samarbejde, løse problemer og bruge diverse hjælpemidler kritisk. Eleverne skal lære at de har ansvar for eget studie, og de skal lære at reflektere og vurdere egen indlæring med fokus på svage og stærke sider (Læseplanen 2013: 134).

Ingen af de tre ovennævnte læseplaner siger noget direkte om hvilke læremidler der skal bruges, men de understreger at læremidlerne skal vælges med det formål at eleverne kan arbejde henimod de læringsmål der skal opnås, med hensyn til hvad undervisningen bør dreje sig om og hvilket udbytte eleven skal have ud af undervisningen og indlæringen. Der er læringsmål, evalueringsmetoder og undervisningsmetoder at se til. Der lægges vægt på at sprog er vigtigt for at kunne sætte tanker i ord, tilvejebringe og formidle viden, og kommunikere med andre.

De tre trin som definerer læringsmålene, svarer til CEFR's kompetenceniveauer A1, A2, B1, hvilket betyder at de elever der opnår læringsmål på tredje trin, regnes for at være godt

inde på niveau B1. Dette gælder alle fire færdigheder: læseforståelse, lytteforståelse, tale/samtale og skrive. Her er tre eksempler på læringsmål på tredje trin¹⁹ ifølge CEFR:

Læseforståelse: tredje trin forudsætter at eleven kan

- læse, til gavn og glæde, almene tekster af forskellige slags med et forholdsvis bredt ordforråd og vælge læsemetode i forhold til tekstens natur og meningen med læsningen
- hente oplysninger fra en tekst, sortere hovedpunkterne fra de mindre vigtige punkter, gøre rede for konklusioner for at bruge dem fx i taskarbejde
- læse, til gavn, glæde og modenhed, noveller og romaner for unge mennesker og danne meninger om deres emne, og læse og tilegne sig emner og begreber forbundet med andre fag og genbruge dem i nye sammenhænge

Samtale: tredje trin forudsætter at eleven kan

- deltage i en uformel samtale om hverdagsemner som hun kender godt
- tackle mange slags situationer i daglig kommunikation, fx formidle og modtage oplysninger som turist, som vært eller som deltager i en kommunikation over internettet
- kan deltage i en meningsudveksling, bruge enkle argumentationer og tage hensyn til andres synspunkter

Kulturforståelse: tredje trin forudsætter at eleven kan

- vise at hun kender til levevilkår og kultur i et bestemt

¹⁹ Aðalnámskrá grunnskóla, erlend tungumál. s. 127 og 130. (Grundskolens centrale/offentlige læseplan for fremmedsprog).

sprogområde og forstår at sammenligne med sine egne forhold

- vise at hun har kendskab til infrastruktur og hvad der er kendetegnende for samfundet og dagens aktuelle debat
- vise at hun har en bestemt viden om beboernes (mangfoldige) etniske afstamning i et sprogområde og forstår hvor begrænsende fordomme og forudindtagne meninger kan være
- kan skelne mellem de vigtigste varianter af sproget, fx hvad der er dansk, norsk, svensk, færøsk

I læseplanen understreges vigtigheden af at eleverne ser sproglæring som en del af en alsidig livsvarig uddannelse som både er praktisk og dannende. Studiet skal være alsidigt og genspejle autentisk sprogbrug og give eleverne mulighed for at udvikle deres kreativitet, selvstændighed og evne til at planlægge egen studieproces (Læseplanen 2013: 132).

Alle tre læseplaner fra hhv. 1999, 2007 og 2013 kunne være brugt ved udarbejdelsen af de to læremidler som analyseres i det følgende (kapitlets *case study*).

Analyse af de to læremidler: *EKKO* og *TAK*

Som underviser i dansk på alle skoletrin i over fyrré år har jeg tit haft brug for at udarbejde supplerende materialer til læremidler. Endda tage skridtet fuldt ud og lave noget nyt materiale til grundskolens afgangsklasse, hvilket blev realiseret sammen med to kollegaer i 1985: Tekster og øvelser blev samlet i én bog (+ lyttmateriale). Efter vores mening gjorde dette materiale en forskel på det tidspunkt, og det blev genudgivet 11 gange i løbet af 17 år. Men i lyset af hvad

der siden er sket i forskningen og i synet på læremidler til sprogundervisning, ville det materiale ikke kunne sættes på markedet nu. Nyere forskning har bidraget med en dybere teoretisk og praktisk forståelse af hvordan mennesket lærer fremmedsprog i forbindelse med sprogundervisning og ved hjælp af læremidler, og derfor er det på sin plads at interessere sig for de læremidler der nu bruges i danskundervisningen i islandske grundskoler.

Det materiale der udgør kapitlets empiri er taget fra to sæt læremidler til danskundervisningen. Et rundspørge til lærere i 10. klasse²⁰ viste at de fleste brugte materialet *EKKO*, tekstbog med tilhørende øvehæfter og lyttemateriale, samt lærervejledninger. Tekstmaterialet blev først udgivet i 2009 og er siden blevet genudgivet gang på gang, uden ændringer. Der følger ingen oplysninger, hverken fra forfatterne eller forlaget, om hvilke pædagogiske eller didaktiske rettesnore der er blevet brugt ved udarbejdelsen af materialet, og heller ikke om hvilken læseplan der skulle være ledetråd eller vejviser. De to læseplaner fra hhv. 1999 og 2007 kommer tættest på udgivelsesåret, så det er der man skal søge nye tendenser i læremidlerne. Valget faldt på de to første temaer, af i alt otte: *Skoleliv* og *Sport og motion*. Disse temaer kunne være de nemmeste i tekstbogen, hvis man regner med en progression fra første til sidste tema, og de burde indeholde en del ordforråd som har med de unges dagligliv at gøre.

Det nyeste sæt læremidler, *TAK*, blev publiceret i 2017 til brug i 8.-9. klasse, og det vakte interesse fordi det er udarbejdet fire år efter at den nyeste læseplan blev lanceret. Dette materiale er også det første som er tænkt til to årgange, og meningen dermed er nok den at sørge for differentieret materiale til eleverne. Der er derfor en god grund til at

20 10. klasse: afgangsklasse i den islandske grundskole (jf. 9. klasse i den danske folkeskole)

analyse ét tema, *Fritid og interesser*, fra tekstbogen for at se hvilke ændringer der er de mest synlige.

Analysearbejdet

Først og fremmest drejer analysearbejdet sig om ordforrådet i de to temaer fra *EKKO* og det ene fra *TAK*. Et nemt sted at begynde er at få lidt fornemmelse af hvor mange ord vi har med at gøre. Vi har ikke brug for at inkludere cifre og heller ikke proprier (navne på mennesker og steder) for det er i sig selv ikke en del af det ordforråd man målbevidst har behov for at lære. Det eleverne har brug for at lære, er ordforråd som de kan bruge til en ganske almindelig kommunikation. Jeg vil i det følgende præsentere to metoder, som begge er nyttige, men hver på sin måde: brug af læsbarhedsberegning (lix) og brug af en frekvensliste.

Brug af lix-beregning (ved hjælp af lix-appen: lix.se)

Denne app er meget enkel i brug og kan anbefales for at tjekke sværhedsgrad og ordforråd i enkelte tekster. Ved hjælp af den er det muligt at få en forholdsvis god ide om tekstens læsbarhed, dvs. om teksten er let som i en børnebog, eller om den er lidt sværere som i et populært ugeblad, eller endnu sværere som fx i en videnskabsstekst. Sværhedsgraden afgøres ved en formel som består af gennemsnitslængden af tekstens sætninger på den ene side og andelen af lange ord, mere end seks bogstaver. Appen opgiver det samlede antal ord i teksten – og det er som oftest meget praktisk at vide hvor mange ordformer der forekommer i teksten og hvor frekvent hver enkelt ordform er i teksten. Figur 4 viser det samlede antal

ordformer i *EKKO*'s temaer og hvor ofte de forekommer i hhv. hele bogen og de enkelte temaer. Kun ét tema fra *TAK* er taget med for at sammenligne læremidler før og efter læseplanen 2013 og se om der er sket en forandring.

EKKO's forskellige temaer har varierende og spændende overskrifter, og de er også af forskellig længde. Fem af temaerne har et læsbarhedsindex (=lix) under 30, hvilket kan sammenlignes med børnebøger, og de sidste tre temaer kan kategoriseres som på linje med populær litteratur eller ugeblade. Til dels skyldes de lave tal korte sætninger, ofte ufuldendte sætninger i form af opremsninger eller overskrifter. Til gengæld er der ret mange lange ord (mere end seks bogstaver), som holder lix-tallet oppe. Det kan derfor konstateres at lix-tallet kan man ikke stole for meget på i alle tilfælde.

*Ordforrådet og dets rolle i forhold til den kulturelle læring
Analyse af to islandske læremidler i dansk*

| | Antal ord- former | Fore- kommer én gang % | Fore- kommer to gange % | Forekommer tre eller flere gange % |
|---|----------------------|------------------------------|-------------------------------|--|
| Hele <i>EKKO</i> – alle temaer | 5354 | 57 | 16 | 27 |
| Skoleliv LIX: 29 | 1141 | 63 | 17 | 20 |
| Sport og motion LIX: 27 | 1304 | 61 | 17 | 22 |
| Spis dig glad LIX: 30 | 1042 | 64 | 15 | 21 |
| Livsstil LIX: 28 | 985 | 60 | 15 | 25 |
| Kriminal- itet LIX: 31 | 2199 | 61 | 17 | 22 |
| Kommuni- kation LIX: 27 | 1235 | 61 | 14 | 25 |
| Du og jeg og resten af verden LIX: 23 | 505 | 61 | 17 | 22 |
| Fremtids- drømme LIX: 34 | 1001 | 66 | 15 | 19 |
| <i>TAK</i> : Fritid og interesser, LIX: 25 | 691 | 59 | 18 | 23 |

Figur 4. Oversigt over lix-tal, antal ordformer i *EKKO* og *TAK*, samt hvor ofte enkelte ordformer forekommer i temaerne

Tabellen i Figur 5 giver en oversigt over antal ordformer i hvert tema. 'Ordform' er hver og en selvstændig type af ord der forekommer i en tekst (denne sætning indeholder 13 ord (eng. *token*), men kun 12 ordformer (eng. *type*), da ordformen "en" forekommer to gange). LIX-appen kan bruges til at lave en liste over alle ordformer i en tekst og angive hvor mange gange hver ordform forekommer. Dette udtrykker ordformernes frekvens i teksten. I lærebogstekster skulle man forvente at der blev sørget for en bestemt gentagelse af ord/ ordformer, da elever har brug for at møde de ord de skal lære gentagne gange, for at få dem sluset ind i hukommelsen (Henriksen 2018, Nation 2013). I *EKKO* forekommer 60-66 % af hvert enkelt temas ordformer kun én gang, 14-17 % af ordformerne forekommer to gange, og 19-25 % forekommer tre gange eller oftere. Der er dog sjældent tale om mere end 10 forekomster. Ved at se på hele *EKKO*, hvor engangsforekomster af ordformer er 57 %, er det muligt at konstatere at sammenfald af ordformer i de enkelte temaer er forbavsende lille. Det ene tema fra *TAK* giver ikke anledning til at konstatere en større ændring over tid, dvs. fra 2009 til 2017. Brug af lix-appen hjælper med at få overblik over det ordforråd man har i enkelte tekster. Men for at blive klogere på det store billede skal man gå til sprogets absolutte frekvenstal.

Brug af listen over de 10.000 mest frekvente lemmaer i dansk

Begrebet 'lemma' blev præsenteret i det teoretiske afsnit som grundform (0-form) plus bøjningsformer af et ord. Ved at inddele ordforrådet i lemmaer er det ikke muligt at se hvor ofte hvert lemma forekommer i en tekst. Formålet

er at afgøre hvor almindeligt ordforrådet i læremidlerne er, med andre ord hvor hyppigt det er, eller hvor det hører hjemme blandt de 10.000 mest frekvente lemmaer i dansk. Begrebet 'frekvensbånd' blev også nævnt ovenfor, og det bliver brugt om en gruppe på 1.000 lemmaer, som det fremgår af Figur 6.

Frekvensbånd 4-10 (altså fra 3.000 til 10.000) bliver lagt sammen og angivet som én størrelse for at det bliver nemmere at overskue de størrelser der er de vigtigste. Når man fokuserer på spalten med tal for hele *EKKO*-bogen, er procenttallet for de hyppigste 1.000 ord iøjnefaldende. Det betyder for det første at der er betydeligt sammenfald mellem de første 1.000 ord i alle bogens temaer. For det andet må det anses for at være meget lidt, at knap 20 % af de hyppigste ord i sproget kommer med i en tekstbog til elever på færdighedstrin A2 (højst B1). For det tredje udgør lavfrekvente ord, hinsides de første 10.000, 24,8 %, hvilket er et betydeligt højere procenttal end de mest højfrekvente 1.000 ord.

| Frekvensbånd | <i>EKKO</i> – hele bogen % | <i>EKKO</i> – Skoleliv % | <i>EKKO</i> – Sport og motion % | <i>TAK</i> – Fritid og interesser % |
|-----------------|----------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---|
| 1-1.000 | 19,8 | 44,3 | 41,1 | 49,9 |
| 1.001-2.000 | 13,6 | 13,3 | 15,5 | 12,6 |
| 2.001-3.000 | 8,6 | 7,1 | 7,3 | 5,5 |
| | 42,0 % | 64,7 % | 63,9 % | 68,0 % |
| | | | | |
| 3.001- 10.000 | 24,9 | 16,4 | 15,8 | 11,9 |
| 10.001 => | 24,8 | 15,9 | 16,7 | 10,8 |
| proprier og tal | 8,3 | 2,9 | 3,5 | 9,3 |

Figur 5. Oversigt over hvor ordforrådet i *EKKO* og *TAK* placeres i forhold til frekvens.

Sammensætningen af ordforråd i de to separate temaer i *EKKO* er af nogenlunde samme størrelsesorden, egentlig gælder det også frekvensbånd to og tre når det kommer til hele bogen. Den samlede størrelse af frekvens 3001-10.000 i hele bogen udgør det samme som gruppen af lavfrekvente ord hinsides de 10.000. De to sidstnævnte størrelser, hhv. 24,9 % og 24,8 %, viser at der ikke er sammenfald mellem de lavfrekvente ord i samme grad som i det højfrekvente frekvensbånd 1-1.000. Hvad angår temaet fra *TAK*, så falder halvdelen af ordene i den mest frekvente gruppe. Flere temaer fra *TAK*-materialet er ikke blevet undersøgt, men resultatet fra dette ene tema åbner for et håb om at der er flere af de mest højfrekvente ord på spil i de øvrige temaer. De første tre frekvensbånd dækker 68 % af temaets ordforråd. Frekvensgrupperne fra 3001-10.000 og ordene hinsides de 10.000 er i alle spalter næsten lige store, men den store mængde proprier og tal i *TAK* vækker interesse som den største.

Ideen med at slå de tre første frekvensbånd sammen er inspireret af teorier om at solid forankring i de hyppigste 2.000 ord er nødvendig, og at man, for at kunne læse almindelige, dagligdags tekster skal have et godt kendskab til 3.000 ord (Nation 2001, Stæhr 2019).

Bedømmelse af ordforrådets kvalitet (i lyset af teorier og læseplan)

Efter gennemgangen af ordforrådets frekvens, både hvad angår ordformer og lemmaer, kan man formulere følgende spørgsmål til de enkelte tekster:

- Hvilke kundskabsområder dækker ordene og den sammenhæng de bruges i inden for teksten?

- Hvor godt passer kundskabsområderne ind i læseplanens målsætning for hvad sprogstudiet skal føre til?
- Er tekstens ordforråd og generelle indhold relevant for eleverne hvad angår deres behov, interesser og udfordringer?

Ud af de 995 ord (lemmaer) som temaet *Skoleliv* indeholder, kan 117 ord siges at høre til kategorien 'skoleord', eller ord der er relateret til temaets titel. Det er interessant at man kan finde 17 ord for skoletyper, 21 ord for skolefag, 16 ord for uddannelser, 114 ord der udgør en opremsning af hvad der tilbydes i højskoler, mens der kun er 9 ord der refererer til faciliteter i skolen, og næsten ingenting der kan tolkes som aktiviteter i skolen udover at læse og skrive. Ud af de 117 'skoleord' har 43 % en frekvens hinsides de 10.000 ord der har definerede frekvenstal.

Det følgende er en redegørelse for det ordforråd som bliver præsenteret i *EKKO*'s to temaer og i *TAK*'s ene tema:

27 ord, svarende til 2,7 %, hører til de 2.000 mest frekvente ord:

skrive, bog, skole, historie, spørgsmål, læse, fri, universitet, opgave, musik, samarbejde, elev, lære, uddannelse, aktivitet, rette, uddanne, teknisk, læser, bibliotek, lærer, karakter, undervisning, folkeskole, gymnasium, litteratur, tegning

30 ord, svarende til 3 %, hører til frekvens 2.001-6.000:

højskole, idræt, engelsk, skriftlig, eksamen, sproglig, filosofi, matematik, fysik, videregående, undervisningsministerium, underviser, humanistisk, kemi, psykologi, jura, lektie, datid, ungdomsuddannelse, uddannelsessystem, gymnastik, kantine, naturvidenskabelig, studentereksamen, skoleår, svømning, atletik, biologi, fransk, madlavning

10 ord, svarende til 1 %, hører til frekvens 6.001-10.000:

erhvervsuddannelse, skoledag, privatskole, skoleinspektør, geografi, skolegård, grundskole, gymnastiksal, frikvarter, kostskole

50 ord, svarende til 5 %, hører til frekvens hinsides 10.000

astronomi, astronomiprøve, dansklærer, databehandling, diktat, elevrådsmøde, folkehøjskole, forberedelse, forberedelseseksamen, friluftsfag, geometri, grammatik, gymnasial, gymnastiklærer, handelseksamen, hhx, historielærer, historieroulette, hjemkundskab, hjemkundskabslærer, htx, højskoleophold, karakterbog, kursusstart, lærerstuderende, lærerværelse, læsehest, læsestol, læsevane, ordblind, retskrivningsprogram, samfundsfag, skolebibliotekar, skoleliv, skole-system, skoletaske, skriveværksted, spisefrikvarter, stx, sundhedsfag, syning, træsløjd, tysklærer, uddannelsesforberedelse, undervisningspligt, ungdomshøjskole, ungdomskultur, valgfri, verbum, yndlingsfag

Heller ikke i det andet tema fra *EKKO* er det nemt at acceptere ordforrådet som det optimale. Figur 6 her nedenfor viser kategorier af ord man møder i tekster om *Sport og motion*:

| Kategorier | Antal ord (lemmaer) | Antal forekomster |
|--------------------------|---------------------|-------------------|
| Sportsgren | 33 | 101 |
| Idrætsfolk | 17 | 31 |
| Udstyr | 34 | 69 |
| Lokation / faciliteter | 6 | 11 |
| Begivenheder | 22 | 39 |
| Kropsbevægelser | 29 | 67 |
| Krop og skader | 22 | 49 |
| Egenskaber og resultater | 41 | 106 |

Figur 6. *EKKO*: Sportsrelaterede ord i temaet *Sport og motion*

Til trods for de lovende kategorier er det valgte ordforråd ikke altid det grundlæggende for elever at arbejde med.

Der mangler fx helt og holdent ordforråd for følgende komponenter:

Det personlige udstyr: tøj, støvler/sko
Hvor træningen foregår, hvor ofte, hvor længe ad gangen, indendørs, udendørs
Hvor mange spillere der er på et hold
Hvad de enkelte dele af en bane hedder

Figur 3 (s. 81) i det teoretiske afsnit viste den af CEFR anbefalede vægtning af de forskellige domæner i forhold til kompetenceniveau. Hvis vi ser på *EKKO*, kan vi konstatere at domænernes vægtning ikke udgør en mellemting mellem A- og B-niveauerne, som man ellers kunne forvente i henhold til elevernes kundskaber, se Figur 7:

| Domæner | A1-A2 | EKKO | B1-B2 |
|-----------------------|--------------|-------------|--------------|
| Det personlige domæne | 50% | 62% | 25% |
| Det offentlige domæne | 40% | 15% | 50% |
| Uddannelsesdomænet | 10% | 9,0% | 20% |
| Erhvervsdomænet | 0% | 7,5% | 5% |
| Ubestemt | 0% | 6,5% | 0% |

Figur 7. *EKKO*: vægtning af domæner. Jf. Figur 3.

I *EKKO* lægges der alt for stor vægt på emner fra det personlige domæne,²¹ det offentlige domæne får alt for lille vægt, uddannelsesdomænet burde vægte højere og erhvervsdomænet skulle næsten ikke kunne vægtes.

Temaet *Fritid og interesser* fra *TAK* indeholder en del ordforråd om sport. For at sammenligne med temaet i *EKKO Sport og motion* har jeg udvalgt de ord som har med sport

²¹ Jf. Ragnarsdóttirs kapitel i denne bog.

at gøre i kategorier som sportsgren, udøver, verber, udstyr/ rekvisitter, facilitet (Figur 8). De ord der er kursiverede, er ord for sportsgrene.

| | | |
|-----------------|---|--------|
| 1-1.000 | <i>fodbold, løb</i> , fodboldspiller, deltager, hold, gruppe, træne, spille, starte, sende, deltage, spil, hurtig, hård, start, interesse, træning, populær, professionel, karriere | 20 ord |
| 1.001-2.000 | <i>håndbold, dans</i> , leg, danser, rytter, sport, dyrke, springe, danse, afholde, hest, bold, højde, fart, væg og gulv (squash), fællesskab | 18 ord |
| =>3.000 | olympisk, konkurrere, cykle, øve | 4 ord |
| =>4.000 | <i>tennis, ballet, golf</i> , svømmehal | 4 ord |
| =>5.000 | <i>badminton</i> | 1 ord |
| =>6.000 | <i>svømming</i> , atlet, sportsgren | 3 ord |
| =>7.000 | --- | 0 ord |
| =>8.000 | <i>volleyball</i> , bronzemedalje | 2 ord |
| 10.000+ | <i>femkamp, fægtning, gokart, løbetræning, pistolskydning, ridekonkurrence, ridning, squash, synkro, trampolinspring, styrke-træning</i> , synkronsvømmer, fitnesscenter, squashklub, badetøj, ketsjer, trampolin, springbane, sportsbegivenhed | 19 ord |
| kun i øvehæftet | (hyppigere end 10.000): <i>ishockey, atletik</i> , svømmer, cykel, ski, håndklæde (hinsides 10.000): <i>karate, motionsløb, rulleskøjteløb</i> , cykelhjelm, skøjter | 11 ord |

Figur 8. TAK: Inddeling af sportsrelateret ordforråd efter frekvensbånd

Ud af de i alt 82 ord der forekommer i tabellen er 38 der hører til de 2000 mest frekvente ord i dansk, eller 46 % som i og for sig er meget positivt. Det er ikke mindre interessant at se hvor mange af de ord ikke er blandt de 10.000 hyppigste ord i dansk. Kun fire sportsgrene findes blandt de 2.000 hyppigste ord. Der er ikke mange ord om det udstyr enkelte

udøvere har brug for i de forskellige sportsgrene, og heller ikke beskrivelser af de faciliteter enkelte sportsgrene kræver. Ovenstående ordforråd giver eleverne ret begrænset mulighed for at udtrykke sig om hvad det indebærer at dyrke en sportsgren.

I både *EKKO* og *TAK* er det ret tilfældig hvor og i hvilken grad der bliver arbejdet med at åbne op for sprogproduktion. Man kan ikke se noget målbevidst arbejde med at indøve sprogbrug, hverken mundtligt eller skriftligt. Ordforrådet i teksterne giver knap nok anledning til at udstyre eleverne med sprogbrug der vækker interesse, øger motivationen eller opfylder (forventede) behov.

Når man sammenligner *EKKO* og *TAK* ud fra de tre analyserede temaer, er det svært at få øje på progression fra 2009 til 2017 til trods for at der er udkommet en ny og udførlig læseplan i mellemtiden. Ganske vist er *TAK* udarbejdet med henblik på 8./9. klasse og burde derfor indeholde en større andel højfrekvent ordforråd, men den forskel er ikke påfaldende. Desuden skal det siges at der ikke kan konstateres arbejde i *TAK* som tager højde for anbefalingerne i CEFR og resultater af nyere forskning inden for fremmedsprogstilegnelse.

Sammenfattende diskussion

Kapitlet blev indledt med spørgsmålet om hvorvidt det er muligt at lave en vejledning eller måske en brugbar tjekliste til hvad man skal fokusere på når man udarbejder lærematerialer til sprogfag, især hvad angår ordforrådet.

Teorien er der, hjælpemidlerne er der i form af CEFR, metoderne til at afprøve sammensætningen af ordforrådet er der ligeledes. Der er også en læseplan der tager notits af teorier, metoder og CEFR, og det burde være en god opskrift

at følge, sammen med uddannelse og erfaring. Blandt de mange ingredienser man skal have styr på, er strategier til sprogtilegnelse, alle fire færdigheder, det receptive og produktive ordforråd, bredde og dybde i ordforrådet, hvor mange ord man skal kunne, hvilken del af ordforrådet – og hvordan det hele kan bidrage til den kulturelle læring.

Analysen af ordformer i læremidlerne viser overvejende engangsføremkomster af ord i teksterne, hvilket er udtryk for at gentagelser af ord er begrænset. Dermed lever læremidlerne ikke op til forskningen, der hævder at ord skal forekomme gentagne gange for at blive optaget i hukommelsen. Vejen derfra og til at kunne bruge ordene kommunikativt markeres af hyppig og varieret sprogproduktion, hvor pædagogik og didaktiske metoder spiller en betydelig rolle.

Frekvensanalysen af lemmaer i læremidlerne viser en større procentdel af lavfrekvent ordforråd (hinsides 10.000) end i højfrekvensbånd to (frekvens 1.001-2.000), hvilket går stik modsat teorien om at elever på CEFR's kompetenceniveauer A1-B1 har mest brug for at tilegne sig ordforråd fra de to til tre tusind hyppigste ord i sproget.

Det er bemærkelsesværdigt hvor stor en del af ordformerne der kun forekommer én gang. Hvert enkelt tema giver 60 % og op til 64 % engangsføremkomster. At der sammenlagt i alle *EKKO's* temaer er 56,6 % engangsføremkomster, viser at forholdsvis få ordformer forekommer i mere end ét tema. Knap 58 % af ordforrådet i bogens første tema hører til de hyppigste 2.000 ord, og knap 19 % falder uden for de definerede 10.000. Mange af de lange og sjældne ord kunne være delt op i deres oprindelige bestanddele, eller udsagnet kunne være blevet omformuleret ved brug af mere hyppige ord. Dette kunne have ændret betydeligt på ordforrådets sammensætning til fordel for den højfrekvente del.

Frekvenslisten gjorde det muligt at analysere ordforrådet i

EKKO og efterfølgende se hvordan inddelingen af ordforråd i frekvensbånd på 1.000 ord, 2.000 ord, osv. harmonerer med de anbefalede ordforrådskundskaber i forhold til forskningsresultater. Elever skal ikke præsenteres for et for stort ordforråd på én gang. Det må ikke være større end at de kan forstå omkring 95 % af ordene i teksten som helhed (Nation 2013, Henriksen 2014, Stæhr 2019). Der skal være råderum til at arbejde med en del af ordforrådet hen ad vejen så eleverne har mulighed for at tilegne sig de nye ord, først receptivt, for så at bruge dem produktivt.

Det er nemlig ikke nok bare at komme igennem en tekst, der skal også arbejdes med den. Derfor er det uacceptabelt at en fjerdedel af bogens lemmaer falder hinsides sprogets 10.000 hyppigste lemmaer. I mange tilfælde drejer det sig om lange, sammensatte ord, hvor ordenes bygningsdele findes blandt de mere hyppige ord. I mange tilfælde er det for meget forlangt at eleverne skal kunne gennemskue de lange ord, og at de skal kende de nødvendige strategier for at kunne dele ordene op i noget de i forvejen kender. Desuden hører disse sjældne ord tit til en erfaringsverden som generelt er uden for elevernes rækkevidde i forhold til alder og modenhed. Det alvorligste er dog de uønskede og negative indvirkninger disse forhold må have på elevernes mod på at arbejde sig igennem stof af denne art.

Der er gjort alt for lidt ud af strategier til at indøve ord-tilegnelse, og når det bliver gjort, er det ofte uden kontekst. Ordene forekommer sjældent, de bruges ikke i varierende kontekster. Der bliver ikke lagt stor vægt på elevernes sprogproduktion. Der findes dog eksempler på stilladsering både for dialoger og skriftlige øvelser, men de er alt for begrænsede og i mange tilfælde mangler der passende ordforråd så eleverne kan sige eller skrive noget meningsfyldt. Eleverne har begrænset adgang til det ordforråd de har brug for.

I indledningen blev der spurgt om teksternes ordforråd er egnet til at opfylde læseplanens krav om kulturformidling, og om ordforrådet kan imødekomme elevernes behov for at opbygge sprogbrug der er relevant i forhold til deres alder og interesser, og bidrager til den kulturelle læring? Analysen viser at teksternes ordforråd er mangelfuldt i denne henseende. Ordforrådet kan kun i ringe grad imødekomme elevernes behov for at opbygge en relevant sprogbrug i forhold til kulturel læring. I CEFR tages der ellers højde for at eleverne beskæftiger sig med relevante emneområder hvad angår kompetencetrin og det ordforråd de har mest brug for når de skal kunne fortælle om sig selv, deres hverdag og interesser. Her er på plads igen at henvise til Nations fire tilgange (2001:390) når der undervises i ordforråd (jf. s. 78) og samtidig understrege at ordforråd ikke bare er en samling enkelte ord, men i høj grad også flerordsforbindelser, fx faste kollokationer, pragmatiske udtryk og idiomer (Henriksen 2019:209)

I en bog som *EKKO* burde man kunne forvente ordforråd og emneområder der passer til 15-16-årige elever. Hvilke muligheder gives der for at forstå eller afprøve hvordan eleverne tilegner sig nyt og større ordforråd? Hvilke muligheder gives der for at eleverne kan få indflydelse på og ansvar for deres egen uddannelse? De skal have nogle valg og en rimelig frihed til at planlægge og realisere deres egen læring, hver for sig, i par eller i små grupper. Det store spørgsmål, og måske det vigtigste, er hvordan det indlærte ordforråd kan komme eleverne til gavn i fremtidige aktiviteter og beskæftigelser, det være sig leg eller arbejde eller uddannelse.

Udviklingen og publiceringen af læremidler i dansk er mildt sagt ude af trit med læseplanen, selvom ansvaret for begge dele i sidste ende ligger hos den samme myndighed: Undervisningsministeriet. Man kan måske ikke forvente

at lærebogsforfattere har styr på frekvensmålinger af ord. Men teorier om ordforråd og indlæring af ordforråd er for længst blevet tilgængelige for alle der interesserer sig for sprogindlæring og sprogtilegnelse. Når læremidler *bliver bestilt* og udgivet af en offentlig institution under Undervisningsministeriet, burde der være nogen der har ansvar for at produktet er i overensstemmelse med den centrale læseplan og tager højde for ny viden om sprogindlæring.

Referencer

- Aðalnámskrá grunnskóla* (1999) Mennta og menningarmálaráðuneyti. Lokaliseret på <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/1999/05/01/Adalnamskra-grunnskola-erlend-tungumal-1999/>
- Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál 2007. Mennta- og menningarmálaráðuneyti.* Lokaliseret på https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnamskra_grsk_erlend_mal.pdf
- Aðalnámskrá grunnskóla (2011) – Greinasvið (2013).* Mennta og menningarmálaráðuneyti. Lokaliseret på https://vefir.mms.is/namsmat/pdf/grunnskoli_greinanamskrar_netutgafa_2013.pdf
- Aitchison, J. (1994) *Words in the Mind* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Andersen, H.L., S.S. Fernández, D. Frstrup & B. Henriksen (red.) (2014) *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis, udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Byram, M., A.S. Gregersen, B. Henriksen, A. Holmen, K. Lund, M. Olsen & L.S. Stæhr (red.) (2009) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Cameron, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Candlin, C.N. (1988) Forord til: C.N. Candlin (ed.) *Applied Linguistics and Language Study* (p. vii). London and New York: Longman.
- Carter, R. & M. McCarthy (1988) Vocabulary and language teaching. In: C.N. Candlin (ed.) *Applied Linguistics and Language Study* (pp. 44-45). London & New York: Longman.
- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new Descriptors*. 2018. Strasbourg. Lokaliseret på <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe/Europaráðet (2008) *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. (Oversættelse af Council of Europe 2001.) Lokaliseret på <https://www.yumpu.com/da/document/read/20579787/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog-laering->
- Council of Europa /Menntamálaráðuneytið (2006) *Evrópska tungumálamappan fyrir grunnskólastig*. Lokaliseret på <https://mms.is/namsefni/evropska-tungumalamappan-fyrir-grunnskolestig>
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Lokaliseret på <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Dansk frekvensliste (2016) *De 10.000 mest frekvente lemmaer i dansk*. <https://korpus.dsl.dk/resources/details/freq-lemmas.html#>
- Gibbons, P. (2016) *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gimbel, J. (1995) Bakker og udale. *Sprogforum* 3, 28-34.

- Golden, A. (2000) *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Grétarsdóttir, Ásdís Lovísa & Erna Jessen (2009) *EKKO*. Lokaliseret på <https://mms.is/namsefni/ekko-nemendabok>
- Grétarsdóttir, Ásdís Lovísa & Erna Jessen (2017) *TAK*. Lokaliseret på <https://mms.is/namsefni/tak-grunnbok>
- Henriksen, B. (2019) Fokus på ”det oversete ordforråd”. In: A.S. Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. 3. udg. (pp. 201-225). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Henriksen, B. (1999) Ordforråd og ordforrådsindlæring. In: A. Holmen & K. Lund (red.) *Studier i dansk som andet-sprog* (ss. 71-106). København: Akademisk Forlag.
- Henriksen, B. (1995) Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse. *Sprogforum* 3, 12-18.
- Meara, P. & J.C.O. Alcoy (2010) Words as species: an alternative approach to estimating productive vocabulary size. *Reading in a Foreign Language* 22(1), 222-236.
- Meara, P. (1999) The vocabulary knowledge framework. *Vocabulary Acquisition Research Group. Virtual Library*. <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm> November 1996, revised, November 1999.
- Meara, P. (1996) The vocabulary knowledge framework. *Lognostics, tools for vocabulary research*. Swansea University. Lokaliseret på <https://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf> (21. december 2021).
- Nation, P. (2014) What do you need to know to learn a foreign language? School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Nation, I.S.P. (2013) *Learning Vocabulary in Another Language* (pp. 328). Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2006) How large a vocabulary is needed for

- reading and listening? *The Canadian Modern Language Review* 63(1), 52-82.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. & J. Coday (1988) Vocabulary and reading. In: R. Carter and M. McCarthy (eds) *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 97-100). London and New York: Longman.
- Nattinger, J.R. (1988) Some current trends in vocabulary teaching. In: R. Carter & M. McCarthy (eds). *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 97-100). London and New York: Longman.
- Oddsdóttir Þ. et al. (2021) Når klodserne falder på plads. Ordforråd ved tekstlæsning – elevernes reaktioner. I: Geir Þórarinn Þórarinsson og Þórhildur Oddsdóttir (red.) *Milli mála -Tímarit um erlend tungumál og menningu*, 40-84. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur. Reykjavík. Lokaliseret på <http://millimala.hi.is/is/arg-13-2021/> 29. december 2021
- Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. & L.K. Svarstad (2020) *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Stæhr, L.S. (2019) Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence. In: A.S. Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. 3. udg. bind 1 (ss. 169-200). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wesche, B. & S. Paribakht (1996) Assessing vocabulary knowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review* 53(1), 13-40.

Eeva-Liisa Nyqvist

Representation av de nordiska länderna i en finländsk lärobok i svenska som andraspråk

Inledning

Bakgrund och syfte

Två obligatoriska språkämnerna förutom modersmålet ingår i det finländska utbildningssystemet på alla utbildningsnivåerna från grundskolan till högskolorna: det andra inhemska språket (svenska i läroanstalter med finska som undervisningsspråk, finska i läroanstalter med svenska som undervisningsspråk) och ett främmande språk, som i praktiken är engelska. De obligatoriska språken i det finländska skolsystemet kallas A- respektive B-språk: A-språket börjar senast i årskurs 3, medan B-språket inleds i årskurs 6. År 2017 hade ca 90 % av de finskspråkiga eleverna engelska som A-språk, vilket gör svenskan det vanligaste B-språket. (Språkläraryrket 2021a och b.)

Undervisningen i B-svenska ska ge inlärares grundläggande färdigheter i språket, med den muntliga språkförmågan som tyngdpunktsområde. Läromedelstexterna ska beröra teman som tillhör ungdomarnas vardagliga liv och närmiljö. De ska lära sig att berätta fundamentala fakta om sig själva och sin närmaste krets och kommunicera på svenska i enkla, vardagliga situationer, att skriva korta texter om vardagliga

upplevelser och behov samt förstå texter som handlar om vardagslivet. Eleverna ska även bekanta sig med kulturen i Svenskfinland, i Sverige och i de övriga nordiska länderna. (Utbildningsstyrelsen 2014.)

Syftet med denna studie är att analysera hur de nordiska länderna och de självstyrda områdena framställs i textboken *Megafon 3* som används i B-svenska i årskurs 9, den sista årskursen i den finländska grundskolan. Svenskfinland, dvs. de finländska områdena med svenskspråkig befolkning och Sverige behandlas i alla årskurserna i de flesta läromedlen i svenska för finskspråkiga inlärare, men de övriga nordiska länderna, dvs. Norge, Danmark och Island har traditionellt behandlats i årskurs 9. Trots att svenskan är ett officiellt språk i Finland och ett obligatoriskt läroämne, är den de facto ett främmande språk för de flesta grundskoleeleverna, dvs. eleverna har vanligen ingen kontakt med språket utanför lektionerna. Eftersom läromedlen är den huvudsakliga källan till både det språkliga inflödet och kulturkännedomen, är det inte likgiltigt hurdana läromedel som används: det ligger på läroboksförfattarnas ansvar att producera läromedel som ger läsaren en sanningsenlig bild på världen (Hahl 2020). Analysen fokuserar på textboken.

Material, metod och frågeställning

Bokserien *Megafon 1-3* beskrivs på förlaget Otavas www-sidor (Otava 2021) som en läroboksserie som följer *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014) och som erbjuder ”autentiska historier och riktiga människor” (min översättning). Autenticitet är en viktig faktor i läromedlen, eftersom andraspråksinlärare förväntas lära sig språk och kultur för att klara sig i verkliga

situationer (Pyykkö 2014). Dessutom uppmuntrar serien sina läsare att tala språket och att aktivt söka information.

Författarna konstaterar i förordet för textboken (Blom m.fl. 2014: 3) att läsaren kommer att få information om ungdomars liv och språk i de nordiska länderna, samt om den ”nordiska kulturen”, men de förklarar inte mer ingående vad som avses med den. Boken indelas i sammanlagt åtta avsnitt, och Norge, Danmark och Island behandlas var och ett i två av dem. Sverige och Finland har båda ett avsnitt i boken, dvs. Norge, Danmark och Island kan ses som huvudtemana i *Megafon 3*. Avsnitten med de olika länderna i fokus inleds av ett uppslag med fakta om och en karta över landet. På den senare sidan finns foton som representerar dessa länder. Varje land behandlas även under rubriken *Kulturtorget* (fyra sidor per land om Norge, Danmark och Island, två sidor per land om Sverige och Finland, som behandlats redan i de tidigare delarna av bokserien (Ristikankare 2019) med information om geografi och kultur. Till skillnad från de inledande uppslagen är *Kulturtorget*-sidorna skrivna på finska. De nordiska länderna behandlas även i viss mån i läsestycken på svenska i läroboken där nordiska ungdomar fungerar som huvudpersoner.

I det följande analyserar jag materialet med hjälp av innehållsanalys, som är den mest allmänna och den äldsta formen av kulturanalys. Den betonar framför allt objektiv faktakunskap som en central del av kommunikativ kompetens. Metoden används vanligen för att undersöka vilka teman som läroboken tar upp, såsom geografi, historia, utbildning, medier eller vardagsliv. (Risager 2014, 2018.) Centrala frågor för denna studie är:

- Hurdana fakta om de nordiska länderna presenteras?
- Hur sanningsenliga är presentationerna?
- Hur synliggörs norskan, danskan och isländskan i boken?

Teoretisk bakgrund Interkulturell inläring

Interkulturell kompetens är anknuten med i den kommunikativa kompetensen och betyder individens förmåga att agera på ett lingvistiskt, sociolingvistiskt och pragmatiskt korrekt sätt på ett andraspråk (Sercu 2005, Europarådet 2001). Den är också en form av livslångt lärande som förutsätter en aktiv roll av inläraren (Hahl 2020). Sercu (2005) definierar interkulturell kompetens som en kombination av kunskaper, färdigheter och attityder. Till dessa tillägger Byram (2003) ytterligare förmågan att kritisk utvärdera ens egen och de övriga kulturerna (se även Hahl 2020, McConachy 2018). När läroboksförfattare väljer innehåll till sitt verk påverkar även värderingarna i deras egen kultur i det som de ser som värt att behandlas (Maijala 2004).

Att definiera *kultur* är emellertid utmanande, inte minst för att begreppet är beroende på kulturen det definieras i. Det kan syfta på såväl all mänsklig verksamhet (såsom levnadssätt, livsbetingelser, klädedräkt, attityder, värderingar, tids- och rumsuppfattning) som andlig kultur (bl.a. traditioner, vetenskap, teknik, konst) eller t.o.m. enbart på konst. Under alla omständigheter förknippas kulturen alltid med mänskligt agerande i ett samfund (Maijala 2004). För att motivera ungdomar till att lära sig om andra språk och kulturer bör kulturen uppfattas i en vid bemärkelse: populärkulturen och vardagslivet med sina

värderingar och attityder är troligen det som mest intresserar tonåringar, medan exempelvis skönlitteratur torde lämpa sig bättre för vuxenutbildningen²². Samtidigt är det viktigt att notera att kulturer inte är snävt avgränsade grupper av beteendemönster, uppfattningar, regler och traditioner som kan förknippas med hela nationer (Pyykkö 2014, Hahl 2020), även om man länge ansåg saken vara så. I praktiken får minoriteterna vanligen mindre synlighet än majoriteten in läromedlen (Hilliard 2014).

Sanningsenlig information om målspråskulturen är naturligtvis grunden för den interkulturella kompetensen, men den räcker inte ensam. Kunns (2020) studie om finländska läroböcker i B-svenska har visat att både finsk och finlandssvensk kultur behandlas utgående från fakta, men läsaren får inte möjligheter att själv reflektera över den information de fått, varför läromedlen löper risk att förstärka stereotypier, vilket också kan tära på läsarens motivation att lära sig målspråket.

Nödvändiga kunskaper i interkulturella sammanhang är viljan att vara i kontakt med en annan kultur, förmågan att se sig själv utifrån och att se företeelser ur någon annans synvinkel. Ytterligare är toleransen för osäkerhet en central faktor. Kort sagt fungerar inlärare som länkar mellan sin egen och målspråskulturen. De evaluerar sina egna och andras åsikter och medvetet använder sina kunskaper för att tolka den kulturella kontexten. Läromedlen bör därför värderas, granskas och bearbetas från den interkulturella kompetensens synvinkel. (Sercu 2005.) Typiska risker i läromedlen är att målspråskulturen behandlas alltför förenklat eller separat från själva språket (Pyykkö 2014) eller så att stereotypierna förstärks i stället för att skingras. En risk är

22 Även unga vuxna språkinlärare har angett i en enkät att de helst vill ha information om "det vardagliga livet" vad gäller kulturkunskapen (Maijala 2004).

också att kulturundervisningen blir bortvald p.g.a. tids- och resursbristen, men för att få information om hur vanligt detta är borde man intervjua ett stort antal lärare. Man borde emellertid inte lämna eleverna ensamma med att bekanta sig med kulturmaterialet, eftersom lärarens yrkeskompetens är ytterst viktig för att mångsidigt och kritiskt kunna behandla informationen om kulturen (Hahl 2020).

Läromaterialet borde likaså styra in lärare till kritiskt tänkande vad gäller ens kulturella föreställningar, men i praktiken baserar kulturundervisningen sig fortfarande på nationalistiska tankemönster som snarare kan leda till felaktiga tolkningar om att ett språk, en kultur och ett landskapar en helhet och är synonymer med varandra. Med andra sidan bortser läromedlen ofta från den mångfald som förekommer i de flesta samhällen (jfr Hilliard 2014, Hahl 2020). En problematisk formulering förekommer även i förordet till *Megafon 3* som lovar läsaren information om den nordiska kulturen. Det är inte möjligt att tala om en enhetlig nordisk kultur trots att de nordiska länderna tack vare den gemensamma historien delar gott om gemensamma värderingar, såsom demokrati, tolerans och öppenhet (jfr. Battail 1990).

Den språkliga samförståelsen i Norden

Den språkliga samförståelsen, dvs. att norrmän, danskar och de infödda talarna av svenska i Sverige och i Finland kan relativt problemfritt kommunicera med varandra på sitt eget språk har traditionellt varit central för den nordiska samhörighetskänslan (t.ex. Madsen 2016), men denna förmåga har försvagats under de senaste åren (Delsing & Lundin Åkesson 2005, Gooskens 2006, Steffensen 2016, Nordiska

ministerrådet 2021), vilket försvagar nordbornas möjligheter att utnyttja utbildningsmöjligheterna och den gemensamma arbetsmarknaden i Norden och är problematiskt med tanke på Nordiska ministerrådets syfte att göra Norden världens mest integrerade område före året 2030.

Ett annat problem för samnordiska kommunikations-situationer med parallell användning av svenska, norska och danska är att de är krävande för andraspråkstalare av dessa språk, såsom de finskspråkiga finländarna (Delsing & Lundin Åkesson 2005, Boström 2016), även om tidigare forskning (Börestam 2011) har visat att även de kan lära sig att förstå de övriga nordiska språken. Förmågan att förstå språk som påminner om ett språk som påminner de språk som man behärskar är en del av den mänskliga språkförmågan (cf. Doyé 2004, Gooskens & Swarte 2017), varför det finns skäl att fundera på hur de olika nordiska språken kunde behandlas även i svenskundervisningen för finska inlärare. Även minimal exponering har nämligen konstaterats påverka förståelsen betydligt och positivt (jfr Gooskens & Swarte 2017), och det finns en viss evidens om att eleverna anser att det är både roligt och inspirerande att bekanta sig med de nordiska grannspråken (Nyqvist 2022). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014) nämner dock inte de nordiska grannspråken, även om kännedom av de övriga nordiska länderna nämns i den.

De nordiska länderna i *Megafon 3* Två tecknade kartor

Boken innehåller två tecknade kartor, av vilka den första finns på insidan av frampärmen av textboken (Blom m.fl.

2014). I kartan ser läsaren de självständiga nordiska staterna med några centrala orter i Sverige (*Stockholm, Göteborg, Malmö, Åre, Umeå och Haparanda*) och Finland (*Helsingfors, Åbo, Mariehamn, Vasa, Uleåborg, Enare, Villmanstrand*) och huvudstäderna i Norge, Danmark och Island. Av de självstyrda områdena har enbart Åland markerats på kartan. Kartan förefaller med andra ord något obalanserad, eftersom Finland och Sverige framhävs mer än de övriga länderna. Dessutom innehåller kartan bilder som framställer det ”typiska” i Norden på ett stereotypiskt sätt: en bil (nära Göteborg), en älg och en dalahäst i Sverige, ett hus med torvtak och en ren och en dam i samedräkt i Finland och en rödvit bilfärja i havet mellan dessa länder. Vid sidan om Danmark framställs *Lilla sjöjungfru*-statyn och en legokloss, medan Norge illustreras med en oljeplattform, ett vikingaskepp och en man med en hornprydd hjälm, trots att sådana artefakter aldrig har upptäckts i de arkeologiska utgrävningarna (se exempelvis Hall 2007). Den enda teckningen som illustrerar Island är en gejsler, som placerats för långt norrut på kartan.

Den senare kartan (Blom m.fl. 2014: 8–9) liknar en spelbräda, låt vara att några spelinstruktioner inte ges i boken. Rutten på spelbrädskartan går runt Norden från *Finland till Sverige, Svalbard, Island, Grönland, Färöarna, Norge, Danmark* och tillbaka till Finland, dvs. kartan framställer förutom de självständiga länderna även de självstyrda områdena. Huvudstäderna för de olika staterna och de självstyrda områdena (med undantag av Svalbard och Färöarna, där bara namnet på området anges) samt andra ortnamn har markerats i kartan. I Finland har *Åbo* och den största insjön *Saimen* markerats och i Sverige kommunen *Kiruna* i norra Sverige. På Island har markerats *Hekla* och på Grönland kommunerna *Qaasuitsup, Sisimiut*

och huvudstaden *Nuuk*. I Norge presenteras hela Nordens högsta berg *Galdhøpiggen* och i Danmark *Skagen*-området på nordkusten.

Spelbrädskartan illustreras även med teckningar som framställer de olika länderna. Även denna karta innehåller en bilfärja mellan Sverige och Finland, och förutom den har ett tåg tecknats i Finland. Det är visserligen oklart varför Finland illustreras just med ett tåg. Sverige illustreras med tre kronor-vapenskölden och med en bergskedja på gränsen mellan Finland och Sverige. Ytterligare finns det en talrik med pannkaka mellan Sverige och Finland, men det är oklart om teckningen syftar på Finland, Sverige eller Åland.

De övriga områdena i Norden illustreras med framför allt naturbilder: Nedanför Svalbard på kartan står en isbjörn, och på Island galopperar en islandshäst. Även Hekla har illustrerats med en vulkan. Grönland har däremot försetts med bilder på en slädhund, skidåkare och en liten vit figur som antagligen graverats av valrossben: figuren och ortnamnen är den enda hänvisningen till inuiterna i boken. Den enda bilden som syftar på Färöarna framställer tre får. Norge illustreras med en slalomåkare och Operahuset i Oslo, medan Danmark försetts med en bild på sanddynerna i Skagen och ett slott.

Bokens inledning till Norden

Eftersom temat för *Megafon 3* är de nordiska länderna, innehåller den rätt mycket information om de olika länderna. Ordet *kultur* förekommer i boken dock ytterst sällan. Boken inleds med ett introduktionsuppslag (Blom m.fl. 2014: 6–7) med grundläggande information om alla de nordiska länderna. Det inleds med en pratbubbla på finska: ”Du

bekantar dig med cyklande danskar, naturälskande norrmän och islänningar som tror på troll. Svenskarna däremot älskar mode och musik. Vad skulle du berätta för turister om Finland?” (min översättning). Då elevernas kännedom av de nordiska kulturerna torde vara ofullständig, finns det en risk att information av denna typ leder till generaliseringar som förstärker stereotyper. Om pratbubblorna dock används som grund för diskussion kring stereotypierna kan diskussionen bidra till att skingra stereotypierna (jfr McConachy 2018). Dessutom tar författarna upp ställen och företeelser i Norden som ”man inte får missa” (min översättning): *Blue Lagoon* på Island, *smørrebrød* i Danmark, *Geirangerfjorden* i Norge, *Kolmårdens djurpark* i Sverige och *midsommaren* och *midnattssolen* i Finland, dvs. listan betonar sevärdheter som torde vara bekanta från turismsammanhang och täcker därför bara en liten del av länderna (jfr Eide 2012, 2014). Intressant nog är midsommarfirandet och midnattssolen inte heller unikt finländska fenomen: dessutom förekommer midnattssolen bara i en liten del av Finland, Sverige och Norge.

Ytterligare konstateras det att Danmark har Nordens högsta befolkningstäthet medan Sverige har största areal och befolkningensmängd, att Norges främsta inkomstkälla är oljan och att en stor del av Island är täckt av lavafält och glaciärer, medan Finland är ”tusen sjöars land”, dvs. presentationen håller sig till välbekanta fakta. Presentationen fokuserar på de självständiga staterna: vad gäller Färöarna, Grönland och Ålands konstateras det bara kortfattat att dessa områden existerar och att de har självstyre. Läsaren uppmuntras att fundera på vilka stater dessa områden ingår i. På läromedelsförlagets internetsida (Otava 2021) betonas att *Megafon*-serien uppmuntrar eleverna till att själva söka information, men det är oklart om alla lärare går igenom

de rätta svaren med sina elever (jfr Hahl 2020, McConachy 2018). Det faktum att det bor grönlänningar och färöingar även i Danmark behandlas inte alls i någon av de analyserade sidorna.

Den enda minoriteten som behandlas mer ingående i läroboken är samerna. Samelandet (på samiska *Sápmi*) behandlas kort i en faktaruta (Blom m.fl. 2014: 7), som fastslår att samerna är ”en del av den nordiska kulturen” (min översättning) eftersom de bor i norra Fennoskandia, att de har en egen flagga, en egen kultur och ett eget språk. Det sistnämnda faktumet är visserligen bristfälligt: samerna är ingen språkligt enhetlig grupp som talar ”samiska” utan det handlar om nio olika språk (Språkinstitutet 2021). I en pratbubbla anges en hälsningsfras på nordsamiska, *Buorre beaivi* (’God dag’), men de samiska språkens släktskap med finskan behandlas inte. Att minoriteterna får mindre synlighet än majoriteten är typiskt för läromedlen (Hilliard 2014).

Introduktionssidorna till de olika länderna

Kapitlen som behandlar de olika länderna inleds med var sitt introduktionsuppslag med grundläggande fakta om länderna: arealen, invånarantalet, språken, ekonomin, valutan, statsskicket, de eventuella områdena med självstyre samt exempel på språket. Dessutom anges på varje introduktionsuppslag hur många procent dyrare en Bic Mac-måltid är i de olika nordiska länderna jämfört med priset i Förenta staterna: i detta sammanhang framgår det även att MacDonalds har gått i konkurs på Island. Förutom denna information konstateras det att Norge är ett av världens rikaste länder, att danska flaggan är den äldsta i världen och att Island är världens äldsta demokrati, där språket påminner

om ”vikingarnas språk” (min översättning). De nordiska språkens gemensamma historia behandlas dock inte mer ingående. Om Sverige och Finland berättas inledningsvis att de är femte respektive åttonde största länder i Europa. Ytterligare presenteras korta listor av lokala speciella maträtter dvs. *brunost*, *smalahove* (kokt fårhuvud) och *tørrfisk* i Norge, *röd polse* [sic], *smørrebrød* [sic] och frikadeller i Danmark, *skyr*, *hangikjöt* (rökt lamm) och *hákarl* (hajkött) på Island. Av svenska rätter nämns *köttbullar*, *sill*, *surströmming*, *räkor* och *ärtsoppa* och *pannkakor* och av de finska maträtterna *memma*, *karelska piroger* och *rågbröd* (Blom m.fl. 2014: 10, 32, 54, 76, 88). Listorna betonar alltså i flera fall sådana rätter som läsaren sannolikt upplever som exotiska.

Även kartor med centrala orter ingår i presentationerna. I Norge tas upp städerna *Oslo*, *Bergen* och *Trondheim* samt *Galdhøpiggen* och *Preikestolen*, i Danmark tas upp *Jyllandhalvön* samt öarna *Själland*, *Fyn*, *Lolland* och *Falster* med städerna *Köpenhamn*, *Odense* och *Århus*. På Island visar kartan *Reykjavik* och flygfältet i *Keflavik* samt naturmålen *Pingvellir*, *Geysir*, *Hekla* samt glaciärerna *Vatnajökull*, *Mýrdalsjökull*, *Hofsjökull* och *Langjökull*. Vad gäller Sverige visar kartan *Stockholm*, *Göteborg*, *Malmö*, *Visby* och *Kiruna*, samt öarna *Öland* och *Gotland*. Finland illustreras inte med en karta i detta sammanhang.

Den senare sidan av dessa uppslag består av sex foton som framställer varje land och väcker associationer till turistbroschyrer. Vad gäller Norge framställer bilderna Oslo, Bergen, vyer uppe i fjällen samt får. I Danmark framställer foton en sandstrand, smørrebrød, en stadsvy i Köpenhamn, cykel, ankor och legoklossar. På Island föreställer foton Gullfoss, en glaciär, en kvinna klädd i en isländsk ylletroja, färggranna hus i Reykjavik, ett lavafält och en islandshäst. Foton från Sverige framställer Gamla stan i Stockholm,

landsbygden, sjungande människor, köttbullar och älg, medan Finland illustreras med en sjöstrand, röd stuga, Julgubben, Lappland, Helsingfors centrum och björn.

Norden i läsestycken

Megafon 3 innehåller sammanlagt åtta läsestycken med de olika nordiska länderna som temat. Av dessa har Norge, Danmark och Island två läsestycken vart och ett, medan Sverige och Finland har båda ett läsestycke. Gemensamt för det första läsestycket under temana Norge, Danmark och Island är att läsestycken består av intervjuer med en norsk, dansk respektive en isländsk flicka (den 15-åriga Tuva från Oslo, den 16-åriga Elsba från Köpenhamn och den 16-åriga Snæfríður från Reykjavik). I läsestycken berättar Tuva och Elsba om sina favoritställen i sina hemstäder. Tuva (Blom m.fl. 2014: 12-13) nämner *Vigelandsparken*, *Slottsparken*, *Operahuset* och stadens stränder och museer och att man på vinter kan åka skridskor och skidor, samt beskriver kort nationaldagsfirandet. Bilderna i läsestycket fokuserar Vigelandsparken, en skidtur, Holmenkollen. Operahuset och paraden på nationaldagen den 17 maj.

Intervjun med Elsba (Blom m.fl. 2014: 34-35) följer en likartad struktur, och bland sevärdheterna i staden nämns gågatan *Strøget*, hamnområdet *Nyhavn*, trädgården *Botanisk Have*, nöjesparken *Tivoli* och att danskarna är ivriga cyklisterna. Illustrationen i läsestycket framställer de färggranna husen i Nyhavn. Intervjun med Snæfríður (Blom m.fl. 2014: 56-57) fokuserar det vardagliga livet i Reykjavik och tar inte upp några sevärdheter. Dessutom får läsaren veta att Island är ett dyrt land där bland annat skolmaten kostar. Stycket illustreras med en vy över ett vintrigt Reykjavik, en fiskebåt

och en lunnefågel. Flickorna beskriver också invånare i sina städer/länder: osloborna är ”blyga men snälla”, köpenhamnsborna är ”snälla och har kul” och islänningarna har ”våldigt bra karaktär”, de är ”högljudda”, ”hjälp samma” och ”inte noga med regler”. Beskrivningarna är med andra ord stereotypiska. Även bilderna på ungdomarna förstärker stereotypier: alla är ljushåriga.

Det senare läsestycket under temat Norge handlar om den 15-åriga Emma, som är norska men bor i Finland och som planerar en resa till Norge och Hurtigruten med sin äldre halvbror som bor kvar i Mo i Rana. Diskussionen mellan dem ger turistinformation om Hurtigruten, men den ger också ett intryck att Emma känner Norge mycket dåligt. Även detta läsestycke innehåller hänvisningar till den norska naturen, såsom glaciären *Svartisen* och fjällplatån *Preikestolen*, och nämner ortnamnen *Bodø*, *Geirangerfjorden* och *Preikestolen*. Geirangerfjorden ser man också i bilden i samband med stycket. Emmas bror påstår till och med att man inte är ”en äkta norrman” om man inte har besökt Preikestolen. Det senare läsestycket under temat Danmark består av en dialog mellan två finländska ungdomar i Köpenhamn. De äter *smörrebröd* på en restaurang, men detta är den enda kopplingen till Danmark: ordet *smörrebröd* har dessutom stavats på det svenska sättet eftersom det ingår i en text på svenska. Ett foto på ett smörrebröd illustrerar också läsestycket. Det senare läsestycket om Island presenterar däremot den tonåriga Gunnar. I stycket framgår att Island har 320000 invånare, varma källor och vulkaner och att Reykjavik är ”en ren och vänlig stad” med korta avstånd, men största delen av texten samt bilden som illustrerar stycket fokuserar Gunnars hobby parkour, inte Island.

Man kan alltså konstatera att Norge, Danmark och Island har flätats in i själva språkundervisningen (jfr Pyykkö

2014): läsaren får information om de nordiska länderna också i bastexterna. Texterna behandlar också teman som tillhör ungdomarnas vardagliga liv och närmiljö i enlighet med *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (jfr Utbildningsstyrelsen 2014). Å andra sidan framhävs norska, danska och isländska ungdomars likheter med finländare genom hobbyn och drömyrken, som läsaren troligen kan identifiera sig med: bland hobbyer nämns bl.a. bandy, dans, skidåkning, balett och parkour och bland drömyrken flygvärdinna, lärare, grafiker och filmregissör (Blom m.fl. 2014:12-13, 22-23, 34-35, 56-57, 66-67).

Eftersom Sverige behandlats redan i de tidigare böckerna i *Megafon*-serien fokuserar läsestycket under temat Sverige samer. Läsestycket berättar om den 16-åriga Matias som berättar om sitt liv, sina framtidsplaner och sin fritid i en by i Sameland. I samband med intervjun nämns också att Matias talar förutom svenska både nord- och sydsamiska (Blom m.fl. 2014: 78-79): detta är den enda gången då de samiska språkens mångfald tas upp. Vad gäller hobbyer och drömyrket avviker Matias tydligt från sina norska, danska och isländska jämnåriga: hans plan är att studera till renskötare och som hans hobbyer nämns vedhuggning och hantverk: författarna t.o.m. betonar att han inte bryr sig om datorer eller Tv-spel. Framför allt hantverk är ett väsentligt element i samernas kultur (Samer 2021) och livet på glesbygden i Norra Sverige är säkert mycket annorlunda än i de nordiska huvudstäderna, men läsaren får ett intryck att skillnaderna mellan samer och ”de andra” framhävs kraftigt, vilket kan förstärka stereotypierna. Läsestycket om Finland (Blom m.fl. 2014: 90-91) består av ett antal levnadsregler från den finlandssvenske affärsmannen och spelutvecklaren Peter Vesterbacka till läsaren, men texten handlar inte om Finland som land eller om finlandssvenskhet som identitet.

Kulturtorget-sidorna

Presentationen av de olika länderna fördjupas på de på finska skrivna *Kulturtorget*-sidorna, som presenterar framför allt natur och geografi, sevärdheter, kända varumärken och synvinklar till invånarnas vardagsliv. Kulturtorget-sidorna inleds med listor över en färg, en smak, ett ljud, en doft och en känd figur som författarna förknippar med varje land. Det förblir dock oklart varför författarna har lagt till dessa listor som troligen snarare förstärker än skingrar fördomar, varför de har valt just dessa företeelser, varför Norge och Island har samma smak och varför den kända figuren för Island är en riktig person när de andra har sagofigurer. Ifall listorna används som grund för diskussioner i klassrummet kan de naturligtvis leda till att stereotyper skingras (jfr Hahl 2020):

Tabell 1 *Sammanfattningen av listorna över de nordiska länderna* (Blom m.fl. 2014: 20, 42, 64, 86, 98)

| | färg | smak | ljud | doft | känd figur |
|---------|---------------------|-------------------|--------------------|------------|-----------------------|
| Norge | Svart som olja | fisk | vind | havssalt | trollen |
| Danmark | röd och vitt | smörrebröd [sic!] | cykelns ringklocka | hav | den lilla sjöjungfrun |
| Island | turkos som en lagun | fisk | Geysir | svavel | Björk |
| Sverige | blågul | godis | Melodifestivalen | köttbullar | Pippi Långstrump |
| Finland | blåvit | salmiak | bad i bastu | kaffe | Julgubben |

Geografi ägnas relativt mycket uppmärksamhet i *Megafon 3*. Läsaren får veta att Europas djupaste sjö ligger i Norge, likaså som fjällplatån *Preikestolen*. Dessutom presenteras *Svalbard* i en egen faktaruta, men med delvis felaktig information. Det framställs som ett område med flera isbjörnar än människor och utan service och socialvård, varför ”de starka och arbetsförmögna invånarna” lever där ”vind för våg” (Blom m.fl. 2014: 30, mina översättningar). Med tanke på att turismen är en av näringsgrenarna i ögruppen (Statistisk sentralbyrå 2021a) kan avsaknaden av service inte stämma helt, och vad gäller socialvård gäller den nordiska konventionen om social trygghet även i Svalbard trots kravet att invånarna på Svalbard bör kunna försörja sig själva (Nordiskt samarbete 2021). Huvudstaden heter enligt författarna Svalbard, trots att den i verkligheten heter *Longyearbyen* (Statistisk sentralbyrå 2021b).

Under Danmarks geografi behandlas den stora befolkningstätheten, att hela landet är lågland och att landet består av Jyllandhalvön och av mer än 400 öar. Dessutom nämner författarna Grönland och Färöarna och att deras ställning påminner om den av Åland, men områdena presenteras inte mer ingående (jfr Hilliard 2014). Ett område som fått en egen faktaruta är Skagenområdet i Jyllands norra spets som är känt för sina sanddyner. Även den platta topografin och dess gynnsamma inverkan på cyklandet presenteras. Om Islands geografi tas upp vulkaner och jordskalv samt det faktum att det varken lever ormar eller grodor i landet. Naturen och geografin i Sverige och i Finland behandlas inte i *Megafon 3*, troligen eftersom dessa länder redan har presenterats i *Megafon 1* och *2*.

Av de norska sevärdheterna presenteras *Holmenkollen* och Edvard Munch-målningen *Skriet* (Blom m.fl. 2014: 21), och av den danska fristaden *Christiania* och rockfestivalen

i *Roskilde* (Blom m.fl. 2014: 52). Även historien bakom dessa behandlas kortfattat. Vad gäller Island nämns enbart turistrutten *Gyllene cirkel* som består av *Pingvellir*, *Gullfoss* och gejsrarna. Turistmålen i Sverige och Finland behandlas inte i *Megafon 3*.

Vad gäller de kända varumärkena koncentrerar sig *Megafon 3* framför allt på för ungdomarna bekanta danska klädesmärken (*Jackpot*, *Vero Moda* och *Only*). Även Eggstolarna och legoklossarna nämns som exempel på dansk design. Dessutom nämns att den danska restaurangen *Noma* har flera gånger valts till världens bästa. Av norska uppfinningar behandlas däremot osthyveln och gemet, men inga varumärken. Isländska varumärken behandlas inte alls. Dessutom nämns att Sverige exporterar kläder, möbler och musik, men några varumärken nämns inte: författarna antar troligen att *Hennes & Mauriz* och *Ikea* redan är bekanta för eleverna. På Finlands sida nämns däremot ett antal klassiska finska uppfinningar, bl.a. xylitol-tuggummi, Benecol-margarin, Nokias mobiltelefoner, torksåp för tallrikar, Abloy-låset och operativsystemet Linux.

Som synvinklar till invånarnas vardagsliv nämns det att norrmännen gärna äter pizza, att danskarna är flitiga cyklisterna och att islänningarna använder en specifik mobilapplikation för att reda ut sina släktskapsförhållanden, att telefonkatalogen har ordnats alfabetiskt efter förnamnen och att det inte finns några järnvägar på Island (Blom m.fl. 2014: 20, 43, 64, 74). Dessutom får läsaren veta att två tredjedelar av islänningarna tror på alver som också tas i beaktande i byggprojekten. Detta stämmer dock inte enligt undersökningarna: däremot anser ca en tredjedel av islänningarna att det är *möjligt* att alver existerar (Haraldsson 2011). På Sveriges Kulturtorget-uppslag behandlas TV-serien *Solsidan* där även en finlandssvensk skådespelare medverkar

samt några svenska maträtter (*surströmming, kroppkakor, isterband, raggmunk* och *kräftor*). Dessutom konstaterar författarna att svenskarna älskar trygghet, att hålla tal och sjunga och att läsa. Om finländare konstateras däremot att de är effektiva, lojala, blyga, ärliga och arbetsamma och att de badar bastu och vinterbadar gärna, dvs. båda presentationerna förstärker stereotypier.

På sista *Kulturtorget*-sidan för varje land ser läsaren foton på kända personer från de olika nordiska länderna och uppmanas att söka mer information om dem, exakt som presentationstexten för *Megafon* konstaterar på förlagets internetsida (Otava 2021). Bildsamlingarna kombinerar både populär- och högkultur (jfr Pyykkö 2014). Från Norge tas upp författarna *Henrik Ibsen* och *Jo Nesbø*, upptäcktsresandena *Thor Heyerdahl* och *Roald Amundsen*, musikern *Maria Mena* och längdskidåkaren *Marit Bjørgen*. Från Danmark presenteras författarna *H.C. Andersen* och *Karen Blixen*, filosofen *Søren Kierkegaard*, musikern *MØ*, den internationellt kända skådespelaren *Mads Mikkelsen* och filmregissören *Lars von Trier*, dvs. en stor del av de kända danskarna representerar snarare högkultur än populärkultur, vilket kan vara ett problematiskt val med tanke på att läromedlen är avsedd för tonåringar (Pyykkö 2014). Från Island presenteras författaren *Halldór Laxness*, musikern *Björk* och rockbanden *Sigur Rós* och *Of Monsters and Men*. De två återstående bilderna föreställer späckhuggaren Keiko från filmen *Free Willy*, som ursprungligen fångades inom Islands territorialvatten och pärmén på Snorre Sturlasons *Edda* som kallas ”islänningarnas egen Kalevala” med hänvisning till Finlands nationalepos, men de väsentliga skillnaderna mellan dessa två verk (Wanner 2008), såsom deras ålder, behandlas inte, vilket gör likställandet av *Edda* och *Kalevala* problematiskt.

Från Sverige presenteras i bilderna vetenskapsmannen *Alfred Nobel*, författarna *Stieg Larsson* och *Astrid Lindgren*, TV-personen *Maria Montazami*, fotbollsspelaren *Zlatan Ibrahimovic* och den internationellt kända skådespelerskan *Noomi Rapace*. Zlatan Ibrahimovic är också den enda personen med invandrarbakgrund som nämns i *Megafon 3*. De kända finländarna är däremot popsångaren *Isaac Elliot*, författaren *Tove Jansson*, modedesignern *Paola Suhonen*, F1-föraren *Kimi Räikkönen* och den före detta presidenten, nobelpristagaren *Martti Ahtisaari*. Den sista bilden framställer logon av det finska operativsystemet Linux.

Plustexterna och litteratur

Förutom de egentliga läsestycken och faktasidorna om de olika länderna innehåller textboken så kallade plustexter om de olika nordiska länderna samt korta exempel på skönlitteratur. Antalet plustexter är detsamma som antalet egentliga läsestycken, dvs. temana Norge, Danmark och Island har vart och ett två plustexter, medan temana Sverige och Finland innehåller en plustext.

Gemensamt för plustexterna om Norge och Danmark är att den första texten handlar om ett för landet typiskt brott, och det senare om en norsk respektive dansk uppfinning. Brottsnyheten från Norge rapporterar om den andra gången då tavlan *Skriet* av Edvard Munch blev stulen på Munchmuseet i Oslo, medan den senare presenterar en norsk uppfinning, gemet (Blom m.fl. 2014: 19, 29). Brottsnyheten från Danmark rapporterar däremot om den upprepade vandalismen mot statyn *Lilla sjöjungfrun*, och den senare plustexten om Danmark berättar hur man kan bygga en anka av duplolegobitar (Blom m.fl. 2014: 41, 51).

Plustexterna under temat Island avviker tydligt från dem under temana Norge och Danmark. Den första texten består av ett skämtsamt ”psykologiskt test” i samma stil som i kvällstidningar: texten presenterar fyra ”personlighetstyper” som likställs med fyra typer av vulkaner (sköldvulkan, undervattensvulkan, konvulkan och sprickvulkan) som förekommer på Island. Texten saknar alltså direkt koppling till Island, låt vara att det finns flera olika typer av vulkaner där. Den senare plustexten handlar om en frågesport om de forntida nordiska asagudarna, varför texten handlar snarare om de nordiska ländernas gemensamma fornhistoria än Island (Blom m.fl. 2014: 63, 73). Hur asatron kan förknippas med Island behandlas inte.

Plustexten under temat Sverige består av ett matrecept som kallas ”lappmacka” (Blom m.fl. 2014: 85). Rättens centrala ingredienser är tunnbröd och renkött som för tankarna till Sameland, men ordet *lapp* i betydelsen ’en same’ är inte längre acceptabelt i dagens Sverige (SVT 2019), och även samerna i Finland önskar att ordet *lapps* finska motsvarighet *lappalainen* inte skulle användas som synonym för *same* (på finska *saamelainen*, Fåktalåvvi 2017). Därför borde ordet inte heller förkomma i ett läromedel. Plustexten under temat Finland består av ett test om ett lämpligt yrkesval, dvs. den saknar koppling till Finland (Blom m.fl. 2014: 97).

Skönlitterära texter kan ses som något som bättre fungerar med vuxna språkinlärare (jfr Pyykkö 2014), men litteraturexemplen i *Megafon 3* representerar framför allt nordiska sagor i svenska översättningar. Varje land har ett exempel på skönlitteratur: texten från Norge berättar om tandtrollen *Karius och Baktus*, medan texten från Danmark är ett utdrag ur *Den fula ankungen* av H.C. Andersen och den isländska sagan är en förkortad version av sagan *Pojken och katten*. Litteraturexemplet i samband med Sverige består

av dikten/sången *Det finns en plats* av den samiska musikern Jon Henrik Fjällgren, och exemplet i samband med Finland är ett utdrag från novellen *Vårvisan* av Tove Jansson ur samlingen *Det osynliga barnet*.

Språken i Norden

Megafon 3 innehåller exempel på norska (bokmål), danskan och isländskan. Beläggen på språken förekommer i introduktionsuppslagen där framför allt interjektioner presenteras samt på *Kulturtorget*-sidorna samt i form av sångtexter. Minoritetsspråken grönländskan och färöiskan i Danmark nämns inom parentes på introduktionssidan för Danmark (Blom m.fl. 2014: 32) och två av de samiska språken nämns i samband med läsestycket om Sverige, men med undantag av de grönländska ortnamnen på den senare kartan och den samiska hälsningen Buorre beaivi (Blom m.fl. 2014: 7-9) exemplifieras dessa språk inte alls.

Introduktionsuppslaget om Norge (Blom m.fl. 2014: 10–11) konstaterar att *ø*:et i norskan stavas på ett annat sätt än i svenskan och finskan och presenterar interjektionerna *Akkurat!* ('exakt') *Ha det* ('Hejdå')! *Hei!* och *Kempegrejt!* Det sistnämnda uttrycket förekommer dock inte i *Bokmålsordboka–Nynorskordboka*: förledet *kjempe* betyder visserligen 'jätte' på både bokmål och nynorska och det används i norskan som prefix på ett likadant sätt som prefixet *jätte* i svenskan. Efterledet *greit* betyder däremot på norska 'enkel, klar, praktisk' (*Bokmålsordboka–Nynorskordboka*), dvs. ordet betyder inte detsamma som engelskans *great*, vilket författarna trott. Dessutom stavas ordet i boken på ett sätt som avviker från den norska standarden (dvs. *greit*). På samma uppslag listas även namn på traditionella norska maträtter (*brunost, smalahove, tørrfisk*).

På *Kulturtorget* (Blom m.fl. 2014: 20) ges även fem ord/uttryck under den rubriken *Så här snakker du norsk* [sic!], som blandar svenska (*så här*) och norska (*snakker, norsk*) i samma mening: ordet *du* är detsamma i båda språken. Uttrycken på listan är *gå på tur* ('gå och vandra uppe i fjällen'), *harrytur* ('en shoppingsresa till Sverige där priserna är lägre'), *matpakke* ('matsäck') samt *Ola/Kari Nordmann* (en genomsnittsnorman/-norska): författarnas huvudsakliga syfte torde alltså inte ha varit att förse läsaren med användbara uttryck. Motsvarande listor över danskan och isländskan ges inte. På det senare *Kulturtorget*-uppslaget ser läsaren även interjektionen *Akkurat!* ('exakt'). Trots att *Kulturtorget*-sidorna huvudsakligen är på finska, innehåller uppslaget även flera pratbubblor på svenska och en på norska (*Jeg har brunost i matpakken*), vilket torde göra det svårt för läsaren utan kunskaper i norska att skilja språken från varandra. Att norskan har två alternativa standardspråk, bokmål och nynorsk (*Store norske leksikon* 2020), nämns kort på introduktionsuppslaget (Blom m.fl. 2014: 10), men vad detta betyder förklaras inte mer ingående. Boken innehåller inte heller exempel på nynorskan.

Introduktionsuppslaget till Danmark (Blom m.fl. 2014: 32-33) tar upp adjektivet *dejlig* och substantivet *hygge*, och av typiska maträtter nämns *frikadeller*, *röd pölse* [sic!] och *smörrebröd* [sic!] där orden stavats med det *ö* som vanligen inte används i danskan (*Dansk ordbog*). Dessutom ser läsaren namnet på ett slags smörrebröd, *sol over Gudhjem*, i det senare läsestycket under temat Danmark (Blom 2014: 45). Danska språket tas upp även på *Kulturtorget*-sidan (Blom m.fl. 2014: 42-43) i samband med legoklossar, där etymologin bakom varumärket behandlas, och en legofigur uppmanar i en pratbubbla: *Leg gott!* Ytterligare visar en pratbubbla frågan *Hvem taler dansk?* På uppslaget ser läsaren

även två pratbubblor på svenska: det är dock oklart om en tonåring läsare kan veta vilka av bubblorna är på svenska och vilka som är på danska. De danska räkneorden förklaras i en faktaruta som konstaterar att det danska systemet fungerar efter ”en annan logik” än det svenska (min översättning). Logiken bakom sådana siffror som exempelvis *halvtreds* (50) eller *tres* (60) förklaras dock inte explicit.

Isländskan får något mer utrymme än de övriga språken i *Megafon 3*. På introduktionsuppslaget (Blom m.fl. 2014: 54-55) tas upp fraserna *Hæ!* (’hej’) *Takk fyrir!* (’tack’) *Bless!* (’hejdå’) och *Allt í lagi* (’allt väl’), och av de typiska maträtterna nämns *skyr*, *hangikjött* och *hákarl*. Den första Kulturtorget-sidan (Blom m.fl. 2014: 64) visar ett autentiskt foto på en varningsskylt för vulkanutbrott på isländska och engelska (*Lokað – Hætta á eldgosi og flóðum/Closed – Risk for volcanic eruptions and floods*). Även det isländska namnskicket, dvs. att man inte har ett släktnamn utan en patronym eller matronym, presenteras i en faktaruta, där substantiven *dóttir* och *son* också tas upp implicit. Dessutom nämns under rubriken *Talar þu íslensku* att isländskan påminner om urnordiska mer än de övriga nordiska språken och att isländskan föredrar nyord (som exempel ges *sjónvarp* ’television’) framför internationella lånord. De isländska räkneorden 1–3 (*ein*, *tveir*, *þrír*) ges i samband med en bildserie på ett geiserutbrott. På det senare Kulturtorguppslaget (Blom m.fl. 2014: 74-75) presenteras däremot de isländska jultomtarna *Jólasveinar* och läsare ställs en fråga om vad eller vem *Jólakötturinn* är.

Norskan, danskan och isländskan är ytterligare närvarande i tre sångtexter (*Ring meg* av Gabrielle, *Et sidste kys* av Nik & Jay och *Hoppípolla*²³ av Sigur Rós) som representerar

23 *Hoppípollas* text är delvis på det fiktiva språket *vönlenska* (Sigur Rós 2021), men dessa verser har markerats tydligt i texten.

modern musik som antagligen inte är bekant för läsarna från tidigare (jfr Pyykkö 2014). Enligt Madsen (2016) är poesi en bra texttyp för att öva grannspråksförståelse, och sångtexterna kan ses som en underkategori av poesi. Sångtexterna innehåller relativt mycket språkmateriel som kan utnyttjas för att åskådliggöra de stora likheterna mellan i synnerhet svenskan, norskan och danskan (jfr Gooskens & Swarte 2017), men det torde bero på enskilda lärares engagemang och tidsresurser hur mycket utrymme texterna ges i undervisningen. Exempelvis listor över ord och uttryck som avviker från svenskan förekommer inte. Då de nordiska grannspråken inte alls nämns i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelse 2014) är det möjligt att lärarna inte fäster mycket uppmärksamhet vid dem.

Då svenskan är målspråket för undervisningen och finskan är elevernas skolspråk, ges det inte likadana exempel på språket på dessa sidor. Däremot tas det upp vissa skillnader i det finlandssvenska och sverigesvenska ordförrådet på *Kulturtorget* om Finland (exempelvis *roskis* vs. *sopkorg*, Blom m.fl. 2014: 98).

Sista textuppslaget i boken (Blom m.fl. 2014: 102-103) består av korta berättelser på svenska om ungdomars julfirande i de nordiska länderna, och varje historia avslutas med den vedertagna *god jul*-önsknigen på finska, svenska, isländska, norsk (bokmål) och danska.

Sammanfattande diskussion

Eftersom de flesta finskspråkiga ungdomar lär sig svenska som främmande språk, dvs. utan naturlig kontakt med språket, spelar läromedlen en central roll för undervisningen

genom att utgöra den huvudsakliga inputkällan till både själva språket och kulturkunskaperna. *Megafon 3* lovar i enlighet med *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014) läsaren information om riktiga ungdomars vardagliga liv i de nordiska länderna och detta verkar vara fallet med de regelrätta läsestyckena, låt vara att det är oklart om karaktärerna som intervjuas i läsestycken är verkliga personer. Däremot betonar de specifika kulturavsnitten skrivna på finska ungdomarnas värld i varierande mån, men separat från själva språket (jfr Pyykkö 2014). Framställningarna koncentrerar sig för det mesta på allmän information om de olika länderna som inte tar hänsyn till läsarna på något specifikt sätt (jfr Kunnas 2020).

Att läroboksförfattarna har valt att koncentrera sig på allmänbildande information kan naturligtvis försvaras med att det är viktigt att finskspråkiga ungdomar får lära sig fakta om Finlands närmaste grannländer. Informationen betonar geografi, natur och sevärdheter, dvs. en slags turismsynvinkel är kraftigt närvarande (jfr Eide 2012, 2014). Exempelvis studie- och arbetsmöjligheterna i de övriga nordiska länderna som kunde tänkas öka läsarnas intresse för Norden nämns inte. Presentationerna återspeglar också den traditionella synen om homogena kulturer där minoriteterna med undantag av samerna lyser med sin frånvaro: de självstyrda områdena Färöarna och Grönland nämns mycket kortfattat och de övriga minoriteterna behandlas inte alls (jfr Pyykkö 2014, Hilliard 2014, Hahl 2020). Även presentationen av samer lämnar dock en del att önska, eftersom läroboksförfattarna bl.a. exotiserar den samiske tonåringen i läsestycket om Sverige, och använder ett ord som språkvårdarna nuförtiden avråder från.

Vissa bilder och delar av presentationerna kan även

leda till ökat stereotypiskt tänkande. Dessutom innehåller informationen ett antal fel och inexaktheter (jfr Hahl 2020), både vad gäller fakta om de olika områdena och de olika nordiska språken. Läromedlen förbinder naturligtvis inte läraren till att undervisa på ett visst sätt, men undervisningsarbetet blir naturligtvis tungt, om materialet inte är tillräckligt mångsidigt och inte befrämjar den kulturella kompetensen (Hahl 2020). Kännetecknande för läromedlen är de upprepade uppmaningarna för läsaren att leta efter information på Internet, och dessa kan ha en aktiverande inverkan, men det är oklart om resultaten diskuteras tillsammans på lektionerna. Om detta är fallet, får läsarna värdefulla tillfällen att reflektera sina tidigare kunskaper och de eventuella stereotypierna samt utveckla sin kulturella kompetens, men risken finns att kulturundervisningen blir bortvald till följd av tidsbristen (Hahl 2020).

Referenser

- Battail, J.-F. (1990) *Vad är nordisk kultur?* In: Trettondagseminarium ”Kulturkompetens – en nyckel till 90-talets svenskundervisning”. Nordisk språk- och informationscentret. Rapport 29. Helsingfors. S. 24–34.
- Blom, A., M. Friis, S. Kokkonen, S. Liukkala & S. Pukonen (2014) *Megafon 3. Textbok*. Sjätte upplagan. Helsingfors: Otava.
- Bokmålsordboka–Nynorskordboka* (2009) Språkrådet, Universitas Bergensis. Nedladdad från: <https://ordbok.uib.no/>. [läst den 12.10.2021]
- Boström, L. (2016) De skandinaviska grannspråken. *Kognition & pedagogik* 99, 14–31.
- Byram, M. (2003) On being ‘bicultural’ and ‘intercultural’.

- In: G. Alred, M. Byram & M. Fleming (eds), *Intercultural Experience and Education* (ss. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Börestam, U. (2011) Språkbytare och språktänjare. Nordisk språkgemenskap ur andraspråksperspektiv. *Sprog i Norden*, 83-108.
- Dansk ordbog* (2021) Köpenhamn: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Nedladdad från: <https://ordnet.dk/ddo> [läst den 12.10.2021]
- Delsing, L.-O. & K. Lundin Åkesson (2005) Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Doyé, P. (2004) A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *Language Learning Journal* 30, 59–68.
- Eide, L. (2012) *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedsprogfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk*. Bergen: Bergens universitet.
- Eide, L. (2014) Latin-Amerika i lærebøker i spansk. Hva formidles og hvilke stemmer kommer til orde? *Sprogforum* 59, 69–77.
- Europarådet (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fáktalávvu (2017) Lappalainen viittaa henkilön elinkeinoon, ei kansallisuuteen. <https://faktalavvu.net/2017/11/21/lappalainen-viittaa-henkilon-elinkeinoon-ei-kansallisuuteen/> [läst 12.10.2021]
- Gooskens, C. (2006) Hvad forstår unge svenskere og nordmænd bedst – engelsk eller dansk? *Tidsskrift for sprogforskning* 4(1–2), 221–244.
- Gooskens, C. & F. Swarte (2017) Linguistic and extra-

- linguistic predictors of mutual intelligibility between Germanic languages. *Nordic Journal of Linguistics* 40(2), 123–147.
- Hahl, K. (2020) Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. In: R. Hilden & K. Hahl (red.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 17*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Hall, R. (2007) *Matka viikinkien maailmaan*. Finsköversättning av Veli-Pekka Ketola. Helsingfors: Multikustannus.
- Haraldsson, E. (2011) Psychic experiences a third of a century apart: two representative surveys in Iceland with an international comparison. *Journal of the Society of Psychological Research* 75(2), 76–90.
- Hilliard, A. (2014) A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. *Language Education in Asia* 5(2), 238–252.
- Kunnas, W. (2020) ”Du vet förstås att Finland är tvåspråkigt”: *Finlandssvenskhet och finskhet i grundskolans läroböcker för B-svenska och A-finska*. En opublicerad avhandling pro gradu. Åbo: Åbo universitet.
- Madsen, L. (2016) Nordiske nabosprog i grundskolen. *Kognition & pædagogik* 99, 90–97.
- Maijala, M. (2004) Kulttuuri on kaikkea – Kohtaavatko kielenoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt? I: Pietilä P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (red.), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64*. Jyväskylä. S. 179–197.
- McConachy, T. (2018) Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural*

- Education* 29(1). 77–88.
- Nordiska ministerrådet (2021) *Onko pohjoismaista kieliyhteyttä olemassa? Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.*
- Nordiskt samarbete (2021) *Flytta eller resa till Svalbard.* Nedladdad från: <https://www.norden.org/sv/info-norden/flytta-eller-resa-till-svalbard> [läst 12.10.2021]
- Nyqvist, E.-L. (2022) Danska på svenskt språkbad i Finland – 15-åringar läser på ett grannspråk. *Sprogforum* 74, 91-98.
- Otava (2021) *Megafon.* Nedladdad från: <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-7-9/megafon-ops-2016/> [läst 12.10.2021]
- Pyykkö, R. (2014) Kulttuuri kielenopetuksessa. In: P. Pietilä & P. Lintunen (red.), *Kuinka kieltä opitaan* (s. 188-203). Helsingfors: Gaudeamus University Press.
- Risager, K. (2014) Om at analysere kultur i læremidler. *Sprogforum* 59, 78–86.
- Risager, K. (2018) *Representations of the World in Language Textbooks.* Bristol: Multilingual Matters.
- Ristikankare, A. (2019) *Nordiska aspekter i läroböcker avsedda för grundskolans B1-svenska.* En opublicerad avhandling pro gradu. Åbo universitet: Nordiska språk.
- Samer (2021) *Hantverk.* Nedladdad från <http://www.samer.se/4383> [läst 19.10.2021]
- Sercu, L. (2005) Teaching foreign languages in an intercultural world. In: L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. Garcia & P. Ryan (eds), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices* (ss. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sigur Rós (2021) *What language does Jónsi sing in?* <https://18seconds.sigurros.com/band/faq.php> [läst 7.10.2021]
- Språkinstitutet (2021) *Samiska.* Nedladdad från: <https://www.>

- sprakinstitutet.fi/sv/om_sprak/sprak_i_finland/samiska.
[läst 12.10.2021]
- Språkläraryrket (2021a) *Perustietoa kielivalinnoista*
Nedladdad från: https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/perustietoa_kielivalinnoista. [läst 12.10.2021]
- Språkläraryrket (2021b) *Tilastotietoa kielivalinnoista*
Nedladdad från: https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista [läst 12.10.2021]
- Statistisk sentralbyrå (2021a) *Svalbard*. Nedladdad från:
<https://www.ssb.no/svalbard/> [läst 12.10.2021]
- Statistisk sentralbyrå (2021b) *Flere flytter till Svalbard*.
Nedladdad från: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flere-flytter-til-svalbard> [läst 12.10.2021]
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Roskilde: Roskilde universitet.
- Store norske leksikon (2020) Nedladdad från: https://snl.no/spr%C3%A5k_i_Norge [läst 12.10.2021]
- SVT (2019) *Efter kritiken – staten slutar använda ordet lapp*.
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/norrbottnen/lapp-blir-nomad-i-statens-framstallan> [läst 8.10.2021]
- Utbildningsstyrelsen (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Nedladdad från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>. [läst 12.10.2021]
- Wanner, K.J. (2008) *Snorri Sturluson and the Edda: The conversion of cultural capital in medieval Scandinavia*. Toronto: Toronto University Press.

Páll Isholm og Olly Óladóttir Poulsen

Dansk i Færøerne. Mellem andetsprog og fremmedsprog

Indledning

Dette kapitel analyserer faglige formål og læremidler vedr. danskfaget i den færøske folkeskole med særlig vægt på 9. klassetrin. For at lave denne analyse, og for at læseren kan få et indblik i danskfagets særlige rolle i Færøerne, indleder vi med en kort historisk redegørelse for danskfaget som skolefag i Færøerne. Derefter er der en analyse af fagbeskrivelsen for dansk og en kort sammenligning i forhold til færøskfaget. Ud fra dette foretager vi en analyse af de mest fremtrædende læremidler til 9. klassetrin, og til slut kommer vi med en perspektivering af danskfagets rolle i fremtiden og nogle overvejelser over hvilke udfordringer det giver i en nordisk, kulturel og materialemæssig kontekst.

Empirien i kapitlet tager hovedsageligt udgangspunkt i en kvalitativ undersøgelse som blev lavet i 2015 i forbindelse med et kandidatspeciale, *Dansk som fremmedsprog i Færøerne*, skrevet af den ene af os, Olly Óladóttir Poulsen (Poulsen, 2017). Empirien til specialet fremkom gennem et Mixed design i form af observation, spørgeskemaer og interviews i forskellige 9. klasser i Færøerne. Da der nu er gået syv år siden den undersøgelse blev lavet, har vi valgt at få lavet en ny undersøgelse for at få et indblik i, om der er nogle ændringer vedrørende valget af danskmaterialer der bliver

brugt i udskolingen i dag, anno 2022. Undersøgelsen er kvantitativ, idet den kun bygger på et spørgeskema, og den omfatter ca. 50% af skolerne i Færøerne.

I slutningen af kapitlet kommer vi ind på det spørgsmål om de færøske elever ville vælge engelsk som første fremmedstprog fremfor dansk. For at få belyst dette spørgsmål, valgte vi at lave en mindre kvantitativ undersøgelse af dette emne. Undersøgelsen blev lavet i form af et spørgeskema til alle eleverne i udskolingen på en af de større skoler i Færøerne.

Det danske strog i det færøske samfund

Dansk har været en stor del af den færøske skole også efter at obligatorisk skolepligt blev indført i slutningen af 1872. Der er dog sket store ændringer i disse 140 år, og i dag spiller dansk en væsentlig mindre rolle både i skolen og i det færøske samfund som helhed. For at forstå danskfagets rolle skal vi se på det danske sprogs rolle i et større historisk perspektiv og i en fælles kontekst med færøsk.

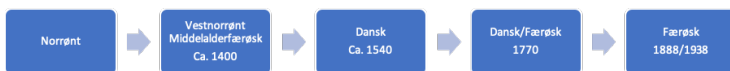
I de første århundreder efter nordboernes kolonisation af Færøerne i det 9. århundrede og til omkring år 1400 var sproget et fælles vestnordisk strog, også kaldet norrønt. Ud fra det vestnordiske strog spirede der i de efterfølgende århundreder flere sprog frem: færøsk i Færøerne, norsk i Norge, islandsk i Island og norn i Shetlandsøerne og Orkneyøerne. I Shetlandsøerne og Orkneyøerne formåede man ikke at beholde de nordiske sproge, og begge områder er i dag engelsktalende (Andreasen og Dahl, 1997). Færøerne befandt sig sprogmæssigt i samme situation som Shetlandsøerne og Orkneyøerne, idet det danske strog var ved at overtage det færøske, men det lykkedes at bevare det færøske strog (Davidsen & Mikkelsen, 1993).

Efter reformationen omkring 1540 blev dansk det officielle sprog i Færøerne. Færøernes tilknytning til det danske/norske rige gjorde at dansk i politisk og officiel sammenhæng blev betragtet som 'modersmål'. Dansk blev sproget i alt hvad der vedrørte handel og statslige, retslige og kirkelige sammenhænge. Dette trak også det danske skriftsprog ind på offentlige institutioner som fx Landstinget, der ellers anvendte det færøske sprog (Debes, 2000). Historisk set fik dansk således en særdeles fremtrædende rolle i Færøerne og var i flere århundreder færingernes eneste skriftsprog.

Den store brydningstid angående sproget i Færøerne (fra norrønt til færøsk) strakte sig fra år 1400 til år 1600 (Torp, 2004), dvs. i den periode hvor dansk var indført som det officielle sprog. Betragter vi spørgsmålet vedrørende tale- og skriftsproget i historisk kontekst i Færøerne, kan det sættes op i disse grafer (Figur 1-2):



Figur 1. Talesprog



Figur 2. Skriftsprog

Dansk kontra færøsk, det var temaet på et møde der sidenhen er blevet kaldt Julemødet, og som fandt sted den 26. december 1888. Grunden til mødet var de spirende nationale tanker om, at det færøske sprog var ved at gå til grunde, og at det danske havde taget overhånd. Man mente, at modersmålet nu var så ydmyget i sit eget land, at det ikke kunne reddes uden hele folkets indsats og vilje. Der var nogle der mente, at hvert andet ord, der kom ud af en

færing, var dansk, og skulle færinger bevare deres sprog og største folkeeje, så måtte der ske noget. Videre mente man, at det var folkets pligt både over for sig selv og forfædrene at redde og pleje færingernes mest dyrebare kulturarv af alle – sproget. I eftertiden er Julemødet blevet symbol på startskuddet for kampen om at vinde færøsk de rettigheder i offentlig sammenhæng som dansk havde.

I 1899 blev Føroya Fólkaháskúli (Færøernes Folkehøjskole) grundlagt og blev den første skole i Færøerne som underviste på færøsk. Føroya Fólkaháskúli har haft stor betydning for den færøske folkelige identitet. De første tre årtier var højskolen det eneste sted, hvor folket kunne få grundig undervisning i færøsk sprog, litteratur og historie, og på højskolen blev der også holdt gudstjenester på færøsk med færøske salmer. Julemødet, højskolen og bagmændene fik således en central rolle i arbejdet med at bevare det færøske sprog, og der er flere der mener, at det var arbejdet i og omkring Føroya Fólkaháskúli, som førte til, at det færøske sprog senere blev anerkendt (Thomsen, 1989).

Først i 1912 blev færøsk et obligatorisk fag i folkeskolen, og i 1920 kom færøsk retskrivning på skemaet som et obligatorisk fag. Dansk blev dog stadig anvendt som det officielle undervisningssprog (skolesprog) i den færøske folkeskole, og det var først den 13. december 1938 at færøsk blev det officielle undervisningssprog i Færøerne, hvor det afløste dansk (Ólavsstovu, 2012).

Fra skolesprog til fremmedsprog

Ved hjemmestyreordningen 1948 blev færøsk anerkendt som hovedsproget, altså det primære sprog i Færøerne. Dansk blev det officielle andetsprog, men skulle dengang, og skal

stadig, ”læres godt og grundigt og skal kunne bruges i alle offentlige sammenhænge” (Lov om Færøernes Hjemmestyre § 11, 1948).

Med hjemmestyreløven og udviklingen af sprog-situationen i Færøerne generelt bliver færøisks stilling som hovedsprog stadig mere tydelig, og situationen ændrer sig fra, at Færøerne er et samfund hvor to sprog er nødvendige, til et samfund med ét hovedsprog. Fremvæksten af færøsk radio, fjernsyn og andre medier og fremvæksten af færøsk undervisningsmateriale og sproglige domænesejre i det hele taget, flytter dansk gradvist længere ud i periferien. Dette påvirker også diskursen omkring betydningen af dansk i det færøske samfund, og i perioden fra 1948 til i dag ser vi store ændringer i danskfagets stilling i den færøske skole, selvom det stadig fylder meget og er det første fremmedsprog eleverne møder i skolen.

I skolereformen i 1979 rykkes dansk fra 1. til 3. klasse, og i to omgange taber dansk terræn i gymnasieskolen. Først fra at være obligatorisk alle tre år til at blive obligatorisk i to år, og i gymnasireformen i 2013 bliver dansk valgfag, samtidig med at engelsk bibeholder sin position som obligatorisk fag på alle studieretninger. Nogle år før denne ændring blev engelsk også rykket fra 5. til 4. klasse, som også er en konstatering af, at dansk ikke længere har samme position som første fremmedsprog. Disse ændringer har stor indflydelse på elevernes læring, men også på diskursen omkring dansk som første fremmedsprog der skal ”læres godt og grundigt”. Se Figur 3 om de obligatoriske sprogfag i den færøske skole 2022:

| | Færøsk | Dansk | Engelsk |
|----------------------------|---------------|--------------|----------------|
| 1. kl. | 11 | 0 | 0 |
| 2. kl. | 11 | 0 | 0 |
| 3. kl. | 9 | 3 | 0 |
| 4. kl. | 6 | 4 | 2 |
| 5. kl. | 6 | 4 | 3 |
| 6. kl. | 6 | 4 | 4 |
| 7. kl. | 5 | 4 | 4 |
| 8. kl. | 5 | 4 | 4 |
| 9. kl. | 5 | 4 | 4 |
| 1. g. | 4 | 0 | 3 |
| 2. g. | 4 | 0 | 5 |
| 3. g. | 4 | 0 | 0 |
| Obligatoriske timer | 76 | 27 | 29 |

Figur 3. Obligatoriske sprogfag i den færøske skole 2022

I tabellen ser vi fordelingen af timerne. Det som er værd at bemærke er, at engelskfagets undervisningstimer i rene tal overhaler dansk i gymnasiet, så en elev der har gennemgået den færøske folkeskole og gymnasieskole har flere timer sammenlagt i engelsk end i dansk. Sammenholder man disse fakta med udbredelsen af engelskmateriale til børn på internettet, så står det klart, at dansk i det færøske samfund som helhed, og i den færøske skole, har en helt anden rolle og status i forhold til dengang det blev vedtaget i hjemmestyreløven at dansk skulle læres ”godt og grundigt”.

Konkluderende kan vi sige, at dansk i skolen har flyttet sig fra at være det officielle sprog til første fremmedsprog. Vi kan således opdele det danske sprogs stilling i Færøerne i tre perioder: Fra reformationen til 1938 er det det officielle sprog i den færøske skole. I Hjemmestyreordningen bliver faget defineret som det første fremmedsprog ”som skal læres godt

og grundigt og skal kunne bruges i alle offentlige sammenhænge”. I 2022 er situationen den, at dansk ikke længere er obligatorisk i gymnasiet, og at mange især blandt unge færinger i praksis har engelsk som deres foretrukne første fremmedsprog. Dette er også årsagen til, at et udvalg i en redegørelse til undervisningsministeren i 2021 konkluderer at der er behov for store ændringer i hvordan man ser på fremmedsprog i Færøerne.

I skolesammenhæng kan vi opstille følgende tidslinje vedr. dansk i den færøske skole (Figur 4):



Figur 4. Dansk i den færøske skole

Dansk og elevkompetencekrav 2022

Med hensyn til de færøske elevers skolegang optager faget dog stadig megen tid og plads, som det kan ses i Figur 3. Dansk er fra 3.-9. klasse et obligatorisk fag og kan vælges i 10. klasse. I 3. klasse kommer dansk på skemaet med 90 undervisningstimer om året, og i 4.-10. klasse har eleverne 120 undervisningstimer om året (<https://namsaetlanir.fo/>).

Myndighederne stiller høje krav til de færøske elever vedrørende faget dansk. Ved at se på Folkeskoleloven og læseplanen for danskfaget kan man umiddelbart sige, at dansk fagligt har samme status som modersmålet færøsk i den færøske folkeskole. Ved at sammenligne læseplanerne kan man se, at eleverne skal kunne det samme i dansk som i færøsk, både med hensyn til det talte og det skrevne sprog, multimodale tekster og sprogkundskab. Når man har i

tankerne, at eleverne fra 1.-9. klasse får undervisning i færøsk i 1.920 timer, mens de i dansk kun får 810 timer (www.namsaetlanir.net), kan det virke som en meget høj målsætning at have vedrørende læseplanen for faget dansk, og det kan derved siges, at der bliver stillet større krav til de færøske elever i danskfaget end i færøskfaget.

Foruden timetallet kan man ved at se på læseplanerne bemærke, at der er andre ting der også gør sig gældende. Angående det *talte sprog* skal eleverne ifølge målsætningen for faget dansk anvende et ”godt og varieret ordforråd og bruge relevante begreber”, mens der for faget færøsk ikke bliver sagt noget om fænomenet ”varieret ordforråd”. Vedrørende det *skrevne sprog* er målet for eleverne i dansk, at de skal læse ”flydende hurtigt” samt forstå og leve sig ind i det læste, desuden forekommer der stærke ord som ”skrive sprogligt korrekt, sammenhængende, rammende og varieret”. I læseplanen for det færøske sprog bliver der ikke sagt noget om, at eleverne skal kunne ”læse hurtigt”, og dette kan måske undre én, da færøsk jo er modersmålet. Tilsvarende bliver der ikke brugt så stærke ord omkring elevernes skrivekompetence i færøsk som i dansk, men man har tilsyneladende valgt at sætte mere fokus på at analysere og perspektivere. Disse elementer er også med i læseplanen for danskfaget, men står noget stærkere i planen for færøsk, givet ordet ”grundlæggende”.

Sprogkunderskaber

Noget, der også er iøjnefaldende, vedrører emnet sprogkunderskab. Her kræves det, at eleverne via danskundervisningen skal ”læse svenske og norske tekster og forstå det læste” samt ”forstå svensk og norsk tale”. I læseplanen for faget færøsk

sættes der også fokus på nabosprogene (norsk og islandsk), men blot i lidt mindre omfang. Her er det tilføjet, at eleverne skal have ”kendskab til nabosprogene norsk og islandsk både i tale og skrift og kan se ligheder og forskelle i sprogene”. At have kendskab til et sprog, og at kunne læse og forstå et sprog, er væsensforskelligt, og igen – når man har det berettigede timetal i tankerne – må man sige at det er et stort mål at sætte for de færøske lærere og elever i danskundervisningen.

Hvis man sammenligner formålsparagraffen for hhv. danskfaget i Færøerne og danskfaget i Danmark, kan man konstatere en vis grad af interdiskursivitet, idet den færøske henter diskurser fra den danske (<http://www.uvm.dk>) og bruger dem som inspiration til den færøske formålsparagraf for dansk. Derved bliver der i formålsparagraffen for dansk i den færøske folkeskole nærmere lagt op til en modersmåls-pædagogik (førstesprogs-pædagogik) frem for en fremmed-sprogs-pædagogik. Dette kan virke som et urimeligt krav, idet dansk ikke er færingernes modersmål, men – som der også står i Folkeskoleloven – “det første fremmedsprog” (<http://www.namsaetlanir.net/danskt>).

Hvorfor der ifølge formålsparagraffen for danskfaget i Færøerne bliver lagt op til brugen af en modersmåls-pædagogik, er et godt spørgsmål, men der er noget der tyder på, at det bare bliver taget som en selvfølge – dansk er noget eleverne bare skal kunne, og kunne godt, og dette med et underskud af timer, set i forhold til kravene.

Ser man på den afsluttende eksamen for faget dansk i 9. klasse, er det tydeligt, at der også i forbindelse med den stilles store krav til de færøske elever – krav på linje med den afsluttende eksamen i færøsk. Ifølge Folkeskoleloven fra 2011 står der i formålsparagraffen for hhv. fagene dansk og færøsk, at eleverne i begge tilfælde skal til prøve i både skriftligt og mundtligt. Ifølge formålsparagraffen er både krav og form

helt ens. Den eneste forskel er, at eleverne til den mundtlige eksamen i dansk skal have læst et tekstmateriale omfattende 60-80 normalsider bestående af kortere tekster der omfatter yngre samt ældre litteratur fra prosa, poesi og faglitteratur, mens eleverne til den færøske eksamen skal have læst 80-100 sider af det samme. Det kan således konkluderes, at der bliver sat høje mål vedrørende de færøske elever i forhold til faget dansk. Krav der både i forhold til fagets vigende timetal og i forhold til det danske sprogs position i samfundet er svære at leve op til.

Ud fra denne betragtning kan vi måske konkludere at dansk i fagbeskrivelserne stadig har rødder tilbage til tiden som hovedsprog i skoleregi selv om det er 84 år siden færøsk officielt overtog denne position. Måske har det noget at gøre med den status dansk havde i Færøerne før hjemmetyreordningen i 1948, og således er et postkolonialt levn.

Problematikken vedrørende dette syn på fagligheden i dansk ser vi tydeligt i lyset af ændringen af sammensætningen af udlændinge i Færøerne. Udlændinge skal i grunden lære to nye sprog på højt niveau: færøsk og dansk. Dette bliver en meget stor og måske også umulig opgave, som der skal findes løsninger på. P.t. bliver der arbejdet med programmer og efteruddannelse af lærere indenfor emnet færøsk som andetsprog.

Læremidler i danskundervisningen

Dette afspejler sig også når vi undersøger de læremidler, som bliver brugt i danskundervisningen i den færøske folkeskole. Traditionelt har materialerne i danskfaget været udviklet til modersmålsundervisning i Danmark. I de yngste klasser har man brugt materialet forskudt, mens man i de ældste klasser

stort set har brugt samme materiale som jævnaldrende i Danmark bruger i deres modersmålsundervisning. Det som er fælles for disse undervisningsmaterialer, er at de behandler dansk som modersmål, og derved er didaktiseringen af fx skønlitteratur og sagprosa udført med modersmålsundervisning for øje.

Af ovennævnte kandidatspeciale *Danskt som fremmedsprog på Færøerne* (Poulsen 2017) fremgår det at de lærebogssystemer der blev brugt mest, var *Digtning og dansk* af Jørgen Kurth, Ester Larsen og Leif Olsen, 1987, og *Dansk i niende* af Ib Kokborg, Poul Rosenberg, 2001. Disse lærebogssystemer er ikke nye, og de lægger kun i et meget lille omfang op til at gøre eleverne til aktive læsere. Skal der arbejdes med fx diskussioner og gruppearbejde, er det noget læreren selv må konstruere.

De nævnte lærebogssystemer præsenterer eleverne for et udvalg af gode tekster der både inkluderer ny og ældre litteratur. Men ser man dem igennem, finder man hurtigt ud af, at de mest består af ældre tekster, og dette er ifølge undersøgelsen ikke tekster der bliver favoriseret af eleverne:

Når teksterne ikke er fra 1800-tallet. Da er der mange ord, som jeg ikke har en idé om hvad de betyder. Når vi har en tekst som er fra 2000 føles det som om jeg kan sætte mig ind i det, og de timer får jeg mest ud af (Poulsen, 2017, bilag 10, Kollefjord Skole, elev nr. 4).

I fx *Digtning og Dansk* er seks af teksterne fra 1850'erne, og flere fra år 1900-1950'erne. At teksterne er ældre fremgår af valget af forfattere, som bl.a. omfatter Søren Kierkegaard, Hans Scherfig, Martin Andersen Nexø, St.St. Blicher, H.C. Andersen, Thomas Kingo og J.P. Jacobsen. Lærebogssystemet er dog godt og dækker danskfagets mange elementer, idet

det bl.a. omfatter litteraturlæsning, litterær analyse og fortolkning. Det, der skal til er, at læreren er kreativ og bruger en undervisningsform (sprogpædagogik) der fanger elevernes interesse.

Som nævnt ovenfor findes der ingen nyere undersøgelse der viser hvilket materiale eller hvilke lærebogssystemer der bliver brugt i danskundervisningen i udskolingen i den færøske folkeskole i dag. For at få et indblik i dette emne, fik vi som før nævnt i forbindelse med dette projekt lavet en lille kvantitativ undersøgelse. Udgangspunktet blev taget i 9. klasserne. Resultatet viste at fagportalen *Dansk.gyldendal.dk* (Dansk 7.-10. klasse), *Fandango 9* (May & Hansen, 2015) og *Vild med Dansk 9* (Poulsen m.fl., 2009) nu er topscorere (Figur 5). Vi kan derfor konkludere at der er sket et markant skift i valg af læremidler de seneste syv år.



Figur 5. Læremidler i brug i dag. Udskolingen i dansk i Færøerne

I det følgende beskriver vi kort de tre læremidler, først *Vild med dansk 9*, så *Fandango 9* og til sidst *Dansk.gyldendal.dk*. Beskrivelserne trækker på forlagenes egne ord om materialerne.

Vild med dansk 9 (2009)

Vild med dansk 9 byder på syv kapitler, der alle afsluttes med en evaluering.

1. I skyggen af H.C. Andersen
2. Den korte film
3. Søren Ulrik Thomsen – I en digters univers
4. Den fotograferede virkelighed
5. Den utrolige fortæller
6. Millennium – Litteratur i en medietid
7. Forelskelse og forførelse – Litteraturhistorisk forløb

Der er flere supplementter til grundbogen. Disse supplementter er med til at skabe interesse og aktive læsere. Bl.a. er der en dvd med et varieret udbud af kortfilm, dokumentarfilm og musikvideoer. Derudover henvises der til en webside der bl.a. har en interaktiv filmanalyse, sange, analyseværksted, oplæste tekster og kunst. I lærervejledningen præsenteres de faglige begrundelser for indhold og tilrettelæggelse, og materialet er derved nemt tilgængeligt for underviserne.

Fandango 9 (2015)

I *Fandango 9* bliver eleverne præsenteret for tekster af bl.a. Bent Haller, Sanne Munk Jensen, Søren Ulrik Thomsen, Jesper Wung-Sung, Herman Bang og Ronnie Andersen.

Også i dette lærebogssystem er der en righoldig god blanding af tekster – alt fra aktuelle mediefænomener til tekster fra 'Det moderne gennembrud'.

Grundbogen består af fem kapitler. I de første fire er eleven modtager og bliver præsenteret for flere slags tekster som skal analyseres og fortolkes. Hvert kapitel afsluttes med en evaluering af arbejdet med teksterne. Evalueringen kan fx være en synopsis, udarbejdet af eleverne, som bagefter skal bruges som støtte for en mundtlig fremlæggelse hvor eleverne kan vise hvad de har lært. I kapitel 5 kommer eleven på banen som afsender og skal producere forskellige tekster. Til grundbogen findes et arbejdshæfte, en læse-/skriveguide, hvor eleverne tager notater som forberedelse til forskellige former for samtale og forskellige skriftlige opgaver. Arbejdshæftet er med til at sikre elevernes forståelse og deltagelse og højner derved også kvaliteten af den fælles dialog. Den tilhørende lærervejledning kommer med inspiration til læreren, og desuden er alle grundbogens litterære tekster analyseret her.

Fandango 9 er et litteratursystem, hvor fortolkningskompetencen er sat i centrum. Det er et solidt materiale der

- går i dybden med genrer, teksttyper og udtryksformer
- integrerer læsedidaktik og litteraturdidaktik
- sikrer, at alle elever er aktive i de faglige processer
- inddrager meningsfuld evaluering
- bygger bro mellem litteraturarbejde og skriftlig fremstilling
- fremmer samtalen – idet litteraturarbejde er samtale

Dansk.gyldendal.dk

Dette er en fagportal, et digitalt undervisningsmateriale. Den indeholder blandt andet flere end 100 færdige undervisningsforløb, der kan implementeres direkte i den daglige undervisning. Forløbene dækker de fire kompetenceområder i danskfaget og bevæger sig inden for alle fagets kerneområder. Derved kan materialet anvendes som det bærende element i danskundervisningen. Portalen har et omfattende bibliotek med adgang til flere end 1000 fagligt udvalgte tekster, billeder, musikstykker, videoer mm. Der lægges op til, at elever og lærere kan søge bredt på tematik, periode og genre. Således kan der åbnes op for nye sammensætninger og anvendelser af materialet.

Fagportalen byder også på en træningsdel, hvor eleverne kan arbejde med de typiske problemer inden for skriftlig fremstilling. Efter endt besvarelse får eleverne resultatet med det samme, så de og deres lærer kan følge progressionen og se, hvor der skal sættes særligt ind. Træningen fungerer som konsolidering af de færdigheder, eleverne har tilegnet sig via undervisningen. Derudover findes der på portalen en række inspirerende interaktive redskaber, der understøtter undervisningen.

Et dansk litterært perspektiv

Læremidler har stor indflydelse på, hvad der bliver undervist i, og hvordan undervisningen bliver tilrettelagt: indhold, forløb, didaktik og progression. Man kan fx pege på, at "læremidler indgår som et centralt element i, hvad man kan kalde mulighedsrammen for elevernes potentielle læring." (Bremholm m.fl. 2017: 15)

Set i forhold til de ældre lærebogssystemer er både *Vild*

med dansk 9, *Fandango 9* og *Dansk.gyldendal.dk* mere indholdsrigge, relevante, inspirerende og motiverende for eleverne. Årsagen er, at de byder på et bredt udbud af forskellige slags teksttyper, og at der bliver vekslet mellem forskellige didaktiske læringsmetoder. Men set med færøske øjne er der flere ulemper ved de alle de nævnte systemer.

Den største ulempe er nok, at materialet er produceret af danskere til danske elever, og ikke af færinger til færøske elever. Det vil sige, at det materiale, som bliver udleveret til de færøske elever, er udarbejdet med modersmålspædagogiske/-didaktiske hensigter.

Danskere og færinger har meget tilfælles i kraft af at have været i samme fællesskab i århundreder, men nationernes geografi, oprindelse, sprog og størrelse skaber selvfølgelig også store forskelle. I arbejdet med materialerne lærer de færøske elever en hel del om Danmark og danskere fra et rent kulturmæssigt perspektiv. Som yngre læser de historier, der belyser emner som fx: på skovtur, hvor vi bl.a. møder myrer og pindsvin, vi befinder os på stranden, i grisestalden og i Zoo (Granau 1999, *Alle Tidens Dansk, Oplevelsesbog 1 og 2*, og Hermansen og Jensen, 1971, *Søren og Mette*).

I *Alle Tidens Dansk 1*, som bliver brugt til 3. klasse i Færøerne, står der vedr. bogstavet Y: ”En kylling i en ymerklat, en tyksak på en sky. En myrenyre kogt i syre. Det er bogstav Y” (Granau 1999: 58). Dette er en vrøvletekst, og nogle vil synes den er sjov, men for elever som skal til at lære dansk som fremmedstprog, er teksten lidt for svær. Der er for mange ord som for de fleste elever er ukendte og derfor kræver en del forklaring. I undervisningsmaterialet bydes der således på emner, som de færøske elever har svært ved at forholde sig til, idet de ingen relationer har til emnerne og derfor har svært ved at identificere sig med personerne i teksterne – hvilket kræves for at skabe indlevelse, interesse

og motivation (Eriksen 2004, Sørensen m.fl. 2013). Dertil er teksterne skrevet ud fra en modersmålpædagogik, hvilket gør at teksterne kan være svære for de færøske elever – der er meget, der er underforstået. Materialet er således ikke lavet ud fra et fremmedsprogs pædagogisk syn hverken i litteraturdidaktisk eller sprogdidaktisk henseende.

Denne problematik med *sværhedsgrad, identifikation og underforståethed* er også relevant i forhold til de ældre elever. Dog har man flyttet sig til de mere tunge emner som prostitution, misbrug, flygtninge, børnearbejde, mishandling og identitetskriser af forskellig slags. Disse emner kommer man ikke udenom, dette er en realitet og en del af livet. Emnerne er spændende, fanger eleverne og er med til at skabe dannelse. Dog er det emner som ligger længere væk fra den færøske hverdag end den danske, og identifikationen og det underforståede bliver svært. Emner som fx prostitution, hjemløse, narko og flygtninge er ikke emner som eleverne møder på samme måde i det færøske samfund som danske elever i det danske.

Der er selvfølgelig også lagt op til at arbejde med kærlighed og alt det positive og smukke som samfundet Danmark har at byde på. I det første kapitel i *Vild med dansk 9* bliver eleverne fx præsenteret for H.C. Andersen og hans kærlighed til fædrelandet. Alt dette er godt, og det skal implementeres i danskundervisningen, men det er fjernt for de færøske elever. De kan ikke identificere sig med personerne og naturen, har svært ved at lukke sig ind i en boble af træer, strande og svaner.

I denne sammenhæng kan man selvfølgelig ikke komme helt udenom at nævne vigtigheden af den kulturelle identitet. Det er godt, at eleverne igennem teksterne får en viden om dansk kultur, men hvor bliver den færøske kultur af? Det er vigtigt for eleverne at have en viden om, hvad kulturen er

bygget på, for således at kunne forstå det samfund de lever i. Det er vigtigt, at eleverne får mulighed for at skue frem og tilbage – få en forståelse for, at de er en del af kulturen, historien og dermed af fællesskabet.

Desuden er de nævnte læremidler ikke er så velegnede for de færøske elever på grund af valget af sprogpædagogik, specielt læringsmetoderne. I de danske lærebogssystemer bliver der lagt stor vægt på samtalen, og i fx *Fandango 9* er det samtalen der er i højsædet. Undervisningsmaterialet lægger op til, at der bliver arbejdet i teams, fokus- og matrixgrupper, café møder og klassesamtaler. Denne sprogpædagogik er valgt, så eleverne på flere forskellige måder får mulighed for at samtale om teksterne i bogen. De skal således rotere mellem de forskellige samtalegrupper. Denne læringsmetode er fin og meget velegnet i modersmålsundervisningen. Men den er meget vanskelig at gennemføre når der er tale om et fremmedstprog som eleverne ikke behersker på et niveau hvor en flydende faglig diskussion kan finde sted.

Godt modersmålsmateriale, men...

Som nævnt er fagportalen *Dansk.gyldendal.dk* blevet det mest populære og mest brugte undervisningsmateriale i udkolingen i den færøske folkeskole, når talen er om faget dansk. Det vil sige at siden den undersøgelse der blev lavet i 2015 i forbindelse med *Danskt som fremmedstprog på Færøerne* (Poulsen 2017), har denne fagportal banet sig vej gennem alle de forskellige lærebogssystemer der er udkommet mellem år og dag – både de ældre og de nyudkomne. Efter at have set på, hvad de danske lærebogssystemer har at byde på – både vedrørende didaktiske læringsmetoder og teksttyper – kommer denne udvikling ikke som en overraskelse, på trods

af at den digitale fagportal kræver mere disciplin af lærerne end en bog i hånden.

Dansk.gyldendal.dk har en masse at byde på, og lærerne kan selv vælge og vrage tekster og læringsmetoder. Lærerne kan i større grad instruere en didaktisk model og forarbejde en sprogpædagogik, der passer til de færøske elever. Dertil er fagportalen altid aktuel, idet mediet giver mulighed for at tilføje nye elementer i takt med fagets og teknologiens udvikling.

Det er fint, at lærere har mulighed for at bruge *Dansk.gyldendal.dk*, men som før nævnt har fagportalen nogle ulemper. Den største ulempe er, at teksterne er forarbejdet af danskere ud fra en didaktisk læringsmetode der retter sig mod danske elever. Dette er et dilemma blandt elever og lærere, og noget der må gøres noget ved. Når der er en kulturforskel mellem danskere og færinger, og dansk ikke er færingerens modersmål, så må færinger få lavet et undervisningsmateriale i dansk, som er forarbejdet i Færøerne til færøske elever – hvis man fortsat ønsker at de skal kunne dansk, og kunne det godt.

I denne sammenhæng er det interessant at bemærke at undervisningsforlaget NÁM har udviklet et færøsk materiale til engelskfaget. Det er baseret på fremmedsprogsdidaktik, og det har et bredere kulturelt syn end det modernålsmateriale der bliver brugt i danskundervisningen.

I betænkningen *Fremmedsprog i den færøske skole* fra 2021 bliver danskfagets rolle omtalt. Et af betænkningens forslag er at fagbeskrivelsen bliver revurderet og får en fremmedsproglig karakter. Deri ligger en erkendelse af de fagdidaktiske dilemmaer man er i som følge af at globaliseringen udenfor skolen har overhalet den sproglige hverdag i skolen (Mentamálaráðið 2021).

Det nordiske perspektiv

Både i den færøse og danske folkeskolelov står der i Folkeskolens fagmål for dansk at: “Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.” (namsaetlanir.net/danskt) og (folkeskolen.dk). Når der i folkeskoleloven står, at eleverne skal have undervisning i nordiske sprog (norsk og svensk) har det noget at gøre med kulturfællesskab og samhørighed. Men hvis man ser de tre førnævnte læremidler igennem med nordiske øjne, så er resultatet ikke opløftende:

I *Vild med dansk 9* er der en svensk tekst med, en novelle. *Fandango 9* har ingen nordisk tekst, mens der i *Dansk. gyldendal.dk* findes et undervisningsforløb med forskellige norske og svenske tekster. Fagportalen byder fx på kortfilm, musikvideoer og noveller. I disse tekster bliver der lagt op til at tale om kulturforskelle, og der er fokus på selve sproget.

Det er meget forskelligt, hvad skolerne i Færøerne gør ud af nordisk sprog og kultur i dansktimerne. Mens nogle skoler vælger at sætte fokus på det nordiske aspekt i fx en uge, i form af projektarbejde eller en emneuge, så er der andre, der kun læser den tilhørende tekst i det givne undervisningsmateriale igennem, for siden at lade den ligge.

Der findes en anden læringsportal, som gør meget ud af det nordiske aspekt, og det er den digitale undervisningsportal *Norden i Skolen*. Dette er en gratis læringsportal, som giver lærere og elever i alle de nordiske lande helt nye muligheder for at arbejde med nordisk sprog og kultur. (<https://foreningen-norden.dk/norden-i-skolen/>)

Et andet nordisk samarbejdsprojekt som er værd at nævne, er *Norden for alle*. Projektet er støttet af Nordplus. Hvert år bliver skoler i Norden tilbudt at være med i projektet. Målet med projektet er at få eleverne til at lave forskellige opgaver

for siden at tale sammen om opgaverne over internettet på et nordisk sprog. Eleverne er medbestemmende og er med til at lave opgaverne. Typisk bliver projektet sat i gang ved at eleverne optager en lille film, hvor de, i et nordisk sprog, præsenterer sig selv og deres nærmiljø. Således skabes der en kulturel og sproglig udvikling blandt eleverne i de forskellige nordiske lande.

I Færøerne viser der sig at være sket en sprogmæssig udvikling blandt de unge. Fra at høre og se dansk i fjernsynet og spille computerspil med dansk tale, er de gået over til engelsk/amerikansk. Det vil sige, at de unge hverken ser eller hører dansk i deres hverdag. Det eneste de får af dansk kommunikation, er i skolen. Siden det danske sprog er ved at forsvinde fra de unge mennesker, er det, for de færøske elevers vedkommende, meget vigtigt at få fremmet al kommunikation, der foregår på dansk, og især den mundtlige.

Derfor er nordiske projekter som fx *Norden for alle* en rigtig god 'gulerod' for at få eleverne til at kommunikere på dansk/nordisk. De får en oplevelse af:

- at de mestrer sproget
- at det er sjovt
- at de får en anderledes/aktiv undervisning
- samhørighed
- sprogudvikling
- kulturel udvikling

Ved evalueringen af *Norden for alle* i år (2022) fik 24 medvirkende elever stillet dette spørgsmål: "Hvad har du lært ved dette projekt?" 22 af 24 elever svarede, at det de havde lært var, at de kunne forstå og gøre sig forståelige på et fælles nordisk sprog. Efter et projekt som *Norden for alle* kan man

se at eleverne finder sammen på andre sociale medier, hvor de videre deler ud af sprog og kultur.

Set fra et nordisk perspektiv er der, ud af de tre ovenfor omtalte undervisningsmaterialer, igen *Dansk.gyldendal.dk* der viser sig at være topscorer. Fagportalen byder på forskellige nordiske teksttyper og bygger på en alsidig sprogdidaktik. Men de skoler, som ikke benytter *Dansk.gyldendal.dk* som undervisningsmateriale i danskundervisning, behøver dog ikke at føle sig snydt. Der findes som sagt nordiske fagportaler og projekter, der gratis byder på undervisning vedrørende det nordiske.

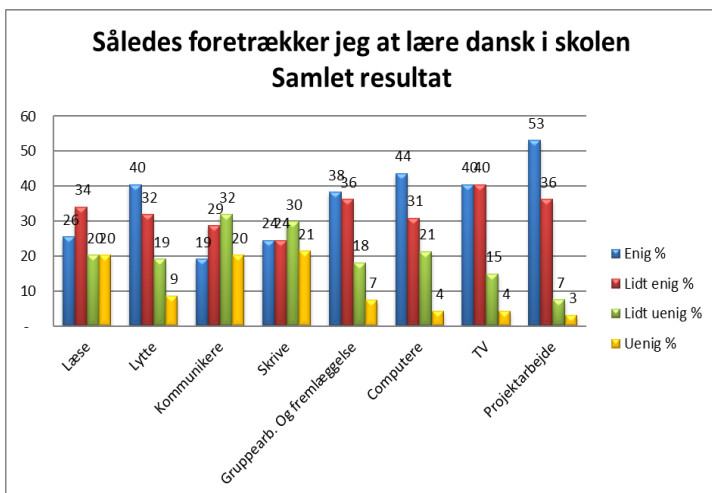
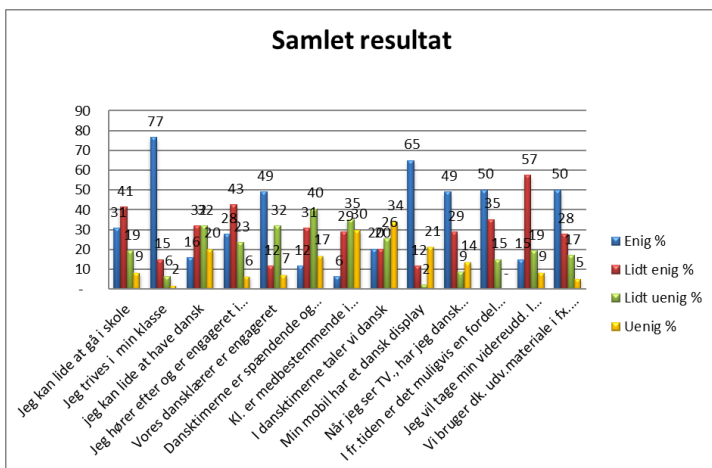
At der bliver sat fokus på det nordiske i danskundervisningen, er positivt, fordi foruden viden om kulturfællesskab og samhørighed med de andre nordiske lande, er arbejdet med nabosprog også et godt udgangspunkt for at arbejde med elevernes sproglige viden og bevidsthed. At arbejde med andre sprog giver en sproglig opmærksomhed, der kan være nyttig i forhold til ens eget modersmål, men også i forhold til alle øvrige fremmedsprog.

Elevers forhold til dansk

I forbindelse med specialet *Danskt som fremmedsprog på Færøerne* blev der lavet en analyse af elevernes holdning til danskfaget. Analysen tog udgangspunkt i en kvalitativ undersøgelse i form af observation i forskellige 9. klasses klasseværelser, fordelt rundt om i Færøerne, samt en kvantitativ undersøgelse i form af et semistruktureret spørgeskema, efterfulgt af et par interviews.

Ud fra analysen kan det konkluderes, at der blandt eleverne i 9. klasse i Færøerne synes at være en positiv holdning til skolen generelt, men ser man udelukkende på deres holdning

til faget dansk, ændres situationen. Undersøgelsen viser, at eleverne kan lide at gå i skole, trives godt i deres klasser og dertil beskriver deres dansklærer som en engageret lærer. På trods af disse positive holdninger, har det samlede elevtal en negativ holdning til faget dansk (se Figur 6):



Figur 6. Elevers holdninger til dansk i Færøerne (Poulsen 2015)

Ud fra undersøgelsen kan det konkluderes, at et stort flertal af eleverne beskriver danskfaget som værende umotiverende. Årsagerne kan være mangfoldige, men taget i betragtning, at eleverne foretrækker en mere handlingsorienteret og alsidig undervisningsform fremfor den der, ifølge dem, bliver prioriteret af de fleste dansklærere, er sprogpædagogikken særdeles vigtig at prioritere. Ud fra denne undersøgelse ville et didaktiseret undervisningsmateriale beregnet til fremmedsprogundervisning være en fordel.

Dertil viser undersøgelsen, at det at kunne dansk er af stor betydning både for elevernes dagligdag og deres fremtid, og de har derved en motivationsfaktor for at have dansk i skolen

I en af skolerne lavede vi, i marts 2022, en lille kvantitativ spørgeskemaundersøgelse af hvilket materiale der bliver valgt til det vi kalder frilæsning. Det viste sig at engelsk og færøsk kommer på en delt førsteplads, mens dansk er rimelig langt bagud i elevernes valg af litteratur. For 20 år siden ville dette billede formentlig have været omvendt.

I en anden undersøgelse, som er lavet af Rakul Andreasen i 2021 i forbindelse med hendes masterprojekt, der behandler udsigten til et sprogskifte i Færøerne, bliver holdningen blandt færøske gymnasieelever til dansk og fremtiden også behandlet. Et stort flertal svarer at de ikke kan forlige sig med tanken om at deres børn ikke kan dansk. Til gengæld ser et lidt mindre flertal det fornuftige i at dansk og engelsk bytter position i folkeskolen, dvs. at engelsk bliver første fremmedsprog og dansk andet fremmedsprog (Andreasen 2021).

Disse undersøgelser understøtter det fremmedsproglige dilemma mellem engelsk og dansk.

Konklusioner

I dette kapitel har vi kort gennemgået danskfagets historiske rolle i det færøske skolesystem og dets nuværende rolle i forhold til fagbeskrivelserne i 9. klasse. Fagets rolle og karakter i det færøske samfund og i skolen er ændret betragteligt over de seneste mange år. Ser vi nøjternt på fagbeskrivelserne, så kan denne ændring dog ikke ses hverken i de konkrete faglige mål der bliver beskrevet eller i de mere overordnede målsætninger for faget. Der ligner faget i store træk et modersmålsfag og har langt større fællestræk til færøskfaget end fx engelsk har. Denne kendsgerning forplanter sig også til valget af undervisningsmateriale, som nærmest udelukkende er materiale produceret i en modersmålsdidaktisk kontekst til danske elever i Danmark.

Det dilemma man står med, er i hvor stort omfang man skal producere didaktiseret undervisningsmateriale til danskfaget og i hvor stort omfang man skal bruge det der allerede findes til danskundervisning i Danmark. Vælger man at nyproducere materiale i en fremmedsproglig kontekst, får man skræddersyet det til færøske elever. Dette er en dyr vej at gå, og materialet bliver også hurtigt forældet. Vælger man den anden vej, som er den man hidtil har gjort, så har man altid moderne materiale, men didaktiseringen gør det meget vanskeligt at lave god undervisning ud af det.

Desuden er kampen mellem dansk og nordisk på den ene side og engelsk på den anden i fuld gang i Færøerne. Hvordan den kamp slutter, er det svært at sige, men uden konkrete politiske tiltag og holdninger, så er det vores vurdering at danskfaget og det nordiske sprogperspektiv går svære tider i møde. Skal danskundervisningen udvikles i en moderne retning i forhold til dagens kontekst hos færøske børn og ungdom, så er der behov for en redefinerings af dansk som

sprogfag eller rettere fremmedsprogfag i den færøske folkeskole. En redefinering skal selvfølgelig også udmøntes i produktionen af undervisningsmateriale som både kulturelt og sprogligt har færøske elever og deres forudsætninger i centrum.

Den nordiske udfordring er også voksende. Det er en kendsgerning at færingers gode forudsætninger i danskfaget har bygget bro til de andre nordiske sprog. Dansk har haft en vigtig funktion som transitsprog i forhold til det øvrige Norden. Er danskkundskaberne vigende, bliver denne funktion også svagere. Derfor er det af endnu større betydning at dansk i den færøske skole får en tidssvarende rolle og definition, så færinger vedvarende kan bibeholde de gode kundskaber i norsk og svensk.

Det tilbagevendende politiske dilemma er todelt. I første omgang er det det evige dilemma om hvor meget dansk skal fylde i forhold til engelsk, og i anden omgang, hvor meget skal man investere i færøsk materiale til undervisningen i dansk som første fremmedsprog.

Referencer

- Andreasen, P. og Á. Dahl (1997) *Mállæra*. Tórshavn: Føroya Skúlabólagrunnur.
- Andreasen, Rakul Skaale (2021) *Útlitini fyri einum málskifti*. Tórshavn: Fróðskapur.
- Gyldendal (2022) *Dansk 7.-10. klasse*. <https://dansk.gyldendal.dk/>
- Davidsen, Kári og Jonhard Mikkelsen (2012) *Ein ferð inn í føroyskt*. Tórshavn: Sprotin.
- Debes, Hans Jacob (2000) *Føroya søga 3*. Tórshavn: Føroya Skúlabólagrunnur.

- Eriksen, H.T. (2004) *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug.
- Foreningerne Nordens Forbund (2022) *Norden i skolen*.
<https://nordeniskolen.org/da/>
- Granau, Kirsten m.fl. (1999) *Alle Tiders Dansk, Oplevelsesbog 1*. København: Alinea.
- Granau, Kirsten m.fl. (1999) *Alle Tiders Dansk, Oplevelsesbog 2*. København: Alinea.
- Haller, Bent (2008) *Grænsebørn*. København: Gyldendal.
- Hermansen, Knud og Ejvind Jensen (1971, 1982, 2001) *Søren og Mette*. København: Carlsen.
- Hermansen, Knud og Ejvind Jensen (1971, 1982, 2001) *Søren og Mette og Jep*. København: Carlsen.
- Kokborg, Ib og Poul Rosenberg (2001) *Dansk i niende*. København: Gyldendal.
- Kurth, Jørgen, Ester Larsen og Leif Olsen (2000) *Digtning og Dansk – Litteratur for 9. klasse*. København: Gyldendal.
- May, Trine og Susanne Arne-Hansen (2015) *Fandango 9 – vinkler på dansk*. København: Gyldendal.
- Mentamálaráðið (2017) *Danskt 3-10* (Fagbeskrivelse i dansk 3.-10. klasse). <https://namsaetlanir.fo/folkaskuli/kravdar-larugreinar/danskt-3-10/>
- Mentamálaráðið (2017) *Føroyskt 1-10* (Fagbeskrivelse i færøsk 1.-10. klasse). <https://namsaetlanir.fo/folkaskuli/kravdar-larugreinar/foeroyskt-1-9/>
- Mentamálaráðið (2021) *Fremmandamál i føroyska skúla-verkinum* (Fremmedsprog i den færøske skole). <https://d3b1dqw2kzexi.cloudfront.net/media/15908/fremmandam%C3%A1l-%C3%AD-f%C3%B8royskask%C3%BAlaverkinum-tilm%C3%A6li.pdf>
- Nielsen, P. (1998) *Skúlasøgan*. In: *Føroya Lærarafelag 1898-1998*. Tórshavn: Bókadeild Føroya Lærarafelags.

- Ólavsstovu, Vár í (2010) *Mellem tradition og modernitet*. Odense: Syddansk Universitet.
- Petersen, Ludvig (1994) *Skole på Færøerne i 1000 år*. Tórshavn: Eget forlag
- Poulsen, Henrik, Lise Ammitzbøll og Dorte Østergren-Olsen (2009) *Vild med Dansk 9*. København: Gyldendal.
- Poulsen, Olly Óladóttir (2017) *Danskt som fremmedsprog på Færøerne*. Kandidatspeciale. København: DPU.
- Sørensen, N.U. m.fl. (2013) *Unge motivation og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Torp, Arne (2004) Nordurlandsk mál í fortíð og nútíð. In: *Norðurlandamál við rötum og fótum*, Nord 2004: 12, s. 19-74. København: Nordisk Ministerråd. 1_FÆ(1-74) nordisk (tryk7) (diva-portal.org)
- Thomasen, Arnfinnur (1985) *Færøsk i den færøske skole*. Udgivelsesudvalgets samling af studenterafhandlinger 24. Odense: Odense Universitet.
- Thomsen, Rógvi (1989) 1888-1988 og hvat so! Tórshavn: *Brá* 13/14, 52-67.

Bergþóra Kristjánsdóttir

**Multikulturel litteratur om asyl
– litteraturpædagogisk læsning af
ungdomsromanen *I love you
danmark***

Indledning

Mens nogle af verdens befolkninger frivilligt kan rejse mellem lande og verdensdele, må andre ufrivilligt forlade deres hjemlande for at finde nye hjemlande. Den nu afdøde polske sociolog Zygmunt Bauman refererer til den første gruppe som 'turisten', mens den anden gruppe har fået prædikatet 'vagabonden' (Bauman 1998). Begge bevæger sig rundt i verden, men på forskellige betingelser. Med disse to metaforer ser Bauman således kritisk på polariseringen mellem rige og fattige lande og internt i de enkelte samfund, en polarisering som er foranlediget af forskellige vilkår for mobilitet i verdens globaliserede samfund.

Dette kapitel handler om hvordan danskundervisningen kan rette blikket mod dette samfundsfænomen som er i vækst i verden. Børn, unge og voksne må forlade deres hjem på flugt fra forfølgelse på grund af politiske holdninger, race, religion og lignende forhold der skaber ufred og krige. De søger beskyttelse i andre lande der fastsætter mere eller mindre foreskrivende regler for opholdet. Gennem beretninger fra forskellige kilder og i mange forskellige genrer formidles der viden om verdens millioner af flygtninge.

Litteratur er en af de kilder som giver indblik i forholdene for folk der er på flugt og søger asyl i et eller flere modtagerlande. I dette kapitel har jeg valgt at se på fænomenerne flugt og asyl sådan som de beskrives i ungdomsromanen *I love you danmark* af Kim Fupz Aakeson (tekst) og Rasmus Bregnhøj (tegning), udgivet af forlaget Gyldendal (2012). Den handler om en ung uledsaget asylsøgende dreng på 13 år, der søger beskyttelse i Danmark. Han optræder som jeg-fortæller og hovedperson og er fra det fiktive land 'Langbortistan'. Han bor sammen med andre asylsøgende og uledsagede drenge på et asylcenter som drives af Dansk Røde Kors.

Jeg argumenterer i kapitlet for at alle unge skal stifte bekendtskab med denne samfundsudfordring gennem (dansk)undervisningen i grundskolen. Med 'alle unge' refererer jeg især til alle unge i Danmark, men romanen kan også inddrages i undervisningen i dansk som fremmedsprog, fx i Island, eller bidrage til undervisningen om nordiske forhold i de nordiske lande i det hele taget. Romanen synliggør etnisk mangfoldighed og etniske minoriteter, og i kapitlet fokuserer jeg på hvordan læsning af denne type litteratur (der også forbindes med begrebet 'multikulturel litteratur', se nedenfor) kan fremme elevers sproglige og kulturelle kompetencer, ikke blot i Danmark, men også i andre lande.

Kapitlet består af følgende afsnit, hvor *de første tre* vedrører relevant lovgivning, *de næste to* handler om ungdomsromanen *I love you danmark* som en litterær tekst, *de næste to* handler om litteraturpædagogik og interkulturel læring med *I love you danmark* som materiale, og *det sidste* er en afslutning:

- *Læreplaner for undervisningen i dansk som andetsprog og i dansk*, som handler om hvad elever i folkeskolens 7.-9. klasse (udskolingen) skal læse i fagene dansk

som andetsprog og dansk ifølge læreplanen Fælles Mål (herefter FM).

- *Procedurer for asyl og beskyttelse ifølge Børnekonventionen og danske love*, som omtaler gældende regler (i 2015), beskrevet af bl.a. Børnerådet i Danmark.
- *Udlændingeloven i praksis for en uledsaget 13-årig, der søger asyl*, som indeholder nogle elementer af implementeringen af udlændingeloven som den kunne se ud i praksis for ungdomsromanens hovedperson.
- *Ungdomsromanen I love you danmark*, som indeholder et resumé af romanen som helhed, inkl. persongalleri og forskellige universer.
- *I love you danmark – multikulturel litteratur*, som handler om begrebet 'multikulturel litteratur' og kommenterer romanen i forhold til dette.
- *Litteraturpædagogisk læsning*, som giver en oversigt over en række stadier i litteraturlæsning i pædagogisk perspektiv.
- *En cyklusmodel for interkulturel læring*, som diskuterer hvordan man som lærer kan strukturere et undervisningsforløb omkring *I love you danmark*.
- *Afslutning og efterskrift*.

Læreplaner for undervisningen i dansk som andetsprog og i dansk

Hvilken form for støtte giver læreplanerne til at beskæftige sig med en roman som *I love you danmark* og andre materialer om kultur og samfund? Jeg starter med læreplanerne for dansk som andetsprog og kommer senere til læreplanerne for dansk generelt.

Man kan spørge om der findes en læreplan for *faget dansk som andetsprog* der specifikt kan lede frem til hvad unge tosprogede elever skal kunne efter endt undervisning i 9. klasse i folkeskolen (FM Dansk som andetsprog 2019)? Svaret er både ja og nej. Ja, fordi der findes FM for dansk som andetsprog, endda to. Nej af to grunde: fordi FM ikke opererer med særlige mål efter 9. klasse og ej heller med kultur som et kompetenceområde.

Først lidt faghistorie: I kølvandet på en ny folkeskolelov der blev vedtaget i 1993 og effektueret i 1994, blev samtlige fag og fagområder revideret i årene derefter. I 1995 udkom det første faghæfte for faget dansk som andetsprog. Faghæfterne kaldte imidlertid på revision fordi de ikke var vejledende nok i forhold til undervisningen i skolen. Omkring årtusindeskiftet startede denne revision, og i 2001/2002 udkom *Klare Mål* for undervisningen i dansk som andetsprog lidt forsinket. I 2001 overtog Venstre og Det Konservative Folkeparti regeringsmagten, og som det så ofte sker, ville den nye regering sætte sit præg på læreplanerne. Fra at være vejledende klare mål skulle de nu som udgangspunkt for nogle kompetenceområders vedkommende blive til bindende mål, mens andre forblev vejledende, og siden 2005 har læreplanerne haft overskriften *Felles Mål* med bindende og vejledende mål på udvalgte klassetrin. I 2009 blev læreplanerne igen revideret, og i alle årene har faghæftet for dansk som andetsprog fulgt med i revisionsarbejdet med angivelse af mål for udvalgte klassetrin.

Men i 2015 skete der noget der kun gjaldt for faghæftet dansk som andetsprog. Indtil 2015 blev der angivet hvad der skulle læres på udvalgte klassetrin helt frem til efter udskolingen, men i 2015 blev faghæftet for dansk som andetsprog opdelt i to dele, og også andre væsentlige ændringer blev en realitet. Alle fire kompetenceområder i dansk som

andetsprog blev ændret. Et af dem var kultur og samfund, og det blev fjernet (Kristjánsdóttir 2018, 2020), så fra 2015 var kultur og samfund ikke et kompetenceområde, og læsning af litteratur ikke længere en del af faghæftet for dansk som andetsprog.

Faghæftet blev som sagt delt i to dele, den ene del blev forbeholdt nyankomne elever, og den anden del blev forbeholdt elever der skulle have supplerende undervisning, elever der ikke skønnedes at have kompetence nok i det danske sprog eller sproglige færdigheder i dansk til at kunne læse især faglitteratur på dansk. Faghæftet blev forfattet ud fra en kompensatorisk tænkning. Det har i alle årene været op til skoler og kommuner at vurdere behovet for dansk som andetsprog og at tildele eleverne timer i forhold til behovet. Man har erfaret at behovet for undervisningen nedprioriteres, selv om der høres klager over tosprogede elevers ofte manglende dansksproglige kompetence. Tillige har det spillet en rolle for undervisningen i dansk som andetsprog at forlagene kun meget sparsomt har udgivet læremidler til undervisning i dansk som andetsprog i grundskolen. Faghæftet for dansk som andetsprog har især siden 2015 fungeret som et supplement til *faghæftet for dansk*.

Faghæftet for dansk (FM Dansk 2019) er gældende for alle elever uanset deres etniske ophav, sproglige baggrunde, religiøse præferencer eller tilhørsforhold til andre sociale kategorier. I en behandling af danskfagets didaktik noterer forskerne Ellen Krogh, Nikolaj Elf, Tina Høegh og Helle Rørbech at danskfaget er et *tekstfag* i den videste betydning af begrebet tekst, der som en selvfølge kan omfatte multimodale tekster som er af betydning for den danskfaglige praksis. (Krogh m.fl. 2017: 16-17). *Tekst*konsumtion og *tekst*produktion er centrale begreber. Disse to begreber

uddyber forfatterne således:

Når vi må tale om *tekst*konsumtion i dansk, betyder det, at vi som faglige brugere eller ‘konsumenter’ principielt forholder os til alle tekstens tre aspekter. Vi forholder os til såvel *indholdet* som *formen og brugen* af det, der læses, betragtes eller lyttes til. Det samme gælder for den danskfaglige *tekst*produktion. Også når der tales, skrives og designes tekst i dansk, indebærer den danskfaglige tilgang opmærksomhed på såvel indhold som form og brug af teksten, dvs. til det producerede som *tekst*. (ibid.: 17)

Børne- og Undervisningsministeriet udstikker den lovmæssige ramme for folkeskolens fag, herunder faget dansk: den lovmæssige ramme for undervisning og prøver, Fælles Mål og læseplan samt vejledning. Ud fra et nordisk og især skandinavistisk perspektiv er det af interesse at nævne at et af tre formål med faget dansk er: ”Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.” (FM Dansk 2019). Sprogene norsk og svensk integreres således for at styrke elevernes danskfaglige færdigheder. Ligesom med faget dansk som andetsprog udarbejdes der kun i et meget begrænset omfang særskilte læremidler til undervisningen i norsk og svensk (for slet ikke at tale om læremidler der berører asylspørgsmål i Norge og Sverige).

I denne artikel vil jeg have for øje hvordan opstillede målsætninger efter 9. klasse angives i *Fælles Mål Dansk 2019*, hvilket er af interesse for læsning af (multikulturel) litteratur. Begrebet samfund er ikke at finde i selve faghæftet i modsætning til faghæfterne for de andre humanistiske fag. Begreberne kultur og kulturer findes, men ikke i sammensætningen multikulturel litteratur. I

formålsformuleringen for faget vægtes både ”historisk forståelse” og ”analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer”. I det bindende kompetenceområde ”fortolkning” kan eleven ”forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster”. Under vejledende færdigheds- og vidensmål kan man i forhold til teksten *I love you danmark* fremhæve: ”Eleven kan gennemføre en målrettet analyse af en tekst”, ”Eleven kan diskutere forskellige fortolkninger af en tekst”, ”Eleven kan sætte teksten i relation til aktuelle problemstillinger” og ”Eleven har viden om metoder til at sætte tekster i relation til aktuelle problemstillinger”. Disse formuleringer i *Fælles Mål Dansk 2019* viser at danskfaget spiller en central rolle i forbindelse med at sikre at alle elever, når de forlader folkeskolen, har en evne til at analysere og fortolke tekster om aktuelle problemstillinger, fx fænomenet asyl.

I deres artikel om litterær mangfoldighed i sprogfag peger Mansour & Jacobsen (2021) på at en af kerneopgaverne i sprogundervisningen er at præsentere eleverne for diverse tekster. Her betoner de eksplicit tekster der indskriver den kulturelle og sproglige mangfoldighed i samfundet. Med reference til faghæftet for dansk (FM Dansk 2019) minder de om ”at elevernes møde med tekster kan bidrage til udvikling af deres personlige og kulturelle identitet” (Mansour & Jacobsen 2021: 26), og for faget dansk som andetsprog (FM Dansk som andetsprog 2019) skriver de: ”betones elevens bevidsthed om og oplevelse af sprog som kilde til udvikling af personlig identitet” (ibid.: 26). Som Mansour og Jacobsen gør det, er det stadig værd at minde om: ”oplevelse af sprog som kilde til udvikling af personlig identitet”, men det er beklageligt, dels at kulturdimensionen er væk, dels at

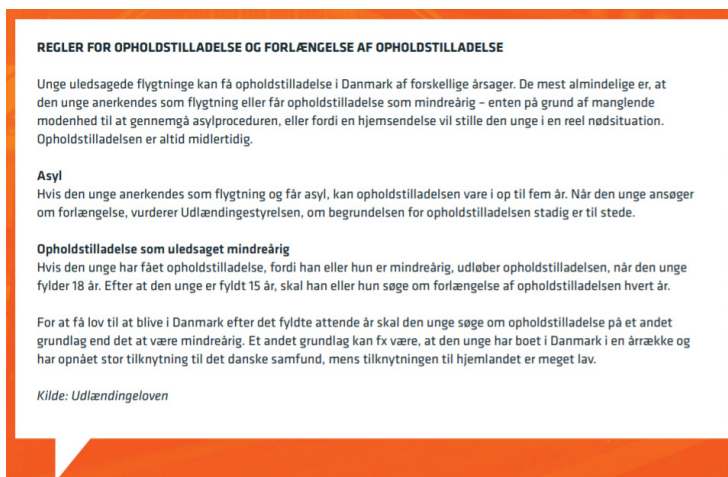
eleverne ikke har muligheder for at få undervisning i dansk som andetsprog gennem hele skoleforløbet, som der var lovmæssigt grundlag for frem til 2015. Til trods for at kulturdimensionen er blevet fjernet fra faghæftet for dansk som andetsprog, er elevgruppen vokset i forhold til sproglig og kulturel repræsentation. Hvad angår tosprogethed og dansk som andetsprog er der et misforhold mellem den viden som fagfolk står for, og de politiske holdninger og målsætninger som er nedfældet i lovteksterne (Kristjánsdóttir 2018, 2020, 2021).

Procedurer for asyl og beskyttelse ifølge Børnekonventionen og danske love

Følgende kan man læse i Børnerådets publikation fra 2015: *Man har brug for både held og hjælp. Unge fortæller om deres erfaringer som uledsagede flygtninge i Danmark:*

Når en uledsaget flygtning kommer til Danmark, registreres han eller hun hos politiet. Den unge bliver transporteret til et asylcenter. Den unge skal have en samtale hos Udlændingestyrelsen med bisidder fra Røde Kors. Imens asylsagen behandles af Udlændingestyrelsen, bor den unge på et asylcenter og går i Røde Kors-skole eller lignende tilbud. Den unge får tildelt en personlig repræsentant fra Røde Kors. (Børnerådet 2015: 9)

I publikationen gives der følgende oversigt over reglerne, sådan som de var i 2015 (Figur 1):



Figur 1. Regler for opholdstilladelse i Danmark.

De danske love om asyl og andet som der lovgives om, er at betragte som moderdokumenter der kan sammenlignes med snebolde der ruller og bliver større og større (Kristjánsdóttir 2018). Netop denne kædevirkning, som lovene foranstalter, er en præmis for min analyse, som kalder på et spørgsmål om hvem der får beskyttelse i praksis, og hvor længe og hvordan dette formidles til befolkningen i afledte dokumenter. Den valgte ungdomsroman *I love you danmark* har temaet flugt og ansøgning om asyl, hvilket rejser spørgsmål om hvorvidt elever i folkeskolen skal kende til regler om asyl, sådan som de kommer til udtryk i landets love og i internationale konventioner.

Børnekonventionen, som staten Danmark tilsluttede sig i 1991, har to artikler om flygtningebørn der søger asyl: Artikel 20 og 22. Artikel 20 i et uddrag lyder således:

Et barn, der midlertidigt eller konstant er afskåret fra sine familiemæssige omgivelser, eller som af hensyn til

sit eget bedste ikke kan tillades at forblive i disse omgivelser, har ret til særlig beskyttelse og bistand fra statens side (Børnerådet 2015: 14).

Artikel 22 i et uddrag lyder således:

Deltagerstaterne skal tage passende forholdsregler til at sikre, at et barn, som søger flygtningestatus, eller som anses som flygtning i overensstemmelse med gældende international eller national ret og praksis, uanset om det kommer alene eller ledsaget af sine forældre eller af en anden person, får passende beskyttelse og humanitær bistand og nyder de rettigheder, som angivet i denne konvention og i andre internationale instrumenter vedrørende menneskerettigheder eller humanitære forhold, hvori den pågældende stat deltager (Børnerådet 2015: 14).

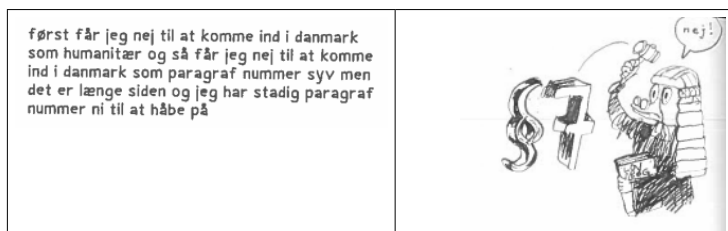
Danmark blev land nr. 94 der tilsluttede sig Børnekonventionen. Herom skriver Jacobsen: ”Man [kan] være kynisk og sige, det også kan være forholdsvis omkostningsfrit for en regering at underskrive og forpligte sig til Børnekonventionen. Børn er ikke nogen stærk og slagkraftig interessegruppe, der kan holde statsmændene fast på deres løfter” (Jacobsen 1993:14). Jacobsens bemærkning om kynisme er berettiget da konventionen endnu ikke er blevet integreret i dansk lovgivning ca. tre årtier efter statens tilslutning. Der er en voksende politisk debat om hvordan dansk lovgivning og Børnekonventionen og andre af FN’s konventioner samt andre vedtagne menneskerettighedsdokumenter skal stå i forhold til hinanden. Danske love om flygtninge og udlændinge i øvrigt flytter sig væk fra intentionerne i menneskerettighedsdokumenter, og regelgrundlaget i

udlændingeloven ændres hyppigt. Nogle ændringer er skelsættende og af afgørende betydning for asylansøgningen. Et eksempel på en sådan ændring kan være en tilføjelse, der ved første øjekast forekommer uskyldig, fx tilføjelse af adjektivet ”midlertidigt” (fx midlertidigt ophold). Som det er tilfældet for den 13-årige hovedperson i ungdomsromanen *I love you danmark*, se næste afsnit:

Udlændingeloven i praksis for en uledsaget 13-årig der søger asyl

§§ 7 og 9 i Udlændingeloven (Danske love 2021a, Danske love 2021b), som handler om hvem der opfylder betingelserne for asyl i medfør af disse paragraffer, og hvem der kan nægtes asyl, bliver mere og mere spidsfindige og sværere at gennemskue for menigmand. Det kan være svært at bevise at man er personligt forfulgt med fare for umenneskelig behandling. Intentionen i Børnekonventionens artikler kan være vanskelig at få øje på. Hvem kommer tvivlen til gode? I ungdomsromanen gives der eksempler på hvordan paragrafferne i udlændingeloven fungerer i praksis for den fiktive jeg-fortæller der søger asyl.

Hovedpersonen i *I love you danmark* skriver den 26. oktober (Figur 2):



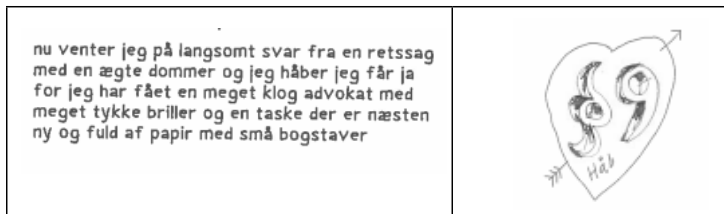
Figur 2. Fra *I love you danmark*, s. oktober 26

Her refererer han til en begrundelse i regelgrundlaget der bl.a. lyder:

§ 7. stk. 1. Efter ansøgning gives der opholdstilladelse med henblik på midlertidigt ophold til en udlænding, hvis udlændingen er omfattet af flygtningekonventionen af 28. juli 1951.

§ 7. stk. 2. Efter ansøgning gives der opholdstilladelse med henblik på midlertidigt ophold til en udlænding, hvis udlændingen ved en tilbagevenden til sit hjemland risikerer dødsstraf eller at blive underkastet tortur eller umenneskelig eller nedværdigende behandling eller straf. En ansøgning, der er nævnt i 1. pkt. anses også som en ansøgning om opholdstilladelse med henblik på midlertidigt ophold efter stk. 1 (Danske love 2021a).

Hovedpersonens sidste håb er: ”og jeg har stadig paragraf nummer ni til at håbe på” (den 26. oktober) (Figur 2 ovenfor)



Figur 3. Fra I love you danmark, s. oktober 26

§ 9. stk. 2 lyder (paragraffen havde 43 stykker i 2022):

En uledsaget udlænding under 18 år, der er meddelt afslag på en ansøgning om opholdstilladelse efter § 7,

hvis der er grund til at antage, at udlændingen ved en tilbagevenden til hjemlandet eller det tidligere opholdsland vil være uden familiemæssigt netværk eller uden mulighed for ophold på et modtage- og omsorgscenter og dermed vil blive stillet i en reel nødsituation. Opholdstilladelsen kan ikke forlænges ud over udlændingens fyldte 18 år (Danske love 2021 b).

Hovedpersonen i romanen venter på ”en retssag med en ægte dommer” (se Figur 3) og ser frem til et positivt udfald fordi han har fået ”en meget klog advokat med meget tykke briller og en taske der er næsten ny og fuld af papir med små bogstaver”. Ulykkeligt for hovedpersonen blev hans papirer væk, og han blev glemt i systemet, men som hovedpersonen formulerer det: ”men nu har de fundet dem igen og de siger undskyld” (26. oktober).

Perspektivet er den unge asylansøger, men læseren bemærker også voksenperspektivet i den præcise reference til asyllovgivningen i Danmark med henvisning til paragrafferne i udlændingeloven, som den unge asylansøger nok ikke helt har styr på. Voksenperspektivet ses også andre steder, fx når tekstforfatteren, Aakeson, og tegneren, Bregnhøj, takker tre medarbejdere på Asylcenter Sjælsmark og Gribskov i forbindelse med deres research, og tillige bringer de tak til to flygtningebørn.

Ungdomsromanen *I love you danmark*

Den valgte ungdomsroman tilhører en genre der er skrevet i dagbogsform, nærmere en graphic novel, et multimodalt værk, hvor tekst og billeder udgør en helhed. Den er på én gang autobiografi, historisk beretning og en dokumentar fra

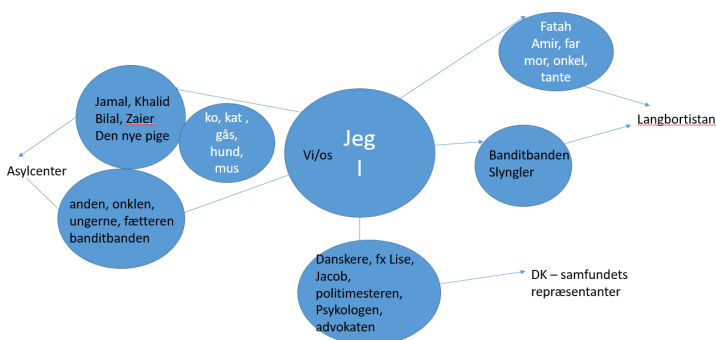
virkeligheden. Deltagerne i romanen er personer, dyr, ting og steder. Der eksperimenteres med verbal og visuel form i en naivistisk stil. Romanen er et litterært værk og ikke en didaktiseret lærebog i traditionel forstand, dvs. den indgår ikke som en del af et pædagogisk designet undervisnings- og læringssystem der er produceret med en læringsmæssig intention (Hansen 2010). På forlagets hjemmeside, Gyldendal, står der at romanen er tænkt for børn i alderen 13-16 år.

Kilden til min begejstring for ungdomsromanen *I love you danmark* er et speciale: *Aktuelle forhold og tendenser i nyere graphic novels*, skrevet af cand. pæd. Helle Bitsch Pedersen i 2013 på fagdidaktik for dansk, Aarhus Universitet (DPU). I specialet eksemplificerer hun teoretiske og analytiske indfaldsvinkler til graphic novels med afsæt i *I love you danmark*. Det er et fremragende speciale der kan lånes på det Kongelige Bibliotek. Til bogen er der udarbejdet en pædagogisk vejledning af pædagogisk konsulent Hanne Schriver (2014). I den findes der blandt andet anvisninger på læsninger af bogen ud fra danskfagets fire kompetenceområder, og desuden er der ordlister, forslag til undervisningsforløb og analyseforslag, samt eksempler på perspektiverende tekster, romaner med videre. I det følgende har jeg ladet mig inspirere af dele af Pedersens speciale:

Persongalleriet

Hovedpersonen, jeg-fortælleren, er en flygtningedreng på 13 år på vej til det 14. år, han søger asyl i Danmark. Han taler på vegne af andre i samme situation: Jamal, Khalid, Bilal og en unavngiven pige som der refereres til som ”den nye pige”. De kommer alle fra et sted i verden hvor der er krig og ufred: Langbortistan (det kunne være Afghanistan

eller Pakistan eller andre lande, dvs. lande der ender på -stan og ligger langt mod øst). I Langbortistan bor jeg-fortællerens familie: mor og onklen og, inden de blev dræbt af slynglerne i Banditbanden, far og de to brødre, Fatah og Amir. Jeg-fortælleren har relationer til danskere: læreren Lise, socialpædagogen Jacob, politimesteren, en advokat og en psykolog. Asylcentret og det danske samfund i øvrigt er ifølge jeg-fortælleren at sammenligne med Disneys Andeby-univers. Figur 4 giver en oversigt over persongalleriet:



Figur 4. Persongalleriet i *I love you danmark*.

Den lange rejse gennem mange lande fra Langbortistan til Danmark

Den første del af turen går med en lastbil, derefter med en anden lastbil, hvor en af mændene der fører bilen, ”kender bjergene”. Hovedpersonen, jeg-fortælleren, græder undervejs fordi ”hans fødder fryser til is”. Endnu et skifte med en ny lastbil venter, inden de kommer til Tyrkiet hvorefter de kommer til Bulgarien, hvor de ikke må kigge ud ad vinduerne. Fra Bulgarien skal de videre med to lastbiler. Inden de kom af sted, fik de udleveret en spand hvori ”de skulle tømme deres maver”. På vejen videre vælter spanden ”og der lugter meget af det”. Undervejs bliver en af drengene

syg og bliver efterladt på en benzinstation. Igen skifter de lastbil og bliver kørt fra Tyskland til Danmark, hvor de bliver ”fundet af politiet”, der tager dem med til nogen ”der kan vores sprog”.

Den transnationale mobilitet

Hovedpersonerne er på flugt. Hovedpersonen flygter fra Langbortistan fordi han så sin far og to brødre blive myrdet, og morderne er på jagt efter ham hos hans mor og onkel. De veksler penge til dollars for at han kan komme ud af landet. Man får ikke at vide hvorfor de andre drenge flygter, men der kommer en pige til asylcentret som hovedpersonen refererer til som ”den nye pige” der også er på flugt. Hun kommer ikke fra Langbortistan. Hun er sort, og det siges at hendes mor ”har solgt hende til en mand der solgte hende til andre mænd og at mange mænd har rørt ved hende”.

Anders And-universet

Hovedpersonen har adgang til Anders And-bladene som ”de gode danskere er kommet med gratis til os som vi må beholde”. Han refererer til flygtningecentreret som ”andebyen”, jf. ”jeg bor i andebyen”, men også andre flygtningecentre er andebyer, jf. ”folk forsvinder ind i danmark eller til andre andebyer”. Flygtningecentre er at sammenligne med ”andebyer” der fungerer som en slags parallelsamfund. Han føler samhørighed med Anders And, måske fordi de begge er forældrelose, jf. ”jeg kan lide den and/ anden i andebyen har heller ingen mor og far ligesom jeg ikke har mere”, og som Anders And er hovedpersonen uheldig i livet, jf. ”jeg arme and”, ”jeg dumme and”, ”jeg underlige and”. Han længes efter sin familie og slægtninge. De andre flygtningedrenge på centret identificerer han også med figurer fra bladene: ”kat, hund, gås, ko, gris”, der repræsenterer forskellige

nationaliteter der har det tilfælles at de er unge uledsagede flygtninge der kommer fra samlebetegnelsen for landene, kaldet ”langbortistan”.

På forsiden til *I love you danmark* illustreres tragedien (Figur 5). Hvorfor hovedpersonen bliver nødt til at flygte fra sit hjemland da han fra en tønde hvori han skjulte sig, så sin far og to brødre blive dræbt på en bestialsk måde af dem han kalder for ”banditbanden”.



Figur 5. Fra forsiden til *I love you danmark*

***I love you danmark* – multikulturel litteratur**

Jeg vil her trække på Nadia Mansours kriterier for ’multikulturel litteratur’ (Mansour 2020). Hun definerer multikulturel litteratur både ud fra teksternes pædagogiske formål, som er at synliggøre minoriteter litterært, og ud fra deres litterære karakteristika. Med reference til blandt andet Frank (2013) pointerer hun at det ikke er

forfatterens baggrund eller hudfarve der er det afgørende for om litteratur kan karakteriseres som multikulturel, men tekstens tematiske og formmæssige genretræk. De følgende ti bud på hvad der karakteriserer multikulturel litteratur, er Mansours (2020: 42f). Jeg finder at man kan identificere eksempler på de karakteristiske ti bud i ungdomsromanen *I love you danmark*. Multikulturel litteratur:

(1) Reflekterer diversiteten inden for landets grænser gennem fx kulturelle former.

I love you danmark foregår inden for landets grænser, på et asylcenter, men som i jeg-fortællerens optik ikke er Danmark. Det formmæssige genretræk for at markere dette er et udsagn om at komme ”ind i danmark”. Jeg-fortælleren gør sin status som asylsøgende til et spørgsmål om ikke at være i Danmark, selv om asylcentret jeg-fortælleren befinder sig i, er i Danmark. Han befinder sig i et parallelsamfund til Danmark.

(2) Omhandler nutidige/moderne samtidsrealistiske fortællinger om livet i et multikulturelt samfund.

I love you danmark afspejler de problematikker der er forbundet med verdens flygtningesituation, og de udfordringer der eksempelvis er for uledsagede unge i forbindelse med at søge asyl i Danmark.

(3) Sætter spørgsmålstejn ved identitet og kultur som faste størrelser.

Hovedpersonen i *I love you danmark* indgår i mange identitetsforhandlinger. Fx: han forelsker sig i ”den nye pige”; lærer dansk af Anders And-bladene, som han også identificerer sig med; har relationer til de andre drenge på asylcentret, som han kalder for hund, kat, gås, ko eller gris; er asylansøger; er forfængelig fordi han er forelsket, og går ofte i bad. Det samme gælder for de andre uledsagede børn på flygtningecentret.

(4) Tematiserer integration og sammenhold på tværs af kulturelle grupper.

De unge på asylcentret i *I love you danmark* har fælles erfaringer der forbinder dem og er knyttet til det at have

oplevet grusomme hændelser i hjemlandene. Deres psykiske tilstand er dårlig: deres øjne brænder; de græder; de kan ikke sove om natten; de er medicinbrugere; dette på grund af savn og deres lange rejse til Danmark der beskrives ret så detaljeret.

(5) Tematiserer minoriteters kamp for rettigheder og ligestilling.

Det er op ad bakke for asylansøgeren i *I love you danmark*. Først får han: ”nej til at komme ind i danmark som humanitær”, ”som paragraf nummer syv” og hans sidste håb er: ”jeg har stadig paragraf nummer ni til at håbe på”. Hovedpersonen drømmer om at få arbejde i Danmark og om at hans familie i ”langbortistan” kan komme til Danmark.

(6) Prioriterer ikke majoritetens perspektiv, men skaber plads til minoriteters erfaringer og perspektiver.

Ifølge Mansour er netop dette perspektiv vigtigt fordi det sætter minoritetsperspektivet i centrum. *I love you danmark* beretter om minoriteters erfaringer i hjemlandene, det gode de mistede, og det onde der på bestialsk vis fx myrdede jeg-fortællerens far og hans to brødre og er årsagen til flugten. Minoritetsperspektivet er fremtrædende fordi alle på asyl-centret venter på at deres asylansøgning bliver behandlet og forhåbentlig imødekommet.

(7) Omhandler universelle temaer som sorg, venskab, kærlighed, skolestart eller andet, men med minoriteter som hovedpersoner.

Hovedpersonerne i *I love you danmark* slås med sorg, der fylder meget. En er tyk og bliver mobbet. En anden bliver forelsket og skal ofte i bad. Den tredje har ”klistermærker på vinduet med fodboldspillere på”. Fælles for dem er: ”og vi spiser pakken med mad og får fri igen og laver lektier om sproget og vi spiller fodbold eller ser en fjernsyn eller drikker te eller kører rundt på en cykel eller spiller computer”.

(8) Indskriver personer med synlige minoritetsmarkører.

Alle på asylcentret i *I love you danmark* er ved at lære sig dansk. To, den nye pige og Zaier, har en sort hudfarve. Asylansøgerne, Jamal, Khaled, Gasem og Bilal har ikke danskklingende navne, ligesom hovedpersonens familie i Langbortistan heller ikke havde det, brødrene Fatah og Amir.

(9) Indeholder en sproglig mikstur.

Hovedpersonen er ved at lære sig dansk. Som sproglige træk på denne konto kan nævnes at teksten ikke har kapitalbogstaver og ej heller tegnsætning med punktummer eller kommaer. Beretningen er holdt i nutid. Der er mange linjeskift og opdeling af teksten i mindre stykker. Værket består af tekst og billeder der trækker på konventioner fra både tegneserier (imitation af tegninger fra Anders And) og billedbøger der er holdt i naivistisk stil. Billederne i Anders And-bladene hjælper jeg-fortælleren til at afkode verbal-sproget. Der er ingen sidetal. Tidsrammen er angiveligt et forløb der strækker sig fra 4. september til 23. november, men billedteksten til en tegning, ”i morgen er det et helt år i andeby for mig”, afslører at der er gået meget længere tid end godt to og en halv måned.

(10) Gør brug af stereotyper om forskellige grupper, hvilket bruges som et æstetisk virkemiddel, der fx provokerer og skaber ironisk distance.

Jeg-fortælleren i *I love you danmark* har fået en advokat til at hjælpe sig med at komme ”ind i danmark” ifølge § 9 i udlændingeloven. Advokaten er ”en ægte dommer”. Han er ”en meget klog advokat med meget tykke briller og en taske der er næsten ny og fuld af papir med små bogstaver – ikke så meget hår men han har en iphone”. Advokaten er en stereotyp på denne profession, der her gengives som et litterært kunstgreb.

Ungdomsromanen *I love you danmark* er således et klart eksempel på multikulturel litteratur, og ovenstående kriterier kan uden tvivl bruges i danskundervisningen som indgange til analysen af teksten.

Litteraturpædagogisk læsning

Hvad vil det sige at læse litteratur i en pædagogisk sammenhæng? I deres artikel om litteraturlæsning i et demokratisk perspektiv anvender Skyggebjerg & Oksbjerg (2020) begrebet ”indre forestillingsbilleder” (engelsk: *envisionments*) i forbindelse med elevernes søgen efter at analysere og fortolke tekster (ibid.: 100f). De henter begrebet fra den amerikanske litteraturdidaktiker Judith Langer (2011). Begreberne ”*envisionments*” og ”*envisioning*”, eller indre forestillingsbilleder, indeholder forskellige individuelle analytiske og fortolkningsmæssige komponenter i elevernes læseprocesser. De indre forestillingsbilleder er dynamiske og ændrer sig i takt med de udfordringer som eleverne opnår i læseprocessen. Læseprocessen kan ses som bestående af fem positioner eller stadier (Skyggebjerg & Oksbjerg 2020: 101):

(1) Being out and stepping into an envisionment

Læseren undersøger hvad teksten handler om ud fra indre forestillingsbilleder.

(2) Being in and moving through an envisionment

Læseren skaber nye forståelser. Heri ses det traditionelle analysearbejde med fx person- og miljøkarakteristik.

(3) Stepping out and rethinking what one knows

Som noget grundlæggende holder læseren sine egne forestillinger og fortolkninger op mod sine livserfaringer. ”Ved denne udveksling mellem den virkelige verden og fiktionens verden øver den litterære forestillingsverden indflydelse på læserens liv” (ibid.: 101).

(4) Stepping out and objectifying the experience

Læseren lægger kimen til sin egen kritiske bevidsthed om tekstens udsagn om verden gennem at sammenligne og diskutere fortolkninger. Læseren opnår et metarefleksivt niveau ved at gå i dialog med andres fortolkninger.

(5) Leaving an envisionment and going beyond

”I denne position anvender læseren sine nye erfaringer fra andre situationer ved at overføre og sammenligne. Her er tale om en internalisering af nye forestillingsbilleder og læsererfaringer” (ibid.: 101).

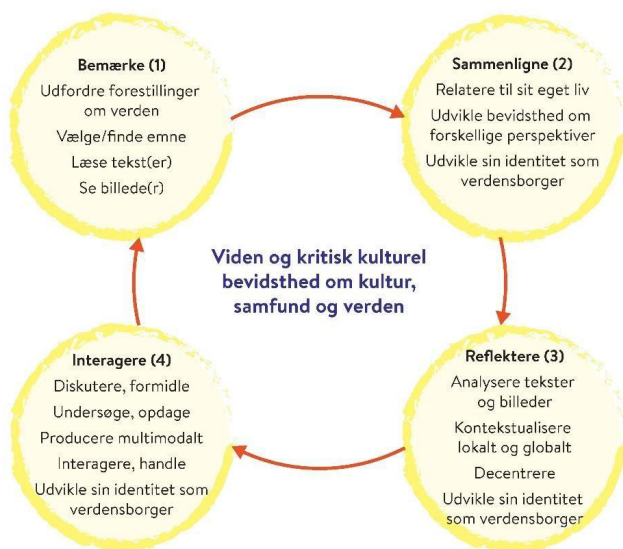
Et centralt begreb i denne tilgang er horisontudvidelse, der kan ”skabe yderligere rum for alternative fortolkninger, kritisk læsning, andre opfattelser, komplekse karakteristikker og ubesvarede spørgsmål.” (ibid.: 100). Således kan læsning af litteratur tilbyde sig som en spejling af læserens eget liv og fremadrettede handlinger.

I det følgende vil jeg præsentere en didaktisk model for interkulturel læring og kombinere den med ovenstående udvikling af indre forestillinger ved læsning af ungdomsromanen *I love you danmark*.

En cyklusmodel for interkulturel læring

Selv om den model jeg her vil præsentere, ikke direkte er møntet på læsning af (multikulturel) litteratur, så finder jeg den sammen med Skyggebjergs og Oksbjergs (2020) læseudviklingsproces egnet til at lægge ned over læsning af litteratur, herunder *I love you danmark*.

Kulturforskerne Karen Risager og Lone Krogsgaard Svarstad har i deres bog *Verdensborgeren og den interkulturelle læring* udviklet en cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2021: 38) (Figur 6).



Figur 6. Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020)

Det er en model der har et centrum, og hvor man bevæger sig rundt om centeret i fire faser med en stigende progression. I centrum har vi ”Viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden”. I det følgende vil jeg udfylde hver af de fire faser med forslag til tekster og aktiviteter i forbindelse med arbejde med *I love you danmark*.

Bemærke (1): Udfordre forestillinger om verden; vælg/finde emne; læse tekst(er); se billede(r)

Eleverne kan foruden at læse ungdomsromanen *I love you danmark* læse tekster der handler om at søge asyl i Danmark og andre steder, fx i de nordiske lande, ligesom de kan samle på billeder i medierne der viser folk på flugt.

Eleverne (altså ikke kun læreren) finder eksempler på multikulturel litteratur. De bruger nogle af Mansours kategorier for at udpege de multikulturelle karakteristika, fx i følgende bøger og noveller:

Gunnarsdóttir, K. (2017/2018). *Jeg er usynlig. Historien om Ishmaels flugt* handler om den 14-årige dreng Ishmael der måtte flygte fra sit hjemland, slagmarken Syrien, da hans nære familie blev dræbt. Læseren følger Ishmaels livsfarlige flugt. I romanen stifter læseren også bekendtskab med en syrisk familie der prøver at få fodfæste i Island. Hvordan de to historier tvindes, skal ikke afsløres her.

Wung-Sung, J. (1999). Forfatteren Jesper Wung-Sung har skrevet novellen *Limbus*, som handler om en far og hans to sønner der bor på et asylcenter i Danmark. Moren er forsvundet. De taler et unavngivet sprog. Uden for asylcentret lever folk et almindeligt liv. Ligesom vi ser det i *I love you*, taler en af hovedpersonerne i *Limbus* om at komme ”ind i Danmark”, selv om stedet er et asylcenter i Danmark. Asylcentret opleves som et parallelsamfund uden for Danmark.

Marstrand-Jørgensen, A. L. (2018). *Havpaladset* er en

roman der handler om Noor, som flygter til Danmark med sin far og bror og må efterlade moren i Syrien. Undervejs mister de hendes lillesøster til havet. Om dagen går hun i skole og leger, men om natten flyver hun af sted på farlige missioner til Syrien i håb om at redde moren fra krigen. Hun drømmer om at bygge et stort palads på havets bund hvor de druknede kan vente indtil de ikke længere skal være i havet.

Hübbe, C. (2012). *Tavs*. "Tavs" handler om drengen Tavs på 13 år der for nylig er flyttet (men ikke flygtet) med sin forældre til Tokyo. Det er ikke første gang familien er sadlet om og måtte flytte pga. farens jobsituation, hvilket har skabt en rodløs tilværelse for Tavs med skoleskift og afbrudte venskaber hvor forholdet til tvillingebroderen Teo har været Tavs' faste holdepunkt" (Pedersen 2013: 117).

Persson, E. (2021). *De afghanske sønner*. Perspektivet er den svenske Rebeckas perspektiv. Hun er nyansat på et flygtningecenter hvor de tre afghanske uledsagede flygtninge, Ahmed, Hamid og Zaher, bor. De er romanens hovedpersoner der venter på svar på ansøgningen om asyl, om de er købt eller solgt, om de må blive eller om de må hjemsendes.

Eleverne finder frem til skønlitteratur på norsk og/eller svensk om det at være flygtning. Ifølge Fælles Mål Dansk skal eleverne kunne tale med nordmænd og svenskere. Eleverne og deres lærere tager kontakt til en svensk og eller norsk grundskole for at forhøre sig om hvad der findes af norske og eller svenske skønlitterære bøger om unge på flugt.

Den første fase: "Bemærke" i Risager og Svarstads model svarer til stadie 1 og 2 i Skyggebjergs og Oksbjergs læse-udviklingsforløb.

Sammenligne (2): *Relatere til sit eget liv; udvikle bevidsthed om forskellige perspektiver; udvikle sin identitet som verdensborger*

Som flygtninge er der børn og unge der har erfaringer som andre børn og unge alt andet lige ikke har fået. Personerne i *I love you danmark* har sorger og glæder som unge har, men de er også flygtninge, og i romanen finder vi fx: i sorg (øjne der brænder); savn af mødet med danske børn; mental sundhed (søvnløshed); kærlighed (den nye pige, drømme, at gå i bad); afsavn (at savne mor, onkel og tante, Langbortistan, mors mad, duften, mosteren); farlige situationer (rejsen til DK); myten (nøgne piger); mobning (at være tyk, kaste med sten, at ønske Zaier død); det forbudte (at ryge cigaretter); fremtiden (at få mor, onkel og tante til DK); identitet og Andeby.

Eleverne finder og beskriver egne erfaringer med nogle af ovenstående elementer. Dette for at vække til empati og samhørighed med personer på flugt som de læser om.

Eleverne læser Anders And-blade eller graphic novels for at diskutere i grupper hvem de tænker de kunne identificere sig med og med hvilke begrundelser.

Eleverne skriver haikudigte i relation til *I love you danmark* og deres eget liv. Den første linje skal være på syv stavelser, linje nr. 2 skal være på fem stavelser og linje nr. 3 igen på syv stavelser, fx:

Rejsen til Danmark er lang
Ventetiden svær
Måske får jeg snart asyl

Eleverne skriver et haikudigt i relation til deres egne erfaringer med sorg, angst, kærlighed, afsavn, farlige situationer og andet der har gået dem på. Haikudigte er nemme at skrive og stemningsfulde.

I denne del af modellen spejler læseren sine egne erfaringer i de personer han eller hun har læst om, og sammenligner med eget levet liv. Dette svarer til stadie 3 i Skyggebjergs og Oksbjerg: *Stepping out and rethinking what one knows*.

Reflektere (3): *Analysere tekster og billeder; kontekstualisere lokalt og globalt; decentrere; udvikle sin identitet som verdensborger*

Der er gode mennesker i Langbortistan, hvorfra hovedpersonen flygtede, den afdøde far og brødrene Fatah og Amir samt mor, onkel og tante som hovedpersonen drømmer ”tossedede ting” om at de kan komme ”ind i danmark” når han bliver rig og tjener mange penge. Han drømmer også om at pigen fra asylcentret kan komme ”ind i danmark”. Der er også Banditbanden i Langbortistan, slynglerne, der er dræbte hans far og brødre. De er meget værre end Banditbanden i Anders And-bladene.

Med afsæt i romanen *I love you danmark* diskuterer eleverne hvem de sympatiserer med i romanen og med hvilken begrundelse. Læserne forholder sig kritisk til tekstens udsagn om verden.

Eleverne læser folderen (*booklet*) fra DRC Dansk Flygtningehjælp (2015): *The Asylum Procedure in Denmark*, der er en billedbog om en flygtnings vej til asyl eller nægtelse af asyl, og DRC Dansk Flygtningehjælp (2020): *25 spørgsmål og svar om flygtninge*. Eleverne diskuterer i grupper hvad de fik ud af disse publikationer. Træk de fem vigtigste pointer frem og argumenter hvorfor.

Eleverne lytter til og læser siden Janne Tellers bog (2004) *Hvis der var krig i Norden*. Den er illustreret af Helle Vibeke Jensen. Der er udarbejdet undervisningsmateriale til romanen som eleverne kan orientere sig i for at løse nogle af de foreslåede opgaver (mit CFU).

Dette stadie i læsningen svarer til Skyggebjergs og Oksbjergs stadie nr. 4. Læseren distancerer sig fra læsningen og reflekterer over den viden han eller hun har fået, og diskuterer fortolkninger om udsagn om verden: *Stepping out and objectifying the experience.*

Interagere (4): *Diskutere, formidle; undersøge, opdage; producere multimodalt; interagere, handle; udvikle sin identitet som verdensborger.*

Eleverne finder frem til en flygtningefamilie som de interviewer om deres vej til Danmark. De undersøger hvor de kommer fra, hvilke sprog og traditioner de har haft med sig, hvordan de anvendes i Danmark, og hvilke muligheder de har haft for at videreudvikle dem og give dem videre til den kommende generation. De diskuterer formidlingsform og aftaler, hvordan lyd, billeder og tekst kan fungere i samspil.

Med inspiration i Dansk Flygtningehjælps booklet *The Asylum Procedure in Denmark* laver *eleverne* deres egen version af en flygtnings vej igennem systemet når denne er kommet til Danmark. Dette med henblik på at kunne forholde sig til troværdighed i et litterært værk som *I love you danmark*. De diskuterer forskellige formidlingskanaler.

Med inspiration i romanen *Hvis der var krig i Norden* (Teller 2004) udarbejder *eleverne* en flugtplan for en uledsaget flygtning hvor de tegner ruten på et kort med angivelse af transportmidler og navne på lande de skal passere, for derved at vise hvordan en flygtning kommer fra et sted til andet. De diskuterer forskellige formidlingskanaler.

“På det femte stadie bevæger læseren sig væk fra den konkrete tekstbog over i et alment niveau, hvor processen med teksten er blevet en internaliseret del af læserens

erfaring” (Skyggebjerg 2017: 109). Eleverne kan afslutte arbejdet med at se filmen “Flugt” af Jonas Poher Rasmussen, som har vundet adskillige priser.

Afslutning

Det startede for alvor med den svenske klima- og miljøaktivist, den svenske skoleelev Greta Thunberg da hun strejkede foran rigsdagen i Stockholm imod global opvarmning og for grøn omstilling. Tusindvis af andre unge har demonstreret for den samme sag og gør det fortsat. Der er fænomener i verden der ikke kan rammes ind af landegrænser, fx klima og miljø. Verdens flygtningekrise og begrænsende vilkår for mobilitet er et af de områder der ikke kan afgrænses til bestemte lande, men som vedrører hele verden. Hvem mon der demonstrerer for verdens flygtninge i kampen for en mere lige og bedre verden?

Jeg har argumenteret for at elever i grundskolen, som en del af deres danskundervisning, skal have læst multikulturel litteratur når de forlader skolen, gerne litteratur der handler om verdens flygtninge eller vagabonder i Baumans forståelse (Bauman 1998). Dette skal ikke alene gælde for unge i Danmark, men også i resten af Norden der tæller nogle af verdens mest privilegerede lande. Skønt danske læreplaner ikke har verdensborgerskab som et mål for undervisningen, kan man med afsæt i Folkeskolelovens formålsparagraf argumentere for et verdensborgerskab med afsæt i stk. 3 der taler om ”deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”, og at skolen netop derfor ”skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”. Dette kan ses i overensstemmelse med bindende og vejledende mål i Fælles Mål Dansk (2019) skønt verdensborgerskab ikke er et eksplicit danskfagligt mål.

Når eleverne læser den multikulturelle ungdomsroman *I love you danmark* er de konsumenter der forholder sig til indholdet, formen og brugen (Krogh m.fl. 2017: 17). Målet for elevernes læsning hvor de tre komponenter er integreret, må være et metarefleksivt og kritisk niveau med potentiale for horisontudvidelse (Skyggebjerg & Oksbjerg 2020; Risager & Svarstad 2020). Kampp funderer over det etiske ansvar der ligger på forfattere i forhold til sandhed om begivenheder i verden: “Hvor grænsen går for hvilke grusomheder, det er muligt at udfolde i ungdomslitteraturen, er et åbent spørgsmål. Unge læsere har ret til at blive skånet for visse detaljer” (Kampp 2006: 157f). Men hvilke grusomheder og hvilke detaljer?

Efterskrift

I februar 2022 invaderede Rusland Ukraine. I statslige russiske medier er det forbudt at italesætte denne handling med begrebet *invasion*, hvilket er ét eksempel på at begreber er flertydige. Begreber kan ændre betydning i forhold til situation, tid og kontekst. Flygtning er et begreb der har fået en udvidet betydning. I særlovgrundlaget hedder flygtninge fra Ukraine *fordrevne personer*, og begrebet *nærområder* bliver brugt til at legitimere forskelsbehandling på flygtninge og de fordrevne fra Ukraine. *I love you danmark* og de andre bøger om samme emne der er nævnt i artiklen, viser at vejen til Danmark er lang, dyr og der er ingen garanti for asyl, men for ukrainerne forholder det sig anderledes.

En fordreven fra Ukraine får med det samme opholdstilladelse i Danmark i to år. Mange bliver hentet ved grænsen, og myndighederne er klare med “åbne arme” over for de ukrainske fordrevne. Ingen ved i skrivende stund hvad der sker i 2024 når ukrainerne har været i Danmark i

to år, om de skal søge asyl eller om nogle eller alle der ønsker asyl, får permanent opholdstilladelse. Selv om statsminister Mette Frederiksen udtaler at krig er krig, og at flygtninge er flygtninge, så bliver der gjort forskel, som igen minder os om at begreber er flertydige. I Baumans forstand ligner ukrainerne mere turister i Danmark, mens alle andre flygtninge er vagabonder.

Referencer

- Bauman, Z. (1998) *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Børnerådet (2015) *Man har brug for både held og hjælp. Unge fortæller om deres erfaringer som uledsagede flygtninge i Danmark*. Hentet den 1. april 2021 på https://www.boerneraadet.dk/media/194801/BRD_Ekspertgruppe_Uledsagede_flygtninge_2015_TRYK-1.pdf
- Dansk flygtningehjælp (2020) *25 spørgsmål og svar om flygtninge*. Hentet den 30. april 2021 på https://flygtning.dk/media/5719911/25_spoergsma-l_2020_web.pdf
- DRC Dansk Flygtningehjælp (2015) *The Asylum Procedure in Denmark*. Hentet den 1. november 2021 på https://drc.ngo/media/grsdmydj/drc-booklet_web.pdf
- Danske love (2021a) Udlændingeloven § 7. Hentet den 30. november 2021 på <https://danskelove.dk/udl%C3%A6ndingeloven/7>
- Danske love (2021b) Udlændingeloven § 9. Hentet den 30. november 2021 på <https://danskelove.dk/udl%C3%A6ndingeloven/9>
- FM Fælles Mål Dansk (2019) Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet den 2. november 2021 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

- FM Fælles Mål Dansk som andetsprog (Supplerende) (2019) Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet den 2. november 2021 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Dansk%20som%20andetsprog_supplerende.pdf
- Frank, S. (2013) Interkulturelle forfattere i dansk litteratur. In: S. Frank & M.Ü. Necef (red.) *Indvandrerer i dansk film og litteratur* (ss. 105-133). Hellerup: Spring.
- Gunnarsdóttir, K. (2017/2018) *Jeg er usynlig. Historien om Ishmaels flugt*. Reykjavík: Mál og Menning.
- Hansen, J.J. (2010) *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. UC Syddanmark og Læremiddel.dk
- Hübbe, C. (2012) *Tavs*. Illustreret af Rasmus Meisler. København: Høst og Søn.
- Jacobsen, A. (1993) Børn har rettigheder. In: K. Slavensky (red.) *Børns rettigheder i Danmark* (ss. 13-40). København: Det danske center for menneskerettigheder.
- Kampp, B. (2006) Mellem to kulturer. Flygtninge og indvandrere i tidens ungdomslitteratur. In: A. Mørch-Hansen & J. Pohl (red.) *Børnelitteratur i tiden. Om danske og ungdomsbøger i 2000'erne* (ss. 136-159). København: Høst & Søn.
- Klare Mål (2001/2002) Undervisningsministeriet. Hentet den 1. november 2021 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- Kristjánsdóttir, B. (2018) *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kristjánsdóttir, B. (2020) Fagene dansk, dansk som andetsprog og minoritetsmodersmål: status og hierarkier. *Nordand* 2, 78-92. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristjánsdóttir, B. (2021) Sprogbæredygtighed i politisk spændetrøje. In: A. Holmen & T. Kristensen (red.)

- Københavnnerstudier i tosprogethed*, bind C13 (ss. 97-115).
Krogh, E., N. Elf, T. Høegh & H. Rørbech (2017) *Fagdidaktik i dansk*. København: Frydenlund.
- Langer, J. (2011) *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. 2. udg. New York: Teachers College Press.
- Mansour, N. (2020) *Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Aarhus: Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Mansour, N. & J. Jacobsen (2021) Litterær mangfoldighed i sprogfag med multikulturelle og multilingvale tekster. In: *I samfund med mange sprog*. Unge Pædagoger UP 3, 26-32.
- Marstrand-Jørgensen, A. (2018) *Havpaladset*. København: Gyldendal.
- mitCFU, Center for undervisningsmidler. Professionshøjskolen Absalon.
- Pedersen, H.B. (2013) *Aktuelle forhold og tendenser i nyere graphic novels. Teoretiske og analytiske indfaldsvinkler til graphic novels eksemplificeret ved en analytisk og litteraturpædagogisk læsning af Kim Fupz Aakeson og Rasmus Bregnhøis I love you danmark* (2012) København: Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.
- Persson, E. (2021) *De afghanske sønner*. København: Gutkind.
- Risager, K. & L.K. Svarstad (2021) *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schrifer, H. (2014) *I love you danmark* (pædagogisk vejledning). Aarhus: VIA Center for undervisningsmidler.
- Skyggebjerg, A. (2017) Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. In: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. Fougst & A. Skyggebjerg (red.) *Læremidlernes danskfag* (ss. 103-130). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Skyggebjerg, A. & M. Oksbjerg (2020) Litteraturlæsning i et

- demokratisk perspektiv – med teoretiske argumenter og nedslag i læremidler. In: C. Haas & C. Matthiesen (red.) *Fagdidaktik og Demokrati* (ss. 91-111). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wung-Sung, J. (1999) Limbus. In: *Perkerdansk* (ss. 37-49). København: Høst og Søn.
- Teller, J. (tekst) & H. Jensen (illustration) (2004) *Hvis der var krig i Norden*. København: Dansklærerforeningen.
- Aakeson, K.F. (2012) *I love you danmark*. Illustreret af Rasmus Bregnhøi. København: Gyldendal.

Karen Risager

Afslutning

Denne bog præsenterer den internordiske sprogundervisning ud fra en decentreret position. Den fokuserer ikke på nabosprogsundervisningen i de tre skandinaviske lande Danmark, Norge og Sverige (norsk og svensk i Danmark, dansk og svensk i Norge, osv.), men på sprogundervisningen i lande der i forhold til dette centrum befinder sig i periferien: Island, Færøerne og det finsksprogede Finland. I disse lande fungerer de skandinaviske sprog først og fremmest som fremmedsprog, ikke som nabosprog. Samtidig kan disse fremmedsprog potentielt fungere som transitsprog til deres egne nabosprog og dermed bidrage til et udvidet kendskab til de øvrige skandinaviske sprog og nordiske kultur- og samfundsforhold mere generelt. Dertil kommer en særlig vinkel ved at projektgruppen inddrager Danmark i dets egenskab af indvandrings- og asylland og belyser hvordan denne vinkel kan være et positivt bidrag til danskundervisningen i Danmark og de øvrige lande.

Bogens analyser illustrerer de nordiske landes meget forskellige situation i det nordiske sproglige landskab og deres forskellige betingelser for sprogundervisningen: Er målsproget et fremmedsprog for flertallet af eleverne, og har vi i så fald at gøre med et forholdsvis nært eller et forholdsvis fjernt fremmedsprog? Er målsproget et nabosprog, og i så fald på hvilken måde (Gregersen & Jørgensen 2019)? Er

målsproget andetsprog for nogle af eleverne, eller måske førstesprog? De analyserede læremidler forholder sig generelt ikke til disse begreber, og derfor heller ikke til de mange muligheder for overlap mellem dem.

Som ovenfor nævnt har den internordiske sprog- og kulturpædagogik både et sprogligt og et kulturelt sigte: at styrke elevernes kommunikative kompetence i målsproget, ikke mindst den receptive, og styrke elevernes interkulturelle kompetence, herunder viden og indsigt i de nordiske lande og i Norden (som en multinational region i sig selv og som en region i verden). At dømme efter de læremiddelanalyser der findes i denne bog, er der langt igen. Det skal selvfølgelig siges at læremidlers indhold ikke nødvendigvis er bestemmende for undervisningen i praksis. Lærer (og elever?) har om regel mulighed for at bidrage med vinkler der lægger op til (yderligere) indsigt, forståelse og kritisk diskussion.

Analyserne indikerer at der er behov for at få produceret nogle nye materialer der åbner sig for nutidens problemer og komplekse liv. Der skal her fremhæves tre forhold der trænger til nytænkning og nyudvikling: 1. at undervise i Norden som en region; 2. at give et indtryk af den sproglige og kulturelle mangfoldighed i de nordiske lande; 3. at tilskynde eleverne til at engagere sig som aktive medborgere i deres eget land, i Norden og i verden.

At undervise i emnet 'Norden' er en vanskelig opgave fordi der ikke er nogen tradition at læne sig op ad eller kritisere. Der er virkelig brug for forskellige pædagogiske bud på dette, og der er brug for forskning på området. Minimalt kan man tilrettelægge aktiviteter med udgangspunkt i nutidige politisk-geografiske kort (jf. Eeva-Liisa Nyqvists kapitel om lærebogen i svensk brugt i Finland). Man kan fortælle om de institutionelle samarbejder i Nordisk Råd, Foreningerne Norden osv. Men derudover er der et væld af

forskellige mulige indgange til emnet, hvoraf nogle kunne pege på beslægtede samfundsforhold og værdier, andre på forskellige nationale historier, geopolitiske standpunkter og orienteringer. Men som fremhævet ovenfor, handler det ikke blot om at øge synligheden af Norden, men også om at kunne betragte Norden i et udefra-perspektiv, måske et globalt perspektiv – et perspektiv som man sandsynligvis vil kunne møde ved at se på den undervisning og forskning som foregår på de skandinaviske institutter rundt omkring i verden.

Analyserne af lærebøgerne i både Island og Finland peger på at repræsentationen af de nordiske lande i høj grad er præget af nationale stereotyper og symboler. Der skal en kraftanstrengelse til at komme ud af dette nationale paradigme som er så kendetegnende for sprogundervisning over hele verden, med delvis undtagelse af engelsk. Nogle nationale symboler, såsom flag og nationalsange, er naturligvis relevante, men hovedindtrykket af et land må være at det er præget af sproglig og kulturel mangfoldighed – som defineret ovenfor: Kulturel mangfoldighed hvoraf den sproglige mangfoldighed er en (væsentlig) del. Den kulturelle mangfoldighed omfatter alle aspekter af befolkningen og dens levevilkår: social klasse, land-by, nationalitet, sprog, alder, uddannelse, etnicitet, race, køn, seksualitet, religion, krop. Nye læremidler kunne afspejle lidt af denne mangfoldighed gennem ikke blot teksternes og samtalerne indhold, men også det visuelle materiale (Risager & Svarstad 2020). Fokus på den sproglige mangfoldighed kunne øge bevidstheden om hvordan sprog og identitet kan forbindes, hvordan sprogbrugere kan omgås kreativt med sproget eller sprogene, og hvordan nordisk nabosprogs kommunikation kan give nogle muligheder for forståelse og relationsopbygning som engelsk ikke nødvendigvis kan.

Som understreget i flere af bogens kapitler er der vigtigt at eleverne gennem læremidlerne bliver forvisset om at de ikke blot skal reproducere sprogligt eller huske fakta om de nordiske lande. De skulle helst opleve at de får mere ud af undervisningen, og muligvis får højnet deres motivation, ved at have lejlighed til at engagere sig i emnerne og tage problemer op som virkelig betyder noget i deres liv. Det kan være problemer i deres eget land eller i Norden som helhed, eller det kan være mere omfattende problemer såsom klimakrisen, Ukraine-krigen, migration og flygtninge, #Metoo, racisme, plastikforurening m.m.

Her har de mange digitale læringsportaler der er kommet til i de senere år, gode muligheder for at komme ind. De kan styrke kommunikationen på tværs af de nordiske lande og arrangere møder, både fysiske og online, mellem elever fra forskellige nordiske lande omkring emner der engagerer dem (Dal 2019). En vigtig læringsportal er *Norden i Skolen* (nordeniskolen.org), der nævnes i både Páll Isholm og Olly Óladóttir Poulsens kapitel og Brynhildur Anna Ragnarsdóttirs kapitel i denne bog. *Norden i skolen* er udarbejdet af bl.a. Foreningerne Nordens Forbund og tilbyder materialer til grundskolen vedr. emneområderne 'Sprog og kultur', 'Historie og samfund', og 'Klima og natur'. De arrangerer skoleudvekslinger og står for nordisk skolechat, en nordisk miniordbog og en samling af kort- og dokumentarfilm. Man kan også nævne den portal der hedder *Norden online* (norden-online.dk), som køres af Nordplus og Nordisk Ministerråd, og som også retter sig mod nordiske grundskoler, og bl.a. fremhæver emner som 'et grønnere Norden'. Et andet eksempel kunne være *Icelandic Online* (icelandiconline.com), som er et online-kursus i islandsk.

Sidst, men ikke mindst, skal nævnes *Atlantbib* (atlantbib.org), som er et stort nordisk-baltisk skoleprojekt støttet

af bl.a. Nordplus. En lang række skoler i Norden og Baltikum producerer hvert år små gratis e-fagbøger om alle mulige emner. Det kan fx være emner som: Ribe, eller Bæredygtige byer, eller Basketballs historie i Litauen. Der indgår mange sprog i projektet: bokmål, dansk, estisk, finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk, lettisk, litauisk, nordfrisisk, nordsamisk, nynorsk, svensk, sydsamisk og tysk (Sydslesvig) (men ikke engelsk). Fagbøgerne er online og lavet i samarbejde mellem lærere og elever. De indeholder både billeder og tekster der er lette at læse. Teksterne står som regel i mere end ét sprog, og man kan som regel få læst teksten op på mere end ét sprog.

Disse platforme demonstrerer at der er mange læringsmuligheder i det digitale rum og i den digitale kommunikation på tværs af de nordiske lande (og de baltiske), og at egentlig lærebogsproduktion kan hente megen inspiration dér. Men også over for disse nyere læremidler er det vigtigt at stille spørgsmålene: Hvordan sikrer man at billedet af de nordiske lande og Norden ikke fremtræder for stereotyp eller utidssvarende? Hvordan styrker man bevidstheden om at de skandinaviske sprog kan være transitsprog til hele Norden? Hvordan sikrer man at den sproglige og kulturelle mangfoldighed i de nordiske lande er synlig, bl.a. den mangfoldighed der følger af indvandringerne?

Referencer

- Atlantbib, <https://atlantbib.org>
Dal, M. (2019) Nabosprogsdidaktik og digitalisering. In: F. Gregersen & M. Jørgensen (red.) *Nyt nordisk! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik* (ss. 39-57). København: Nordplus.

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

Icelandiconline, <https://icelandiconline.com>

Norden i Skolen, <https://nordeniskolen.org>

Nordenonline, <https://norden-online.dk>

Risager, K. & L.K. Svarstad (2020) *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Karen Risager

Summary in English

K. Risager (red.) (2022) *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden: Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog*. Reykjavík: Vigdís Finnbogadóttir, Institutet for fremmedsprog.

[K. Risager (ed.) (2022) *Linguistic and Cultural Diversity in Learning Materials for Language Teaching in the Nordic Countries: Danish and Swedish as foreign languages, second languages, first languages, neighbour languages, and transit languages*. Vigdís Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages, Reykjavík, Iceland.]

This book in Danish and Swedish deals with inter-nordic language and culture pedagogy with a focus on representations of linguistic and cultural diversity in learning materials for the teaching of Danish and Swedish (for about 15-years-old pupils) in four different Nordic countries: Danish as a foreign language in Iceland, Swedish as a second/foreign language in Finland, Danish as a foreign language in the Faroe Islands, and Danish as a first/second language in Denmark. The analytical chapters have been written by a project group composed of researchers/teachers from Iceland (*Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, Þórhildur Oddsdóttir*), Finland (*Eeva-Liisa Nyqvist*), the Faroes (*Páll*

Isholm, Olly Óladóttir Poulsen) and Denmark (*Bergþóra Kristjánsdóttir*), originally financed by the *Nordplus Nordic Languages Programme* under the *Nordic Council*. The project group asked me (*Karen Risager*) to edit the chapters and the whole book, and to write an Introduction and a Conclusion.

Internordic language and culture pedagogy has two interrelated aims: To help learners develop their communicative competence in the target language, not least as regards receptive skills, and to help them develop their intercultural competence, including their knowledge of the Nordic countries and the Nordic region, as a region in itself but also as a region in the world. In the Nordic context, this region has a specific name: *Norden* (-en is the definite article), a concept that underscores the common identity of the Nordic countries and covers a wide array of potential connotations from a relatively neutral geopolitical meaning underpinning such political institutions as *the Nordic Council* and *the Nordic Council of Ministers* to understandings celebrating unity and common values in a more or less (National-)Romantic vein. There is also the term *nordbo*, which means inhabitant of Norden/one of the Nordic countries (the suffix -bo means inhabitant). Norden comprises five states: Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden, and three autonomous areas: Faroe Islands, Greenland/*Kalaallit Nunaat*, and Åland. The term Scandinavia is used to refer to three of these entities: Denmark, Norway, and Sweden.

The national and regional languages in Norden belong to three widely different language groups: North Germanic languages (Danish, Faroese, Icelandic, Norwegian, Swedish), Finno-Ugric languages (Finnish, Sámi), and Inuit languages

(Greenlandic/*Kalaallisut*). Across the language groups, there are very few similarities except loanwords and the use of the Latin script. On the other hand, across the North Germanic languages there are great similarities, particularly among the three Scandinavian languages: Danish, Norwegian, and Swedish. These three languages are usually described as each others' *neighbour languages*. They are not taught as foreign languages in the other Scandinavian countries but as some kind of extended first languages. They are part of first-language (mother-tongue) teaching. For example, in Denmark, learners are taught some Swedish and Norwegian as part of their Danish curriculum.

On the other hand, Finnish, Sámi and Greenlandic, as well as Icelandic and Faroese, stand outside this language situation. Usually, they are not described as neighbour languages in relation to the Scandinavian languages (but perhaps it may be said that the three West Nordic languages: Faroese, Icelandic, and some forms of Norwegian (*Nynorsk*), are mutual neighbour languages). Therefore, Danish, Norwegian and Swedish are taught as foreign languages in the Icelandic and the Faroese education systems. And in the teaching of Danish as a foreign language in Iceland, for example, one may see Danish language being used as a *transit language* in relation to Norwegian and Swedish: The focus is on Danish as a foreign language but pupils may also read some texts in Norwegian and Swedish in order to get an impression of similarities and differences in relation to Danish. In addition, all the Nordic languages are second languages for many people of non-Nordic background.

The Introduction to the book outlines the language situation in Norden as indicated above and includes some reflections as to the meaning of 'linguistic and cultural diversity',

which is central to the project. Linguistic (or language) diversity in Norden may be approached from several disciplinary perspectives: language policy, sociolinguistics, psycholinguistics and learning theory, language ideology, and language education. Concerning the phrase: ‘linguistic and cultural diversity’, it is argued that cultural diversity is not just a reflection of linguistic diversity. It involves all aspects of the population and its life and living conditions: language, but also social class, city/countryside, nationality, age, education, ethnicity, race, sexual orientation, body.

The Introduction proceeds with an overview of recent international developments in language textbook analysis, particularly as regards theoretical approaches to the analysis of representations of culture, society, and the world. Among the approaches are national studies, citizenship education studies, Cultural studies, postcolonial studies, and transnational studies. Three empirical methods are described: content analysis, intercultural analysis, and power analysis. After that, the analytical chapters of the book are presented:

An Icelandic textbook for Danish – seen in the light of the official Icelandic guidelines and the European Framework of Reference for Languages (*Brynhildur Anna Ragnarsdóttir*)

This chapter analyses a popular textbook which in fact does not live up to the requirements laid down in the official guidelines nor to the recommendations mentioned in the *Common European Framework of Languages* (CEFR, issued by the Council of Europe). It makes low cognitive demands on the pupils as language activities are seldom of a communicative nature. There are no texts requiring pupils to

reflect on and formulate an opinion on the content. Overall, the texts depict young people who live an unconcerned everyday life, and one encounters quite a lot of stereotypes, such as gender stereotypes and postcolonial stereotypes, e.g., ‘the underdeveloped country Africa’ (in Danish: *U-landet Afrika*). There are few mentions of the Nordic countries other than Denmark. The author points to many blind spots in the image of Denmark and other Nordic countries and argues for the elaboration of new materials that invite pupils to see themselves as active agents with intercultural competences in a wider world. The Nordic countries should be seen in a global perspective, and they should be represented as countries marked by ethnic and cultural diversity due to immigration, among other things.

Vocabulary and its role in relation to cultural learning. Analysis of two Icelandic textbooks for Danish (*Þórhildur Oddsdóttir*)

This chapter analyses the same textbook as the chapter above, plus another one, and the focus is on the composition of the vocabulary in selected sections of the textbooks. The chapter includes explanations of basic concepts in vocabulary studies, such as the distinction between ‘word’ and ‘lemma’, and methods of measuring vocabulary, like e.g., frequency studies and studies of text readability. The analysis refers to the competence levels A2 and B1 as described in the CEFR, and to CEFR’s use of the concepts of ‘domain’ (personal domain, public domain, etc.) and ‘theme’, including their recommendations concerning how much weight the different domains should have at competence levels A2 and B1. The author notes that in both textbooks (the selected sections), a high percentage of words only occur once while current

research emphasises that the vocabulary of individual texts should comprise as many high frequency words as possible so that the pupils do not lose their motivation to read. The author also notes that since the Ministry of Education has the power and responsibility of elaborating learning materials, it must be acquainted with the most recent research in relevant fields.

Representations of the Nordic countries in a Finnish textbook for Swedish as a second language (Eeva-Liisa Nyqvist)

The textbook analysed in this chapter is very different from the Icelandic textbook dealt with in the two previous chapters. Whereas that textbook presented quite a vague image of Denmark and more or less ignored the other Nordic countries, the Finnish textbook for Swedish as a second or foreign language presents systematic information on not only Sweden but also Iceland, Norway, and Denmark (The Faroe Islands and Greenland are also mentioned more briefly). Each country is dealt with in separate sections, and they are all described in terms of differences of geography and nature, tourist sights, food and dishes, branded goods, celebrities, taste, sound, and smell. There are lots of national symbols, brands, and stereotypes. So, this textbook absolutely takes 'the Nordic' seriously, but does this in the form of national descriptions that offer a fragmented image of each country. There is no mention of linguistic and cultural diversity, nor of Norden as a region with a common identity, seen from within or seen from without.

Danish in the Faroes. Between second language and foreign language (*Páll Isholm and Olly Óladóttir Poulsen*)

This chapter describes a situation that is clearly marked by the postcolonial condition. (The Faroes has been dominated by Denmark for many centuries and is a self-governing part of *the Danish Realm*, also known as *the Kingdom of Denmark*). Danish was the obligatory official language in the public domain, including schools, from the 16th century to around 1948. From then on, Faroese was recognized as the main language, and Danish became the official second language. In reality, Danish functions as a foreign language in the Faroes, and it is taught as a foreign language in schools. But the materials used in the teaching are (still) textbooks produced in Denmark for first-language teaching (mother-tongue teaching) addressing Danish pupils. They are textbooks containing pieces of literature written by well-known Danish writers, and exercises and tasks focus on (critical) literacy in relation to literary texts and media products. The authors of the chapter emphasise the importance of elaborating new learning materials in the Faroes, materials that aim explicitly at the teaching of Danish as a foreign language and address Faroese pupils with their particular interests and perspectives.

Multicultural literature about asylum – a literature-pedagogical reading of the youth novel ‘I love you danmark’ (*Bergþóra Kristjánsdóttir*)

The last chapter presents an analysis of a youth novel that would be among the ideal learning materials for helping

pupils to become aware of linguistic and cultural diversity in Denmark or one of the other Nordic countries. The novel is about a 13-year-old boy who has fled from a country in central Asia, perhaps Afghanistan or Pakistan, and is trying to get asylum status in Denmark. This process can be very hard, almost Kafkaesque. The boy is the narrator, and his experiences are written in a creative form of Danish. The author of the chapter explains how the novel can be used pedagogically and how it can contribute to pupils' intercultural learning as global citizens. Work with the special language use in the novel may also lead to greater language awareness. This youth novel would be a valuable material for the teaching of Danish (as a first or second language) in Denmark, but also for the teaching of Danish as a foreign language in Iceland and the Faroes. It might even be useful for the teaching of Swedish in Finland, in which case Swedish would function as a transit language to Denmark and Danish language.

In the end of the book, there is a general Conclusion stating the very diverse situations of the Nordic countries and their language teaching. It notes the divergence between what is wanted in official guidelines (e.g., concerning Norden, the region) and what is actually carried out in the production of learning materials. It also points to recent digital learning platforms that aim to facilitate internordic communication and collaboration (using mainly Danish, Norwegian or Swedish). They invite pupils to work together on current issues, and they organize student trips, online chats etc.

Bidragydere

Páll Isholm er uddannet cand.mag. i nordisk og kommunikation og underviser på læreruddannelsen på Fróðskaparsetur Føroya (University of the Faroe Islands) i sprog og litteratur. Páll har 20 års erfaring fra gymnasialektoren. Både som underviser i færøsk og mediefag og som leder. Sidst som rektor på Miðnám á Kambsdali (Kambsdal College) 2015-2021. Páll har været redaktør og medforfatter i forskellige sammenhænge bl.a. i publikationer om sproglige emner, især indenfor fraseologi.

Bergþóra Kristjánsdóttir er ph.d. og lektor i dansk som andetsprog og tosprogethed ved Aarhus Universitet, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. I 1980'erne skrev hun læremidler til danskundervisningen i Island for de ældste klassetrin inspireret af Landeskunde, der foruden fokus på sprog inddrager viden om kultur- og samfundsforhold. Hun har blandt andet skrevet en analyse af et populært læremiddel i danskundervisningen: *Viden om Fandango 7, i: Læremidlernes danskfag* (2017) Aarhus Universitetsforlag. Medredaktør af *Sprogforum*, tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik.

FD **Eeva-Liisa Nyqvist** är universitetslektor i svenska vid Helsingfors universitet i Finland. Hon disputerade år 2013 vid Åbo universitet med sin avhandling *Species och*

artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inläraarsvenska. En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9. Hennes centrala forskningsintressen gäller tillägnandet av svensk grammatik ur andraspråkssynvinkel, språkbad, receptiv flerspråkighet, pragmatiken i svenska som andraspråk samt skönlitterär översättning.

Pórhildur Oddsdóttir er MA i dansk (Islands Universitet 2004). Hun har undervist i dansk i grundskolen, gymnasiet, og fra 2007 på Islands Universitet i dansk og fremmedsprogdidaktik. Hun har været medforfatter til diverse læremidler i dansk. Hun har været koordinator for to Nordplus projekter omkring dansk som andet- og fremmedsprog i Norden, deltaget i et par andre, været involveret i to ECML-projekter. Hovedforskningsområdet er været inden for sprogtilegnelse og ordforrådsindlæring. Medredaktør af *Milli mála*, tidsskrift for sprog og kultur.

Olly Óladóttir Poulsen er folkeskolelærer (Føroya Lærarskúli 2002) og cand.pæd. i didaktik – dansk (Aarhus Universitet 2015). Olly har undervist i dansk i den færøske folkeskole siden 2002, samtidigt har hun, i perioder, undervist i dansk på det færøske universitet (Fróðskaparsetur Føroya).

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir har undervist i dansk og sprogpædagogik i Island og været medforfatter af diverse læremidler i form af bøger, lyd- og videobånd, CD'er og som webmateriale til danskundervisning i grundskole og gymnasiet. Hun har taget initiativ til og været koordinator for flere projekter, der har haft det til formål at styrke de nordiske sprog i islandske skoler. Igennem årene har hun været involveret i mange ECML-projekter vedrørende Den

Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) og er medlem af teamet bag ECML's project ARC: Action Research Communities for language teachers.

Karen Risager er dr.phil. og professor emerita i Interkulturelle Studier ved Roskilde Universitet. Hendes forskningsområde er sprog og kultur i et transnationalt og globalt perspektiv, især i relation til sprogundervisning, herunder kulturelle repræsentationer i læremidler. Udgivelser bl.a. *Representations of the World in Language Textbooks* (Multilingual Matters 2018) og (med Lone K. Svarstad) *Verdensborgeren og den interkulturelle læring* (Samfundslitteratur 2020). Medredaktør af *Sprogforum*, tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. Har været konsulent på det islandske lærebogssystem *Hildur – et kursus i dansk for voksne* (1982).

Emneindeks

| | |
|---|--|
| afledte ord | 72 |
| andetsprog | 8, 9,10, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 21, 30, 32, 33, 71, 72, 76, 142, 145, 148, 169 170, 171, 173, 174, 202 |
| asyl | 35, 168, 169, 173, 175, 180, 184, 19, 192, 193, 194, 197 |
| asylcenter | 168, 174, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 191, 194 |
| asylsøger(e) / asylansøger | 35, 168, 179,184, 185 |
| autonomi | 52, 60 |
| awareness raising | 44, 53 |
| betydningsbaseret | 77 |
| betydningsfokuseret | 77 |
| bæredygtig | 61, 206 |
| bøjningsform | 72, 92 |
| CEFR – Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog | 15, 17, 27, 29, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 59, 69, 79, 81, 84, 86, 97, 99, 100, 102, 211, 212, 217 |
| CEFR – Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog, Companion Volume | 17, 51, 81 |
| Cultural studies | 15, 18, 19, 23, 24, 25, 28, 211 |
| cyklusmodel for interkulturel læring | 169, 189, 190 |
| Danmark | 8, 10, 11, 15, 16, 20, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 55, 56, 57, 61, 74, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 147, 148, 154, 155, 163, 167, 168, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 202, 214, 216 |

Emneindeks

| | |
|--------------------------|--|
| dansk | 8, 9, 10, 11, 15, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 52, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 69, 73, 74, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 99, 103, 114, 120, 122, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 184, 186, 202, 206 |
| dekoloniale studier | 19 |
| deterritorialiseret | 27, 53 |
| didaktisering | 148,163 |
| domæne | 29, 47, 48, 49, 52, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 97, 98 |
| emne | 49, 50, 51, 53, 61, 82, 87, 97, 140, 150, 154, 155, 190, 197, 203, 204, 206, 216 |
| emneområde | 60, 69, 84, 102, 205 |
| engelsk | 12, 14, 15, 16, 22, 26, 33, 39, 40, 44, 72, 74, 75, 83, 85, 96, 140, 143, 144, 159, 162, 163, 164, 187, 204, 206 |
| Europæisk Sprogportfolio | 41 |
| Finland | 8, 11, 57, 63, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 203, 204, 208, 209, 215, 216 |
| finsk | 8, 9, 10, 11, 20, 30, 31, 108, 112, 114, 116, 118, 119, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 206 |
| flygtning(e) | 155, 167, 174, 176, 182, 192, 194, 195, 196, 197 |
| formidling (mediation) | 50 |
| fremmedsprog | 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 44, 45, 49, 72, 73, 74, 78, 83, 85, 86, 88, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 154, 156, 157, 160, 162, 164, 168, 202, 208, 217 |
| fremmedsprogsdidaktik | 33,157 |
| frændemål | 13 |
| Færøerne | 7, 8, 11, 32, 33, 34, 35, 40, 56, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 202 |
| færøsk | 7, 9, 10, 11, 13, 31, 33, 34, 44, 87, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 162, 206, 216 |
| førfagligt ordforråd | 77 |
| førstesprog | 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 25, 35, 71, 203 |
| førstesprogsdidaktik | 10, 33 |

| | |
|--|--|
| genre | 17, 38, 42, 46, 47, 49, 50, 152, 153, 167, 179 |
| grundform | 72, 92 |
| Grønland | 7, 20, 21, 35, 40, 56 |
| grønlandsk | 9, 10, 11, 20, 31, 206 |
| handlingsorienteret undervisning (action oriented) | 62, 161 |
| hjemmestyreløvs | 143, 144 |
| identitet | 16, 18, 19, 23, 32, 43, 60, 122, 142, 155, 173, 184, 192, 193, 194, 204 |
| indholdsanalyse | 22, 23, 28, 32, 47 |
| indlæring | 47, 51, 64, 69, 77, 85, 86, 103 |
| indvandrersprog | 22, 31 |
| input | 44, 50, 77 |
| interkulturel analyse | 22, 23, 28, 47 |
| interkulturel bevidsthed | 45 |
| internordisk kommunikation | 10, 22 |
| internordisk sprog- og kulturpædagogik | 9, 10, 26 |
| Island | 7, 8, 10, 11, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 43, 44, 58, 59, 62, 69, 83, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 140, 168, 191, 202, 204, 216, 217 |
| islandsk | 9, 10, 11, 13, 26, 31, 40, 42, 44, 45, 52, 59, 81, 84, 111, 119, 129, 140, 146, 205, 206 |
| kompetencetrin | 39, 43, 46, 102 |
| kompetencebeskrivelse | 26, 43, 45, 49, 59, 63 |
| kompetenceniveau | 29, 39, 69, 79, 80, 81, 85, 86, 97, 100 |
| kommunikativ kompetence | 9, 50, 52, 73, 107, 110, 111, 203 |
| kommunikativ metode | 43, 59 |
| kommunikative færdigheder | 45 |
| komponent | 71, 77, 97, 187, 196 |
| kontekst | 24, 32, 34, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 61, 63, 70, 71, 74, 76, 82, 102, 139, 140, 141, 163, 193, 197 |
| kulturbegrebet | 61 |
| kulturel repræsentation | 174 |

Emneindeks

| | |
|---------------------------------------|--|
| lemma | 29, 72, 73, 74, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 212 |
| litteraturpædagogisk læsning | 34, 167, 169, 187 |
| lærervejledning | 42, 47, 52, 53, 57, 88, 151, 152, |
| læsarhedsindex (lix) | 29, 90 |
| læseplan / læreplan / (curriculum) | 26, 28, 29, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 49, 54, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 99, 100, 102, 103, 145, 146, 172 / 24, 168, 169, 170, 196 / 81, 210 |
| magtanalyse | 22, 24, 25, 28, 35, 47 |
| medborgerskabsstudier | 15, 17, 23, 24, 25, 28, 35 |
| meningsbærende | 46, 49, 61 |
| modersmål | 10, 12, 16, 17, 25, 32, 33, 45, 71, 72, 74, 76, 78, 108, 141, 145, 146 147, 148, 149, 157 |
| modermålsdidaktik | 154, 163 |
| multikulturel litteratur | 17, 34, 167, 168, 169, 172, 183, 184, 187, 189, 191, 196 |
| målsætning | 63, 84, 85, 95, 145, 146, 163, 172, 174 |
| nabosprog | 8, 9, 10, 12, 13, 26, 31, 44, 57, 61, 146, 160, 202, 204 |
| nationale studier | 15, 16, 17, 23, 24, 25, 28 |
| netværk | 75, 179 |
| Norden | 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 83, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 129, 133, 158, 159, 164, 194, 195, 196, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 213, 215, 217 |
| nordiske sprog | 9, 10, 11, 14, 16, 17, 22, 31, 34, 39, 41, 43, 44, 57, 58, 59, 62, 83, 140, 158, 164, 202, 217 |
| Norge | 10, 16, 21, 31, 40, 44, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 140, 172, 202 |
| norsk | 9, 10, 11, 22, 31, 39, 40, 43, 44, 61, 62, 64, 83, 87, 111, 114, 129, 130, 131, 132, 140, 146, 158, 164, 172, 192, 202 |
| ordbetydning | 70 |
| ordform | 72, 90, 91, 92, 94, 100, 101 |
| ordforråd | 8, 17, 28, 29, 30, 44, 48, 50, 56, 59, 61, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103 |

| | |
|----------------------------|--|
| ordforrådstilegnelse | 29, 71, 72, 74, 75 |
| ordklasse | 72, 73, 75 |
| output | 77 |
| perspektiv | 11, 12, 13, 14, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 33, 34, 35, 47, 53, 55, 59, 70, 139, 140, 146, 153, 154, 157, 159, 169, 172, 179, 185, 187, 192, 204, 218 |
| postkoloniale studier | 15, 19, 20, 23, 24, 25 |
| produktiv | 29, 52, 63, 74, 100, 101 |
| receptiv | 9, 26, 29, 42, 43, 52, 63, 74, 100, 101, 203, 209, 217 |
| output | 77 |
| repræsentation af verden | 14 |
| samisk | 9, 10, 11, 31, 118, 122, 128, 129, 133 |
| Skandinavien | 40, 57, 63 |
| skandinaviske sprog | 9, 10, 21, 26, 31, 34, 35, 40, 43, 44, 45, 46, 62, 63, 64, 83, 157, 172, 202, 206 |
| skolesprog | 33, 142 |
| social agent | 62 |
| sociolingvistiske resurser | 58 |
| sprog og kultur | 13, 14, 21, 56, 57, 58, 64, 158, 159, 205, 217, 218 |
| sprogfunktion | 49, 50 |
| sprogindlærer | 78 |
| sproglig mangfoldighed | 11, 12, 13, 14, 18, 28, 57 |
| sprogpædagogik | 13, 71, 75, 149, 155, 156, 162, 217 |
| stemme | 23, 47, 53, 55, 57, 58 |
| stilladsering | 44, 102 |
| svensk | 8, 9, 10, 11, 17, 20, 22, 24, 30, 31, 39, 40, 43, 44, 61, 62, 64, 83, 87, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 121, 122, 129, 130, 132, 146, 158, 164, 172, 192, 202, 203, 206, 217 |
| Sverige | 10, 17, 20, 21, 31, 32, 40, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 172, 202 |
| systemord | 73, 75 |
| tema | 17, 19, 28, 29, 42, 47, 49, 50, 64, 78, 80, 81, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 108, 110, 116, 120, 121, 122, 127, 128, 130, 141, 175, 185 |
| tidsbøjning | 73 |

Emneindeks

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| transfer | 40, 44, 47 |
| transitsprog | 8, 9, 10, 27, 31, 34, 164, 202, 206 |
| translanguage | 60 |
| transnationale studier | 15, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 35 |
| tværsproglig (cross-linguistic) | 44 |
| udlændingelov | 169, 177, 179, 187 |
| uledsaget | 35, 168, 169, 174, 177, 178, 195 |
| undervisningsforløb | 34, 50, 152, 158, 169, 180 |
| Vestnorden | 40, 57, 63 |
| Åland | 7, 20, 115, 116, 117, 124, 209 |

Hvad lærer børn og unge i Norden om de andre nordiske landes sprog og kulturer? Hvad indeholder skolernes læremidler? Denne bog analyserer billedet af sproglig og kulturel mangfoldighed i Norden i en række lærebøger brugt i Island, Finland, Færøerne og Danmark. I Island drejer det sig om undervisningen i dansk som fremmedsprog, i Finland om svensk som andet-/fremmedsprog, i Færøerne om dansk som fremmedsprog, og i Danmark om dansk som andet-/førstesprog set i et flygtningeperspektiv.

Bogen er således et bidrag til internordisk sprog- og kulturpædagogik, der opererer med et dobbelt sigte: at styrke elevernes kommunikative kompetence i det nordiske målsprog, og styrke deres interkulturelle kompetence, herunder deres viden om målsprogslandet og de øvrige nordiske lande/Norden. Derved skulle elevernes adgang til de andre nordiske lande lattes, både hvad angår kulturforståelsen og mobiliteten. I hvilken grad tager lærebøgerne dette på sig?

Bogen er blevet til som led i et netværksprojekt finansieret af Nordisk Råd (Nordplus-programmet), med deltagere fra Island, Færøerne, Finland og Danmark.

| | |
|--|--|
|  <p>STOFNUN VIGDÍSAM FINNBOGADÓTTUR Í ERLENDUM TUNGUMÁLUM</p> | <p>ISBN 978-9935-9547-2-5</p>  <p>9 789935 954725</p> |
|--|--|