

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Jan. 1999 · Nr. 13

Internationalisering



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Jan. 1999 · Nr. 13

Nr 13, 1999: Tema:
Internationalisering



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 13:

**Bodil Bjerregaard, Eli Christiansen, Karen-Margrete
Frederiksen, Lis Kornum, Elsebeth Rise**

Indhold

Forord

[Internationalisering](#)

Kronik

[Susanne Vestergaard: Et tidssvarende dannelsesideal](#)

[Karen Risager: Globalisering og internationalisering - venner eller fjender?](#)

[Harald Pors: Projekt International Tandem Network](#)

[Lis Kornum: Eksempler på europæiske initiativer inden for undervisning](#)

[Gertrud Tarp: Elevernes kulturforståelse](#)

[Lilian Rohde: Interkulturel kompetence på seminariet](#)

[Karen-Margrete Frederiksen: Danskundervisning for udenlandske studerende på RUC](#)

[Verner Schilling: International uddannelse og global kultur](#)

[Robert Phillipson: Engelsk i globaliseringens tidsalder](#)

[Lis Kornum: Spændende engelskprojekt](#)

Åbne sider

Godt nyt

Forord

Internationalisering

Man skulle tro at kravet om internationalisering ikke var noget der kunne bekymre sprogfagene: de er jo internationale fag i sig selv. Men internationalisering er en tretrinsrakiet der omfatter:

1. sprogfærdigheder (engelsk plus andre sprog afhængigt af konteksten),
2. kendskab til verden (især til de 'førende nationer'), og 3. mobilitet og fleksibilitet, herunder personlig erfaring med kulturelle forskelle (gennem rejser eller elektronisk kontakt). Det første trin er selvfølgelig sprogfagernes eksistensberettigelse, og det andet er ved at være integreret i sprogfagene som en naturlig del. Men det tredje er først for alvor kommet til i løbet af 80'erne, og er stadig vanskeligt at få integreret i undervisningen, da det kræver både ekstra penge og ekstra energi for at blive tilgodeset.

Internationalisering er imidlertid mange ting. Der er én tilgang til internationaliseringen som sprogfagene kan være med til at kritisere: den meget teknologiske tilgang der forudsætter at rejsevirkosomhed i sig selv udvikler den interkulturelle kompetence, og som fremhæver at der er ubegrænset adgang til information via internettet.

Vi mangler i høj grad en mere *humanistisk tilgang* til internationaliseringen: Sprogfagene beskæftiger sig bl.a. med kulturforståelse, og vil være blandt de første til at gøre opmærksom på at man godt kan rejse med lukkede øjne og ører, og at man godt kan vende hjem med alle sine fordomme bekræftet. At forhindre dette kræver en bevidstgørende indsats både før og efter rejsen. Med hensyn til internettet, så vil sprogfagene måske nok kunne tilslutte sig at der er mange informationer om 'de førende nationer' at hente dér, men at disse ikke i sig selv fører til viden, for ikke at tale om kulturforståelse. Endvidere vil alle andre sprogfag end engelsk kunne dokumentere at folks almene kulturforståelse er begrænset hvis de kun kan skaffe sig viden om verden via engelsk.

Vi mangler også i høj grad en mere *sociologisk tilgang* til internationaliseringen i betydningen: øget rejsevirkosomhed og brug af internettet (og e-mail mv.). Det kan godt være at det i teorien er meningen at alle mennesker i hele verden skal involveres i denne proces, men i praksis er der jo store sociale og geografiske forskelle. Det vil aldrig blive hverken økonomisk eller økologisk muligt at alle i hele verden rejser så meget som vi i Danmark gør, og brug af internettet kræver i det mindste at man kan læse og skrive, hvilket ikke alle i verden kan. Vi må gøre os klart at vi taler om en elite på globalt plan.

Det er vi måske ikke tilbøjelige til at tænke på i Danmark, for her er man trods alt ikke så langt fra den situation, hvor alle skolebørn har adgang til internettet, og alle skolebørn kommer på en skolerejse til udlandet mindst én gang i løbet af deres skoletid. Men store dele af Danmark tilhører netop eliten på verdensplan: Vi er vistnok det land i verden hvis befolkning rejser mest til udlandet, og vi er vistnok også det land i verden hvor der er flest hjemmecomputere med internetadgang i forhold til indbyggertallet. Så i denne (teknologiske) forstand er Danmark måske allerede det mest internationaliserede land i verden.

Sprogfagene i Danmark udgør derfor et godt pædagogisk eksperimentarium i forhold til internationaliseringen. Vi har allerede en del erfaringer som vi gør rede for i dette nummer af Sprogforum.

Man kan spørge: hvor er dansk som andetsprog henne i den forbindelse? Vi har en artikel om undervisningen i dansk for udenlandske studerende i Danmark, og her er dansk en mellemting mellem fremmedsprog og andetsprog, idet de studerende skal bruge dansk mere eller mindre i deres hverdag, men kun opholder sig her i landet i kortere tid. Og undervisningen i dansk som egentligt andetsprog for indvandrere og flygtninge er jo også international i sig selv. Eleverne kommer fra forskellige steder i verden, så denne undervisning har i virkeligheden mulighed for at være endnu mere international end f.eks. tysk som fremmedsprog i Danmark. Men der er endnu ikke så mange erfaringer med hvordan man kan internationalisere andetsprogsundervisningen (rejser til oprindelseslande som f.eks. Tyrkiet, arbejde med relevante forhold i andre indvandrerlande såsom England, brug af e-mail mellem sprogskoler indbyrdes m.m.).

Vi lægger ud med en artikel af **Karen Risager**, der argumenterer for at diskurserne om hhv. internationalisering og globalisering er i konflikt med hinanden, og at man må være opmærksom på hvilke tendenser i globaliseringen man støtter ved en given internationaliseringsstrategi. Dernæst præsenterer **Harald Pors** projektet *International Tandem Network*, hvor studerende kobles sammen to og to via e-mail, og hvor de lærer hinandens sprog i en gensidig og autonom læringsproces. **Lis Kornum** beskriver to andre europæiske initiativer: Europaparlamentet for unge, hvor unge fra mange lande diskuterer politiske spørgsmål på engelsk og fransk, og *The European Studies Project*, der er et netværk omfattende p.t. ca. 450 skoler i Europa, der kommunikerer om forskellige temaer af fælles interesse.

Gertrud Tarp fortæller om Lingua-udvekslinger mellem handelsgymnasier i Danmark og tilsvarende uddannelser i Frankrig, England og Skotland, med særligt henblik på de kulturelle erfaringer, eleverne selv beskriver. Derefter gør **Lilian Rohde** rede for hvordan man på Vordingborg Seminarium, delvis i samarbejde med andre institutioner, underviser (især) engelsklærerne i at undervise i kultur, så eleverne kan udvikle en interkulturel kompetence. **Karen-Margrete Frederiksen** beskriver hvordan man gennemfører undervisningen i dansk sprog og kultur for udenlandske studerende på RUC, herunder introduktion til arbejdsmetoder og det sociale liv på stedet.

Dernæst bringer vi en artikel af **Verner Schilling** der beskriver uddannelsen *International Baccalaureate* på Nørre Gymnasium, med særligt henblik på hvilken kulturel betydning det har for uddannelsen og for de forskellige fag at man bruger engelsksprogede lærebøger og underviser på engelsk. **Robert Phillipson** efterlyser en større bevidsthed i Danmark om hvad det engelske sprogs dominans på længere sigt betyder for det danske sprog: Hvad er egentlig de danske interesser i det europæiske sproglige landskab? Endelig oplyser **Lis Kornum** om et dataprogram beregnet for handelsskolernes engelskundervisning.

På de åbne sider har vi denne gang en artikel af **Karsten Schou** om det vanskelige arbejde med ordbøger (engelsk).

Kronikken er af **Susanne Vestergaard**, som stiller spørgsmålet om det kan være rigtigt at der pusles med en ide om at give danske gymnasieelever mulighed for at fravælge andet/tredje fremmedsprog?

Rundt omkring i nummeret er der uddrag af danske studerendes beskrivelser af erfaringer med ophold på udenlandske universiteter. Uddragene er udvalgt af Karen-Margrete Frederiksen ud fra et større materiale på RUC.

Redaktionen



Editors for no. 13:

Bodil Bjerregaard, Eli Christiansen, Karen-Margrete Frederiksen, Lis Kornum, Elsebeth Rise.

Contents

Foreword

[Internationalisation](#)

Chronicle

Susanne Vestergaard: An educational ideal to suit the present age

[Karen Risager: Globalisation and internationalisation - friends or foes?](#)

[Harald Pors: Project International Tandem Network](#)

Lis Kornum: Examples of European initiatives within teaching

Gertrud Tarp: Pupils' cultural awareness

[Lilian Rohde: Intercultural competence at Colleges of Education](#)

Karen-Margrete Frederiksen: Danish teaching for foreign students at RUC

Verner Schilling: International education and global culture

Robert Phillipson: English in an age of globalisation

Lis Kornum: Exciting English project

Open pages

Karsten Schou: Introduction to dictionaries for students of English

Foreword

Internationalisation

You might be tempted to think that the internationalisation requirement was not something that could bother language subjects - they are, after all, international subjects by nature. Internationalisation, however, is a three-stage rocket, comprising:

1. language skills (English plus other languages, depending on the context),
2. knowledge of the world (especially the 'leading nations'), and
3. mobility and flexibility, including personal experience of cultural differences (through travel or electronic contact).

The first stage is, of course, the very *raison d'être* of language subjects, and the second stage is in the process of becoming integrated into language subjects as a natural part of them. The third, however, only really began to make any serious impact in the course of the 1980s. It is still difficult to integrate into teaching, since it requires extra money and extra energy to take proper account of it.

Moreover, internationalisation is many things. There is one approach to internationalisation which language subjects can join in criticising: the highly technological approach which assumes that travelling in itself develops intercultural competence, and which stresses that there is unlimited access to information via the Internet.

We very much lack a more *humanistic approach* to internationalisation. One of the things language subjects deal with is cultural awareness - they would be the first to point out that it is perfectly possible to travel with your ears and eyes closed and to return home with all of your prejudices confirmed. Preventing this calls for a consciousness-raising effort both before and after the trip. As regards the Internet, language subjects would probably agree that there is plenty of information about the 'leading nations' to be found there, but that such information does not necessarily lead to knowledge, let alone cultural awareness. Furthermore, all language subjects except English would be able to document the fact that people's general cultural awareness is limited if the only way they can gain knowledge of the world is via the English language.

We also very much lack a more *sociological approach* to internationalisation in the sense of increased travelling and use of the Internet (and e-mail, etc.). It may well be that the idea in theory is that everyone in the whole world is to be involved in this process, but in practice there are large social and geographical differences. It will never become economically or ecologically possible for the whole world to travel as much as Danes do, and use of the Internet has a minimum requirement that you can read and write, which not everyone in the world can. We have to be aware of the fact that we are talking of an elite in global terms.

We are perhaps not all that inclined to think about that in Denmark, for we have actually almost reached the point where all schoolchildren have access to the Internet, and all schoolchildren travel abroad at least once during their time at school. Large parts of Denmark really do belong to the world's elite - we are probably the country in the world whose population travels most to other countries, and we are probably the country in the world where there are most home PCs with Internet access as a percentage of the population. So in this (technological) sense Denmark is perhaps already the most internationalised country in the world.

Language subjects in Denmark therefore constitute a good pedagogical experimentarium as regards internationalisation. We already have quite a lot of experience - this will be dealt with in this issue of Sprogforum.

You might ask where Danish as a second language is in this connection. We have an article about Danish teaching for foreign students in Denmark, where Danish is something between a foreign and a second language as the students have more or less to use Danish in their everyday lives, but are only intending to stay in the country for a fairly short length of time. And the teaching of Danish as a real second language for immigrants and refugees is of course international by definition. The pupils come from various parts of the world, so such teaching really has a chance of being even more international than, for example, German as a foreign language in Denmark. As yet, though, we do not have all that much experience of how to internationalise second language teaching (trips to native countries such as Turkey, working with relevant conditions in other immigrant countries such as UK, use of e-mail between language schools, etc.).

We begin with an article by **Karen Risager**, who argues that the discourses about internationalisation and globalisation respectively are in conflict with each other, and that one ought to pay attention to which trends in globalisation one supports by a given internationalisation strategy. Then, **Harald Pors** presents the project *International Tandem Network*, where students are linked in pairs via e-mail, and where they learn each other's language in a mutual, autonomous learning process. **Lis Kornum** describes two other European initiatives: the Europa Parliament for young people, where young people from many countries discuss political issues in English and French, and *The European Studies Project*, which is a network at present comprising about 450 schools in Europe that communicate on various topics of common interest.

Gertrud Tarp writes about Lingua exchanges between commercial upper secondary schools in Denmark and equivalent courses of education in France, England and Scotland, focusing in particular on the cultural experiences the pupils themselves describe. After that, **Lilian Rohde** gives an account of how culture is taught by (especially) English teachers at Vordingborg College of Education, partly in collaboration with other institutions. The aim of this teaching is to help students develop intercultural competence. **Karen-Margrete Frederiksen** describes how teaching is implemented in Danish language and culture for foreign students at RUC (Roskilde University), including an introduction to work methods and social life there.

Then we have an article by **Verner Schilling**, who writes about the *International Baccalaureate* at Nørre Gymnasium, focusing in particular on what cultural significance it has for the course and for the various subjects that English-language teaching materials are used and teaching is in English. **Robert Phillipson** would like to see a greater awareness in Denmark of what the dominance of the English language means for the Danish language in the longer term: What are really the Danish interests in the European linguistic landscape? Finally, Lis Kornum provides information about a computer program designed for English teaching at commercial schools.

In our open pages we have this time an article by **Karsten Schou** on the difficult task of using dictionaries (English).

The chronicle is by **Susanne Vestergaard**, who asks if it can really be right for the idea to be aired of giving Danish pupils at upper secondary level the option of choosing not to take a second/third language.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Internationalisering

Kronik



Et tidssvarende dannelsesideal Andet/tredje fremmedsprog og fremtidens gymnasium

Susanne Vestergaard

M.A. og cand.mag. i tysk og kunsthistorie.

Studievejleder. Lektor på Ishøj Amtsgymnasium.

Medlem af bestyrelsen for Tysklærerforeningen for
gymnasiet og HF.

Artiklen er en forkortet udgave af en artikel bragt i Meddelelser fra Tysklærerforeningen for Gymnasiet og HF" nr.148.

I foråret kunne man i en kronik i Jyllandsposten læse Birgit Smedegaards bud^{[note 1](#)} på en fornyelse af bl.a. gymnasiet, og ikke længe efter blev vi bekendt med en skrivelse fra departementschefen i undervisningsministeriet,^{[note 2](#)} der gav udtryk for en meget lignende tankegang. Ifølge modellen skal engelsk være obligatorisk, mens andet og tredje fremmedsprog skal kunne vælges i en pakke med bl.a. historie, en slags 'dannelsespakke'. Hvilken opfattelse af sprogfagene ligger der bag denne (stadig hypotetiske) model?

Hvem det er, man har tænkt sig der ville vælge denne 'pakke', ved jeg ikke. For selv om der for min generation, og for dem der er ældre, består en logisk sammenhæng her, er denne sammenhæng ikke så indlysende for de unge i dag, og der er efter mit kvalificerede gæt absolut ikke nødvendigvis et sammenfald i interesser mellem historie og sprog for eleverne. Det er faktisk sjældent at de, der interesserer sig for sprog, også er historisk interesserede, selv om dette ville være meget ønskværdigt. Omvendt forholder det sig muligvis på samme måde.

Altså andet/tredje fremmedsprog optræder i en pakke med iboende forhindringer og tilmed en pakke, der udtrykker et noget 'altmodisch' dannelsesideal.

Ligeegyldigt hvordan man i sidste instans kunne tænke sig at sammensætte en fagpakke, ser det i hvert tilfælde ud til, at der reelt er nogle, der mener at andet fremmedsprog på den ene eller anden måde skal gøres valgfrit (som

del af en pakke) på de gymnasiale uddannelser. Dette virker helt grotesk i en tid, hvor bestræbelserne i Europa går ud på at alle europæere skal beherske mindst to fremmedsprog. Der burde i dette land ikke være tvivl om at det er nødvendigt at lære flere fremmedsprog i en eller anden form. For ganske vist forstås engelsk i mange lande, men det er ikke det sprog, man taler, arbejder, sælger, studerer på osv. i størstedelen af Europa.

Et tidssvarende dannelsesideal

Fremmedsprogene trænger til at tænke sig selv ind i et nyt tidssvarende dannelsesideal. Helt konkret erhverver eleverne jo en vigtig sproglig kompetence ved at lære et fremmedsprog. Men på et andet 'livskompetence'-dannelsesplan ligger den store opgave for et fremmedsprog i dag i, at det skal give eleverne en interkulturel kompetence, og i samme hug ikke mindst en indsigt i kulturelle forskelle og en bevidsthed om deres egen kulturelle adfærd. Hvis man i højere grad end det er tilfældet i dag, kombinerer sprogundervisningen med aktuell kulturundervisning, kan undervisningen bidrage væsentligt til at uddanne eleverne i at begå sig 'interkulturelt' i en multikulturel verden.

Hvis vi skal uddanne vores elever til at begå sig interkulturelt, må vi indse (med blødende hjerte) at det ikke er tvingende nødvendigt for det dannede menneske at vide hvor sætningen "*Augenblick, verweile doch*" stammer fra, men at det er tvingende nødvendigt at have en klar fornemmelse for "*andere Länder, andere Sitten*".

Her taler jeg udelukkende om den største gruppe elever, nemlig dem, der har sprogene på obligatorisk niveau. Selvfølgelig skal der for den mindre gruppe elever, der har valgt sprogene på højt niveau, gives undervisning, der åbner den klassiske litteraturs univers for dem.

Vores opgave som sproglærere på obligatorisk niveau må være - ud over at lære eleverne sprog - at give dem indsigt i kultur og samfundsforhold i de lande hvori sproget tales. For det første for at de unge skal kunne begå sig, og for det andet også for at få dem til, gennem dette møde med andre kulturer, at stoppe op og tænke sig om når de bliver bevidst om deres egen kulturbestemte adfærd.

Ved at stifte indgående bekendtskab med en anden kultur, bliver man mere bevidst om sin egen. Man lærer at forstå at reaktionsmønstre, normer, værdier osv. ikke er naturgivne, men kulturelle. En interkulturel sprogundervisning har derfor mulighed for at forebygge etnocentriske holdninger og udvikle evnen til at acceptere forskelle. Forhåbentlig forøges herved forståelsen for nationale særpræg, og måske bliver mangfoldighed derigennem attraktiv.

En kulturel og en kommunikativ kompetence

Moderne fremmedsprogsundervisning kan dermed være med til at 'danne' de unge på flere forskellige planer og give dem en kompetence, der er så vigtig for vor tid, nemlig en kulturel og kommunikativ kompetence.

For mig er kulturel kompetence en orientering inden for samfundsfag, politik, historie, litteratur, antropologi, geografi osv. Den kommunikative kompetence omfatter sprog, nonverbale udtryksformer osv. Ingen af disse delelementer kan behandles isoleret; der vil altid være en vekselvirkning mellem dem.

Hvis den kulturelle og kommunikative kompetence i fremtiden skal være målet med fremmedsprogsundervisningen, er den eksamensform, vi kender i dag, selvfølgelig forældet. Eksamen må være af mere ekstemporal karakter (og så sparer man også hele eksamenslæsningsperioden og kan bruge den til mere undervisning), hvilket også svarer mere til de konkrete situationer eleverne vil komme til at opleve i deres fremtid. Eleverne skal ved en eksamen demonstrere deres kulturelle og kommunikative kompetence og vise, at de har forstået den indholdsmæssige problemstilling i f.eks. en tekst eller et videoclip. De skal kunne gøre rede for tekstens historiske, kulturelle, geografiske m.m. referencer. De skal med andre ord kunne leve sig ind i den beskrevne situation og kunne forholde sig sprogligt og kulturelt til denne.

Det er vigtigt, at vi som lærere i andet og tredje fremmedsprog gør os klart, at fagene hurtigt kan blive truet. Ministeren har lovet et grundigt udredningsarbejde og en række forsøg forud for en gymnasireform, men

debatten om fremmedsprogenes placering i fremtidens gymnasium er allerede begyndt. Det er derfor vigtigt, at vi er indstillet på at diskutere hvilke konsekvenser et bortvalg af andet og tredje fremmedsprog ville kunne få for fremtidens danskere i Europa, og at vi også er indstillet på at diskutere sprogfagenes mål og indhold fordomsfrit.

Noter

1 Birgit Smedegaard i Jyllandsposten d.21.4.98

2 Nepper-Christensen i Gymnasieskolen nr.10 d.21.5.98

Tema: Internationalisering



Globalisering og internationalisering - venner eller fjender?

Karen Risager

Lektor, cand.mag. i lingvistik og fransk. Institut
for Sprog og Kultur, Roskilde Universitetscenter.

Uddannelsesinstitutioner over hele verden kappes i dag om at 'internationalisere sig', men mon de altid gør sig klart hvilken udvikling de støtter, når de tilrettelægger og gennemfører en bestemt internationaliseringsstrategi?

For at diskutere det vil jeg tage udgangspunkt i en karakteristisk forskel i omgangen med begreberne globalisering og internationalisering i Danmark og formodentlig i Europa generelt. I uddannelsessammenhæng synes de nemlig at tilhøre to forskellige diskurser som har hvert sit meget forskellige perspektiv på udviklingen.

Globalisering og internationalisering: to diskurser i konflikt

I medierne og i uddannelsesverdenen opfattes globalisering først og fremmest som en trussel der rammer os udefra, som en verdensomspændende tvang til homogenisering ('McDonaldisering' osv.), som en øget global konkurrence om markeder, arbejdspladser og kompetencer, eller som en uhæmmet valutaspekulation der underminerer de enkelte staters økonomier og velstand (Martin og Schumann 1996). Internationalisering derimod opfattes først og fremmest som en udviklingsstrategi der er livsvigtig for den enkelte virksomheds eller uddannelsesinstitutions overlevelse i den globale konkurrence. Kort sagt: Internationalisering er et forsvar mod den truende globalisering.

Her er to diskurser i konflikt: Diskursen om globalisering handler om en (makro)historisk proces der - set fra det lokale perspektiv - opleves som truende og dermed negativ; hvorimod diskursen om internationalisering handler om en udviklingsstrategi der (nødvendigtvis) omtales i positive termer som noget alle må slutte op om, nærmest som et mantra. Internationalisering ses som en opgave der indebærer opprioritering af internationale aktiviteter, af den internationale dimension i undervisningen, af international erfaring og interkulturel kompetence - begreber der alle har positive konnotationer.

Konflikten træder frem når man som jeg sætter de to diskurser sammen i én. Men normalt optræder de ikke

sammen. I uddannelsessammenhæng tales der ikke meget om globalisering, og når man i økonomisk eller sociologisk teori taler om globalisering, så taler man ganske vist også om internationalisering, men da i en anden betydning hvor internationalisering opfattes som et særtilfælde af globalisering (se nedenfor).

Jeg vil hævde at den måde man normalt taler om internationalisering på inden for uddannelsesområdet, er ideologisk fordi den har tendens til at skjule at internationaliseringen i realiteten er en strategi der understøtter globaliseringen. Men globaliseringen er en meget kompleks proces, og nogle dimensioner kan opfattes som negative, andre som positive. Jeg vil derfor i det følgende gøre kortfattet rede for hvordan globaliseringsprocessen beskrives i videnskabelig kontekst, specielt inden for (kultur)sociologi, repræsenteret af den britiske sociolog, Roland Robertson (cf. Robertson 1993, og Risager 1996). Derefter vil jeg genoptage diskussionen om de to diskurser og specielt se på hvad denne diskussion betyder for valget af internationaliseringsstrategi og for indholdet af begreberne sproglig og kulturel kompetence.

Globalisering er en langstrakt (makro)historisk forandringsproces

Globalisering er et begreb der især er blevet populært i tiden efter Murens fald. Men de processer som termen globalisering nu forbindes med, har været i gang siden begyndelsen af 1400-tallet i Europa. Robertson skelner mellem fem faser af globaliseringens historie (Robertson 1992):

1. Spiringsfasen (*The Germinal Phase*) fra begyndelsen af 1400-tallet til midten af 1700-tallet: De nationale fællesskabers vækst på bekostning af middelalderens 'transnationale' system. Fremvæksten af ideer om individ og menneskehed. Det heliocentriske verdensbillede.
2. Frembrydningsfasen (*The Incipient Phase*) fra midten af 1700-tallet til 1870'erne: Brat vækst i ideer om den homogene stat og om formaliserede internationale relationer mellem stater. Mere konkrete forestillinger om (stats)borgeren og om det fællesmenneskelige. International lovgivning, internationalt samarbejde, verdensudstillinger, tematisering af forholdet mellem 'nationalisme' og 'internationalisme'.
3. 'Take-off'-fasen (*The Take-off Phase*) fra 1870'erne til midten af 1920'erne: Flere og flere samfundsmæssige forhold bliver verdensomspændende, f.eks. den generaliserede forestilling om 'nationalstaten', flere og flere ikke-europæiske samfund indlemmes i 'det internationale samfund', udvikling af verdensomspændende kommunikationsformer (telefon, telegraf, radio), afholdelse af Olympiske Lege, uddelinger af Nobel-priser, og: 1. verdenskrig.
4. Magtkampsfasen (*The Struggle-for-Hegemony Phase*) fra midten af 1920'erne til slutningen af 1960'erne: Kampen mellem det kapitalistiske og det kommunistiske system. Folkeforbundet, 2. verdenskrig, FN, afkoloniseringerne og udkrystalliseringen af den tredje verden, kold krig, våbenkapløb og rumkapløb.
5. Usikkerhedsfasen (*The Uncertainty Phase*) fra slutningen af 1960'erne til 1990'erne: Udvikling af en stærkere global bevidsthed. Landing på Månen. Den kolde krig hører op. Antallet af globale institutioner og bevægelser vokser dramatisk. Konsolidering af de globale medier og af verdensmarkedet (WTO). Voksende interesse for ideer om verdenssamfundet og det globale miljø. Verdenstopmøder. Det internationale system er ikke længere bipolært, men mere flydende; det står ikke klart hvad 'den ny verdensorden' indebærer.

Globaliseringen er både objektiv og subjektiv

Denne teori indeholder en bred, tværvideenskabelig opfattelse af globalisering som en proces der omfatter både objektive og subjektive momenter. Processen handler både om den objektive økonomiske, politiske og sociale strukturering og sammenvoksning i større og større enheder, og om den subjektive udvikling af en mere og mere klar forestilling om den samlede menneskehed og om det enkelte menneske som på én gang statsborger, verdensborger og menneske i forhold til den øvrige menneskehed, det sidste f.eks. i forbindelse med ideerne om menneskerettigheder.

Globalisering og lokalisering er to sider af samme sag

Robertson bruger hybridtermen 'glokalisering' til at fremhæve at globalisering og lokalisering er to sider af

samme sag. Han taler også om den globale/lokale nexus. Et eksempel som Robertson ikke selv giver, er det engelske sprogs udvikling: Engelsk kan betegnes som globaliseringsens sprog; det er som bekendt blevet spredt over en stor del af verden (bl.a. gennem sprogimperialisme, cf. Phillipson), dels som nationalsprog og/eller officielt sprog (USA, Indien, Nigeria osv.), dels som internationalt kommunikationssprog. Dette er en global sproglig homogeniseringsproces.

Samtidig er engelsk blevet opsplittet i adskillige regionale varianter, der fjerner sig mere og mere fra hinanden. Det er for længst anerkendt at indisk engelsk er en særlig variant. Men noget lignende kan man sige om dansk engelsk (i modsætning til f.eks. norsk engelsk), ja, man kan også identificere et særligt århus-engelsk i modsætning til f.eks. københavnsk engelsk, osv. Alle disse lokale variationer finder langsomt en vis anerkendelse. De er eksempler på den sproglige lokalisering, og indebærer en heterogenisering. Man har udtrykt det således: Verden bevæger sig fra makromangfoldighed til mikromangfoldighed.

Dannelsen af nationalstaterne er et aspekt af globaliseringen

Et andet eksempel på lokalisering som et aspekt af globaliseringen er dannelsen af nationalstaterne op igennem de ovennævnte fem historiske faser. Det er en pointe i forhold til den almindelige diskussion af globalisering i dag at nationalstaterne er affødt af globaliseringsprocessen, at de ikke er noget der kom 'før' globaliseringen. Men staterne får efterhånden nogle andre opgaver i forbindelse med intensiveringen af globaliseringen. Det er blevet sagt fra økonomisk liberalistisk hold at nationalstaterne har to hovedopgaver i 'den ny verdensorden':

- at producere de rigtige mennesker med den rigtige viden og erfaring så de kan virke som råstof for globale virksomheder og
- at sikre virksomhederne en effektiv infrastruktur i et marked der bør reguleres så lidt som muligt (Ian Angell, gengivet i Politikens Erhvervsmagasin 5/8/98).

Internationalisering som et særtilfælde af globalisering

I forhold til globaliseringsteori er termen internationalisering simpelthen bare forgængeren for globalisering. Robertson kritiserer termen internationalisering for at være utilstrækkelig i dag fordi den kun tager højde for det der foregår mellem to eller flere nationer, f.eks. den europæiske integrationsproces. For Robertson er globaliseringstermen bedre fordi den også kan rumme alle de overordnede, transnationale processer som foregår helt eller delvist uden for de enkelte nationers kontrol, f.eks. de transnationale selskabers udvikling. I denne sammenhæng er internationalisering altså et underbegreb til globalisering.

Holdninger til globaliseringsprocessen

Globalisering er således en enhed af det globale og det lokale, en enhed af homogenisering og heterogenisering. Det kan gøre det lidt svært at forholde sig til: hvilke udviklingstendenser er positive, hvilke er negative? Holdningen kommer selvfølgelig an på stedet hvorfra man ser. Jeg mener selv at det er vigtigt at styrke demokratiet på alle niveauer, således at mennesker får maksimal indflydelse på deres eget liv, inkl. sociale, kulturelle og sproglige forhold. Det skal ske samtidig med at så mange mennesker som muligt får forudsætninger for at forholde sig selvstændigt, kritisk og ansvarligt til deres omverden, både den nære og den fjerne. Dette er noget andet end det jeg citerede ovenfor fra Politiken: '-at producere de rigtige mennesker med den rigtige viden og erfaring så de kan virke som råstof for globale virksomheder'. Man kunne kalde de to holdninger hhv. den demokratiske og den markedsorienterede holdning.

Internationalisering som udviklingsstrategi

I uddannelsesverdenen bruges termen internationalisering altså ikke som et særtilfælde af globalisering, men som en mere pragmatisk orienteret term der indebærer eksistensen af en aktør, et formål, en strategi og en implementering.

For ikke at få den ideologiske karakter jeg talte om før, må argumenterne for den enkelte internationaliseringsstrategi forholde sig bevidst og differentieret til de forskellige dimensioner i globaliseringen: Understøtter man tendenserne til homogenisering, eller understøtter man tendenserne til heterogenisering, og med hvilke begrundelser? Og hvilken holdning til verdens udvikling ligger der bag valget af internationaliseringsstrategi?

En flersproglig og etisk reflekteret kulturel kompetence

Da jeg selv går ind for den demokratiske holdning, vil jeg foretrække internationaliseringsstrategier der bl.a. giver en flersproglig og etisk reflekteret kulturel kompetence, som modvægt mod den almindelige strategi i samfundet. Der er nemlig i den almindelige diskurs om sproglig og kulturel kompetence en interessant divergens mellem den sproglige og den kulturelle kompetence:

På den ene side tenderer den sproglige kompetence mod en lukning omkring engelskkompetencen: det er uhyre almindeligt at kun engelsk tages med i billedet i forbindelse med internationaliseringsovervejelser i Danmark.

På den anden side tenderer den kulturelle kompetence mod en åbning mod alle kulturelle forhold hvor som helst og i alle sammenhænge. Et menneske der har en optimal kulturel kompetence forventes at kunne bevæge sig frit og ukritisk alle vegne uden at begå særlige fadæser. Her sættes mobilitet og relativisme meget højt. Jeg mener til gengæld at der her er brug for en evne til etisk og kritisk refleksion over for det man oplever og deltager i, så man ikke bliver radikal relativist.

Hvor går internationaliseringen hen?

Som sagt indledningsvis: Uddannelsesinstitutioner over hele verden kappes i dag om at 'internationalisere sig' - men måske skulle de også interessere sig for hvilken retning de internationaliserer sig hen, hvilket verdensbillede de opererer indenfor og hvilket menneskesyn de har. Hvorfor ikke udvikle forskellige vidtrækkende og specialiserede sprogprofiler: dén uddannelsesinstitution eller virksomhed er god til engelsk, kinesisk og japansk, dén er god til engelsk, russisk og lettisk, dén er god til engelsk, fransk, arabisk og tyrkisk?

Litteratur

Bauman, Zygmunt: Postmodern Ethics. Oxford; Blackwell, 1993.

Martin, Hans-Peter og Harald Schumann: Globaliseringsfælden. Angrebet på demokrati og velstand. København; Borgen, 1997. (tysk udgave 1996)

Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford; Oxford University Press, 1992.

Risager, Karen: Sprog, kultur og internationalisering i sprogundervisningen. i: ROLIG-papir 57, Roskilde Universitetscenter, 1996.

Robertson, Roland: Globalization. Social Theory and Global Culture. London; SAGE Publications, 1992

Robertson, Roland: Globaliseringens problem. in: GRUS 41, 1993, s. 6-31.

Theme: Internationalisation



Globalisation and internationalisation - friends or foes?

Karen Risager

MA, lecturer in Linguistics and French,
Institute for Language and Culture, Roskilde
University Centre.

Educational institutions all over the world are vying with each other to 'internationalise' themselves, but are they always fully aware of the development they are furthering when they plan and implement a particular internationalisation strategy?

In order to discuss this issue, I intend to take as my point of departure a characteristic difference in the use of the concepts globalisation and internationalisation in Denmark and, probably, Europe in general. For in educational contexts they seem to belong to two different discourses, each of which has its own very different perspective on the development.

Globalisation and internationalisation: two conflicting discourses

In the media and the world of education, globalisation is primarily conceived as a threat that strikes us from without, as a worldwide coercion towards homogenisation ('McDonaldisation', etc.), as increased global competition for markets, jobs and competences, or as unrestrained currency speculation that is undermining the economies and welfare of individual states (Martin and Schumann 1996). Internationalisation, on the other hand, is primarily conceived as a developmental strategy that is vitally important for the survival of the individual company or educational institution in the face of global competition. In short: Internationalisation is a defence against threatening globalisation.

Here two discourses are in conflict: The discourse on globalisation deals with a (macro-)historical process which - seen from a local perspective - is felt to be menacing and therefore negative, while the discourse on internationalisation deals with a developmental strategy which (of necessity) is spoken of in positive terms as something everyone must rally round, almost as a mantra. Internationalisation is seen as a task that involves the upgrading of international activities, of the international dimension in teaching, of international experience and intercultural competence - concepts which all have positive connotations.

The conflict becomes apparent when the two discourses are linked, as I am doing here. Normally, though, they are not linked. In educational contexts not much mention is made of globalisation, and when one speaks of globalisation in economic or sociological theory, one admittedly also talks about internationalisation, but in a different meaning - where internationalisation is conceived as a particular instance of globalisation (see below).

I would claim that the way in which one normally speaks about internationalisation within the education sector is ideological, since it has the tendency to conceal the fact that internationalisation is actually a strategy that supports globalisation. Globalisation, however, is a highly complex process, some of its dimensions being perceived as negative, others positive. So in the following I intend to give a brief account of how the process of globalisation is described in a scientific context, especially within (cultural) sociology, represented by the British sociologist Roland Robertson (cf. Robertson 1993, and Risager 1996). Then I want to return to the discussion about the two discourses and in particular look at what this discussion means for the choice of internationalisation strategy and for the content of the concepts linguistic and cultural competence.

Globalisation is a protracted (macro-)historical process

Globalisation is a concept that has especially become popular since the fall of the Berlin Wall. But the processes with which the term globalisation is now connected have been in operation since the beginning of the 15th century in Europe. Robertson distinguishes between five phases in the history of globalisation (Robertson 1992):

1. The Germinal Phase, from the beginning of the 15th century to the mid 18th century;
2. The Incipient Phase, from the mid 18th century to the 1870s - a rapid growth of ideas concerning the homogeneous state and formalised international relations between states. More concrete conceptions of the (state) citizen and that shared by all humanity. International legislation, international cooperation, world exhibitions, the thematisation of the relationship between 'nationalism' and 'internationalism';
3. The Take-off Phase, from the 1870s to the mid 1920s - more and more societal relations become worldwide, e.g. the generalised conception of the 'nation state', more and more non-European societies are incorporated into 'international society', the development of worldwide forms of communication (telephone, telegraph, radio), the holding of the Olympic Games, the awarding of Nobel Prizes, and the First World War;
4. The Struggle for Hegemony Phase, from the mid 1920s to the late 1960s - the struggle between the capitalist and the communist system, the League of Nations, the Second World War, the United Nations, decolonisation and the crystallising of the Third World, the Cold War, the arms race and the space race,
5. The Uncertainty Phase, from the late 1960s to the 1990s - the development of a stronger global awareness. The landing on the moon. End of the Cold War. The number of global institutions and movements increases dramatically. Consolidation of the global media and the world market (WTO). Growing interest in ideas about the world society and global environment. World summit meetings. The international system is no longer bipolar but more fluid - it is not clear what 'the new world order' involves.

Globalisation is both objective and subjective

This theory includes a wide interdisciplinary conception of globalisation as a process that embraces both objective and subjective aspects. The process has to do both with the objective economic, political and social structuralisation and coalescence into ever larger units and with the subjective development of an ever clearer conception of all of humanity and of the single individual as, at one and the same time, state citizen, world citizen and human being in relation to the rest of humanity, the latter e.g. in connection with ideas to do with human rights.

Globalisation and localisation are two sides of the same coin

Robertson uses the hybrid term 'glocalisation' to stress the fact that globalisation and localisation are two sides of the same coin. He also talks about the global/local nexus. An example not provided by Robertson himself is the development of the English language: English can be called the language of globalisation: it has spread to large

parts of the globe (i.a. via language imperialism, cf. Phillipson), partly as a national language and/or official language (USA, India, Nigeria, etc.) and partly as a language of international communication. This is a global linguistic process of homogenisation.

At the same time, English has split up into various regional variants that are becoming increasingly unlike each other. It has been recognised for a long time that Indian English is a special variant. But something similar can also be said about Danish English (as opposed to, e.g., Norwegian English) - it may even be possible to speak of a special Århus-English as opposed to, e.g. Copenhagen-English, etc. All these local variations are gradually gaining a certain amount of recognition. They are examples of linguistic localisation and involve heterogenisation. It has been expressed this way: the world is moving from macromultiplicity to micromultiplicity.

The formation of nation states is an aspect of globalisation

Another example of localisation as an aspect of globalisation is the formation of nation states during the five historical phases mentioned above. It is a point in relation to the general present-day discussion about globalisation that the nation states are a product of the globalisation process, that they are not something which came 'before' globalisation. But the states are gradually acquiring other tasks in connection with the intensification of globalisation. It has been said that from the economically liberal camp that the nation states have two main tasks in 'the new world order':

- to produce the right sort of people with the right knowledge and experience, so that they can function as raw material for global companies, and
- to ensure companies an efficient infrastructure in a market that ought to be regulated as little as possible (Ian Angell, published in Politikens Erhvervsmagasin 5/8/98).

Internationalisation as a particular case of globalisation

In relation to globalisation theory, the term internationalisation is simply the predecessor of globalisation. Robertson criticises the term internationalisation as being insufficient today, because it only takes account of what goes on between two or more nations, e.g. the European process of integration. For Robertson, the term globalisation is better, because it also can embrace all the over-all, transnational processes that take place completely or partially outside the control of the individual nations, e.g. the development of transnational companies. In that context, internationalisation is a subconcept of globalisation.

Attitudes towards the globalisation process

So globalisation is a unity of the global and the local, a unity of homogenisation and heterogenisation. That can make it difficult to adopt a stance towards: which developmental tendencies are positive and which are negative? One's attitude naturally depends on one's standpoint. In my opinion, it is important to strengthen democracy at all levels, so that people have the greatest possible influence on their own lives, including social, cultural and linguistic conditions. At the same time as this must take place, as many people as possible become qualified to adopt an independent, critical and responsible attitude to the world around them, both close to and far away. This is something else than what I quoted from Politiken: 'to produce the right sort of people with the right knowledge and experience, so that they can function as raw material for global companies'. One could refer to the two attitudes as the democratic and the market-oriented attitude, respectively.

Internationalisation as a developmental strategy

In the world of education, the term internationalisation is thus not used as a particular case of globalisation but more as a pragmatically oriented term that involves the existence of a player, a purpose, a strategy and an implementation.

So as not to have the ideological nature I mentioned earlier, the arguments for the individual internationalisation strategy has to adopt a conscious and differentiated attitude to the various dimensions of globalisation: Does one support tendencies towards homogenisation, or does one support tendencies towards heterogenisation - and how does one motivate one's choice? And what attitude to world development underlies the choice of internationalisation strategy?

A polyglot, ethically reflective cultural competence

Since I go in for the democratic attitude, I would prefer internationalisation strategies that i.a. produce a polyglot, ethically reflective cultural competence, as a counterweight to the general strategy in society. For in the general discourse about linguistic and cultural competence there is an interesting divergence between linguistic and cultural competence:

On the one hand, linguistic competence tends towards a closure around competence in English: it is incredibly common only for English to be included in the picture in connection with deliberations on internationalisation in Denmark.

On the other hand, cultural competence tends towards an opening towards all cultural conditions, anywhere at all, and in every conceivable context. A person who has optimal cultural competence is expected to be able to move freely and uncritically everywhere without making any serious blunders. Here, mobility and relativism are given very high priority. In my opinion, though, there is a need for an ability to reflect ethically and critically about what one experiences and takes part in, so that one does not become a radical relativist.

Where is internationalisation going?

As I said by way of introduction: Educational institutions all over the world are vying with each other to 'internationalise' themselves - but perhaps they ought also to consider in what direction to internationalise themselves, what world picture they are operating within and what view of humanity they have. Why not develop different wide-reaching and specialised language profiles: this educational institution is good at English, Chinese and Japanese, that one at English, Russian and Latvian, and that one at English, French, Arabic and Turkish?

Literature

Bauman, Zygmunt: Postmodern Ethics. Oxford; Blackwell, 1993.

Martin, Hans-Peter og Harald Schumann: Globaliseringsfælden. Angrebet på demokrati og velstand. København; Borgen, 1997. (tysk udgave 1996)

Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford; Oxford University Press, 1992.

Risager, Karen: Sprog, kultur og internationalisering i sprogundervisningen. i: ROLIG-papir 57, Roskilde Universitetscenter, 1996.

Robertson, Roland: Globalization. Social Theory and Global Culture. London; SAGE Publications, 1992

Robertson, Roland: Globaliseringens problem. in: GRUS 41, 1993, s. 6-31.

Tema: Internationalisering



Projektet International Tandem Network

Harald Pors
Lektor, cand.mag., Germansk Institut. Århus
Universitet.

Projektet *International Tandem Network*, som jeg her vil præsentere, er et delvis EU-finansieret projekt, der startede i 1994, og hvis finansieringsperiode vil være afsluttet med udgangen af 1998. I projektet deltager 12 universiteter og højere læreanstalter i ti EU-lande. Desuden er der tilknyttet en række universiteter i lande uden for EU. Fra dansk side deltager Aalborg Universitet og Aarhus Universitet.

Projektets generelle formål er at udvikle de tekniske faciliteter og de nødvendige didaktiske redskaber til at udnytte e-mail og Internettet i den universitære fremmedsprogsundervisning.

Læring i tandem

Gennem de sidste årtier har man ved en række universiteter med held forsøgt at udnytte den voksende internationale studentermobilitet i fremmedsprogsundervisningen ved at oprette særlige *face-to-face* tandemkurser (ansigt til ansigt), hvor udenlandske studerende, der skal lære det lokale sprog, og lokale studerende, der lærer de udenlandske studerendes sprog som fremmedsprog, arbejder parvis sammen om sprogtilegnelsen. Denne form for tandemlæring bygger på to grundprincipper, gensidighedsprincippet og autonomiprincippet.

Gensidighedsprincippet betyder, at begge deltagere i et tandempar principielt skal have samme udbytte af samarbejdet; de skal begge kunne udnytte deres partners ekspertise i hans eller hendes modersmål. De skal for eksempel kunne bruge hinanden til at få rettet deres fremmedsproglige produktion, til at få formuleringshjælp, hvis de ikke umiddelbart kan udtrykke det på fremmedsproget, de gerne vil sige, og de skal af partneren kunne få oplysninger om samfundsforholdene og kulturen i det fremmedsproglige land. Desuden skal de kunne bruge partnerens modersmålsproglige produktion som model for, hvordan man udtrykker sig adækvat på fremmedsproget i forskellige sammenhænge.

Autonomiprincippet er 80'ernes og 90'ernes velkendte forestilling om, at man opnår den mest effektive og mest hensigtsmæssige tilegnelse, hvis lærerne selv tager ansvaret for deres læringsproces, det vil sige selv fastlægger

målsætningen for læringen, selv udvælger de emner, de vil beskæftige sig med, selv bestemmer arbejdsformerne og selv kontrollerer, om de har nået de mål, de har sat sig, ved til stadighed at reflektere over læringsprocessen og de opnåede resultater. I forbindelse med tandem-læring vil det sige, at de to deltagere i partnerarbejdet skal klargøre for sig selv og for deres tandempartner, hvad de ønsker at opnå gennem deres samarbejde, og derefter blive enige om, hvilket stof de vil arbejde med, og hvordan de vil prøve at nå de ønskede resultater.

E-mail tandem

Det er de positive erfaringer, man har gjort med fremmedsproglæring i face-to-face tandem, der har dannet baggrund for ønsket om at overføre principperne til e-mail tandem, naturligvis med den forskel, at hvor det ved face-to-face tandem er den mundtlige kommunikation, der står i centrum, må e-mail tandem nødvendigvis koncentrere sig om de skriftlige kommunikationsfærdigheder. Projektets mål har som nævnt været at udvikle de tekniske faciliteter og den didaktik, der er nødvendig i brugen af dem.

Dette er sket gennem opbygningen af et elektronisk netværk, der omfatter alle de institutioner, der deltager i projektet. Netværket består af et stadigt voksende antal (i øjeblikket 29) tosprogede delnet, for eksempel et dansk-tysk delnet, hvor danske studerende, der lærer tysk, og tyske studerende, der lærer dansk, kan arbejde sammen. Til hvert delnet hører:

- adgang til den centrale partnerformidlingsservice, der sørger for, at de studerende, der melder sig, kan få formidlet en tandempartner i det land, hvis sprog de lærer;
- et tosproget elektronisk diskussionsforum, hvor alle deltagerne kan kommunikere med hinanden om alt, hvad der interesserer dem, hvor de kan udveksle informationer, diskutere, stille spørgsmål osv.;
- en database, hvor deltagerne kan hente læringsmaterialer, og hvor de kan få råd og tips om, hvordan man kan tilrettelægge arbejdet i tandemparrene. De har også selv mulighed for at 'offentliggøre' tekster i databasen, for eksempel kulturelt baggrundstof, som kan have interesse for de øvrige deltagere.

Hvert delnet ledes af to (eller flere) koordinatore, der giver deltagerne råd og vejledning, støtter forumsdiskussionerne, træffer afgørelse om databasernes indhold, opretter nye fora etc.

Hvordan kan netværket bruges?

Der er forskellige måder, man kan bruge e-mail tandem i undervisningen på. Jeg vil her give to eksempler, der kan siges at udgøre to yderpunkter med hensyn til graden af integration i læseplanen.

Ved en række af de deltagende institutioner udbydes der e-mail tandemkurser, der er fuldt integrerede i læseplanen. For eksempel samarbejder sprogcentret ved universitetet i Sheffield med *École Nationale Supérieure de Télécommunications* i Paris i et engelsk-fransk delnet om henholdsvis fransk- og engelskkurser for ingeniørstuderende, der skal afvikle et fremmedsprogsmodul som en obligatorisk del af deres studium. De studerende kan vælge at afvikle dette modul ved at deltage i et e-mail tandemkursus, som er meritgivende. Selv om det i nogen grad kan siges at stride mod autonomitanken, må der i disse kurser nødvendigvis være en vis kontrol af deltagerens arbejdsindsats og af udviklingen i deres læring. Deltagerne får derfor stillet opgaver, der kun kan løses i samarbejde med e-mail partneren. De er forpligtede til at skrive et vist mindsteantal af breve på fremmedsproget og på deres modersmål til deres partner og til at levere et vist antal diskussionsbidrag til det tosprogede forum. De skal endvidere møde op til et antal konsultationer med deres vejleder, så denne kan danne sig et indtryk af, hvilke fremskridt de gør. Endelig er de forpligtede til at sammenstille en 'portfolio' [note 1](#) af deres opgaver, breve og forumsbidrag, der tjener som dokumentation for deres arbejde og kan danne grundlag for en afsluttende evaluering af deres indsats og det opnåede niveau. At bruge netværket på denne måde kræver et snævrere samarbejde mellem delnettets koordinatore og vejledere om kurssets tilrettelæggelse. Det kræver desuden, at der er en relativ stabil og homogen deltagergruppe begge steder.

I Aarhus er e-mail tandemaktiviteterne meget løsere integreret i studieplanerne, hvad der hænger sammen med de rammebetingelser, vi har. Dels har vi ingen mulighed for at godskrive deltagelsen i et tandemkursus som et

studieelement, dels - og det er det afgørende - udgør vore tyske partnere ikke nogen samlet, homogen gruppe, der kan vejledes og i nødvendigt omfang styres af en lokal koordinator, der er medansvarlig for forløbet. De tyske deltagere sidder geografisk spredt over hele Tyskland og har meget forskellige forudsætninger og motiver for at have meldt sig til delnettet. Vi har derfor valgt at lade deltagelsen i kurset være et frit tilbud til alle de studerende, der ønsker at supplere den normale undervisning i skriftlig sprogfærdighed med e-mail tandem. Det, vi tilbyder dem, er en introduktion til, hvad projektet går ud på, til det e-mail system, vi bruger på vore servere, og til, hvordan man bliver tilmeldt partnerformidlingen og diskussionsforumet. Desuden giver vi en løbende vejledning i teknikker, man kan anvende for at arbejde mere bevidst med forbedringen af sin sprogfærdighed i samarbejdet med partneren, og naturligvis står vejlederen altid til rådighed for de enkelte deltagere, hvis de har problemer eller spørgsmål. Men derudover er det overladt til deltagerne selv, hvordan de udnytter mulighederne, og hvad de får ud af partnerarbejdet og deres egne og andres forumsbidrag. Vi har imidlertid et ønske om en stærkere integration og arbejder derfor på at få kontakt til nogle fastere grupper af tyske skandinavistikstuderende ved universiteter i Tyskland, så vi i samarbejde med de lokale danske lektorer kan øge integrations- og styringsgraden.

Der er her præsenteret to yderpunkter med hensyn til integration af e-mail tandem i fremmedsprogsundervisningen. Men man kan naturligvis forestille sig mange andre former for udnyttelse af de muligheder, brugen af e-mail tandem giver.

Perspektiver og problemer

Som jeg ser det, vil e-mail tandem kunne udvikles til at være et væsentligt og nyttigt supplement til den mere traditionelle undervisning i skriftlig sprogfærdighed, fordi e-mail tandem rummer en række fordele. Det giver deltagerne mulighed for at arbejde med skriftlig kommunikationsfærdighed i en mere naturlig sammenhæng, idet partnerne gennem deres deltagelse i det elektroniske diskussionsforum indgår i ægte skriftlige kommunikationssammenhænge med modersmålstalende. De kan desuden udnytte tandempartnerens ressourcer i målsproget til at forbedre deres fremmedsprogsbeherskelse: de kan bede partneren rette sproglige formuleringer, de kan bede om formuleringshjælp, når de er usikre på, hvordan man udtrykker sig adækvat på fremmedsproget, og de kan bruge partnerens modersmåls sproglige produktion som sprogligt forbillede. Dette sidste betyder, at det er meget vigtigt, at begge partnere i tandemarbejdet bruger begge sprog omtrent lige meget. Endelig vil de gensidigt kunne få aktuelle informationer om landets kultur og samfundsforhold, som det måske ellers kan være vanskeligt at skaffe sig, ligesom de får mulighed for at få et mere umiddelbart indtryk af, hvilke holdninger og meninger der er fremherskende i landet. Det er næppe urimeligt at forestille sig, at denne form for arbejde med skriftlig sprogfærdighed kan være mere motivationsfremmende end de traditionelle opgaveformer.

Et af de problemer, der er forbundet med e-mail tandem, er, at det for mange lørnere kan være en helt ny og uvant situation at skulle arbejde autonomt og selv være ansvarlig for læringsprocessen og dens resultater. Det er en arbejdsform, der skal læres, og som det tager en vis tid at tilegne sig. Hvis man imidlertid vil nå ud over det stadium, hvor samarbejdet mellem partnerne blot er en form for pennevenskab, og nå frem til, at der bliver tale om en mere bevidst læringsproces, kræver det, at deltagerne opøver evnen til selv at reflektere over og selv tilrettelægge læringsprocessen. De skal så at sige lære at bruge deres kommunikation med partneren på to måder, nemlig dels til at meddele sig til hinanden om, hvad der optager og interesserer dem, og dels til en bevidst sproglig indlæring gennem en udnyttelse af partnerens ekspertise i fremmedsproget. Denne 'dobbelttænkning' skal opøves og kræver, at man tilegner sig nye læringsteknikker.

Også for den lærer, der er vant til mere traditionelle undervisningsformer, kan det være en vanskelig proces at skulle omstille sig fra rollen som den, der styrer et undervisningsforløb og har en løbende kontrol med elevernes eventuelle fremskridt, til rollen som konsulent og vejleder for autonomt arbejdende lørnere.

Hvordan kan man deltage?

Siden 1997 har netværket været åbent for andre, der ønsker at gøre brug af dets faciliteter. Det gælder også for andre institutioner end universiteter og højere læreanstalter. Hvis man som lærer er interesseret i at få oprettet et

nyt tosproget delnet, hvor ens elever kan arbejde sammen med elever hos en kollega i udlandet, skal man henvende sig til netværkets ledende koordinator (Helmut Brammerts, e-mail: brammerh@slf.ruhr-uni-bochum.de). Et nyt delnet vil som regel kunne oprettes på følgende betingelser:

- Mindst én institution i hvert af delnettets to målsprogslande skal godkende, at deres elever deltager i delnettet.
- Mindst to koordinatore - én i hvert af målsprogslandene - skal være parate til at overtage ansvaret for delnettet.
- Koordinatorerne i de øvrige delnet skal godkende oprettelsen af delnettet.

Yderligere oplysninger

Man kan få yderligere oplysninger om projektet i: Harald Pors, Helmut Brammerts og David Little (red.): Om at lære fremmedsprog i tandem via Internettet, Aalborg 1996 (= Sprog og Kulturmøde 19), hvor der også findes en udførlig bibliografi om autonom læring og læring i tandem. Man kan også hente oplysninger på projektets hjemmeside (www.slf.ruhr-uni-bochum.de) eller man kan henvende sig til mig (gerpors@hum.aau.dk).

Note

1 Se Caudery, Tim: Portfolio-bedømmelse - en mulighed i Danmark i: [Sprogforum, årg. 4, 1998, nr. 11. S. 51-54.](#)

Theme: Internationalisation



The International Tandem Teamwork Project

Harald Pors

Lecturer, MA, Department of Germanic Studies,
University of Århus

The *International Tandem Network* project that I would like to present here is an EU co-funded project which began in 1994 and which has financing until the end of 1998. Twelve universities and institutions of higher education in EU countries are taking part in the project. A number of universities in countries outside the EU are also linked to the project. Denmark is represented by Aalborg University and the University of Aarhus.

The general aims of the project are to develop the technical facilities and the necessary didactic tools for utilising e-mail and the Internet in university foreign language teaching.

Learning in tandem

Over the past decades, a number of universities have successfully tried to exploit the growing international student mobility in foreign language teaching by setting up special *face-to-face* tandem courses where foreign students that are to learn the local language, and local students who are learning the languages of the foreign students as foreign languages, work together in tandem on language acquisition. This form of learning is based on two underlying principles - those of reciprocity and autonomy.

The principle of reciprocity means that both participants in a tandem pair are, in principle, to derive the same benefit from the cooperation; both are to be able to make use of their partner's expertise in his or her native language. They are for example, to be able to make use of each other in correcting what they produce in a foreign language, to be helped in formulating things which they cannot immediately express but which to say in the foreign language, and they are to be able to gain information from the partner concerning the social conditions and culture of the country where the foreign language is spoken. Furthermore, they are to be able to use the partner's native-language production as a model for how one expresses oneself adequately in the foreign language in a variety of contexts.

The principle of autonomy is the well-known idea of the 1980s and 90s that one achieves the most efficient and desirable acquisition if the learners themselves take the responsibility for their own learning process, i.e.

themselves determine the goals for the learning, select the subjects they will deal with, define the forms of work and control whether they have reached the goals they have set themselves, by constantly reflecting on the learning process and the achieved results. In connection with tandem learning, this means that the two participants in the partnership are to clarify to themselves and their partner what they wish to attain via their cooperation, and then agree on what material they will work with and how they will attempt to reach the desired results.

E-mail tandem

It is the positive experiences made with foreign language learning in face-to-face tandem that have formed the basis of the wish to transfer the principles to e-mail tandem - fully realising that face-to-face tandem has oral communication at the centre, whereas e-mail tandem has to concentrate on written communication skills. The aim of the project, as mentioned, has been to develop the technical facilities and the didactics that are necessary when using them.

This has been achieved by establishing an electronic network which comprises all the institutions taking part in the project. The network consists of an ever-increasing number (29 at present) of dual-language subnetworks, e.g. a Danish-German subnetwork where Danish students learning German and German students learning Danish can work together. Each subnetwork has:

- access to the central partner agency service, which ensures that the students who register can be assigned a tandem partner in the country of the language they are learning
- a dual-language electronic discussion forum where all participants can communicate with each other about anything of interest to them, where they can exchange information, discuss, ask questions, etc.
- a database where participants can fetch learning material and where they can get advice and tips about how the work with tandem partners can be organised. They are also able to 'publish' texts in the database, e.g. background cultural material that may be of interest to other participants.

Each subnetwork is led by two (or more) coordinators who give the participants advice and guidance, support the forum discussions, make decisions about the content of the databases, set up new forums, etc.

How can the network be used?

There are various ways e-mail tandem can be used in teaching. I intend to give two examples here which can be said to represent two extremities concerning the degree of integration into the syllabus.

At a number of the participating institutions, e-mail tandem courses are offered that are fully integrated into the syllabus. The language centre at the university in Sheffield, for example, cooperates with the École Nationale Supérieure de Télécommunications in Paris in an English-French subnetwork on French and English courses respectively for engineering students that have to take a foreign language module as a compulsory part of their studies. The students can choose to take this module by participating in an e-mail tandem course that gives credits. Even though it may seem to a certain extent to be at variance with the idea of autonomy, there must in such courses be a certain degree of control of the participants' application and of how their learning develops. For this reason, the participants are given tasks that can only be solved in conjunction with the e-mail partner. They are obliged to write a certain minimum of letters in the foreign language and in their own language to their partner and to supply a certain number of discussion contributions to the dual-language forum. Furthermore, they have to attend a certain number of consultations with their supervisor, so that he or she can gain an impression of what progress they are making. Finally, they are obliged to make a 'portfolio'¹¹ of their assignments, letters and forum contributions, which serves as documentation of their work and can form the basis of a final assessment of their efforts and the achieved level. Using the network in this way calls for close collaboration between the coordinators and supervisors of the subnetwork concerning the design of the course. It also requires a relatively stable and homogeneous group of participants in both locations.

At Aarhus, tandem activities are much more loosely integrated into the syllabuses, which has to do with the framework conditions that apply for Denmark. We have no possibility of approving participation in a tandem course as part of a person's studies; nor - and this is the crucial factor - do our German partners constitute a coordinated, homogeneous group that can be given guidance and be controlled to a sufficient extent by a local coordinator sharing responsibility for the module. The German participants are scattered across all of Germany and have very different pre-qualifications and motives for having registered with the subnetwork. So we have decided to let participation in the course be an open offer to all students wishing to supplement normal teaching in written proficiency by e-mail tandem. What we offer them is an introduction to what the project is trying to achieve, to the e-mail system we use on our servers, and to how one can sign up for the partner agency service and discussion forum. We also give them ongoing guidance on techniques that can be used for working more consciously on improving language skills in cooperation with the partner- and the supervisor is naturally always at the disposal of the individual participants if they have problems or questions. Apart from that, however, it is up to the participants themselves how they use the possibilities on offer and what they get out of the partner work and the forum contributions by themselves and others. We would, though, like to have stronger integration and are therefore working on establishing contact with more fixed groups of German students of Scandinavian at universities in Germany, so that we, in cooperation with the local Danish lecturers, can increase the degree of integration and control.

Two extremities have now been presented as regard the integration of e-mail tandem in foreign language teaching. But one can, of course, imagine many other ways of making use of the potential offered by e-mail tandem.

Perspectives and problems

As I see it, e-mail tandem is capable of developing into an important, useful supplement to more traditional teaching in written proficiency because e-mail tandem has a number of advantages. It gives participants the chance of working on written communication skills in a more natural context, since the partners, via their participation in the electronic discussion forum, are part of genuine written communication contexts with native-language speakers. They can also make use of the tandem partner's resources in the target language to improve their command of the foreign language: they can ask the partner to correct written formulations, they can ask for help in formulating when they are uncertain how one expresses oneself adequately in the foreign language, and they can use the partner's production in the native language as a linguistic model. The last-mentioned means that it is very important that both partners in the tandem work use both languages roughly equally. Lastly, they will both be able to gain topical information about the country's culture and social conditions that might otherwise be difficult to get hold of, as well as gain a more immediate impression of what attitudes and opinions exist in the country concerned. It is hardly unreasonable to imagine that this form of work on written proficiency can be more strongly motivating than traditional forms of assignments.

One of the problems linked to e-mail tandem is that for many learners it can be a completely new and unaccustomed situation to have to work autonomously and to be responsible for the learning process and its results. It is a form of work that has to be learned and which takes a certain amount of time to acquire. However, if one can get past the stage where cooperation between partners is merely a form of being pen-friends and arrive at what can be called a more conscious learning process, it calls for the participants developing the ability to reflect on and plan the learning process for themselves. They have to learn, so to speak, to their communication with their partner in two ways: to inform each other about what interests and absorbs them, and to achieve conscious language learning via the utilisation of the partner's expertise in the foreign language. This 'double thinking' has to be practised and requires the acquisition of new learning techniques.

Also for the teacher who is used to more traditional forms of teaching it can be a difficult process to adapt from the role as the person who controls the progression of teaching and who has ongoing control of the students' eventual progress to the role of consultant and supervisor for autonomously working learners.

How can one take part?

Since 1997, the network has been open to others wishing to make use of its facilities. This also applies to other institutions than universities and institutions of higher education. If as a teacher one is interested in having a new dual-language subnetwork established where one's students can work with those of a colleague abroad, one should apply to the leading coordinator of the network (Helmut Brammerts, e-mail: brammerh@slf.ruhr-uni-bochum.de). A new subnetwork we normally be set up on the following conditions:

- At least one institutions in each of the target language countries must approve their students taking part in the subnetwork
- At least two coordinators - one in each of the target language countries - must be prepared to take over responsibility of the subnetwork
- The coordinators in the other subnetworks must approve the setting up of the subnetwork

Further information

You can get further information about the project in: Harald Pors, Helmut Brammerts and David Little (ed.): On learning foreign languages in tandem via the Internet, Aalborg 1996 (= Sprog og Kulturmøde 19), where there is also a detailed bibliography on autonomous learning and learning in tandem. You can also fetch information from the project's homepage (www.slf.ruhr-uni-bochum.de) or by getting in contact with me personally (gerpors@hum.aau.dk).

Note

¹ See Caudery, Tim: Portfolio assessment - a possibility in Denmark, in: Sprogforum, Year 4, 1998, no. 11. pp. 51-54.

Tema: Internationalisering



Eksempler på europæiske initiativer inden for undervisning

Lis Kornum

Lektor, cand.mag. (fransk og engelsk),
Christianshavns Gymnasium.

ICU, det danske EU informationscenter for undervisning [note 1](#), har et meget stort informationsmateriale om forskellige programmer og aktioner inden for EU og undervisning, som de gerne sender ud til undervisningsinstitutioner og lærere. Jeg er blevet bedt om at komme med nogle konkrete eksempler på europæiske initiativer/projekter, hvor danske skoler kan deltage.

Europaparlamentet for unge, EUP

Det europæiske ungdomsparlament er en ikke-kommerciel og politisk uafhængig organisation, der henvender sig til de 16-19 årige under uddannelse. EUP afholder to til tre internationale konferencer om året med deltagelse af 10 unge fra hvert EU-land, og med observatører fra en række andre europæiske lande. På konferencen diskuteres aktuelle økonomiske og politiske spørgsmål, der har betydning for den fortsatte udvikling i Europa. F.eks. Euro'en, demokratiet i EU, indvandrerpolitik m.m.

EUP-konferencerne, der varer en uge, afholdes på skift i de europæiske lande, ofte i en national regeringsbygning, og en række fremtrædende politikere inviteres til at komme med indlæg.

Men det vigtigste arbejde foregår i kommissioner, hvor en deltager fra hvert land repræsenterer sit lands synspunkt inden for f.eks. udenrigspolitik, undervisning og forskning, miljøpolitik, retsvæsen m.m. Disse kommissioner udarbejder hver en resolution, på engelsk og fransk, som er arbejdsprogene. Resolutionerne behandles derefter i *The General Assembly*, de to sidste dage. Kun i plenumsessionerne er der tolkning.

Alt arbejde foregår meget seriøst, der er tale om konkrete forslag til det 'voksne' Europaparlament. Når forslagene er blevet vedtaget i *The General Assembly*, overrækkes de til et af de europarlamentsmedlemmer, der altid er til stede ved konferencerne.

Deltagerne indkvarteres privat, men er ellers sammen uafbrudt i hele ugen, som indledes med en team-building week-end. Under ledelse af et professionelt internationalt team af instruktører bliver deltagerne sat til i

fællesskab at løse forskellige opgaver ude i naturen, hvilket skal hjælpe dem til at samarbejde i kommissionerne i den kommende uge.

Såvel kommissionsarbejdet som *The General Assembly* ledes af tidligere deltagere, der fungerer som *Chairpersons* og sørger for, at alle parlamentariske regler overholdes. For de ledsagende lærere, en eller to fra hvert land, arrangeres workshops med foredrag og diskussioner om aktuelle uddannelsesmæssige problemer. Derudover er der en række fælles kulturelle og sociale aktiviteter, som værtsnationen står for.

Flere lande træner deres deltagere grundigt i både mundtlig og skriftlig fremstilling, før de bliver sendt af sted. Og selv om ugen er enorm hård for de unge, er de vildt begejstrede, når de vender hjem, og mange tilbyder sig som chairpersons til fremtidige konferencer.

Sådanne konferencer er dyre, hvis niveauet skal holdes. EU-kommissionen støtter, men støtten varierer og medfører et kæmpe bureaukrati, som en relativ lille organisation har svært ved at klare. Der er dannet nationalkomiteer i de fleste europæiske lande, som udvælger de deltagende skoler og hjælper til med at skaffe midler til deltagelsen. Men de deltagende elever har som regel selv måttet bidrage noget til rejsen, hvilket de ikke har fortrudt.

En lang række erhvervsskoler og gymnasier har deltaget i disse konferencer, og interesserede kan henvende sig til kontaktpersonen for den danske nationalkomite: Karin Mørk Iversen, Ikast Gymnasium. Tlf: 86 81 42 74.

The European Studies Project

The European Studies Project har nu kørt i snart 10 år, og antallet af deltagende skoler i Europa er oppe på omkring 450. Projektet henvender sig først og fremmest til de 16-19 årige, men der er også et program for de 11-16 årige.

Skoler fra forskellige lande i Europa bliver anbragt i grupper på 4-6, og de ansvarlige lærere aftaler indbyrdes, hvilke emner man skal debattere det kommende skoleår. Kommunikationen er i høj grad baseret på elektronisk post, men alle kommunikationsmidler

er tilladt. Skolerne sender f.eks. fotografier, årsskrifter, videoer m.m. som introduktion til forløbet.

Proceduren er, at alle skoler udveksler introduktionsbreve, hvor eleverne præsenterer sig selv og deres skole. Derefter vælger man to emner, som man så studerer i klasserne, hvorefter eleverne sender rapporter om forskellige aspekter af emnet til de andre skoler. Det mest brugte kommunikationssprog er engelsk, men alle sprog er tilladt, og de engelsksprogede skoler skal f.eks. læse tekster på mindst ét fremmedsprog.

En del lærere er sproglærere, mens lærerne fra de engelsksprogede lande ofte er historie-, geografi- eller samfundsfaglærere. Der er således rig mulighed for tværfagligt samarbejde. Erhvervsskolerne kan vælge en fælles mini-entreprise^{[note 2](#)} i stedet for et emne. Emnerne er de gængse: miljø, politik, immigration, medier, men også litterære emner kan vælges, ligesom to skoler i gruppen kan enes om at studere et specielt emne ud over de aftalte.

Elevernes motivation for at studere selv ret svære tekster og derefter skrive om dem på et fremmed sprog vokser kraftigt, når der er en reel modtager at diskutere med. Og her er det vigtigt, at man som lærer fastholder et højt niveau, såvel sprogligt som indholdsmæssigt. Der er stadig (alt for) mange udenlandske lærere, der lader deres elever sende ret overfladiske *personal profiles* eller *questionnaires* om banale emner til partnerskolerne. Noget vore elever heldigvis tager total afstand fra. En god idé er her at lade sine elever selv skrive tilbage til de andre, at de gerne vil høre noget mere interessant næste gang.

I øjeblikket deltager 52 danske erhvervsskoler og gymnasier i projektet, og fordelingen er, at samarbejdet er organiseret af en international styregruppe, som arrangerer et årligt møde og prøver at sikre, at de skoler, der deltager nu også fungerer. Det kan ofte knibe, især når elektronisk post er involveret. Eleverne kan få et bevis

på, at de har deltaget i projektet, ligesom visse skoler har ladet deres klasser gå op til *The Certificate of Contemporary European Studies* - en to-timers skriftlig eksamen på engelsk i forlængelse af årets arbejde. For nærmere information kontakt: Lektor Lis Kornum, Christianshavns Gymnasium, Epost: lis_kornum@fc.skolekom.dk.

Comenius

Adskillige grupper i *The European Studies Project* har udviklet samarbejdet til et Comenius projekt, et af de EU-støttede programmer. Det løber som regel over tre år, og med mindst tre lande involveret. Jeg har selv netop afsluttet et sådant projekt med titlen *Cultural environment - how unique is it?*, og der er ingen tvivl om, at vores succes i høj grad skyldtes, at partnerne kendte hinanden fra *European Studies* projektet.

Sådanne samarbejder er glimrende som basis for udvekslingsrejser, hvor man så kan søge et andet EU-program, Lingua aktion E, om støtte til elevernes rejse. Ligeledes skabes der langt større mulighed og motivation for lærerudveksling, hvortil der også kan søges EU-støtte.

Noter

1 ICU står for Informations Center for Udveksling.

Adresse: Vandkunsten 3, 1467 København K., Tlf. 33142060, Fax: 33143640, E-post: icu@icu.dk

2 En mini-entreprise er et projekt hvor en handelsskole eller teknisk skole kreerer en virksomhed, evt. i samarbejde med en lokal virksomhed. Dette er meget brugt i e-mail projekter.

Tema: Internationalisering



Elevernes kulturforståelse Socrates, Lingua udvekslinger

Gertrud Tarp

Lektor, cand.ling.merc. Grenå Handelsskole.

Ph.d. stud. Roskilde Universitetscenter, Institut for
Sprog og Kultur.

Følgende overvejelser er baseret på en undersøgelse af Lingua udvekslinger [note 1](#) mellem handelsgymnasier i Danmark og tilsvarende uddannelser i Frankrig, England og Skotland. Lingua udvekslinger, aktion E, består af en aftale mellem minimum to lande om elevudveksling med 14 dages ophold i de respektive lande, dvs. besøg og genbesøg. Normalt kræves der privat indkvartering, men der er undtagelser. Det overordnede mål er "at bidrage til at motivere unge mennesker til at lære fremmedsprog og forbedre deres evne til at bruge dem aktivt" (Socrates, Vejledning for ansøgere, 1997). For at opnå støtte fra EU skal danske og udenlandske elever samarbejde om et fælles tema i et fælles uddannelsesprojekt til sprogundervisning, *Joint Educational Project (JEP)*. I denne forbindelse lægges der vægt på emnevalget som "katalysatoren for samarbejdet og den motiverende faktor til indlæring af sprog". Projekter, der indeholder undervisning i de mindst udbredte sprog i Europa, prioriteres, og desuden fremhæves betydningen af at inddrage den europæiske dimension i undervisningen. Tilskuddet fra EU kan ikke overstige 50% af projektomkostningerne. Der kan desuden søges tilskud til forberedende besøg for at lægge grunden til det fælles arbejde inden for JEP samt for at forberede den efterfølgende elevudveksling.

Undersøgelsen er foretaget i 1996-1998 og har til formål at give et indtryk af, hvordan de danske elever oplever udvekslingen og mødet med den fremmede kultur. Undersøgelsen omfatter ikke de udenlandske elevers besøg i Danmark eller danske elever, der valgte ikke at deltage i udvekslingen. Det skal understreges, at undersøgelsen er kvalitativ, samt at der ikke er speciel fokus på det fremmedsproglige element men hovedsageligt på læring i bred forstand.

Nye krav - nye elevtyper

Den generelle udvikling i samfundet stiller nye krav til fremmedsprogsundervisningen. Her tænkes der primært på følgende aspekter:

- Den tiltagende globalisering.

- Den teknologiske udvikling, der betyder ubegrænset adgang til information.
- Det voksende multikulturelle aspekt i de fleste samfund.
- Den svigtende tro på, at den vestlige civilisation er den eneste rigtige.

Den tiltagende globalisering er bl.a. et resultat af internationale mediers indflydelse, brug af internet samt stigende rejseaktivitet. Denne udvikling medfører bl.a. , at eleverne har lettere adgang til information. Samtidig stiller både skole og samfund nye krav til eleverne i form af kommunikativ og interkulturel kompetence.

Tager man udgangspunkt i eleverne selv, er de vokset op i et sen-moderne samfund et samfund præget af individualisering og globalisering - hvor de ikke længere har den samme autoritetstro som tidligere. Dette medfører, at unge mennesker i dag er mere kritiske og reflektive. Udvikling af identitet følger ikke længere automatisk med positioner og roller, men skal forhandles gennem dialog. Dette indebærer større åbenhed og flere muligheder end i det traditionelle samfund med dets faste relationer, men også større risici.^{[note 2](#)} Den vigende autoritetstro og den voksende refleksivitet stiller nye krav til læring - krav, der eventuelt kan imødekommes i udvekslingssituationen. Korte Lingua udvekslinger vil imidlertid skabe en læringssituation, der er forholdsvis ny for både elever og lærere, hvilket medfører, at der skabes nye relationer mellem de to grupper. Samtidig kan udvekslingen give eleverne mulighed for at indgå i nye relationer og kommunikative samspil med andre samt for at opleve, hvordan det er at fungere i internationale sammenhænge. Betingelsen for at kunne drage fordel af dette er imidlertid, at eleverne er åbne og bevidste om, hvordan de kan klare sig i nye sammenhænge. Spørgsmålet er, hvordan udvekslingen ifølge elevernes egne udsagn bidrager til at imødekomme de forskellige krav, og hvilken holdning eleverne selv har til udvekslinger.

Udvekslingsopholdet

Det fremgår af elevernes skriftlige og mundtlige fortællinger om deres udvekslingsophold, at deres oplevelser i høj grad er afhængige af, hvilke omgivelser de har befundet sig i: skole, hjem, værtshus, diskotek etc. I nogle forbindelser lægger eleverne overvejende vægt på forskelle og i nogle forbindelser fælles træk mellem de to samfund. Forskellene bliver især nævnt i forbindelse med det fælles Lingua projekt, *Joint Educational Project*, hvor danske og udenlandske elever arbejder sammen om et fælles tema.

Skolen: *Joint Educational Project (JEP)*

Det er i forbindelse med JEP, at elevernes utilfredshed og frustration især kommer til udtryk: "Vi var skuffede over, at de ikke havde forberedt projektet" (dansk elev i Skotland). "Projektet var ikke planlagt, det var uorganiseret. Vi havde besvær med at samarbejde især på grund af det sproglige" (dansk elev i Frankrig). Disse udsagn kan virke meget negative, men måske er det netop i forbindelse med JEP, at eleverne kommer tæt på den fremmede kultur gennem en situation, der nærmer sig en virkelig arbejdssituation - en situation, hvor de ikke længere er turister eller tilskuere men en slags aktive deltagere i kulturen.

For nærmere at forstå, hvad der foregår i forbindelse med JEP kan man betragte projektet som en ny form for undervisning - en nye genre, som kan sammenlignes med et laboratorieforsøg, der som bekendt ikke kan lykkes uden en vis forberedelse. Alligevel forventes det ofte, at elever og lærere kan samarbejde måske på basis af vidt forskellige pædagogiske principper. Det er derfor vigtigt at gøre sig klart, hvad mål og midler er i forbindelse med JEP. Hvordan er de forskellige kulturers holdning til gruppearbejde, projektarbejde, klasseundervisning etc. Her er de lokale elever på hjemmebane og føler måske, at de kan sætte dagsordenen, medens de fremmede, den besøgende klasse, bevæger sig i et nyt felt uden måske at være bevidste om, hvad det indebærer. Samtidig finder der et socialt samspil sted mellem to grupper med forskellig kulturel baggrund. Det tilsyneladende komplicerede og måske manglende samarbejde kan eventuelt skyldes, at eleverne ikke har gjort sig klart, hvad målet er med projektet, og hvilke midler de har til rådighed. De deltager i samarbejdet på de betingelser og med de mål, som de kender fra deres egen skole. Eleverne tager udgangspunkt i deres egen tradition og viden, men de har måske ikke de rette ressourcer til at kunne klare sig i det nye felt, hvor relationerne er anderledes og ukendte.

Familie og fritid

I modsætning til beskrivelserne af JEP er beskrivelserne af opholdet hos familien og fritidsoplevelserne generelt meget positive og fokuserer ofte på fælles træk blandt de unge: "De er utrolig søde og rare mennesker. Jeg synes, de var meget ligesom os" (dansk elev i Skotland). "Jeg synes, de var flinke og imødekommende" (dansk elev i Frankrig). Elevernes udsagn kan endvidere give indtryk af, at der findes en fælles ungdomskultur i Vesteuropa: "Der er ikke så meget forskel på unge mennesker, de er meget ens, det er det samme vi interesserer os for" (dansk elev i England). Ved nærlæsning af elevernes udsagn fremgår det, at der primært henvises til fælles globale symboler i form af musik, tøj og mad.

Kultur og samfund

Både i Frankrig, England og Skotland bemærkede de danske elever en anderledes form for høflighed, som de fortolkede på forskellig måde, "Overfladisk høflig, det er man derovre, synes jeg, men stadigvæk ligeglade, altså det er bare sådan noget overfladisk noget, så de bare siger "please" hele tiden" (dansk elev i Skotland). Hvad angår Frankrig var der en del kommentarer vedr. omgangsformer og barn/forældre og elev/lærer forhold: "Når deres forældre er der, er de simpelthen sådan nogle englebørn, men når de ikke er der, så går det helt galt." "Det er meget formelt, de er mere høflige over for deres lærere, det er helt sikkert" (danske elever i Frankrig). Den anderledes form for høflighed nævnes i mange tilfælde i forbindelse med en anderledes form for disciplin: "På en måde var der mere disciplin, det der med Mr og Mrs osv." (dansk elev i England).

Som allerede nævnt i forbindelse med JEP oplevede eleverne også en anderledes måde at organisere på og en anderledes holdning til tid, hvilket ofte gav anledning til irritation: "Det var meget rodet, den måde de gik i skole på, det var meget uorganiseret, også den måde de tog imod os på skolen. Jeg blev irriteret over deres holdning til tidspunkter" (dansk elev i England). Det samme gælder arbejde: "Der er forskel på, hvordan man opfatter arbejde i Danmark og i England, i England skal man bare have et arbejde for at overleve, og så går man på pub" (dansk elev i England). Som det fremgår af elevernes udsagn, har de generelt behov for mere baggrundsviden og nærmere forklaring for at kunne reflektere over og lære af deres oplevelser.

Elevernes holdning til udvekslinger

På spørgsmålet om ønsker til kommende udvekslinger fokuserer eleverne primært på følgende: Det er vigtigt at have kontakt med eleverne fra udvekslingsskolen på forhånd - gerne pr. e-mail. De involverede skoler skal være forberedte på projektet og indstillede på samarbejde på danske præmisser. Hvad angår sproget er de fleste tilsyneladende enige om, at privat indkvartering giver det bedste udbytte. Det sociale aspekt nævnes ofte som et vigtigt element, og behovet for balance mellem nye indtryk og det kendte synes at være udbredt blandt eleverne; mange understreger betydningen af at kunne tilbringe tid sammen med deres danske kammerater.

Elevernes holdning til at tale med fremmede og til at opleve nye ting forekommer imidlertid temmelig forskellig. Nogle elever mener, at de blot er på ferie og kan opføre sig som de vil, da de snart skal tilbage til Danmark, hvorimod andre er særdeles interesserede i at lære om det fremmede samfund samt i at tilpasse sig: "Det at man vidste, man skulle hjem om fjorten dage, gjorde, at man kunne opføre sig, som man havde lyst" (dansk elev i England). "De respekterede, vi kom fra Danmark, selvfølgelig skulle vi ikke gå og råbe og skrig og lave ballade" (dansk elev i England).

Oplevelsen afhænger tilsyneladende ikke blot af forberedelsesfasen, men i høj grad også af elevernes personlighed. Nogle elever understreger, at det kræver åbenhed og interesse, hvis de ønsker at få noget ud af opholdet. Desuden gør mange opmærksom på, at opholdet har givet dem mere selvtillid: "Også bare det man går rundt - alt er engelsk - det gør jo også, at man lærer en del. Men det er forskelligt, mange af pigerne, de turde ikke sige noget, så får man ikke så meget ud af det. Man skal bare snakke" (dansk elev i England). Holdningen til at blande sig med de fremmede er meget afgørende både for de danske elevers sproglige udvikling samt for deres oplevelse af egen og fremmed kultur. I denne forbindelse skal JEP igen nævnes, da projektet opfordrer eleverne til at samarbejde med de fremmede elever og dermed udvikle forskellige kompetencer.

Metode

For at aktivere eleverne og give dem bedre adgang til den fremmede kultur kan man benytte en tillempet udgave af den etnografiske metode i form af deltagerobservation, interview og dagbøger. [note 3](#) Før man starter feltarbejdet, bør eleverne gøre sig klart, hvad formålet er med deres ophold og deres dataindsamling. Både forberedelsesarbejdet, arbejdet i 'marken' og efterbehandlingsarbejdet bliver derfor vigtigt. De bør ikke blot observere men også vurdere deres oplevelser. De bør være opmærksomme på, at de læser den fremmede kultur på baggrund af deres egen kultur, [note 4](#) at der under de symptomer, de ser, ofte findes en dybereliggende forklaring, som måske ikke umiddelbart kan forstås af en fremmed. Eleverne bør have en forståelse for, at de i mødet med den fremmede kultur bliver konfronteret med et billede af deres egen kultur. Hver gang de udtaler sig om de andre, er det set i forhold til dem selv - som en spejling, der kan give anledning til ægte refleksion.

Hvis vi ikke tager udgangspunkt i elevernes allerede eksisterende holdninger og erfaringer, kan vi risikere, at eleverne ikke får tilført ny viden, men som Carol Morgan siger: "*Eleverne kan godt vende tilbage fra udvekslingen med fordomme, som snarere er blevet bekræftet end reduceret*" (Morgan, 1993: 70). Det er derfor væsentligt ikke at betragte stereotyper som usandheder, men i stedet at bearbejde dem samt at understrege over for eleverne, at de ser den fremmede kultur gennem deres egne kulturelle briller - de måler den i forhold til deres egen målestok.

Konklusion

Nogle elever stiller selv krav til udvekslingssituationen: de ønsker kontakt med de udenlandske elever inden besøget, de vil gerne være forberedte, de er klar over, at det er vigtigt, at de er åbne og interesserede. Samtidig findes der en gruppe elever, der ikke stiller disse krav, men nærmere betragter udvekslingen som en mulighed for at komme bort fra den traditionelle skoledag og styrke gruppens indbyrdes kammeratskab. Korte elevudvekslinger resulterer ikke nødvendigvis i større kendskab til den fremmede kultur. På den anden side må vi indse, at eleverne gennem korte udvekslinger kan opnå forskellige kompetencer personlige, sociale og faglige, hvilket ikke mindst er væsentligt i vore dages globaliserede samfund, hvor unge mennesker er mere refleksive og mindre autoritetstro. For at opnå disse kompetencer bør opholdet i den fremmede kultur imidlertid være veltilrettelagt, og eleverne bør være bevidste om, at misforståelser næppe kan undgås. Er vi ikke klar over disse begrænsninger i forståelsen af den fremmede kultur, kan kulturmødet resultere i fordomme og fordømmelse af den fremmede kultur. Udvekslinger vil kunne bidrage til at imødekomme elevernes behov for læring gennem nye relationer og kommunikative samspil med andre, men det kræver, at vi lærer at forberede og udnytte udvekslingssituationen på bedste måde - at vi lærer at betragte udvekslinger som en ny form for læring.

Noter

1 Socrates er Det Europæiske Fællesskabs handlingsprogram for samarbejde på uddannelsesområdet. Socrates programmet indeholder bl.a. Lingua, aktion E, fælles uddannelsesprojekter om sprogundervisning. Der ydes støtte til udveksling af unge ved institutioner, der tilbyder almen, erhvervsmæssig og teknisk uddannelse i de forskellige deltagende lande, inden for rammerne af et fælles uddannelsesprojekt til sprogundervisning.

2 I denne forbindelse siger Anthony Giddens: "that people's self-identity, rather than being a feature of given positions and roles, is reflexively built up through a process of negotiation. Relationships and identities therefore increasingly need to be negotiated through dialogue, an openness which entails greater possibilities than the fixed relationships and identities of traditional society, but also greater risks" (Giddens i: Fairclough, 1995: 137).

3 Claire Kramsch skriver om længerevarende udvekslinger af 1/2-1 års varighed, at det drejer om at udvikle de studerendes lingvistiske og kommunikative kompetence samtidig med, at man udvikler deres kritiske bevidsthed. Anvendelse af den etnografiske metode under ophold i udlandet skulle kunne bidrage til udvikling af disse kompetencer. Da der i forbindelse med Lingua udvekslinger udelukkende er tale om meget korte ophold, vil man kunne anvende den etnografiske metode i en tillempet udgave. Her tænkes der på deltagerobservation, interview og dagbøger det at være aktiv og få adgang til den fremmede kultur.

4 "Their own cultural lenses will always modulate and mediate the observed phenomena" (Kramsch, 1995: 223).

Litteratur

Europakommissionen: Socrates Vejledning for ansøgere, september 1997.

Fairclough, Norman: Critical Discourse Analysis, Longman, 1995.

Giddens, Anthony: Modernity and Self-Identity, Polity Press, 1996.

Kramsch, Claire: Redefining the Boundaries for Language Study, H & H Publishers, 1995.

Kramsch, Claire: The Cultural Component of Language Teaching. i: British Studies Now, 8 January, 1997.

Morgan, Carol: Attitude change and foreign language culture. i: Lang. Teach. 26, 63-75, Cambridge University Press, 1993.

Tema: Internationalisering



Interkulturel kompetence på seminariet - at undervise i at undervise i kultur

Lilian Rohde

Seminarielektor, cand.mag. & MSc (Applied Linguistics). Vordingborg Statsseminarium.

Hvad betyder internationaliseringen på seminariet? Hvordan skal sproglærere forholde sig til internationalisering? Skal de være i besiddelse af interkulturel kompetence? Hvorfor? Hvordan opbygger de den? Hvad er seminariets opgave i den forbindelse?

Denne artikel giver et bud på disse spørgsmål ud fra arbejde, der er foregået ved Vordingborg Statsseminarium i perioden 1996-1998, hovedsageligt inden for faget engelsk, men også i et tværfagligt og tværinstitutionelt samarbejde. Sigtet med artiklen er at beskrive nogle måder at arbejde med interkulturel kompetence på i seminarierammen som et svar på internationaliseringen.

Det særlige ved undervisning på seminariet er den dobbelte kvalificering, der altid er målet. Seminarieundervisning sigter på samme tid mod at opbygge en faglig kompetence inden for et felt og en didaktisk kompetence til at tilrettelægge undervisning inden for feltet. Artiklens særlige interesse er denne dobbelte kvalificering i forhold til feltet interkulturel kompetence.

Danske elever skal være interkulturelt kompetente

Der lægges i den seneste Folkeskolelov af 1993 uhyre stor vægt på, at danske elever skal opbygge kompetence omkring kulturmøder. Så stor vægt, at området indkredses allerede i lovens paragraf 1, stk. 3, som lyder:

"Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskers samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati."

Loven lægger op til at kulturforståelse og demokrati hænger sammen og at eleverne skal have mulighed for at

opbygge interkulturel kompetence som en del af deres demokratiske dannelse. I det moderne samfund kommer interkulturel kompetence altså næsten på linje med de bærende kulturteknikker som at læse, regne, og skrive.

Fremmedsprogsfagene i folkeskolen skal også vægte kultur-, samfundsforhold og international forståelse langt mere end tidligere og dermed bliver fagenes tilbud til eleverne langt mere vægtigt end det måske hidtil har været opfattet. I nogle skolekulturer forstås fremmedsprogene udelukkende som redskabsfag til de mere indholdstunge fagområder, og i tværfaglige sammenhænge menes fagene 'tilgodeset', hvis eleverne blot 'læser et eller andet' på fremmedsproget.

Efter min opfattelse er fremmedsprogsundervisningens tilbud et helt andet: Både som fag på skemaet og i tværfaglig sammenhæng er fagene vigtige i den demokratiske dannelse af vores elever i forbindelse med internationaliseringen. *Det er ikke fagene, der skal tilgodeses via elevernes aktiviteter det er eleverne, der skal tilgodeses via fagenes tilbud om indsigt.*

Hvordan skal eleverne undervises?

Det betyder så til gengæld, at fremmedsprogsundervisningen ikke bare kan nøjes med lidt måske endda tilfældig information om målsprogets lande. Undervisningen om kultur og samfundsforhold skal bevæge sig på et andet niveau. Eleverne skal have mulighed for at opbygge en interkulturel kompetence omfattende både viden, adfærd og holdninger (jvf. Risager 1994).

Det er centralt i denne forståelse at eleverne får lov til at forholde sig *fortolkende* til kulturstoffet og herigennem udvikle sig til at kunne handle kompetent i kulturmøder. Kramsch (1993) kalder det at handle i '*the third place*', hvorfra man i kulturmødet forsøger at forstå:

1. den andens kultur så tæt på, som den anden selv forstår den
2. sin egen kultur så meget udefra, som det kan lade sig gøre
3. samspillet mellem de to kulturer med alle de støjfiltre og forforståelser, der indgår i mødet

Dette udvikles bedst ved at eleverne bliver spørgende i forhold til forskellige kulturer de møder og derefter reflekterer over og fortolker hvad de mener at have set. En sådan opbygning af viden ligger inden for en konstruktivistisk tænkning (jvf. Rasmussen 1996) og dermed også i forlængelse af hypotese-afprøvningsmodellen for sprogindlæring (jvf. Færch et al. 1984). Tilgangen kan altså både tilgodesse elevernes muligheder for at arbejde med adfærd og holdningsdannelse og samtidig tilgodesse deres opbygning af viden kulturel såvel som sproglig viden.

Man kan ofte ændre sin undervisning i retning af at være fortolkende ved blot at ændre nogle få ting. Et konkret eksempel kunne være at ændre sin spørgeteknik:

FØR: "Skotter gør xx, fordi yy. Altså hvad gør de?" (tilbud om information fra læreren med kontrolspørgsmål)

NU: Hvad ser du her? Hvordan gør skotterne xx? Hvorfor gør de mon det? (tilbud om at forholde sig observerende og fortolkende)

Elevens forståelse kan så sammenlignes og diskuteres med andres forståelse, f.eks. klassekammeraters, naboklassens, lærerens, bøgernes, skotske pennevenners, en skotte på besøg i klassen, osv.

Hvordan skal lærerne/de lærerstuderende undervises?

Seminariets tilbud til lærerne bør omfatte både grunduddannelsen og efteruddannelsen. Der skal arbejdes meget med den tilgang, jeg har beskrevet, da den for mange lærere er en grundlæggende anden forståelse af kulturområdet, som samtidig kan opnås uden de store investeringer i materiale m.m.

Hvis man skal undervise i et område, skal man selv være kompetent på området. Det betyder at lærerstuderende og lærere skal have mulighed for selv at opbygge interkulturel kompetence. Her gælder de samme overvejelser som for eleverne også de voksne skal have mulighed for at arbejde med viden, adfærd og holdninger og for at

forholde sig reflekterende og fortolkende i forhold til stoffet.

Desuden er det væsentligt at man som lærer både kan handle i praksis ved at have nogle rutiner i sin undervisning og at man kan forholde sig teoretisk reflekterende over det man gør. Praksis og teori skal hænge sammen og støtte hinanden til gavn for eleverne.

Med baggrund i disse overvejelser vil jeg beskrive nogle undervisningsforløb, som jeg har gennemført på Vordingborg Statsseminarium.

Forløb 1: Engelsk linjefag

På engelsk linjefag afsætter vi et semester til næsten udelukkende at arbejde med litteratur og kultur. Områderne hører naturligt sammen, men i det efterfølgende vil jeg undlade at beskrive arbejdet med litteraturdelen.

Undervisningen tilrettelægges dels som fællesundervisning, dels som et projektforsløb. Indenfor begge områder arbejder de studerende med tre vidensområder:

1. et geografisk område
2. kultur og kulturmøder
3. didaktik omkring feltet

I alle tre vidensområder arbejdes der både teoretisk og praktisk. Hovedprincippet er at de studerende skal få mulighed for at forholde sig fortolkende til stoffet som beskrevet ovenfor. Alle vidensområder behandles både i en fællesundervisning og et projektforsløb. Nedenfor vil jeg beskrive fællesundervisningen i hvert område, men områderne er ikke skarpt adskilte i selve undervisningen.

Fællesundervisningen i et geografisk område behandles ved at de studerendes forhåndsviden undersøges, f.eks. ved hjælp af en venskabelig quiz om faktaforhold i det valgte engelsktalende område. De studerende opbygger derefter en viden gennem deres egne spørgsmål og arbejder både individuelt, i studiegrupper og hele holdet sammen. Materialet omfatter gængs litteratur, klip fra nyhedsudsendelser og kilder på internettet.

Fællesundervisningen i kultur og kulturmøder giver de studerende en teoretisk ramme for at fortolke kultur. Først søger vi at afklare kulturbegrebet. Som Gertsen (1990) skriver, diskuteres begrebet fortsat i flere videnskabsgrene. Denne diskussion går vi let hen over på linjeholdet, men holder fast ved de fire karakteristika, som de fleste forskere kan blive enige om (nedenstående citeret fra Gertsen 1990, p. 30):

1. kultur er tillært, ikke biologisk bestemt
2. kultur er et mønster af indbyrdes afhængige karakteristika og repræsenterer en form for orden
3. kultur er fælles for medlemmerne af en gruppe; i en vis forstand er det kulturen, der definerer gruppen
4. kultur er variabel; både over tiden og mellem grupper af mennesker.

Kulturen ses altså som et system, man som medlem af en gruppe lever i, og som delvis er bestemmende for ens adfærd, men selvfølgelig kan man også som individ påvirke dette system og altså ændre kulturen.

Der er forskellige modeller for beskrivelse af kultur som et mønster eller system. Vi har hovedsageligt anvendt Gullestrups todimensionale model (Gullestrup 1992), som lægger et lodret og et vandret snit i en kultur. Modellens vandrette dimension opstiller otte centrale, synlige områder i en kultur: Teknologi, økonomi, sociale institutioner, politiske institutioner, sprog og kommunikation, socialisation, ideologi og religion. I fællesundervisningen bruger vi disse områder som en slags huskeliste over hvad man kan beskæftige sig med og hvordan man kommer så bredt rundt i kulturen som muligt. Hvis man f.eks. har undersøgt skolesystemet i England som en social institution, ville det måske være en ide at se på andre områder også, f.eks. familiemønstre (socialisation), avislæsning (kommunikation) osv.

Dette synlige niveau repræsenterer i modellen nogle underliggende værdier, inddelt i fem lag, som nok er mere interessante end overfladen alene. Tanken om underliggende værdier har vi anvendt til at komme dybere ned i

forhold til de umiddelbare observationer vi foretager. Et - meget - forenklet eksempel kunne være at man observerer: Briter står ofte i kø. Denne observation skulle så gerne føre til spørgsmålet: Hvorfor står briter ofte i kø? Svaret bliver fortolkende og kunne være: De anser det for praktisk. De kan ikke lide for tæt kropskontakt. De har det godt med at man får efter tur og lever efter en retfærdighedsværdi. Svaret kan efterfølgende afprøves i forhold til litteraturen eller udvalgte briteres forståelse af deres egne værdier, og på denne måde udvikles kulturmødet i overensstemmelse med Kramsch's tanker om "*the third place*".

Tanken er altså at de studerende gerne må blive bedre til både at observere og at fortolke på observationer. Dette øves i to 'faltarbejder' af begrænset omfang og her bygger vi en del på Byram (1994). Det første feltarbejde er observation af personer på et udvalgt sted i lokalområdet, f.eks. seminariets kantine, hvor ydre, synlige ting observeres. Det andet feltarbejde er et fælles interview af en besøgsperson på holdet. I begge feltarbejder anvender de studerende kulturmodellerne som en form for søgemodel, hvorigennem opmærksomheden skærpes på særlige felter netop fordi man har kendskab til modellen. Det kommer der både spændende observationer og intense interview ud af. Man skal være meget observerende og lyttende for at blive dybdybende. Observationer kan f.eks. omfatte kropsholdning, taletid og mimik og de studerende giver et bud på mulige underliggende værdier. Disse kan efterprøves i efterfølgende interview. Et af de bedste spørgsmål i et fællesinterview har været: Af de ting dine forældre har prøvet at give dig med i din opdragelse, hvilke vil du vælge at videregive til dine børn i deres opdragelse? Vi kom ned i nogle centrale værdier i interviewpersonens kultur og vi forsøgte også at komme tæt på hvilke værdier der var personlige og hvilke der var mere generelle.

Selve arbejdet med kultur og det geografiske område dækker altså også arbejdet med kulturmøder. Ved at undersøge kultur bliver selve vidensopbygningen ofte til gennem kulturmøder.

Fællesundervisningen behandler didaktikken dels ved at arbejde metodisk med aktiviteter, som de studerende senere kan efterligne i deres egen undervisning af børnene. Det kan f.eks. være opvarmningsøvelser fra Tomalin og Stempelski (1993) eller fortolkningsøvelser som foreslået af Kramsch (1993), hvor vi har arbejdet med nogle gode kortfilm fra Statens Filmcentral. I *7 Up in America* får man præsenteret en række amerikanske børn på 7 år, som fortæller om deres indbyrdes meget forskellige tilværelse. Et godt spørgsmål til diskussion er: Hvilke kulturer er repræsenteret her og hvad er disse kulturers centrale værdier? Didaktikken behandles desuden via løbende refleksion over det, vi foretager os sammen og relevansen for børn i skolen.

Efter de første ugers fællesundervisning starter holdet på et projektforsløb. Det fortsætter derefter semestret ud sideløbende med fællesundervisningen, hvor der i den sidste del af forløbet også bruges enkelte lektioner til projektarbejdet. De studerende vælger i deres faste studiegrupper et engelsktalende område. Projektarbejdets metodik bliver fulgt, med opstilling af en problemformulering som indgang til arbejdet og de studerendes selvstændige materialesøgning og arbejde med projektet. Der er krav om, at arbejdet skal være teoretisk funderet, således at projektets præsentation af landet bygger på f.eks. den præsenterede søgemodel. De studerende har også mulighed for at forholde sig til hvordan de vil undervise i området. Produktet er dels en projektrapport, dels fremlæggelse for holdet, gerne i kreativ form. Projektet udgør semestrets store opgave, hvor de andre semestre har tilsvarende store opgaver inden for andre faglige felter.

Mange linjefagstuderende har fulgt arbejdet op ved at skrive afsluttende fagdidaktisk rapport om kultur. Nogle af disse eksamensrapporter vil muligvis kunne lånes af forfatterne en liste over et mindre udvalg vil snart kunne findes på hjemmesiden for engelsk via seminariets hjemmeside www.vordingbsem.dk.

Forløb 2: Efteruddannelse af sprog lærere

På et efteruddannelsesforløb for engelsklærere i undervisningsåret 1997/98 tilrettelagde jeg et kursusforløb på 36 lektioner omkring kultur og samfundsforhold. Kursets sigte var at give lærerne mulighed for at undervise i kultur på en anden måde end de muligvis tidligere havde gjort og at give dem en teoretisk basis for denne arbejdsmåde.

Kurset var opdelt i tre faser. Første fase bestod af fire hele, sammenhængende dage på seminariet, hvor vi arbejdede med kultur og kulturmøder - på samme måde som på linjeholdet. Som lærer præsenterede jeg desuden

nogle engelsktalende lande set i lyset af teorien. Også lærerne afprøvede øvelser og tilgange til stoffet, som de derefter kunne efterligne i deres egne klasser, samt de to samme feltarbejder. Ud fra teorien og med hjælp fra et marked med materialer til Folkeskolen forberedte lærerne et mindre forløb, som de kunne gennemføre i deres egne klasser. Forløbene blev forberedt i grupper.

Anden fase var gennemførelse af de planlagte forløb. Nogle af grupperne bestod af kolleger fra samme skole, som løbende holdt hinanden orienteret om forløbet. I andre grupper aftalte deltagerne at deres elever skulle skrive til hinanden og bruge hinanden til en form for kulturmøde.

Tredje fase var to opfølgingsdage ca. 5 måneder efter første fase. Denne fase formede sig som et skriveværksted, hvor deltagerne skrev en lille artikel om de planlagte og - i de fleste tilfælde - gennemførte forløb. Desuden fik deltagerne endnu en præsentation af et engelsktalende land set i lyset af den anvendte kulturteori. Nogle linjefagsstuderende kom på besøg på holdet og præsenterede kulturprojekter de havde arbejdet med.

Kurset resulterede i en fælles artikel, hvor jeg, som underviser, skrev kortfattet om den teori vi havde anvendt på kurset og hvor deltagerne, som nævnt, skrev om deres undervisningsforløb. Dette materiale vil blive offentligt tilgængeligt snarest muligt, også på hjemmesiden for engelsk via seminariets hjemmeside.

Forløb 3. Tværfagligt og tværinstitutionelt tilbud

I samarbejde med Ibis, Statens Pædagogiske Forsøgscenter og en voksende kreds af seminarier (for indeværende Blaagaard, Odense og Aalborg) har Vordingborg Statsseminarium i de sidste to år tilbudt et kursus i interkulturel kompetence som frivilligt kursus til de lærerstuderende.

Kursets titel er '*Intercultural Competence in Teacher Training*'. Kurset henvender sig, i sin egen formulering, til lærerstuderende som ønsker at:

- få yderligere indsigt i internationale forhold og mellemfolkelige relationer
- kunne agere i en verden i kulturelt opbrud og forandring
- få den globale dimension med ind i undervisningen
- få større kompetence i arbejdet med elever fra andre kulturer
- bidrage til metode- og materialeudvikling indenfor ulandsundervisningen

Kurset har 4 moduler.

1. modul foregår på Statens Pædagogiske Forsøgscenter (SPF), hvor de studerende arbejder med teori om kultur, faktiske kulturmøder med udenlandske oplægsholdere og aktiverende undervisningsforløb.

2. modul foregår på seminariet og omfatter en workshop, hvor grupper af studerende udvikler metoder og materialer, som skal afprøves i 3. modul. Dette modul blev i Vordingborg tilrettelagt af Jette Gottschau (pædagogiske fag), Troels Tunebjerg (geografi) og mig (engelsk).

3. modul består af et ekstra praktikforløb af kortere varighed. Det kan foregå på en dansk skole, hvor vi i Vordingborg har kunnet tilbyde praktikforløb hos lærere, der havde været deltagere på et efteruddannelseskursus omkring global undervisning, og som i den forbindelse havde været på studierejse til Nepal. Andre muligheder var praktik på SPF og praktikophold i sommerferien i Namibia. I øjeblikket udvider vi feltet af samarbejdslande i Afrika og arbejder på at inddrage Sydamerika.

4. modul er en konference, hvor deltagere fra de forskellige seminarier præsenterer deres undervisningsforløb for hinanden. I skrivende stund er kun den første af disse konferencer blevet afholdt, og nogle af indlæggene herfra er blevet offentliggjort i tidsskriftet Crit og kan desuden findes under 'material' på www.icct.dk. På web-adressen er der desuden løbende oplysninger om projektet.

Kurset er meget relevant for de studerende med linjefag i fremmedsprog og en del har da også valgt at deltage.

Perspektiver

De forskellige tiltag på seminariet har resulteret i at et pænt udvalg af både de studerende/nyuddannede lærere og erfarne lærere i området har opbygget en tydelig interkulturel-didaktisk kompetence og har til hensigt at anvende den til gavn for kolleger og eleverne i skolen. I Vordingborg er dette indtil videre opnået gennem forskellige tilbud, men måske skulle man sigte mod at oprette egentlige forsøgshold, hvor studieophold i udlandet, internationale netværk og fjernundervisning bliver en del af hverdagen og måske skulle lærerne have mulighed for kompetencegivende efteruddannelse med specialisering inden for området. Sigtet med det hele må være elevernes dannelse under internationaliseringen.

Litteratur

Byram, Michael, Carol Morgan et al.: Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevedon; Multilingual Matters, 1994.

Folkeskoleloven af 1993. Lov nr. 509.

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet, 1994.

Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson: Learner Language and Language Learning. Gyldendals Sprogbibliotek, 1984.

Gertsen, Martine Cardel: Fjernt fra Danmark. Interkulturel kompetence i teori og praksis. Handelshøjskolens Forlag, 1990.

Gullestrup, Hans: Kultur, kulturanalyse og kulturetik eller hvad adskiller og forener os? Akademisk Forlag, 1992.

Johansen, Grete Trudsø: Kulturundervisning i handelsskolen en mulig model. i: [Sprogforum nr. 1, 1994](#).

Kramsch, Claire: Context and Culture in Language Teaching. Oxford; Oxford University Press, 1993.

Rasmussen, Jens: Socialisering og læring i det refleksierte moderne. Kbh.; Unge Pædagoger, 1996.

Risager, Karen: Kulturforståelse i sprogundervisningen hvorhen? i: [Sprogforum nr. 1, 1994](#).

[Sprogforum nr. 1, 1994](#): Kulturforståelse.

Tomalin, Barry & Susan Stempelski: Cultural Awareness. Resource Books for Teachers. Oxford; Oxford University Press, 1993.

Interesserede kan henvende sig til:

Lilian Rohde, Vordingborg Statsseminarium, Kuskevej 1A, 4760 Vordingborg, eller e-mail: lr@udd.vordingbsem.dk

Theme: Internationalisation



Intercultural competence at the college of education - teaching ways of teaching culture

Lilian Rohde

College Lecturer, MA & MSc (Applied Linguistics)
Vordingborg State College of Education

What does internationalisation mean at the college of education? What attitude are language teachers to adopt towards it? Should they possess intercultural competence? Why? How can they acquire it? What is the task of the college in this connection?

This article seeks to give an answer to these questions on the basis of work carried out at Vordingborg State College of Education in 1996-98, mainly within the subject of English, but also in cross-curricular and cross-institutional cooperation. The aim of the article is to describe certain ways of working with intercultural competence in a college of education context as an answer to internationalisation.

The special thing about teaching at the college of education is the double qualification that is aimed at: to build up a specialised competence within a particular field as well as a didactic competence to organise teaching within that field. The prime interest of this article is this double qualification in relation to the field of intercultural competence.

Danish pupils are to be interculturally competent

In the last act on the Danish Folkeskole of 1993, great emphasis was placed on Danish pupils having to attain competence in connection with cultural encounters. So great an emphasis that the area was focused on as early as section 1, subsection 3 of the act, which states:

'The Folkeskole shall familiarize the pupils with Danish culture and contribute to their understanding of other cultures and of man's interaction with nature. The school shall prepare the pupils for active participation, joint responsibility, rights and duties in a society based on freedom and democracy. The teaching of the school and its daily life must therefore build on intellectual freedom, equality and democracy.'

The act implies that cultural understanding and democracy are bound up with each other and that the pupils are to be given the opportunity to build up their intercultural competence as part of their democratic education. In modern society, intercultural competence is thus almost on a par with such basic cultural techniques as reading, writing and arithmetic.

Foreign language subjects in the Folkeskole also have to emphasise cultural and social conditions and international understanding far more than previously, which means that what the subjects are to offer pupils now has far greater weight than had perhaps previously been supposed. In certain school cultures, foreign languages are exclusively thought of as tool subjects for the more content-laden subject areas, and in cross-curricular contexts the subjects are considered to have been 'taken care of' if the pupils just 'read something or other' in the foreign language.

In my opinion, what foreign language teaching has to offer is something completely different. Both as a subject on the timetable and in cross-curricular contexts the subjects are important in the democratic education of our pupils in connection with internationalisation. *It is not the subjects that are to be taken care of via the pupils' activities - it is the pupils that are to be taken care of via the possible insight offered by the subjects.*

How are pupils to be taught?

This means, on the other hand, that foreign language teaching cannot make do with little - possibly even random - information about the countries of the target language. Teaching on cultural and social matters has to operate at a different level. Pupils must be given the chance to build up an intercultural competence that comprises knowledge, behaviour and attitudes (cf. Risager 1994).

Central to this understanding is that pupils are allowed to subject the cultural material to a *personal interpretation*, by means of which they develop the ability to act competently in cultural encounters. Kramsch (1993) calls this acting in '*the third place*', from which, in the cultural encounter, one attempts to understand:

1. the culture of the other person as closely as that other person understands it himself or herself;
2. one's own culture from the outside, to the greatest possible extent;
3. the interaction between the two cultures, with all the noise filters and pre-understandings that are part of the encounter.

This is best developed by pupils' adopting a questioning attitude towards the various cultures they meet and then reflecting on and interpreting what they think they have seen. Such organisation of knowledge lies within a constructivist mode of thought (cf. Rasmussen 1996) and is thereby also an extension of the hypothesis-testing model of language learning (cf. Færch et al. 1984). The approach can also take both the pupils' possibilities for working with behaviour and the formation of attitudes and their building-up of knowledge into account. This applies to cultural as well as linguistic knowledge.

It is often possible to change one's teaching into something more interpretative by making a few simple alterations. A concrete example could be changing one's way of asking questions:

BEFORE: 'Scots do xx, because xx. So what do they do?' (offer of information from the teacher with control question)

NOW: 'What can you see here? How do Scots do xx? Why do you think they do that?' (invitation to adopt an observing, interpretative attitude)

The pupils' understanding can then be compared and discussed with that of others, e.g. classmates, the class next door, the teacher, books, Scottish penfriends, a Scot visiting the class, etc.

How are teachers/student teachers to be taught?

What the college of education offers teachers ought to comprise both basic education and in-service education.

Much work should be done on the approach I have outlined, since for many teachers it represents a basically different understanding of the area of culture that can also be achieved without any major investments in materials, etc.

If one wants to teach a particular area, one has to be competent in it oneself. This means that student teachers and teachers must themselves have the opportunity to build up an intercultural competence. The same considerations apply here as for pupils - adults must get the change to work with knowledge, behaviour and attitudes and to adopt a reflective and interpretative attitude as regards the material.

It is furthermore important that as a teacher one can function in practice by having certain routines in one's teaching and that one can reflect at a theoretical level on what one is doing. Practice and theory must cohere and support each other - for the benefit of the pupils.

On the basis of these considerations, I would like to describe some teaching sequences I have carried out at Vordingborg State College of Education.

Sequence 1: English as a special subject

On the course, half a year is devoted almost entirely to work on literature and culture. These areas belong together naturally, although I will in the following not make any mention of work done on the literature side.

The teaching is organised partly as shared teaching and partly as a project assignment. Within both areas, the students work with three areas of knowledge:

1. a geographical area
2. culture and cultural encounters
3. didactics linked to the field of knowledge.

Work on these three areas of knowledge is both theoretical and practical. The main principle is that the students must get the opportunity to adopt an interpretative attitude to the material - as described above. All areas of knowledge are dealt with in shared teaching as well as in a project sequence. Below, I now intend to describe the shared teaching in each area, although the areas overlap in the actual teaching.

The shared teaching in a geographical area begins with the pre-knowledge of the students being investigated, e.g. with the aid of a friendly quiz about actual conditions in the English-speaking areas selected. The students then build up their knowledge via their own questions and work individually, in study groups and as a whole class. The material comprises current literature, clips from news broadcasts and sources on the Internet.

The shared teaching in culture and cultural encounters provides the students with a theoretical framework for interpreting culture. First, we seek to clarify the concept of culture. As Gertsen (1990) writes, the concept is still being discussed in various branches of knowledge. We only deal briefly with this as a class, sticking to the four characteristics that most researchers can agree on (the following is taken from Gertsen 1990, p. 30):

1. culture is acquired, not biologically determined
2. culture is a pattern of mutually dependent characteristics, representing a form of order
3. culture is shared by the members of a group; in a certain sense, it is culture that defines the group
4. culture is variable; in terms of time as well as between groups of people.

Culture is seen, then, as a system which one lives in as a member of a group and which partially determines one's behaviour. Naturally, it is also possible for one as an individual to influence this system and thereby alter the culture.

There are various models for describing culture as a pattern or system. We have mainly used Gullestrup's two-dimensional model (Gullestrup 1992), which uses intersecting vertical and horizontal axes. The horizontal dimension of the model advances eight central, visible areas in a culture: technology, economy, social

institutions, political institutions, language and communication, socialisation, ideology and religion. In our shared teaching we use these areas as a sort of check-list for what one can deal with and how one can include as wide a range of aspects of culture as possible. If, for example, one has looked at the education system in England as a social institution, it might be a good idea to look at other areas as well, e.g. family patterns (socialisation), the reading of newspapers (communication), etc.

This visible level in the model represents certain underlying values, divided into five layers which are probably more interesting than the surface on its own. We have used the idea of underlying values in order to probe deeper than the immediate observations we undertake. One - highly - simplified example could be that one observes: British people often stand in queues. This observation should then lead to the question: Why do British people often stand in queues? The answer is interpretative - it might be: Because they feel it is practical. They do not like any too close form of bodily contact. They like the idea of people getting things when it is their turn and live according to a sense of justice. The answer can then be tested in relation to the literature or selected British people's understanding of their own values. In this way, the cultural encounter is in accordance with Kramsch's idea of *'the third place'*.

The idea, then, is for the students to become better at observing and interpreting observations. This is practised in two 'field-work' assignments of limited scope, based to a certain extent on Byram (1994). The first assignment is observing people at a preselected location in the local area, e.g. the college canteen, where external, visible things are observed. The second assignment is a shared interview of a person visiting the class. In both assignments the students use the cultural models as a kind of search model, by means of which attention is sharpened within certain areas precisely because one knows the model. This leads to exciting observations as well as intense interviews. One has to observe and listen well if an interview is going to be in depth. Observations can, for example, include body posture, talking time, gestures, with the students offering interpretations of possible underlying values. These can be tested in a subsequent interview. One of the best questions in a shared interview has been: Which of the things your parents have given you in your upbringing would you like to pass on to your children in their upbringing? This enabled us to arrive at central values in the culture of the person being interviewed - and we also tried to distinguish between the values that were personal ones and those which were of a more general nature.

So the actual work on culture and the geographical area also covers the work on cultural encounters. By investigating culture, the actual building-up of knowledge takes place via the cultural encounters.

The shared teaching takes up the didactic element, partly by working methodologically with activities that the students can later imitate in their own teaching of the children. This can, for example, be warming-up exercises from Tomalin and Stempelski (1993) or interpretative exercises as proposed by Kramsch (1993), where we have worked with a number of good short films from the national Film Board of Denmark. In *7 Up in America* a number of American seven-year-old children are presented who talk about their highly differing lives. A good discussion question is: What cultures are represented here and what are the central values of these cultures? The didactic element is also dealt with via ongoing reflection on what we do together and its relevance for children in school.

After the first weeks of shared teaching, those in the class begin their project assignment. This continues for the rest of the term, running parallel with shared teaching which, in the last part of the sequence, also devotes some of its lessons to project work. In their fixed study groups, the students choose an English-speaking area. The methodology of project work is observed, with the formulation of a problem as a way into the assignment and the students' independent searching of materials and work on the project. It is a requirement that the assignment be theoretically underpinned, so that the project presentation of the country is based, for example, on the presented search model. The students are also allowed to consider how they wish to teach in the area. The product is partly a project report and partly a presentation for the others in the class - in a creative form if possible. The project is the major task of the term, with other terms having correspondingly major tasks within other subject areas.

Many students with English as a special subject have followed up their work by writing a concluding report on

the didactics involved in teaching culture. Some of these exam reports will possibly be able to be borrowed from the authors - a list of a small selection of them will soon be available on the webpage for English via the college's homepage at www.vordingbsem.dk.

Sequence 2: In-service teaching of language teachers

For an in-service teaching sequence for English teachers during the 1997-98 academic year I prepared a course of 36 lessons on culture and civics. The aim of the course was to give teachers the opportunity to teach culture in a different way from that they had done previously and to give them a theoretical basis for this working method.

The course was divided into three phases. The first phase consisted of four uninterrupted whole days at the college, where we worked on culture and cultural encounters - in the same way as with the college students. As teacher, I also presented several English-speaking countries seen in the light of the theory. The teachers also tested exercises and approaches to the material, which they could subsequently imitate in their own classes, as well as the two field-work assignments. On the basis of the theory, and with the aid of a market with materials for the Folkeskole, the teachers prepared a short teaching sequence which they could implement in their own classes. These were prepared in groups.

The second phase was the implementation of the planned sequence. Some of the groups comprised colleagues from the same school, who kept each other updated about the sequence on an ongoing basis. In other groups, participants made an agreement that their pupils were to write to each other and use each other for a kind of cultural encounter.

The third phase consisted of two follow-up days about five months after the first phase. This phase took the form of a writing workshop where the participants wrote a short article about the planned and - in most instances - implemented teaching sequence. The participants also had another presentation of an English-speaking country, seen in the light of the adopted theory of culture. Some students with English as a special subject visited the class and presented culture projects they had been involved in.

The course resulted in a common article, in which I, as teacher, wrote briefly about the theory we had used on the course and in which the participants, as mentioned, wrote about their teaching sequence. This material will be publicly available as soon as possible - also on the webpage for English via the college's homepage.

Sequence 3: Cross-curricular and cross-institutional offers

In cooperation with Ibis, the Danish National Innovation Centre for General Education (SPF) and a growing number of colleges of education (at present: Blaagaard, Odense and Aalborg), Vordingborg State College of Education has during the past two years offered a course in intercultural competence as an optional course for student teachers.

The title of the course is 'Intercultural Competence in Teacher Training'. The course is designed for student teachers who wish:

- to gain greater insight into international conditions and relations between peoples
- to be able to act in a world in a state of cultural upheaval and change
- to include the global dimension in their teaching
- to gain greater competence in working with pupils from other cultures
- to contribute to the development of methods and materials within teaching in the developing countries.

The course has four modules:

The first module takes place at SPF, where the students work on cultural theory, actual cultural encounters with foreign lecturers and activating teaching sequences.

The second module takes place at the college of education and comprises a workshop where groups of students develop methods and materials that are to be tested in the third module. This module was prepared at Vordingborg by Jette Gottschau (pedagogical subjects), Troels Tunebjerg (Geography) and me (English).

The third module consists of an extra teaching practice period of short duration. This can take place at a Danish school, where we in Vordingborg have been able to offer placements with teachers who had participated in an in-service course on global teaching, and who in that connection had been on a study trip to Nepal. Other possibilities were a placement at SPF and a teaching practice period during the summer holidays in Namibia. We are at present enlarging the field of cooperating countries in Africa and are working on including South America.

The fourth module is a conference where participants from the various seminars present their teaching sequences for each other. At the moment of writing, only the first of these conferences has been held. Some of the contributions from it have been published in the journal Crit and can also be found under 'material' at www.ictt.dk. This web address also has regular information about the project.

The course is extremely relevant for students who have a foreign language as a special subject - and some such students have also chosen to participate.

Perspectives

The various measures at the college of education have resulted in a presentable selection of students/newly qualified teachers and experienced teachers in the area gaining a marked degree of intercultural-didactic competence and intending to use this competence for the benefit of colleagues and school pupils. This has so far been achieved at Vordingborg via various special offers. Perhaps, though, one should aim at establishing proper trial classes, in which a study trip abroad, international networks and distance teaching become a part of everyday life. Perhaps, too, teachers ought to have the opportunity to get qualifying in-service education that specialises within the area. The overall aim must be educating pupils to function in a world of internationalisation.

Litteratur

Byram, Michael, Carol Morgan et al.: Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevedon; Multilingual Matters, 1994.

Folkeskoleloven af 1993. Lov nr. 509.

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet, 1994.

Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson: Learner Language and Language Learning. Gyldendals Sprogbibliotek, 1984.

Gertsen, Martine Cardel: Fjernt fra Danmark. Interkulturel kompetence i teori og praksis. Handelshøjskolens Forlag, 1990.

Gullestrup, Hans: Kultur, kulturanalyse og kulturetik - eller hvad adskiller og forener os? Akademisk Forlag, 1992.

Johansen, Grete Trudsø: Kulturundervisning i handelsskolen - en mulig model. i: [Sprogforum nr. 1, 1994](#).

Kramsch, Claire: Context and Culture in Language Teaching. Oxford; Oxford University Press, 1993.

Rasmussen, Jens: Socialisering og læring i det refleksiivt moderne. Kbh.; Unge Pædagoger, 1996.

Risager, Karen: Kulturforståelse i sprogundervisningen - hvordan? i: [Sprogforum nr. 1, 1994](#).

[Sprogforum nr. 1, 1994](#): Kulturforståelse.

Tomalin, Barry & Susan Stempelski: Cultural Awareness. Resource Books for Teachers. Oxford; Oxford University Press, 1993.

Tema: Internationalisering



Danskundervisning for udenlandske studerende på RUC

Karen-Margrete Frederiksen
Cand.mag. i dansk, historie og
fremmedsprogspædagogik.
Roskilde Universitetscenter.

Introduktionsperiode

I henholdsvis januar og august melder mellem 20 og 30 udenlandske studerende sig hvert år til et 14-dages kombineret introduktions- og danskursus på RUC. Det drejer sig om udvekslings- og gæstestuderende på universitetet. Langt den overvejende del af de studerende kommer hertil uden noget kendskab til sproget overhovedet og starter således fra begyndelsen. Introduktionsdelen af kurset omfatter en første introduktion til Danmark og til RUC og bliver givet på engelsk.

Den første dag byder vi de studerende velkommen med morgenmad, hvortil alle involverede parter bliver inviteret. Fra RUC deltager de berørte netværkskoordinatorer, idet det er dem, der fungerer som kontaktpunkt mellem RUC, den studerende og den studerendes hjemuniversitet. Repræsentanter fra Det Internationale Kontor på RUC deltager også, da de har med boliger og andre praktiske og formelle forhold at gøre. Vi inviterer også Studievejledningen og endelig Den Internationale Komité, som er en gruppe af studerende, der organiserer forskellige kulturelle og sociale arrangementer bl.a. for at integrere de udenlandske studerende i universitetslivet på RUC. Endelig deltager de internationale sekretærer, som i dagligdagen har med de udenlandske studerende at gøre, samt dansklæreren. Det er sekretærerne og dansklæreren, der står for denne velkomst.

Der er flere formål med velkomstmorgenmaden:

- For det første betyder det meget for det kommende samarbejde at have *set* hinanden og *hilst* på hinanden fra første færd. For at de studerende kan føle sig hjemme, er det betydningsfuldt at de faktisk er blevet budt indenfor.
- Ved denne lejlighed udleverer vi endvidere også en masse informationsmateriale, både om RUC: forskellige pjecer om universitetet, studieform osv. og også informationsmateriale om Danmark, lidt statistik om landet (*Data on Denmark*, fra Danmarks Statistik), relevante tog- og busplaner, kort over Roskilde med guide til de billigste supermarkeder, forskellige kulturelle tilbud i omegnen.

- Vi formidler endelig en atmosfære af uformel omgangsform mellem personale og studerende, typisk for universitetet, men meget anderledes i forhold til mange universiteter rundt om i Europa/verden.

Under velkomsten rejser alle sig op og præsenterer sig selv på engelsk, sjældnere gange også på fransk eller tysk og fortæller, hvor de hører til eller vil komme til at høre til på RUC. Psykologisk er det en god øvelse at præsentere sig selv på denne måde allerede den første dag, og der bliver også givet signal om at der i det kommende projektarbejde vil være fokus på den enkelte.

Resten af de to uger veksler mellem danskundervisning og introduktioner. Introduktionerne omfatter: Foredrag om RUC ved Studievejledningen, computerkursus, introduktion til Universitetsbiblioteket, inklusive bibliotekets elektroniske søgemuligheder, forelæsning om projektarbejdsformen på RUC, efterfulgt af et mini-pilotprojekt (2-dage), som ældre RUC-studerende står for.

Studieformen på RUC er meget fremmed for de fleste udenlandske studerende; derfor lægger vi vægt på at flest muligt deltager i forelæsningen om projektarbejdsformen og i pilotprojektet.

Som regel tager holdet også på en kulturhistorisk byvandring i København med et foredrag om de sidste 200 års politiske historie i Danmark. Det er Kulturhistorisk Værksted, [note 1](#) der arrangerer disse byvandring. Naturligvis tager vi også på ekskursion til Roskilde Domkirke og Vikingeskibsmuseet. Hvis der er tid i programmet, viser vi endelig et udvalg af de nyeste danske film, teksten på engelsk.

Introduktionsperioden afsluttes med Det store kolde bord, i beskeden udgave. Det er omtrent de samme personer der deltager. Vi gør selvfølgelig meget ud af at forklare proceduren for en sådan frokost. Vi udleverer menukort, hvoraf retternes traditionelle rækkefølge fremgår. Vi præsenterer og formidler på den måde et konkret stykke dansk kultur. Under frokosten rejser alle sig igen op og præsenterer sig. Denne gang foregår det blot på dansk.

Danskkurser i løbet af semestret

De fleste studerende samt en del der af forskellige årsager først ankommer ved semesterstart, fortsætter med danskundervisningen i løbet af semestret, hvor der på begynderniveauet undervises 3 lektioner 2 gange om ugen. Der er lærerressourcer til tre niveauer i hvert semester. Vi udbyder derfor også et fortsætterhold og et avanceret hold med et tilsvarende antal lektioner. De præcise niveauer bestemmes ud fra konkrete visitationer af de studerende og kan derfor variere fra semester til semester.

De studerende kommer mange steder fra

En gennemsnitsstuderende på danskholdene er 22 år, fra et EU-land og skal være i Danmark i ét semester. Kønsfordelingen er meget lige, dog med en overvægt af kvinder. Der er flest ERASMUS-studerende, [note 2](#) men på alle hold sidder der studerende fra hele verden. Der er færrest eller faktisk næsten ikke nogen fra de traditionelle indvandrerlande f.eks. Pakistan, Tyrkiet, ligesom der heller ikke udveksles mange studerende fra verdens brændpunkter som f.eks. Afghanistan, Iran, Irak eller Somalia. Der er flest humaniorastuderende i bred forstand, men alle mulige universitetsfag har været repræsenteret gennem årene.

Hvorfor lære dansk?

Størsteparten af de studerende er her som nævnt kun i ét semester. Selv om arbejdssproget i de programmer de er i på universitetet er engelsk, og selv om 5-6 måneder er kort tid, og også selv om stort set alle de danskere de kommer i berøring med taler engelsk, har de fleste af de studerende den opfattelse at det er uhøfligt/for slapt/mærkeligt/ dumt, hvis man ikke prøver at lære bare det basale af de indfødtes modersmål. De synes det er eksotisk at kunne sådan et lille sprog og også noget af en udfordring, specielt, hvis dansk ligger langt fra deres eget modersmål.

Det forholder sig lidt anderledes for dem, der skal være her i to semestre. I udgangspunktet har de ofte den

samme motivation, men for en dels vedkommende kommer der også et studiemæssigt behov: at de f.eks. har brug for at læse nogle danske tekster til deres projektarbejde.

De studerende, der befinder sig på et avanceret niveau er i deres studieforløb lige før eller lige efter en egentlig optagelse på universitetet dvs. dansksprogligt omkring et Dansk Prøve 2 niveau. De er således sjældent udvekslings- eller gæstestuderende. Disse kursister har oftest ønsker om dansk tilegnelse i forhold til deres studier, en danskundervisning der tager udgangspunkt i projektarbejde, det vil sige et akademisk behov.

Undervisningens indhold

Det primære mål for begynderundervisningen er at de studerende tilegner sig kompetence i mundtlig kommunikation. Klasseværelset er organiseret som en café, hvor der kan sidde 5-6 studerende omkring hvert cafébord. Således er det uhyre nemt for de studerende at tale sammen, både i dialoger/rollespil og også ved automatiseringsøvelser og fælles gennemgang af hjemmearbejde. Til dette niveau udvikler jeg selv undervisningsmateriale. Konteksten er: Studier på RUC, og materialet bliver bygget op ud fra min forestilling om og erfaring med de studerendes verden her på RUC og det de studerende selv tager med ind fra livet uden for undervisningen. Dialoger og rollespil er fundamentet. Små kommunikationsspil og grammatikspil bruger jeg også. På et tilhørende kassettebånd har jeg indspillet 'slave'-indlæringssemner, såsom: mængdetal, ordenstal, alfabetet, ugedage, tidsangivelser o.l. Der er også en række udtaleanvisninger. Båndet indeholder den slags stof, som det typisk er kedeligt at gå igennem igen og igen, men som *skal* læres/huskes. Jeg har også indtalt en del smådialoger, der drejer sig om forståelsesopklarende kommunikation: F.eks. Hvorfor kan man ikke sige: "I morges jeg var i svømmehallen?" Nogle af teksterne i undervisningsmaterialet er også indtalt på båndet. Båndet er udelukkende tænkt til brug uden for klasseundervisningen. Vi bruger det aldrig i timerne, men jeg henviser ofte til det.

På fortsættelseniveauet ligger vægten også på mundtlig udtryksfærdighed. Det er først for nylig jeg er gået i gang med at udvikle eget undervisningsmateriale systematisk på dette niveau: Jeg efterlyser input fra de studerende, afpasser lektionerne efter, hvad jeg får og vil så forhåbentlig komme frem til nogle kernelektioner, som jeg kan arbejde videre med. Målsætningen er også, at de studerende læser en masse for at udvide ordforrådet ud over de input jeg kommer med. Jeg har efterhånden samlet et lille minibibliotek af letlæste voksenbøger, som er til rådighed for de studerende, og som de laver læserapporter ud fra (jfr. Rieneke Brouwer i: Sprogforum nr. 4, s. 28-34).

I de sidste 2 semestre har jeg på danskkurset for de studerende, der befinder sig omkring et DP2-niveau som tekstbog brugt en lærebog i problemorienteret projektarbejde, som basisstuderende på Den samfundsvidenskabelige basisuddannelse bruger som undervisningsmateriale i et grundkursus.

Til hver undervisningsgang skal de studerende læse et kapitel (20-25 sider), hvortil de skal udforme et mundtligt og skriftligt referat. Den læste tekst og referaterne danner hermed udgangspunktet for det sproglige arbejde der foregår i undervisningen.

Den homogenitet som fælles studieform betyder, bevirker at det således er forholdsvis enkelt at identificere mål og indhold i undervisningen samt at imødekomme den enkelte studerendes behov.

Danskkurserne er andet end sprog tilegnelse

Ud over målsætningen om at lære det danske sprog bringer de udenlandske studerende også et ønske om at lære Danmark at kende ind i undervisningen. Jeg tematiserer ikke direkte Danmark i min undervisning. Som sagt udgøres konteksten af RUC-verdenen, men spontant kommer der altid emner frem som vi selvfølgelig behandler. Det drejer sig ofte om høflighedsnormer, aktuelle politiske begivenheder, traditioner.

Et meget vigtigt tema som altid er til stede, og som rækker ud over danskundervisningen, er forskellige skolemæssige og akademiske traditioner. Disse bevirker at der er forskellige forventninger på spil, både i klasseundervisningen og i de studerendes studier i øvrigt. Den Internationale Komité har arrangeret seminarer

om nationale stereotyper for at bevidstgøre de danske og de udenlandske studerende om egne normer og fordomme, men der skal sandsynligvis mere til for at de studerende virkelig kan forstå hinandens reaktioner.

På et helt andet plan fungerer specielt begynderkurset som social basis for de nye udvekslings- og gæstestuderende hvilket er et generelt træk ved udvekslinger, jfr. rapporteringer fra danske udvekslede studerende. Det hænger bl.a. sammen med at sprogkurser er et fast holdepunkt gennem hele semestret og også at de studerende er i samme situation. Et af formålene for Den Internationale Komité er at modvirke den eventuelle lurende tendens til isolation som kan følge af disse studerendes fællesskabsfølelse.

De sociale basis kan på den ene side betyde en tryghed for den enkelte, men kan også isolere den enkelte fra et muligt samvær med danske studerende.

Det er et generelt fænomen for udvekslingsstuderende fra og til alle lande, at de andre udvekslingsstuderende udgør en social basis og således både fremmer et godt fællesskab, men også hæmmer kontakten med de indfødte.

Noter

1 Kulturhistorisk Værksted er en organisation, hvor primært indvandrere der går på sprogskole, kan lære Danmark/København at kende gennem byvandring, organiseret efter temaer: Det politiske Danmark (de sidste 200 års politiske historie), det kulturelle København, industriens København, kanalernes København. Det er primært historiestuderende, der er guider på turene, der varer ca. 2 timer.

2 ERASMUS/SOCRATES er et EU-udvekslingsprogram for studerende på universiteter og højere læreanstalter.

Litteratur

Olsen, Poul Bitsch & Pedersen, Kaare: Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog. Roskilde Universitetsforlag, 1997.

Tema: Internationalisering



International uddannelse og global kultur

Verner Schilling

Lektor, cand.scient. Nørre Gymnasium.

Jeg vil i denne artikel fortælle om den internationale uddannelse *International Baccalaureate* (IB) og diskutere dens kulturelle betydning.

IB er en to-årig uddannelse der afsluttes med en eksamen som i niveau nogenlunde svarer til en dansk studentereksamen. I 1991 påbegyndte Nørre Gymnasium som den første offentlige skole i Danmark et IB-program; siden da har skolen haft mellem 30 og 45 elever på hver årgang. I dag er der fire skoler i Danmark der tilbyder IB.

IB styres af en international organisation med hovedsæde i Geneve. Alle tilmeldte skoler betaler et vist gebyr for at deltage. Bortset fra sprogfag hvor der også er mundtlig eksamen, er eksamen skriftlig i alle fag, og opgaverne udformes og rettes centralt af IB-organisationen. Københavns Kommune betaler for undervisning og undervisningsmidler efter omtrent samme retningslinjer som i det danske gymnasium. Hvilke lærebøger der anvendes er ikke foreskrevet men afgøres af skolens lærere.

Der er tre officielle sprog inden for IB: engelsk, spansk og fransk. Men da de to sidstnævnte sprog udelukkende benyttes i spansk- og fransktalende lande, og da undervisningssproget på Nørre G. er engelsk, vil jeg i det følgende omtale IB som en engelsksproget uddannelse.

Målgruppen for IB er først og fremmest unge der under deres opvækst har boet i andre lande end Danmark - hvad enten de nu er danskere, eller udlændinge der bor i Danmark. Men nogle danske elever vælger IB uden at have en sådan baggrund, måske for at styrke deres engelskkundskaber, måske for at forbedre deres mulighed for at blive optaget på et engelsk eller amerikansk universitet.

Hvor IB's rolle i Danmark således hovedsageligt er at give et tilbud til unge som ikke blandt de øvrige uddannelsesmuligheder kan finde noget der passer til deres situation og baggrund, forholder det sig anderledes i mange andre lande hvor IB repræsenterer et reelt alternativ til det eksisterende uddannelsessystem. Det gælder først og fremmest i de fleste tredjeverdenslande, men også i f.eks. USA hvor IB med sine efter amerikanske forhold ret høje faglige krav og den centrale eksamen giver mulighed for en ungdomsuddannelse af en kvalitet som den gennemsnitlige amerikanske high school ikke kan tilbyde.

Indholdsmæssigt er IB bygget op på at eleverne skal vælge seks fag således at de både får undervisning i

modersmålet (som i visse tilfælde ikke er deres modersmål^{[note1](#)}), yderligere mindst et fremmedsprog, samt fag fra både det matematisk-naturvidenskabelige og det humanistisk-samfundsvidenskabelige område. Der er altså gjort et forsøg på at give eleverne en bred kulturel dannelse uden at lade dem have et stort antal fag. Denne bestræbelse understreges af et sjette fag, nemlig Theory of Knowledge - det vil sige filosofi - der er obligatorisk for alle. Det er tanken at dette fag skal binde alle de øvrige sammen og give dem perspektiv.

Jeg selv er uddannet i fysik og matematik og har for nylig taget sidefagseksamen i filosofi. På den baggrund underviser jeg på IB i fysik og Theory of Knowledge.

På Nørre Gymnasium repræsenterer IB en engelsksproget afdeling som ikke desto mindre er en integreret del af skolen. Det har ikke altid været uden problemer. Man kan ikke sige at skolen er blevet tosproget - hvilket vel at mærke heller aldrig har været meningen. IB-eleverne mærker tydeligt at de befinder sig på en dansk skole, og når man dertil lægger at de kommer fra andre og ofte ret anderledes skolekulturer, så hviler den største byrde i forbindelse med integrationen entydigt på IB-eleverne. For mange af dem er det ikke let. I den IB-årgang der begyndte på Nørre G. i august 1998, og som består af 43 elever, er der repræsenteret 22 nationaliteter! Trods fællestrækkene i den globale ungdomskultur har de naturligvis vidt forskellige baggrunde, og de skal vænne sig til meget som er underforstået i en dansk skole og blandt danske unge. Mange har været vant til strengere kontrol af at de læser lektier og til flere forbud i forbindelse med skolegangen, måden man taler til lærerne på er fremmedartet, kort sagt, de krav om omstilling og større selvstændighed IB-eleverne stilles over for, er endnu større end dem der møder danske gymnasister. De mange forskellige baggrunde gør det vanskeligere at skabe et klassefællesskab, og da en del desuden bor alene, f.eks. fordi deres forældre bor og arbejder fjernt fra Danmark, kan IB-elever let komme til at føle sig ensomme. Det bliver derfor en vigtig og omfattende opgave for skolen at skabe et miljø som IB-eleverne kan føle sig hjemme i, og som også gør det muligt for skolen som helhed at udnytte den kulturelle mangfoldighed de repræsenterer.

Hvordan er det nu for lærerne at undervise på et fremmed sprog? Der er naturligvis betydelig forskel på hvor sikre de forskellige lærere føler sig på engelsk. Men alle der underviser IB-klasser har selv vurderet at de magtede det - ingen er blevet tvunget. Har man først vænnet sig til at undervise på et andet sprog er det svært at sige hvad der muligvis går tabt i forhold til undervisning på modersmålet. Dårligere (eller ingen) vittigheder? Fraværet af det sproglige løft der for et ungt menneske kommer af at møde en person med et større ordforråd og et mere nuanceret sprog? Sikkert. På den anden side må man huske på at flertallet af eleverne ikke har engelsk som modersmål, så de fleste af de problemer der måtte følge af den engelsksprogede undervisning befinder sig på et helt andet niveau og skyldes mange elevers mangelfulde beherskelse af sproget. Det er klart at der samlet set mistes noget, når så mange (inklusive læreren) ikke bevæger sig i modersmålets velkendte landskab. Men for mange vindes der givet også noget ved at de lærer at formulere sig om komplicerede spørgsmål på et andet sprog end deres eget. Indgående kendskab til flere sprog kan ofte give en særlig form for sproglig indsigt.

Men der er selvfølgelig andre aspekter ved det at undervise på engelsk. Hvis man spørger hvad formålet er med undervisningen i almene skoler som f.eks. gymnasiet eller IB, så kunne et svar være dette: at viderebringe kultur til de næste generationer. Spørgsmålet bliver så: hvilken kultur? Har sproget noget med det at gøre? I det hele taget kan man spørge sig hvad det er for et projekt man er del af, når projektet altså ikke er det danske gymnasium, der kan siges at dreje sig om videreførelse af dansk (herunder selvfølgelig fælleseuropæisk) kultur. Der er tale om et internationalt projekt. Man deltager i - og må altså også tage medansvar for - en bestræbelse på at viderebringe en bestemt kultur til unge i næsten alverdens lande. Det er afgjort spændende. På internationale workshops møder man andre lærere med andre ideer. Man bliver måske inspireret til ændringer i det danske gymnasium. Eller man ser afskrækkende eksempler på dårlige undervisningstraditioner og kan så føle at man selv har mulighed for at inspirere til at hæve standarden andre steder. Under alle omstændigheder er man deltager i et internationalt skoleprojekt, og dermed i et vigtigt kulturelt projekt.

Og hvad er så elementerne i dette kulturelle projekt? Det mest iøjnefaldende er måske netop at sproget er engelsk: der undervises på engelsk, lærebøgerne er på engelsk, elevernes opgaver skrives på engelsk, eksamensopgaver- og besvarelser er på engelsk. Et åbenbart eksempel på at begrebet 'international' i vore dage er uløseligt forbundet med det engelske sprog.

Man kan spørge hvad dette betyder for uddannelsens indhold. Er sproget blot en neutral bærer af information, eller ligger der i selve sproget også en kulturformidling? De fleste vil nok svare at sproget i betydelig grad er kulturbærende. Når der diskuteres kulturforskelle her i verden er sprogforskelle nok den kulturelle størrelse der nævnes hyppigst (måske ved siden af religion). Og når der tales om 'en kultur' i bestemt form menes der ofte et sprogfællesskab.

Hvori præcis sprogets kulturelle betydning ligger (ud over at sproget selvfølgelig er en del af det omfattende samlebegreb 'kultur') er imidlertid ikke så let at fastslå.

Der er naturligvis de kulturelle frembringelser der er baseret på sproget, nemlig litteraturen, og her får den engelsksprogede litteratur en vis vægt da faget engelsk står relativt stærkt, dels som modersmål, dels som fremmedsprog.

Men derudover kan man på det mere banale plan pege på brugen af engelsksprogede lærebøger. Det er klart at når lærebøgerne kommer fra England eller Nordamerika (evt. fra Australien) videregives uvilkårligt bestemte traditioner angående formidlingen af stoffet i de forskellige fag. Dels udgør lærebøgerne i de fleste fag en meget vigtig del af elevernes grundlag for at lære faget, dels er det næsten uundgåeligt at læreren i nogen grad påvirkes i sin pædagogiske tilgang af de anvendte bøger.

Men ikke bare formidling og fremstillingsform er baseret på traditioner der er forskellige fra land til land. Det gælder også til en vis grad indholdet.

Hvad der inden for én tradition betragtes som væsentligt på dette uddannelsesstrin undervises der måske slet ikke i inden for en anden. Og inden for visse fag er der endda en betydelig forskel i de forskningstraditioner der definerer videnskabsfaget og dermed selve fagets substans.

Der er ingen tvivl om at denne af sproget bestemte tilknytning til det angelsaksiske kulturområde har betydning både for *hvad* eleverne lærer og *hvordan* de lærer det.

Hvad jeg indtil nu har diskuteret er den kulturpåvirkning der nok skyldes at undervisningssproget er engelsk, men kun på den indirekte måde at brugen af engelsk i praksis resulterer i at angelsaksisk kultur får en stor betydning. Om der via *selve* sproget sker en mere subtil kulturpåvirkning - der er nogle der mener at sproget er afgørende for hvordan man opfatter verden således at verden i en vis forstand er forskellig for mennesker med forskellig sproglig baggrund er et meget svært spørgsmål som jeg vil afholde mig fra at diskutere nærmere.

Betyder nu det jeg har skrevet om det engelske sprogs og den angelsaksiske kulturs betydning inden for IB at eksistensen af denne institution kan betragtes som et eksempel på det der ofte kaldes kulturimperialisme? Har vi her at gøre med et forvarsel om en udvikling hvor, efter at film, TV og musik stort set er blevet overtaget af amerikansk kultur, også uddannelsessystemet på gymnasieniveau bliver amerikaniseret?

Jeg mener ikke at ordet kulturimperialisme er særlig velvalgt i denne sammenhæng. Ordet imperialism antyder aktivt imperiebyggeri at nogen med overlæg og målrettet søger at erobre os kulturelt, at erstatte vores kultur med deres egen. Det tror jeg ikke er tilfældet. Når vi mere og mere overtager amerikansk sprog og kultur er det ikke fordi vi mod vores vilje får presset noget ned over hovedet (uanset det ubehag nogen måtte føle ved udviklingen). Vi gør det frivilligt! Coca Cola og McDonalds og de store amerikanske mediekoncerner gør ikke andet end det alle firmaer i alle lande prøver på: at sælge så mange sodavand, hakkebøffer eller film som muligt. Når netop disse amerikanske firmaer har en så kæmpemæssig succes, er det fordi *vi* i forvejen *har* valgt ikke omvendt: Amerikansk er smart, det engelske sprog er in. Det er en udvikling der i hvert fald har stået på siden 2. Verdenskrig og sikkert har denne som delvis årsag. Den voksende globalisering i denne periode har endvidere tydeliggjort behovet for et verdensomspændende lingua franca, og den nævnte udvikling har nu afgjort hvad det skal være: det blev engelsk!

Imidlertid må vi ikke glemme at de allerfleste elever på IB i forvejen er en del af den 'internationale' dvs. angelsaksiske kultur, idet de er vokset op i flere forskellige lande, har gået i engelsksprogede skoler osv. Som jeg tidligere har nævnt er det i langt højere grad IB-eleverne der tilpasser sig det danske end det er de danske

elever der læner sig op ad det engelsksprogede IB. Indtil videre kan man altså bestemt ikke sige at IB her i Danmark repræsenterer en kulturimperialistisk spydspids.

Jeg vil nu vende mig mod et andet spørgsmål i forbindelse med diskussionen om kulturimperialisme og international uddannelse. IB lægger stor vægt på at være en ægte international uddannelse, og der gøres i mange fag en del ud af at fjerne tendenser til eurocentrisme i undervisningen. I mit ene fag, Theory of Knowledge, er denne diskussion særlig levende, og der lægges stor vægt på at der ikke kun skal undervises i europæisk filosofi, men også i livsanskuelser fra andre kulturer. Spørgsmålet er blot i hvilket omfang det overhovedet er muligt at undgå en betydelig grad af eurocentrisme i faget. Selve fagets eksistens ligesom også fagets navn ('vidensteori') er dybt forankret i en europæisk kulturarv. Selv om man husker at inddrage f.eks. en østlig omverdensforståelse, traditionel afrikansk sygdomsbehandlig og indiansk moralopfattelse i undervisningen, så er selve den rationelle og relativistiske måde, hvorpå disse og andre spørgsmål nødvendigvis må blive behandlet, netop karakteristisk for en vestlig tænkemåde. Systematisk at stille spørgsmål til og betvivle vores viden, som dette fag, og i realiteten hele uddannelsen, opdrager til, er mig bekendt ikke noget vi finder i tilnærmelsesvis samme omfang (om overhovedet) i andre kulturer.

Det er påfaldende at understregningen af det multikulturelle som en nødvendighed er særlig stærk i Theory of Knowledge, mens den i mit andet IB-fag, fysik, er nærmest fraværende. Men her ville en diskussion af sagen jo også sætte spørgsmålstejn ved selve fagets berettigelse. For fysikken er jo, ligesom det meste af naturvidenskaben, og i øvrigt også matematikken, i bund og grund et produkt af den europæiske kultur. Naturvidenskaberne har blot i en sådan grad slået rod i alverdens uddannelsessystemer, og er i dag så snævert forbundne med den teknologi som alle på vores klode gerne vil nyde godt af, at vi næsten har glemt at også de er kulturfrembringelser, og deres globale udbredelse endnu et eksempel på europæisk 'kulturimperialisme'.

Således anskuet kan hele IB-uddannelsen ikke siges at være virkelig international hvis man derved vil forstå kulturelt neutral, selv om den nok kan kaldes verdensomspændende. Det er en europæisk eller vestlig uddannelse. Og den kan ikke være andet, for var den det ville den ikke have nogen større interesse i Danmark. Det er ydermere en europæisk kultur i fortrinsvis angelsaksisk udgave der formidles af uddannelsen. Og heller ikke det kan være anderledes, for skal noget i dag være verdensomspændende må det nødvendigvis være baseret på det engelske sprog.

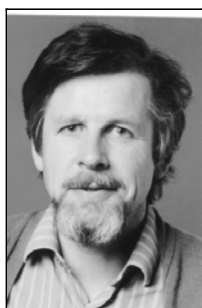
Når vi har indset dette, melder det spørgsmål sig, hvordan vi undgår en fuldstændig kulturel ensretning i verden. For den ovennævnte erkendelse viser at dette er en meget reel fare. Og selv om det engelsksprogede IB i dag ikke har den store tiltrækningskraft på danske elever, kan man jo ikke udelukke at dette vil ændre sig i fremtiden, efterhånden som stadig flere ønsker at studere i udlandet, og en eksamen fra bestemte (engelsksprogede!) universiteter måske bliver adgangsbilletten til overklassen i den globaliserede verden.

Vores bestræbelse må være at berige - og *ikke* erstatte - vores kultur og egne uddannelser med den internationale, kosmopolitiske engelsksprogede kultur, så vi kan udnytte de enorme muligheder den giver os. Men denne bestræbelse kan kun lykkes hvis vi sørger for at det danske uddannelsessystem altid står mål med de udenlandske, både hvad angår kvalitet og niveau.

Noter

1 De der har et andet modersmål end de sprog i hvilke skolen kan tilbyde modersmål-undervisning (f.eks. polsk eller kinesisk eller urdu) har to muligheder: enten vælger de at læse deres modersmål som '*selftaught*', dvs. uden undervisning på skolen, eller man vælger at tage et andet sprog (typisk engelsk) som modersmål.

Tema: Internationalisering



Engelsk i globaliseringens tidsalder

Robert Phillipson

Lektor, Dr.phil. Institut for Sprog og Kultur, Roskilde
Universitetscenter.

Udbredelsen af engelsk er snævert forbundet med globaliseringsprocessen inden for økonomi, politik og kultur. Dette rejser nogle vigtige spørgsmål for dem der arbejder med sprog og sprogindlæring. Hvilke konsekvenser vil det have at engelsk i Danmark i stadigt højere grad bliver anvendt i forretningslivet, medierne, på de højere læreanstalter og inden for mange andre områder? Hvilken fremtid har dansk i Bruxelles og Strasbourg efterhånden som Den Europæiske Union breder sig? Indebærer den globale udbredelse af engelsk nødvendigvis en indskrænkning af dansk?

Sådanne spørgsmål er af afgørende betydning for den fremtidige sundhedstilstand i dansk kultur, økonomi og sprog. Men selv om valget af sprog og sprogpolitikker gennemsyrrer europæiseringen og globaliseringen, foregår der hverken i videnskabelige eller politiske kredse nogen nævneværdig planlægning eller diskussion af disse ting. Det gælder både i danske og i EU sammenhænge. Der er fælles politikker for landbrug, økonomi, energi og mange andre områder, men næsten ingen inden for sprog. Bortset fra nogle mindre garantier for visse oversættelses- og tolkeydelser i EU's institutioner - baseret på den mytiske antagelse at alle officielle sprog er 'lige' - plus programmer til støtte for fremmedsprogsindlæring, så er EU's sprogpolitik stort set usynlig og reaktiv. Markedskræfter af forretningsmæssig, politisk og militær art bidrager til at styrke det engelske sprogs stilling.

Der er derfor brug for en analyse af hvilke sprogpolitikker, eksplicitte såvel som implicitte, der er gældende, nationalt og overnationalt, og for at udarbejde scenarier for de kommende 5, 10 og 20 år. Dette kan ses som led i en proces der har til formål at sikre at EU fungerer demokratisk, og at de forskellige grupper som EU består af har lige sprogrettigheder.

Negative aspekter ved den videnskabelige brug af engelsk

Man kan formentlig roligt sige at danske forskere inden for mange videnskabelige områder nu forventes at være i stand til at skrive deres publikationer på engelsk, deltage i det 'globale' forskningsmiljø og måske endda undervise på engelsk (som mange har måttet gøre på RUC inden for det seneste årti). På grundlag af deres skoleengelsk og efterfølgende '*learning by doing*' har de klaret sig så godt de kunne, og i mange tilfælde ganske udmærket. Det er imidlertid højst usandsynligt at de kan udtrykke sig lige så godt på engelsk som de kan på

dansk. Hvad en sådan tosprogethed har af personlige, institutionelle og nationale omkostninger er meget uklart, men de følgende eksempler (citeret fra Phillipson & Skutnabb-Kangas, under udgivelse) dokumenterer i det mindste at den stadig mere udbredte brug af engelsk i Danmark har en virkning der går dybt.

Det er nu en fast norm inden for nogle videnskabelige områder at man udelukkende skriver på engelsk. Jørn Lund, der er redaktør af Den Store Danske Encyklopædi, har udtalt at nogle videnskabsfolk inden for naturvidenskab og medicin der bidrager til encyklopædien er så vant til at skrive på engelsk at de har svært ved at formidle deres faglige viden på dansk. Inden for samfundsvidenskab og humaniora er der et stigende pres for at skrive artikler til 'internationale' tidsskrifter, hvilket har skabt ængstelse for at kriterierne for kvalitetsbedømmelse er ved at ændre sig - at hvor man får udgivet artikler er vigtigere end hvad man får udgivet, og at dette kan få indflydelse på ens karrieremuligheder.

Der er blevet udtrykt bekymring for at valget af videnskabelige emner inden for områder som økonomi i højere grad sker under indflydelse af globale end lokale faglige interesser og behov, hvilket betyder at den lokale ansvarlighed ofres på globaliseringens alter.

En erfaren geolog har skrevet at nogle danskere snyder sig selv ved at tro at deres tanker og tekster på engelsk er klare og stringente selvom dette langt fra er tilfældet, dvs. det har konsekvenser for kvaliteten af det videnskabelige arbejde.

Sprogbarrieren er også en paradigme-barriere som en af informanterne udtaler i en undersøgelse Tove Skutnabb-Kangas og jeg gennemførte blandt vores kolleger på RUC (Phillipson & Skutnabb-Kangas, under udg.):

"Jeg opfatter ikke det at skrive på engelsk som problemet. Problemet ligger i den indflydelse den amerikanske forskning har på markedet, dvs. som videnskabelige varer (hvilket ikke er det samme som høj standard hvad angår det teoretiske niveau osv.). Ingen i Skandinavien kan publicere noget uden at diskutere på amerikanske præmisser - eller uden at forholde sig til dem. Men det omvendte gælder ikke."

Man kan roligt sige at selvom der er rigeligt med anekdoter og fornemmelser inden for dette område og meget få hårde data, så er sprogbarrieren høj og har mange faglige forgreninger. Danmark er måske ligefrem i en situation hvor engelsk er ved at blive et nyt latin som en uddannet klasse betjener sig af, mens den brede befolkning har forholdsvis lille kendskab til magtens og indflydelsens sprog (Preisler, under udgivelse), en situation der er alt for velkendt i det postkoloniale Afrika og Asien. En sådan sproglig arbejdsdeling bidrager i meget høj grad til en social lagdeling og modvirker en demokratisk deltagelse i det offentlige liv.

Sammenligningen med latin skal ikke føres for langt ud; jeg ønsker heller ikke at give det indtryk at globalisering og europæisering enten er noget negativt eller kun bevæger sig i én retning. Min pointe er snarere at adgangen til engelsk ikke alene åbner nogle døre, hvilket naturligvis er tilfældet, men at den også lukker nogle døre. De der i Danmark udvikler politikker inden for området bør derfor være optaget af hvordan hierarkiseringen gennem sprog er ved at antage nye former, nationalt og overnationalt, som et resultat af teknologiske og politiske forandringer. Hvis man skal sikre sig at der udvikles nogle sprogpolitikker der tjener alle danskeres interesser, må der sættes gang i en forskning og en politikudvikling, således at forskellige valgmuligheder og scenarier kan blive udarbejdet og diskuteret åbent.

Begrænsninger i den personlige brug af engelsk

Jeg går ud fra at selvom mange danskere holder af at bruge deres engelsk så er forpligtelsen til at skulle udfolde sig på engelsk som andet- eller fremmedsprog i direkte kommunikation meget krævende. At danske politikere uforvarende kommer til at sige ting på engelsk som de ikke havde til hensigt er let at dokumentere.

Når Uffe Ellemann-Jensen f.eks. mod slutningen af Edinburgh-topmødet henviste til det *so-called Edinburgh agreement*, kom han til at antyde at Danmark ikke var bundet af det man netop møjsommeligt var blevet enig om. På engelsk betyder *so-called* oftest at man sætter spørgsmålstegn ved sandhedsværdien af det der refereres til, som i *your so-called friend has let you down*, dvs. ikke en rigtig ven.

Eller når Poul Nyrup Rasmussen på en pressekonference med Salman Rushdie blev spurgt om der var klare beviser på en sammensværgelse mod hans liv, hvortil det ærede medlem svarede at han ikke havde *the ability* til at besvare spørgsmålet. Hvad han formentlig ville sige var at han var ude af stand til at besvare spørgsmålet, dvs. at han af sikkerhedsmæssige grunde var forhindret i at gøre det, i modsætning til at hans åndsevner var utilstrækkelige.

Disse eksempler viser hvor kompleks og drilsk det engelske sprog er, også for erfarne brugere af det som fremmedsprog. Man kan hævde at engelsk nu tales og bruges på så mange forskellige måder (bemærk titlen på Tom McArthurs nye bog "*The English Languages*") i så mange variationer i forskellige dele af verden at det pr. definition er et vanskeligt sprog.

De eneste der klart har noget ud af den ufrivillige komik hos officielle danskere der udfolder sig på engelsk er eurokraterne i Bruxelles, som kan samle anekdoter om grinagtige sjofelheder. Jeg ønsker ikke at antyde at danskere er handikappede af at skulle bruge engelsk. Relativt set er danskere bedre til at bruge engelsk som andetsprog/fremmedsprog end de fleste andre grupper. Der er heller ikke nogen tvivl om at det er en fordel at være i stand til at handle på mere end ét sprog - hvilket betyder at det er de ét-sprogede der er problemet, især amerikanerne, briterne og franskmændene. Inden for rammerne af Den Europæiske Union handler det om lige kommunikationsrettigheder, uafhængig af modersmål.

Opfattelsen af engelsk som et verdens- eller et universalsprog er en myte, en fiktion som fejlagtigt antyder at 'alle' taler engelsk. Dem der har interesse i den er dem der har engelsk som modersmål, de multinationale selskaber og de dominerende interesser bag globaliseringen (for en udfoldelse af disse tanker: se Phillipson 1992, især kapitel 9, Phillipson, under udarb., og Phillipson & Skutnabb-Kangas, under udarb.).

Sprogpolitikken i medie-diskursen

Jeg har antydnet at megen sprogpolitik er uklar. Der er lejlighedsvis avisdækning, og nogle forskere har efterlyst en mere proaktiv politik (f.eks. Niels Davidsen-Nielsen & Michael Herslund, 23. marts 1997, i Politiken). Dansk Sprognævn afholdt en conference om det engelske sprogs indflydelse på dansk 21. marts 1998, hvorfra indlæggene er ved at blive trykt. Men denne begivenhed synes at have fokuseret mere på sprogformer end bredere sprogpolitiske spørgsmål. Hvis der skal ske et skifte i opfattelsen af hvad der er på spil, må der være to former for mobilisering: Den ene inden for forskningen, hvor metoder inden for sociologi, politologi og menneskeretslovgivning må forbindes med sprogstudier i videste forstand (se f.eks. bidragene i Kontra et al., under udgivelse); den anden inden for offentligheden, hvor akademikere, politikere og pressionsgrupper der arbejder for minoritetsgruppers sprogrettigheder og truede sprog (hvilket kunne være det danske sprogs situation om nogle få år) må gå sammen, ligesom det er sket i mange dele af verden.

Én ting der så afgjort trænger til at blive gjort er at uddanne journalister og politiske kommentatorer, så de har en bedre baggrund for at tage sproglige emner op.

God mediedækning er nødvendig efterhånden som sprogpolitik i stigende grad bliver taget op til diskussion. Jeg deltog i en conference i oktober 1998 i Holland om "Hvilke sprog skal Europa have?" Den blev afholdt med støtte fra Europaparlamentet, Den Europæiske Kulturfond og Kulturministeriet i Luxemburg og havde til formål at formulere forslag til en politik på europæisk plan.

Konferencen viste at selv om der arbejdes intenst på forskellige sprogpolitiske delområder (f.eks. EUs og Europarådets forsøg på at styrke fremmedsprogsindlæring, EU-kommissionens anvendelse af teknologi for at effektivisere oversættelsesarbejde, en udvidelse af tolketjenesten i Bruxelles for at dække ansøgerlandenes sprog) foregår der meget lidt planlægning. Det skyldes flere faktorer: Det er et politisk følsomt område; på papiret er alle officielle sprog lige. I mange sammenhænge accepterer man ikke desto mindre at især fransk og engelsk er mere lige end andre; dog er der en uvilje mod at undersøge om man kan gøre noget ved problemet. Der er i Danmark relativt få der forsker på dette felt, i modsætning til mange steder i udlandet. Der er derfor lang vej før der bliver udarbejdet en fælles europæisk sprogpolitik, i lighed med energipolitik eller landbrugspolitik, og i stil med det som eksisterer i visse lande (Australien, Sydafrika, ...). Det giver frit spil til markedskræfterne og de

sprog som får gavn af globaliseringen.

En hel del forskning er blevet udført for at afklare nogle af de sprogpoltiske spørgsmål i EU (Phillipson & Skutnabb-Kangas 1997). Der er undersøgelser både af EU embedsmændenes og europarlamentarikernes holdninger til spørgsmålet om hvorvidt antallet af arbejdsprog i EU's institutioner bør indskrænkes, og hvilke sprog det i så fald skal være (Schlossmacher 1996, Quell 1997). Disse undersøgelser viser at der er store forskelle i holdningen mellem folk fra de forskellige medlemslande (for eksempel har briterne intet imod at dansk eller græsk forsvinder), og mellem bureaukrater og parlamentarikere (folkevalgte værner mere om retten til at bruge eget sprog).

Måske betyder globaliseringen at vi bare skal afskaffe dansk?

Globaliseringen har stor indvirkning på kommunikationsmæssige, politiske, økonomiske og militære forhold (Barnet & Cavanagh 1994, Pilger 1998). De transnationale trænger sig nu også i stigende grad ind på selve uddannelsesområdet:

"Virksomhederne er også hovedleverandører af undervisningsmaterialer til skoler i USA ... og i Canada ... en generation af unge amerikanere er oplært i at betragte naturen på en måde der falder i tråd med virksomhedernes målsætninger." (Mander 1996; 312)

Eliter betjener sig af et begrænset antal af dominerende sprog. Det engelske sprogs 'triumf' bliver ukritisk fejret (se mine anmeldelser af David Crystals seneste bog, Phillipson 1998), men bliver også analyseret på en indsigtsfuld måde (Graddol 1997).

I teorien erklærer europæiseringens arkitekter at den kulturelle og sproglige mangfoldighed skal bevares. Men virkeligheden viser noget andet. Den danske accept af et europæisk sprog hierarki - med engelsk i toppen og få fordringer til dansk - betyder at ledende folk i Danmark forventes at blive funktionelt to-sprogede med engelsk føjet til dansk til brug for en række forskellige formål som videnskabelig diskurs, global handel, eksport af 'hjælp' til fremme af globaliseringen uden for Europa, pop-kultur osv. Uden for Danmark bliver sproglig dansk kapital ikke betragtet som et aktiv eller bare en rettighed. Eftersom EU skulle være en union af ligeberettigede stater, betyder accepten af et de facto sprogligt hierarki i EU at man tillægger brugen af engelsk og fransk større betydning - med alle de begrænsninger dette indebærer for dem der bruger disse sprog uden at have dem som modersmål. Det indebærer en accept af ulighed i den måde man behandles på i internationale fora. Er det denne form for europæisk 'integration' vi ønsker at fremme?

Efter min vurdering burde Danmark sætte en række undersøgelser i gang for at afklare i hvilken retning sprogpolitikken udvikler sig nationalt og internationalt, og hvordan danske interesser bedst varetages på kort og langt sigt. Det er et område som karakteriseres af uvidenhed og myter. Der er behov for tættere kontakt mellem forskere, politikere, erhvervslivet og undervisere. Der er behov for folkeoplysning og kampagner. Danskere skal ikke nøjes med at klare sig nogenlunde på dansk og engelsk. Det er afgjort muligt at de allerfleste danskere kan fungere fremragende på både dansk, engelsk og et tredje sprog. Mulighederne er der. Spørgsmålet er hvordan man kan skabe den politiske vilje for at tilvejebringe det. Det indebærer at man også styrker dansk.

Oversat af Michael Svendsen Pedersen, *LinguaFranca*

Litteratur

Barnet, Richard J. & John Cavanagh: *Global Dreams: Imperial corporations and the new world order*. New York: Simon & Schuster, 1994.

Graddol, David: *The Future of English?* London: The British Council, 1997.

Kontra, Miklós, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas & Tibor Várady (eds.): *Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press, - in press.

Mander, Jerry: The rules of corporate behavior. i: Mander & Goldsmith (eds.) 1996, 309-322.

- Mander**, Jerry & Edward Goldsmith (eds.): The Case Against the Global Economy and for a Turn Toward the Local. San Francisco: Sierra Club, 1996.
- McArthur**, Tom: The English Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Phillipson**, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Phillipson**, Robert: Review of 'English as a global language' by David Crystal: The European English Messenger. i: Newsletter of the European Society for the Study of English, VII/1, 53-56, 1998.
- Phillipson**, Robert forthcoming: English as an exclusionary language, Paper at the conference on 'Discourse and Racism, an issue for critical discourse analysis', Department of Linguistics, University of Vienna, 14-16 May 1998, and to be published in the conference proceedings.
- Phillipson**, Robert & Tove Skutnabb-Kangas: Lessons for Europe from language policy in Australia. i: Language Choices: Conditions, constraints and consequences. ed. Martin Piltz. Amsterdam: John Benjamins, 115-159, 1997.
- Phillipson**, Robert & Tove Skutnabb-Kangas forthcoming: Englishization as one dimension of globalization. i: AILA Review. special number on English in the world, ed. by David Graddol & Ulrike Meinhoff.
- Pilger**, John: Hidden Agendas. London: Viking, 1998.
- Preisler**, Bent: De sociopsykologiske mekanismer der får engelsk ind i dansk, både ovenfra og nedenfra. Conference paper, to be published by Dansk Sprognævn. - in press.
- Quell**, Carsten: Language choice in multilingual institutions: A case study at the European Commission with particular reference to the role of English, French and German as working languages. i: Multilingua 16/1, s. 57-76, 1997.
- Schlossmacher**, Michael: Die Amtssprachen in den Organen der Europäischen Gemeinschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1996. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 25).
- Skutnabb-Kangas**, Tove & Robert Phillipson (eds.): Linguistic Human Rights: Overcoming linguistic discrimination. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1994.
-

Tema: Internationalisering

Anmeldelse



Spændende engelskprojekt

Lis Kornum

Lektor, cand.mag. (fransk og engelsk),
Christianshavns Gymnasium.

To engelsklærere fra Varde Handelsskole har i forbindelse med deres speciale på Handelshøjskole Syd i Kolding udviklet et dataprogram til sprogtræning for engelskstuderende på handelsskolerne.

Forud er gået en omfattende testning og evaluering af eksisterende dataprogrammer til engelsk, samt studier af procesorienteret skrivning, bl.a. assisteret af Gyldendals Røde ordbøger i elektronisk version.

Dataprogrammet, som er udviklet i forfattersystemet *Toolbook*, indgår i et større elevprojekt, hvis udgangspunkt var studiet af en lokal virksomhed herunder interviews af de ansatte. Lærerne har lagt vægt på, at programmet skulle hjælpe/træne eleverne i at løse de traditionelle eksamensopgaver, en ikke helt nem opgave. Eleverne har været inddraget i udviklingen ved at skulle skrive en logbog i slutningen af hver dobbelttime, de har arbejdet med programmet, så der har været en løbende evaluering og således mulighed for at tilpasse programmet hen ad vejen.

Softwaren blev stillet til rådighed af Handelshøjskole Syd, mens selve dataprogrammet er udviklet på Varde Handelsskoles lærerværksted. På grund af maskinbegrænsninger kunne der ikke blive tale om et multimedie produkt, men ellers indeholder programmet en række forskellige øvelser, såsom grammatik, læsestrategier, introduktion til processkrivning, samt et afsnit om spørgeteknik. Desuden har eleverne hele tiden nem adgang til tekstbehandlingssystemet *Word*, så de kan skifte mellem det og programmet. Al opgaveaflevering foregår via elektronisk post gennem skolens interne netværk i det postsystem, der ligger i *Windows 3.11*.

Tidsforbruget er ca. 12-14 lektioner, det mener de to lærere er det optimale med hensyn til motivationsfaktoren. Hovedvægten er lagt på, at der skal være en dialog mellem dataprogram og bruger. Drill and practice aspektet er indbygget som en facilitet, men programmet er ligeledes problem- og læreprocesorienteret, og brugeren skal kunne styre sit eget forløb, gerne assisteret af læreren, der virker som konsulent under afviklingen. Der er taget hensyn til såvel dygtige som svage elever ved hjælp af ekstraopgaver, ligesom de elektroniske opgaver naturligvis kombineres med almindelige papir-opgaver.

Resultatet er blevet et spændende og anvendeligt dataprogram, som er ved at blive udbredt til flere skoler. Det ville være oplagt for Orfeus eller et af forlagene at følge op på dette pionerarbejde, som eventuelt også kunne tilpasses andre undervisningssystemer.

For yderligere informationer kontakt : Hanne Stagaard, Varde Handelsskole.

ÅBNE SIDER

Ordbogsintroduktion for
engelskstuderende

Karsten Schou

Ekstern lektor, engelsk. Københavns Universitet.

Der er mange rædselsberetninger om studerende, der kommer galt afsted, når de skal slå op i ordbøger. En klassisk anekdote fortæller, at man ved uforsigtighed med ordet *forklæde* kan komme til at oversætte *Han forklædte sig* med *He aproned himself*. I det følgende vil jeg gennemgå en række af de forhold, man skal være bevidst om ved benyttelse af ordbøger og slutte med at sammenligne et antal engelsk-engelsk ordbøger for at studere deres forskellige opbygning.

Det banale opslag

Der er mange, der har en forestilling om, at banale ord har perfekte banale ækvivalenter på andre sprog, og at disse kan findes ved et banalt ordbogsopslag. For eksempel har det danske ord *bord* ikke én men to engelske ækvivalenter. Det hedder normalt *table*; men hvis det er i betydningen *skrivebord* eller *pult* hedder det *desk*. Disse oplysninger er fra Gyldendals Røde Dansk-Engelsk Ordbog (Axelsen) og bekræftes af den større Dansk-Engelsk Ordbog af Vinterberg & Bodelsen (VB). Dette er et eksempel på, at to sprog kan definere begreber og grænser imellem dem forskelligt. Det danske ord *pult* er vel i sig selv forældet og overlever kun i sammensætninger som *skrivepult*. På dansk udtrykkes idéen *bord* reelt med ét begreb: *bord*. Det kan så optræde i en række sammensatte ord, som *skrivebord*. På engelsk udtrykkes den samme idé ved to begreber: *table* og *desk*. Det må stå klart, at *desk* skal opfattes som en særlig type *bord*. Det kaldes et 'hyponym' af *table*. Ordet *table* er den 'overordnede' term, der betegner denne kategori af ting. En engelsk-engelsk ordbog som *Longman Dictionary of Contemporary English* (Longman) definerer hyponymet *desk* ud fra den overordnede term som en slags *table*. Den slags økonomi er almindelig i ordbøger.

Det engelske sprog har i dette tilfælde to ord, hvor dansk kun har et. Det omvendte kan også være tilfældet. Det engelske substantiv *fire* har tre mulige danske ækvivalenter: *ild*, *bål* og *brand*. Både Axelsen og VB oversætter de tre danske ord til *fire*. Axelsen tilføjer for *ild* nogle eksempler, hvor det har andre ækvivalenter, f. eks. *alight* i oversættelsen af *holde ild i cigaren* til *keep the cigar alight*. VB tilføjer blandt andet *a light* i forbindelse med tobaksrygning, som i *Could you give me a light, please?* For *bål* tilføjer Axelsen *bonfire*, når det er ild ved festligheder, og VB tilføjer endvidere (*funeral*) *pyre* og *the stake*, som i *dømt til bålet* - *sentenced to the stake*. VB tilføjer ud over *fire* også *blazing heat* og *passion* som ækvivalenter for *brand*. Hvis man ser på

definitionerne af *fire* i en engelsk-engelsk ordbog som Longman, finder man først en af det basale fysiske fænomen *burning*, som svarer til den overordnede term *ild* på dansk. Derefter angives *uncontrolled fire*, altså en slags ild, som svarer til det danske hyponym *brand*. Så følger definitionen *controlled fire*, svarende til det danske hyponym *bål*. Herefter følger en række mindre centrale betydninger. Når et ord som *fire* på denne måde har flere betydninger, kaldes det 'polysemisk'. De fleste ordbøger vælger at lave én indgang for et sådant ord med en liste over de forskellige betydninger, eller 'tyd'. Polysemi er ikke altid udtryk for et velordnet system med hyponymer. I Longman har det engelske fuldverbum *have* 49 nummererede polysemiske varianter. Der er stor forskel på betydningerne af *have* i *She had a baby* og *He had her begging at his feet*; men der er ikke nogen iøjnefaldende relation imellem dem. Polysemi er ikke det eneste interessante ved det engelske ord *fire*. Ordet er også 'homonymt'. Det betyder, at der er to eller flere ord, der har samme form. De staves og udtales ens; men de har forskellig betydning. Det ene homonym *fire* er substantivet, som der har været tale om indtil nu. Det andet homonym er et verbum, som utvivlsomt er afledt af substantivet. Det ses altså ikke som en polysemisk variant, men som et selvstændigt ord, og det medfører, at det i mange ordbøger får en selvstændig indgang, hvilket er almindeligt ved homonymer. De fleste ordbøger angiver ordets tilhørsforhold til en ordklasse ved en kode, *n* for substantiver, *v* for verber, *adj* for adjektiver, etc. Homonymer behøver ikke at være relateret til hinanden, som det er tilfældet med *fire*. Det engelske ord *bank* dækker over to homonymer, begge substantiver, hvor det ene svarer til det danske *bank*, et sted hvor man låner penge ud, og det andet til *flodbred*. Der synes ikke at være nogen forbindelse mellem de to ords oprindelse.

Det bedste ord

Ordbøgerne afspejler altså, hvordan sprog strukturerer idéer og begreber forskelligt. Når man har vænnet sig til at arbejde med den slags, står man over for endnu et problem: det ord man finder i ordbogen, og som synes at være en klar ækvivalent, fungerer alligevel ikke i den sammenhæng, man ønsker at sætte det ind i. Det danske ord *skyfri* i et udtryk som *en skyfri himmel* kan man slå op både i Axelsen og i VB og få ækvivalentforslagene *cloudless* og *unclouded*. Det første kan man få bekræftet i denne betydning i ordbøger, der er tæt på det nutidige, naturlige sprog, som f.eks. Longman. Der er blot det problem, at de færreste englændere ville vælge at bruge det. De ville typisk sige *a clear sky*. Englændere hævder, når man spørger dem, at de måske ville bruge *cloudless* i en vending som *The weather will be cloudless again tomorrow*. Her har vi således et tilfælde, hvor et ligefremt ordbogsopslag og et lige så ligefremt check i en engelsk-engelsk ordbog giver et resultat, der utvivlsomt er rigtigt; men som ikke er det mest naturlige. Der er en meget lang række af faktorer, der styrer det naturlige ordvalg. Det kan være emnet, stillejet, regionale forhold, jargon, sprogbrugerens alder, køn eller sociale status, etc.

Det vil altid være svært at tilegne sig den slags nuancer i et fremmedsprog; men i kontrasten der opstår, når man oversætter, kan det også være svært at holde fast i dem på sit modersmål. Det engelske verbum *own* har to betydninger ifølge de to engelsk-dansk ordbøger, jeg vil referere til her, den ene af Kjerulff Nielsen (KN), den anden fra forlaget Munksgaard (MG). Den ene betydning er *at vedkende sig*, som i *He owned that it was his own fault*. Den anden udtrykker et ejendomsforhold, og begge ordbøger giver den én ækvivalent: *eje*. Lad os se på oversættelsen af to eksempler:

- 1) *I own a copy of Shakespeare's first folio.*
- 1a) *Jeg ejer et eksemplar af den første folioudgave af Shakespeare.*
- 2) *I own a copy of the latest Stephen King novel.*
- *2a) *Jeg ejer et eksemplar af Stephen Kings seneste roman.*

Det danske verbum *eje* virker meget formelt og ses ofte som en understregning af det juridiske ejendomsforhold. Man kan sige, at det har en betydning ud over sin grundlæggende betydning vedrørende ejendomsforhold. En sådan ekstra betydning, der følger med et ord, kaldes 'konnotation', eller 'emotiv betydning'. Den grundlæggende neutrale betydning kaldes 'denotation'. At *eje* har sådanne konnotationer, ser vi blandt andet af tilbøjeligheden til at omskrive til *at være den lykkelige ejer/ejermænd*. På dansk er man i dagligt sprog ikke meget for at fremhæve

ejendom, og derfor bruger man andre udtryk, f. eks. *have*, her altså *jeg har et eksemplar....* Nu er den nævnte Shakespeareudgave så sjælden, at formuleringen i 1a) er acceptabel, mens 2a) ikke fungerer, fordi der er tale om noget, som man ikke ville fremhæve som sin ejendom med særlig stolthed. Ifølge ordbøgerne må begge eksempler imidlertid siges at være korrekte, hvilket er i strid med den almindelig danske sprogintuition. Der er ingen tvivl om, at *eje* ud over sin denotation af det neutrale ejendomsforhold også har konnotationer, der fremhæver dette på en måde, der virker usædvanlig i daglig tale. Det er ikke tilfældet med det engelske *own* i nær samme grad. Man kan dog ikke sige, at *eje* er et egentligt juridisk ord, som f. eks. *skøde*. Mange ordbøger har en notation for visse af disse nuancer med angivelse af, at et ord er formelt, uformelt, gammeldags, slang, etc. Undertiden bliver ord også relateret til en etableret diskurs, f. eks. jura og lægevidenskab. Den slags oplysninger optræder ofte i stærkt forkortet form, der har en forklaringsnøgle i ordbogens introduktion.

Idiomatiske udtryk

Et 'idiom' kan defineres som ord, der i sprogbrugen er etableret som en gruppe af ord, hvis samlede betydning ikke kan udledes af de enkelte ords betydning. For eksempel betyder *see the light* at nå den endelige erkendelse af noget. Det er oprindeligt i religiøs sammenhæng. Man kan ikke udlede denne betydning af betydningerne af *see* og *light*. Der er intet til hinder for at en blind, der ikke har noget direkte forhold til de to begreber, kunne sige *I have seen the light*. Idiommer er altså faste vendinger og talemåder, og ordbøgerne har et vist udvalg af dem. Udbruddet *Det er godt gjort!* foreslår VB, at man oversætter til *I like that!* Det findes under *godt*. Udtrykket *honest-to-God* foreslår MG, at man oversætter med *virkelig, rigtig, vaskeægte*. Vi kunne lave et eksempel som *he's an honest-to-God trucker*, på dansk *han er en vaskeægte lastbilchauffør*. Man finder udtrykket under *honest*. Axelsen foreslår, at man oversætter *Det nytter ikke at græde over spildt mælk* med *It is no use crying over spilt milk*. Det kan man finde både under *græde* og *spilde*. Man skal dog ikke forvente altid at være så heldig. Et udtryk som *the shit hits the fan* er ikke til at finde i engelsk-dansk ordbøgerne. Det betyder noget i retning af, at forudsigelige vanskeligheder kulminerer på ubehagelig vis, at loftet falder ned over hovedet på en. Det ville typisk optræde i en sætning som

3) *Do you just want to sit here and wait till the shit hits the fan?*

3a) *Vil du bare sidde her og vente på, at loftet falder ned over hovedet på os?*

Hvis man oversætter *wait till the shit hits the fan* med *vente indtil lortet rammer ventilatoren*, oversætter man ord for ord og går fuldstændig glip af det samlede idioms betydning. Det kan være overordentlig vanskeligt for ordbogsforfattere at dække tiltrækkeligt med idiommer, dels fordi der synes at være en uendelig mængde af dem, dels fordi de ofte bindes til konkrete forekomster, der er styret af jargon og aktuelle vaner i sprogbrugen.

Idiomatik er ofte et spørgsmål om 'kollokation'. Når to eller flere ord optræder sammen, siger man, at de kollokerer. Mange kollokationer er idiomatiserede. De danner nye betydninger, der ligger ud over enkeltordenes betydninger. Verbet *take* indgår for eksempel i sådanne idiomatiske forbindelser med den adverbielle partikel *off*, hvor de to ord tilsammen betyder *lette*, typisk om et fly, og med substantivet *place* med betydningen *ske, finde sted, foregå*. Ordbøger opstiller ofte tingene på den måde, at de først angiver ordets tyd og derefter dets faste kollokationer og eventuelle andre idiomatiske anvendelser. I Longman angives der 47 nummererede tyd for verbet *take*. Så følger kollokationerne under overskriften *phrasal verbs*, som er almindelig ved verbers kollokationer. Der er 17 af disse: *take aback, take apart, take back, take down, take in*, etc. En del af disse kollokationer er i sig selv polysemiske, for eksempel er der 10 nummererede tyd for *take up*. I alt fylder verbet *take* tæt på tre sider i Longman, og det vil sige, at man må være forberedt på at skulle søge en del materiale igennem for at finde anvendelser som *I'll take up the story where you left off*, der findes under 'phrasal verbs', eller *Do you take sugar in your tea?* som er tyd nummer 36 for *take*.

Sprog og kultur

Det er ikke usædvanligt, at forskellige sprog følger forskellige veje; men det betyder ikke nødvendigvis, at man ikke tænker i samme baner. Jeg vil tro, at alle sprog i verden har et ord for fænomenet *mor*. Det betyder, at et sådant fænomen er 'universelt'. Nattero drømmer man om både i det danske og det engelske; men hvor ordet

nattero er et fast stykke inventar i det danske sprog, har Axelsens og VBs ækvivalentforslag *night's rest* langt fra samme status på engelsk. Man ser ordbøgernes erkendelse af usikkerheden i eksemplerne. Axelsen angiver *let's get some sleep*. VB foreslår en omskrivning til *peace and quiet during the night*. Jeg vil tro, at hvor en dansker ville råbe *Må vi så få nattero!* ville en engelsktalende bare brøle *Quiet!*

Når selve idéen bag et ord ikke er universel, taler man om, at den er 'kulturspecifik'. Man kunne sige, at det er kulturspecifikt, at vi i Danmark kalder vores regeringschef *statsminister*, i England kalder de deres *Prime Minister*, og tyskerne har en *Kansler*. Den slags størrelser er som oftest uoversættelige; men de kan forklares. De er typisk resultat af en bevidst beslutning og kan findes i encyclopædier og for de mere almindeliges vedkommende også i ordbøger. De kulturspecifikke størrelser findes dog også på mere alment niveau. Et ord, der er bundet til dansk byggekultur, er *baggård*. Axelsen og VB giver ækvivalenten *backyard*, men angiver også, at det ikke altid er en god løsning. VB nævner, at det ofte kan gengives med *mews* eller *slum*. Axelsen giver eksemplet *he grew up in a slum*. Det skyldes, at *baggård* har stærke konnotationer i retning af slum, tarvelighed og fattigdom. Disse konnotationer findes sort set ikke ved *backyard*, der ofte bruges i en betydning, der svarer til det danske *baghave*. Man finder dog *backyard* i ældre beskrivelser af amerikansk storbyslum; men det synes ikke at have helt de samme negative konnotationer.

Noget af det mest kulturspecifikke man kan finde, er de ting, vi spiser. Et ord som *smørkage* er ikke til at oversætte, fordi det er en specifik dansk opskrift, der ikke kendes andre steder. Axelsen har det ikke med. VB forklarer det som *kind of rich pastry*. Det er den almindelige strategi i den slags tilfælde. Man benytter hyponymets overordnede term, som her er *wienerbrød*, der har en formel ækvivalent i *pastry*. *Danish* er også en mulighed, når det drejer sig om wienerbrød i enkeltstykker, altså ikke stænger og kringler. Hvis man oversætter *smørkage* med *pastry*, mister man en detalje. Alle danskere kender *smørkage* som noget særligt, wienerbrødets konge så at sige. Det er et betydningselement, som det er næsten håbløst at overføre til et andet sprog. VBs forslag forklarer noget i den retning; men det lyder ikke godt at oversætte *Hun bød ham et stykke smørkage* med *She offered him a kind of rich pastry*. *She offered him a Danish* ville blive opfattet som noget i retning af en spandauer eller noget andet dagligdags og ufestligt.

ÅBNE SIDER

***Fortsættelse af
artiklen:*****Ordbogsintroduktion for
engelskstuderende**

Karsten Schou

Ekstern lektor, engelsk. Københavns
Universitet.**Ordbogstyper**

Mange specifikke spørgsmål kan løses ved ordbogsopslag: spytkummen hos en tandlæge hedder *spittoon* og *postevand* hedder *tap water* og så videre. Ordbøger, der oversætter mellem to sprog kaldes 'bilingvale', og de bilingvale ordbøger mellem dansk og engelsk, som vi har benyttet her, er alle af usædvanlig høj kvalitet, især når man tager størrelsen af det danske sprogområde i betragtning. 'Monolingvale' ordbøger refererer kun til ét sprog, og hvis man ser på engelsk-engelsk ordbøger, vil man opdage, at udbuddet er enormt. Der er op mod en snes ordbøger fra velrenommerede forlag, der kunne være relevante for en dansk engelskstuderende. Jeg vil i det følgende præsentere fem af de mest fremtrædende af disse produkter.

De mest moderne monolingvale ordbøger er 'korpusbaserede'. Det vil sige, at der er indsamlet et korpus af autentiske sprogksempler fra vidt forskellige situationer og i forskellige stillejer, typisk op mod tohundrede millioner ord. Dette korpus danner grundlag for ordbogen. De ord, der optræder med en vis hyppighed, kommer med; de ord, der optræder meget sjældent, kommer ikke med. Samtidig kan man trække autentiske eksempler ud af korpus til at illustrere ordenes anvendelse. Denne fremgangsmåde betyder, at sådanne ordbøger er meget tæt på den aktuelle og almene sprogbrug og giver den begrænsning, at ældre eller specielle ord ikke er med. Ordbøger af denne type er oftest tænkt anvendt af folk, der ikke har ordbogens sprog som modersmål, idet man må formode, at de fleste kender de hyppigste ord og deres anvendelse på deres modersmål. En af de ordbøger, der følger dette princip mest rigoristisk er *Collins Cobuild English Dictionary* (Cobuild). Et ord som *landslide* har to betydninger. Først angives den overførte, metaforiske, der typisk bruges ved politiske valg, *en jordskredssejr*. Sidst angives den oprindelige betydning, *jordskred* i betydningen *jord, der skrider*. Det kan virke underligt, at den grundlæggende betydning står sidst; men det er Cobuilds princip at angive den hyppigst forekommende anvendelse først. En ordbog som *The Concise Oxford Dictionary of Current English* (COD), der kun i begrænset omfang anvender et korpus, angiver først det konkrete jordskred og derefter den metaforiske betydning. Cobuild er endvidere meget læsevenlig. Den anvender kun forkortelser ved ordklasser og grammatikhenvisninger. Den definerer sine tyd i hele finitte sætninger og har altid et autentisk eksempel som

illustration. Andre ordbøger af denne type er Longman og *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (ALD). De virker mere redigerede og mindre automatiske i deres anvendelse af korpus. Ved *landslide* kommer den oprindelige betydning først, ligesom i COD. De anvender en del forkortelser og udtrykker sig ikke nødvendigvis i hele finitte sætninger. De illustrerer som hovedregel med autentiske eksempler. Longman skiller sig ud ved undertiden at supplere med en del statistisk information fra sit korpus: man kan f. eks. se under *alone*, hvor hyppigt *alone*, *by oneself* og *on one's own* optræder i henholdsvis tale- og skriftsprog. Longman og ALD er baseret på et korpus, der rækker længere tilbage i tid, og kan derfor bedre bruges som generelle ordbøger. Alle de tre korpusbaserede ordbøger er rigtig gode til sprogræning, og selvom de er britiske, har de fyldig dækning af amerikanske varianter.

Ordbøger, der ikke er baseret på et korpus på denne måde, er oftest baseret på 'etymologi', ordenes historie. Det udelukker selvfølgelig ikke, at man benytter et korpus med autentiske eksempler i redaktionen. Sådanne ordbøger angiver et ords oprindelse, for det meste med en række forkortelser. De angiver den grundlæggende betydning først. De har ofte, men langt fra altid, et autentisk eksempel som illustration, og de er normalt rettet mod et publikum, der har ordbogens sprog som modersmål. Det betyder, at de er mindre læsevenlige end de korpusbaserede. Linien i udvælgelsen af de ord, der skal med, er defineret af en redaktion og er derfor baseret på tradition i et vist omfang. Det vil sige, at de ofte er de mest egnede hjælpemidler ved tekstlæsning, fordybelse og forståelse. De er på den anden side ikke så hensigtsmæssige ved træning af sprogfærdighed. To eksempler på ordbøger af denne type er COD og *Merriam Webster's Collegiate Dictionary* (Webster). COD er britisk med angivelse af amerikanske varianter, mens Webster er amerikansk og ikke bekymrer sig om, at et ord som *honor* normalt staves *honour* på britisk engelsk. Webster adskiller sig desuden ved at angive ordenes udtale i sin egen fonetiske notation, hvor de fire andre ordbøger alle benytter IPAs lydskrift. Her er en gennemgang af disse fem ordbøger behandling af ordet *gig*:

ALD:

n **1** (*infml*) a live performance of jazz or pop music: *do/play gigs in the local pubs*. **2** (esp formerly) a small light carriage with two wheels, pulled by one horse.

LONGMAN:

n (C) **1** a performance by a musician or a group of musicians playing modern popular music or jazz (1) **2** a small carriage with two wheels and pulled by one horse.

COBUILD:

N-	gigs, gigging, gigged
COUNT	1 A gig is a live performance by a pop or jazz musician, comedian, or disc jockey; an informal use. <i>The two bands join forces for a gig at the Sheffield Arena on November 28...</i>
=show	<i>He supplemented his income with occasional comedy gigs</i>
VERB	2 When musicians or other performers gig , they perform live in public; an informal use. <i>By the time he was 15, Scott had gigged with a handful of wellknown small bands. ...ten years of</i>
=perform	<i>gigging in bars and clubs all over Kentucky.</i>
V	
V-ing	

COD:

gig 1 *n*, **1** a light two-wheeled one-horse carriage. **2** a light ship's boat for rowing or sailing. **3** a rowing boat esp. for racing. (Middle English, perhaps originally = a flighty girl.)

gig 2 *n.* & *v. colloq. n.* **1** an engagement of an entertainer, esp of musicians to play jazz, pop, or dance music, usu. for a single appearance. **2** a performance of this kind. *v. intr.* (**gigged**, **gigging**) perform a gig. (20th c.: origin unknown)

gig 3 *n.* a kind of fishing spear. (short for *fizgig*, *fishgig*: cf. Spanish *fisga* 'harpoon')

WEBSTER:

(1) *n* (ME -gyge (in *whyrleggyge* whirligig), of unknown origin) (1570) **1**: something that whirls or is whirled: as **a** *obs*: top, whirligig **b**: a 3-digit selection in a numbers game **2**: a person of odd or grotesque appearance **3 a**: a long light ship's boat **b**: a rowboat designed for speed rather than for work **4**: a light two-wheeled one-horse carriage.

(2) *vi* **gigged**; **gigging** (1807): to travel in a gig

(3) *n* (short for earlier *fizgig*, *fishgig* of unknown origin) (1722) **1**: a pronged spear for catching fish **2**: an arrangement of hooks to be drawn through a school of fish in order to hook their bodies

(4) *vb* **gigged**; **gigging** *vt* (1803) **1**: to spear with a gig **2 a chiefly West**: spur, jab **b**: goad. provoke - *vi* : to fish with a gig

(5) *n* (origin unknown) (1926): a job usu. for a specified time; esp: an entertainer's engagement

(6) *vi* **gigged**; **gigging** (1939): to work as a musician (*gigged with various bands* - *Downbeat*)

(7) *n* (origin unknown) (ca. 1941): a military demerit

(8) *vt* **gigged**; **gigging** (ca. 1941). to give a military gig to

I ALD står et lille *n*. Det betyder, at ordet er et substantiv. Derefter følger to tyd. Det første er (*informl*). Det vil sige *informal*, altså *uformel*. Betydningen er en *forestilling*, og vi får et eksempel. Det andet tyd er (*esp formerly*), altså et ord der er lidt gammeldags. Betydningen er en form for hestevogn, kaldet en *gig*. Longman tilføjer et (C). Det angiver, at det er et *countable noun*, et tælleligt substantiv. Den oplysning kan have betydning for de grammatiske konstruktionsmuligheder. Longman giver de samme definitioner som i ALD, men ingen angivelser af den stilistiske værdi. Cobuild angiver ordets bøjningsmuligheder, grammatiske koder og et synonymforslag (=show) i marginen. Vi får betydningen *forestilling*, men ikke den om hestevognen, som ellers kunne være nyttig ved læsning af ældre litteratur. *An informal use* angives som stilistisk værdi. Der er to eksempler på anvendelse, og så bliver det hele gentaget med *gig* som verbum. Cobuild er, som man kan se, meget grundig; men man kunne hævde, at den bruger dobbelt så meget plads som ALD og Longman og kun forklarer det halve, fordi der kun er én betydning af ordet.

COD opstiller ordet som tre homonymer, hvoraf de to første er polysemiske med flere tyd. Det første homonym er et substantiv (*n*), det er betydningen med hestevognen, der her hedder *a light two-wheeled one-horse carriage*. Det er en mere kompakt stil at definere en betydning i, end det vi så i ALD og Longman. Der er to betydninger, forskellige former for robåde, og så følger en teori om ordets oprindelse. Det andet homonym kan både være substantiv og verbum (*n.* & *v.*). Og så er det *colloq*, det vil sige *colloquial*~*kollokvial*, altså daglig tale. Det er betydningen om forestilling, show. Den optræder som intransitivt verbum (*v. intr.*), og ordets

oprindelse er ukendt, men det hører det tyvende århundrede til. Det tredje homonym er en betydning, vi ikke har hørt før. Det er et substantiv, der refererer til en slags fiskespyd. Ordets oprindelse angives ret klart.

Webster angiver otte homonymer. Det første har ukendt oprindelse. Her er en ekstra konvention med at nævne et årstal i parentes, som er den ældste forekomst af ordet, Webster er bekendt med. Den grundlæggende betydning er *something that whirls~noget der hvirvler/snurrer/spinder*. Der kommer et par afledte betydninger heraf og derefter de to første fra COD, robåden og hestevognen. Der angives som andet homonym en verbalvariant af det første. Så følger yderligere 6 homonymer med nogle detaljer, der ikke er i de andre ordbøger.

Forskelle i ordbøgernes fremstillinger er ikke kun et udtryk for forskelle i redaktionelle principper. De afspejler også sprogets udvikling. Et af de klareste eksempler på sprogforandring er ordet *gay*, som oprindeligt betyder *munter*; men som i løbet af de sidste 30-40 år er kommet til at betyde *homoseksuel*. Det vil sige, at sætningen *Geoffrey is gay* har to meget forskellige mulige betydninger. I øjeblikket står begge betydninger af *gay* i de fleste ordbøger; men man må forvente, at betydningen *munter* vil forsvinde fra de korpusbaserede ordbøger i løbet af et par årtier, og det vil give et problem ved læsning af ældre tekster.

Litteratur

Axelsen, Jens: *Dansk-Engelsk Ordbog*, 10. udgave, 2. oplag, Gyldendal, 1995.

Vinterberg, Hermann & Bodelsen, C.A. : *Dansk-Engelsk Ordbog*, 3. udgave, 2. oplag, ved Viggo Hjørnager Pedersen, Gyldendal, 1991.

Nielsen, B. Kjærulff: *Engelsk-Dansk Ordbog*, 5. udgave, Gyldendal, 1995.

Engelsk-dansk ordbog. af H.L. Schwarz, M. Holmen, F.V. Hansen, E. Faldberg, I. Klitgaard, Munksgaard, 1996.

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Fifth edition, Editor Jonathan Crowther, Oxford University Press, 1995.

Longman Dictionary of Contemporary English. Third edition, Della Summers, director, Longman Group Ltd, 1995.

Collins Cobuild English Dictionary. Ed. by John Sinclair. HarperCollins Publishers, 1995.

The Concise Oxford Dictionary of Current English. Ninth edition. Edited by Della Thompson, Oxford University Press, 1995.

Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. Tenth edition. Ed. by F. C. Mish. Merriam-Webster, 1993.

The Oxford English Dictionary. Second edition, prepared by J.A. Simpson and E.S.C. Weiner, volumes I - XX, Oxford University Press, 1989.
